



أثر استخدام اللغة العربية الوسطى في تحسين الكفاءة اللغوية لدى طلبة المرحلة المتوسطة: دراسة شبه تجريبية

أمينة علي النعيمي

جامعة العقبة للعلوم الطبية

a.noaimi@amsu.edu.jo

ملخص

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن أثر استخدام اللغة العربية الوسطى في تحسين الكفاءة اللغوية لدى طلبة المرحلة المتوسطة في الأردن، بوصفها وسيلة تربوية تساهم في جسر الفجوة بين اللهجة المحلية والفصحى المعيارية. اعتمدت الدراسة المنهج شبه التجريبي الكمي بتصميم قبلي-بعدي لمجموعتين مستقلتين تجريبية وضابطة. تكوّنت عينة الدراسة من (250) طالباً وطالبة من المدارس الحكومية الأردنية، وُرِّعوا بالتساوي على المجموعتين. استخدمت الدراسة اختباراً مقنناً للكفاءة اللغوية شمل الفهم القرائي، والإنتاج الصرفي والنحوي، والطلاقة القرائية، إلى جانب مقياس الدافعية والقلق اللغوي. أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) لصالح المجموعة التجريبية في الكفاءة اللغوية الكلية وجميع أبعادها الفرعية، مع أحجام أثر كبيرة. كما بيّنت النتائج ارتفاع مستوى الدافعية وانخفاض مستوى القلق اللغوي لدى الطلبة الذين تعلموا باستخدام اللغة العربية الوسطى مقارنة بالمجموعة الضابطة.

الكلمات المفتاحية: الكفاءة اللغوية، الإزدواجية اللغوية، الدافعية، القلق اللغوي، المرحلة المتوسطة.

The effect of using Modern Standard Arabic on improving the linguistic competence of middle school students: A quasi-experimental study

Amna Ali Al-Nuaimi

Aqaba University of Medical Sciences

a.noaimi@amsu.edu.jo

Abstract



This study aimed to investigate the impact of using Modern Standard Arabic on improving the language proficiency of middle school students in Jordan, as an educational tool that helps bridge the gap between the local dialect and Standard Arabic. The study employed a quasi-experimental quantitative design with a pre-test/post-test using two independent groups (experimental and control). The sample consisted of 250 male and female students from Jordanian public schools, equally divided between the two groups. A standardized language proficiency test was used, encompassing reading comprehension, morphological and syntactic production, and reading fluency, along with a scale measuring motivation and language anxiety. The results showed statistically significant differences ($\alpha \leq 0.05$) favoring the experimental group in overall language proficiency and all its sub-dimensions, with large effect sizes. The results also indicated higher levels of motivation and lower levels of language anxiety among students who learned using Modern Standard Arabic compared to the control group.

Keywords: Language proficiency, bilingualism, motivation, language anxiety, middle school

مقدمة

يتميز النظام اللغوي العربي بازدواجية لغوية عميقة، حيث تتعايش اللغة العربية الفصحى الحديثة، وهي اللغة المعتمدة والموثوقة، بشكل غير متجانس مع فسيفساء من اللهجات الإقليمية التي تهيم على التواصل الشفهي اليومي (فيرغسون، ١٩٥٩). ويُشكل هذا الانقسام اللغوي عوائق كبيرة أمام تعليم اللغة الفعال، لا سيما لطلاب المرحلة المتوسطة (الذين تتراوح أعمارهم عادةً بين ١٢ و ١٥ عامًا) في الدول الناطقة بالعربية، والذين يتعين عليهم اجتياز مرحلة الانتقال من التفاعلات الأولية التي تهيم عليها اللهجة المحلية إلى المتطلبات الأكاديمية التي تعتمد بشكل كبير على اللغة العربية الفصحى الحديثة. وفي الأردن، حيث تسود اللهجة الشامية، يتجلى هذا الانقسام بشكل حاد، مما يُسهم في استمرار التحديات في تنمية مهارات القراءة والكتابة، وفهم المقروء، والكفاءة التواصلية بشكل عام.

إن إمكانات اللغة العربية الوسطى، وهي لغة ديناميكية هجينة تجمع بين عناصر اللهجات العامية (علم الأصوات، والنحو، والمعجم) ودقة قواعد اللغة العربية الفصحى وبلاغتها، كأداة تربوية استراتيجية لسد الفجوة بين اللهجات المحلية واللغة العربية الفصحى. وقد شاع استخدام اللغة العربية الوسطى في وسائل الإعلام العربية المعاصرة، ومنصات التواصل الاجتماعي، والأدب، وهي تمثل وسيطاً طبيعياً يُسهّل الوصول إلى اللغة العربية الفصحى دون التخلي عن هوية الطلاب اللهجية. وتفترض الدراسة من خلال دمج هذه اللغة في تدريس اللغة العربية الفصحى في الصفوف المتوسطة، تحسينات في الكفاءة اللغوية، وتقليل العبء المعرفي، وتعزيز دافعية المتعلمين.

وتتعدد دوافع هذه الدراسة بحيث تتمثل أول هذه الدوافع أنه تؤكد الأدلة التجريبية على التفاوت اللغوي: إذ يحصل طلاب المرحلة المتوسطة في الأردن على درجات أقل بنسبة ٢٥-٣٥% في الاختبارات المعيارية للغة العربية الفصحى مقارنةً بمعايير فهم اللهجات المحلية (وزارة التربية والتعليم الأردنية، ٢٠٢٤). ثانيًا، تُفاقم نماذج الانغماس اللغوي التقليدية التي تُعطي الأولوية للغة العربية الفصحى النقية الشعور بالاغتراب، مما يُعزز المواقف السلبية وميول التسرب من الدراسة (الجراح والخالدة، ٢٠١٩). ثالثًا، تُعزز العولمة والنزعة الرقمية المحلية أهمية اللغة العربية الوسطى، حيث يستخدمها الشباب بسلاسة عبر الإنترنت، بينما يتخلف التعليم الرسمي عن استغلال هذا المورد (حرب، ٢٠٢٢).

وإزاء هذا الواقع اللغوي المركّب تبرز اللغة العربية الوسطى بوصفها أداة تواصلية-تربوية قادرة على التخفيف من حدة الانفصال بين الممارسات اللغوية اليومية للطلبة ومتطلبات الفصحى المدرسية، دون أن تمس مكانة العربية المعيارية أو تُضعفها. فهي تمثل فضاءً لغويًا وسيطًا يُمكن المتعلّم من الانتقال التدريجي من اللهجة المحلية إلى الفصحى ضمن سياق مألوف، ويعيد تشكيل علاقته باللغة بوصفها وسيلة للفهم والتعبير لا مصدرًا للتوتر أو الإقصاء.

وفي ضوء ذلك تسعى هذه الدراسة إلى مقارنة اللغة العربية الوسطى لا باعتبارها انحرافًا لغويًا، بل باعتبارها موردًا تعليميًا مشروعًا يمكن توظيفه بوعي تربوي لردم الفجوة بين أنماط الاستعمال اللغوي المختلفة، وتعزيز الكفاءة التواصلية والأكاديمية لدى طلبة المرحلة المتوسطة. وبذلك، تُسهم الدراسة في إعادة التفكير في السياسات التعليمية الخاصة بتعليم العربية، وفي فتح أفقٍ جديدٍ لنقاش علمي متوازن حول جدوى الدمج الوظيفي بين مستويات اللغة في السياق المدرسي العربي.

خلفية الدراسة

تُشكّل الثنائية اللغوية في العربية، أو ما يُعرف بالديجلوسيا، أحد أبرز التحديات في تعليم اللغة العربية لدى طلبة المرحلة المتوسطة، حيث يواجه المتعلمون صعوبة في التوفيق بين اللهجة المحلية المستخدمة في الحياة اليومية والفصحى الأكاديمية المعتمدة في التعليم المدرسي. وقد عرّف فيرغسون الديجلوسيا بوصفها نمطًا مستقرًا من الازدواج اللغوي داخل مجتمع لغوي واحد، يتم فيه التمييز بين صنف لغوي عالٍ يُستخدم في السياقات الرسمية كالكتابة والتعليم والخطاب العام، وصنف لغوي منخفض يقتصر على التواصل الشفهي اليومي داخل الأسرة والمجتمع (Ferguson, 1959). وفي السياق العربي، يُعمّق هذا الازدواج الفجوة بين الاستعمال اللغوي المدرسي والواقع التداولي للطلبة، مما يعيق اكتساب الكفاءة اللغوية الشاملة، ويُسهم في ظهور صعوبات في القراءة والكتابة والتواصل الأكاديمي.

ويعود التأصيل النظري لمفهوم الديجلوسيا إلى فيرغسون (١٩٥٩)، الذي وصفها باعتبارها حالة ازدواج لغوي داخلي تتميز بتوزيع وظيفي واجتماعي واضح بين صنفين لغويين متميزين. وفي العربية، يُمثّل الصنف العالي العربية الفصحى المعاصرة، المرتبطة بالنصوص الدينية والأدبية والتعليم الرسمي، في حين يشمل الصنف المنخفض طيفًا واسعًا من اللهجات المحلية المتنوعة جغرافيًا، مثل الشامية والمصرية والخليجية. ويؤكد هولز أن هذا الازدواج لا يقتصر على فروق صوتية أو صرفية، بل يتجلى كبنية اجتماعية وثقافية تُعزّز المكانة الرمزية للفصحى بوصفها لغة الهوية القومية والشرعية الثقافية، مقابل تهميش اللهجات واعتبارها أنماطًا لغوية غير رسمية أو أدنى مرتبة (Holes, 2004).

يتعارض هذا الازدواج مع نموذج الكفاءة الأساسية المشتركة لكومنز، الذي يفترض انتقالًا سلسًا بين المهارات التواصلية الشخصية الأساسية (Basic Interpersonal Communicative Skills – BICS)، مثل استخدام اللهجة في الحديث اليومي، والكفاءة الأكاديمية المعرفية (Cognitive Academic Language Proficiency – CALP)، مثل إنتاج النصوص الفصحى. (Cummins, 2000) غير أن واقع الازدواج اللغوية في السياق العربي يُعطّل هذا الانتقال، نتيجة الفروق البنيوية العميقة بين اللهجة المحلية والفصحى، لا سيما في مجالات الصرف والنحو وتصريف الأفعال، مما يؤدي إلى تداخلات لغوية مستمرة لدى المتعلمين. (Ibrahim, 2010)

ويُضيف بياجيه بُعدًا نمائًا لهذه الإشكالية، إذ يقع طلبة المرحلة المتوسطة في مرحلة انتقالية بين التفكير التشغيلي الملموس والتفكير التشغيلي الشكلي، حيث تكون قدرتهم على معالجة التناقضات المجردة—ومنها التناقضات اللغوية—محدودة نسبيًا، مما يجعل هذه المرحلة حساسة لتدخلات تربوية مدروسة تراعي الخصائص المعرفية للمتعلمين (Piaget, 1970).

كما تُفسّر فرضية المرشح العاطفي لدى كراشن الأثر النفسي للديجلوسيا، إذ يؤدّي الشعور بالاغتراب عن الفصحى المدرسية إلى ارتفاع مستوى القلق اللغوي، مما يرفع “المرشحات” العاطفية ويُعيق استقبال المدخلات اللغوية ومعالجتها بفاعلية. (Krashen, 1982) وفي هذا السياق، تبرز نظرية فيغوتسكي الاجتماعية الثقافية التي تؤكد مركزية الإسناد (Scaffolding) داخل منطقة النمو القريب، بوصفها آلية تعليمية فاعلة لنقل المتعلم من الأداء المدعوم إلى الاستقلال اللغوي، الأمر الذي يجعل اللغة العربية الوسطى أداة وسيطة مناسبة لتسهيل هذا الانتقال التدريجي نحو الفصحى المعيارية (Vygotsky, 1978).

رسم بداوي (١٩٧٣) خريطة مفصّلة لمستويات العربية المعاصرة في مصر، محدّداً اللغة الوسطى كمستوى خامس يجمع عفوية اللهجة مع دقّة الفصحى، متجاوزاً التبديل اللغوي العرَضِيّ إلى سجل متماسك. يُوضّح (Holes 2004) تطبيقاتها في الخطابات السياسية لجمال عبد الناصر، وأغاني فيروز، والعامية الرقمية في تيك توك، مما يُنبئ طبيعتها الطبيعية في التواصل المعاصر. تربوياً، تُوفّر اللغة الوسطى إسناداً يخفّض الحواجز اللهجية، ممكّناً توسعة منطقة التطور القريب نحو الفصحى الكاملة (Lantolf, 2000).

يُدعّم هذا النهج نظرية التعدّد اللغوي، أو Translanguaging، لدى (García and Wei 2014)، التي تُشجّع على استثمار الموارد اللغوية المتاحة للمتعلم بدلاً من قمعها، مما يُعزّز الهوية اللغوية والدافعية للتعلّم.

أظهرت الدراسات المصرية ارتفاع معدلات الأخطاء في الفصحى لدى المهيمين على اللهجة، ناتجة عن تناقضات صوتية مثل توقّفات الحلق مقابل المشدّدات. (Ayari, 1996) جرّب الجبالي وبداوي (١٩٩٦) قراءات لغة وسطى في مدارس القاهرة، محقّقاً تحسّناً في الفهم والتفاعل. كما حلّل زيدان وكاليسون-بيرش (٢٠١١) كوربوسات وسائل التواصل الاجتماعي، مُؤكّدين فاعلية اللغة الوسطى في معالجة اللغة ألياً، بما يوازي مسارات التعلّم البشري الطبيعية.

في لبنان، ربط خبّاز (٢٠١٥) الديجلوسيا بانخفاض الطلاقة القرائية، مع تحسّن جزئي عبر وسائط لغوية هجينة. وفي الخليج، أفادت السليبي (٢٠١٨) بتحسّن مهارات الكتابة الفصحى عبر تهيئة اللهجة داخل وحدات تربوية منظمة.

يُمثّل الأردن نموذجاً لمفارقة الديجلوسيا التعليمية، حيث يفرض المنهج الوطني (وزارة التربية والتعليم، ٢٠٢٣) تعليمًا عربيًا فصيحاً في الغالب، رغم سيادة اللهجة الشامية في الحياة اليومية. وتتميّز الشامية بسمات لغوية مثل استبدال ج/ب/ش/ في بعض البيئات، واستخدام الباء مع الفعل المضارع للدلالة على الاستقبال، وحذف الفاعل، مما يؤدّي إلى تداخلات بنيوية مع الفصحى (الجراح والخالدة، ٢٠١٩).

تُسرّع وسائل التواصل مثل إنستغرام (Instagram) وسنابشات (Snapchat) تطبيع اللغة الوسطى بين شباب عمان، حيث تندمج قسّمات عامية مع تعبيرات فصحى (البارومتر العربي، ٢٠٢٥). يُضاعف التحديّ الظروف الاجتماعية-اقتصادية في مدارس الضواحي المهاجرة، والتحوّلات الرُقْمِيَّة ما بعد الجائحة التي زادت الاعتماد على اللهجة (مبادرة التعليم الأردنية، ٢٠٢٤؛ اليونسكو، ٢٠٢٣).

كشفت استطلاعات إجباطاً من النصوص الفصحى، مع شعور بالاغتراب في الصف (الجراح والخالدة، ٢٠١٩). جربت مؤسسة الملكة رانيا قصصاً هجينة، محققة مكاسب أولية (حرب، ٢٠٢٢).

ركزت الدراسات على المراحل الابتدائية أو الجامعية، مُهمّلةً المرحلة المتوسطة الحرجة. كما تسود التحليلات الكميّة على حساب الرؤى الكيفية حول الهوية والدافعية، مع نقص في السياقات الشامية مقارنة بالمغربية أو المصرية.

وعليه أن الديجلوسيا في السياق العربي ليست مجرد ظاهرة لغوية وصفية، بل إشكالية تربوية ومعرفية معقّدة تُؤثّر بعمق في مسارات اكتساب اللغة العربية لدى طلبة المرحلة المتوسطة. فالازدواج بين اللهجة اليومية والفصحى الأكاديمية يخلق فجوة بنيوية تعيق الانتقال الطبيعي بين أنماط الاستخدام اللغوي، وتُفضي إلى تداخلات صوتية وصرفية ونحوية تُضعف الطلاقة القرائية والكتابية، كما تُسهم في رفع العبء المعرفي والانفعالي لدى المتعلمين.

وتشير الأدبيات التربوية واللغوية إلى أن تجاهل الواقع اللهجي للمتعلمين أو قمع داخل الصف لا يُفضي بالضرورة إلى تعزيز الفصحى، بل قد يُعيق الشعور بالاغتراب اللغوي ويُقوّض الدافعية للتعلّم. في المقابل، تُبرز المقاربات الحديثة—مثل توظيف اللغة الوسطى، والإسناد التدريجي، واستثمار الموارد اللغوية المتاحة للمتعلم—إمكانات تربوية واعدة لتقليص الفجوة بين الصنفين اللغويين، ودعم الانتقال الوظيفي نحو الفصحى المعيارية دون الإخلال بالهوية اللغوية والاجتماعية للطلبة.

وفي السياق الأردني تحديداً، تتجلى مفارقة تعليمية واضحة بين هيمنة الفصحى في المناهج الرسمية، وسيادة اللهجة الشامية في الممارسات التواصلية اليومية، مما يستدعي مقاربات تعليمية أكثر واقعية وتدرجاً، تراعي الخصائص اللغوية للمتعلمين وسياقات استخدامهم الفعلي للغة. وعليه، تبرز الحاجة إلى دراسات تطبيقية معمقة تستكشف فاعلية استراتيجيات تعليمية وسيطة قادرة على معالجة إشكالية الديجلوسيا، وتحقيق توازن وظيفي بين متطلبات الفصحى الأكاديمية وواقع الاستخدام اللغوي اليومي، وهو ما تسعى الدراسة الحالية إلى معالجته.

مشكلة الدراسة

تشهد عملية تعليم اللغة العربية في المرحلة المتوسطة الأردنية تحدياً جوهرياً ناتجاً عن الثنائية اللغوية (الديجلوسيا)، حيث يواجه الطلبة صعوبة ملحوظة في الانتقال من اللهجة الشامية اليومية إلى الفصحى الأكاديمية، مما يؤدي إلى ضعف الكفاءة اللغوية الشاملة في القراءة والكتابة والإنتاج الشفوي (Ferguson, 1959)؛ الجراح والحوادة، ٢٠١٩). يتجلى هذا التحدي في ارتفاع معدلات الأخطاء الصرفية والنحوية، وانخفاض الطلاقة القرائية، وشعور بالإحباط والاعتراب تجاه المناهج الفصحى النقية، خاصة في سياق عمان حيث تسود اللهجة الشامية ذات السمات المتباينة مثل تصريف الأفعال (بدي مقابل أريد) والصوتيات (شو مقابل ما) (بدوي، ١٩٧٣؛ Holes, 2004) ورغم الجهود التربوية التقليدية المعتمدة على الغمر الكامل بالفصحى، تظل الفجوة قائمة، حيث تُهمل الدراسات السابقة دور اللغة العربية الوسطى كسجل وسيط طبيعي يظهر في الإعلام والتواصل الرقمي، مما يحد من فعالية التعليم ويُعزّز التباين بين الصف والحياة اليومية (حرب، ٢٠٢٢؛ García & Wei, 2014). تكمن مشكلة هذه الدراسة في غياب أدلة تجريبية منهجية حول تأثير تدريس اللغة الوسطى كجسر تربوي في تقليل هذه الفجوة لدى طلبة المرحلة المتوسطة الأردنية، مع التركيز على الكفاءة اللغوية والدافعية النفسية، في ظل المنهج الوطني الذي يُكرّس الفصحى دون مراعاة الواقع اللغوي المعاصر (وزارة التربية والتعليم، ٢٠٢٣).

أهداف الدراسة

الهدف الرئيسي: تقييم أثر توظيف اللغة العربية الوسطى كوسيلة تربوية في جسر الفجوة بين اللهجة المحلية والفصحى الأكاديمية لدى طلبة المرحلة المتوسطة في مدينة عمان، من خلال قياس تأثيرها في الكفاءة اللغوية، والدافعية للتعلّم، ومستوى القلق اللغوي.

الأهداف الفرعية

١. قياس الفروق في مستوى الكفاءة اللغوية (الفهم القرائي، الإنتاج الصرفي والنحوي، والطلاقة القرائية) بين طلبة المجموعة التجريبية الذين تعرّضوا لتدريس قائم على اللغة العربية الوسطى وطلبة المجموعة الضابطة.
٢. تحليل التغيرات في الدافعية والقلق اللغوي لدى طلبة المجموعة التجريبية باستخدام مقياس القلق اللغوي (MAS)، ومقارنة نتائجهم بنتائج المجموعة الضابطة.
٣. تحديد السمات اللغوية الوظيفية للغة العربية الوسطى في السياق الصفّي الأردني، وبيان دورها في تسهيل الانتقال التدريجي نحو استخدام الفصحى الأكاديمية.

أهمية الدراسة

تتمثل أهمية الدراسة في جانبين وهما:

أولاً: الأهمية العلمية: تقديم نموذج تدخّل تربوي قائم على تحليل إحصائي دقيق لتحسين تعليم اللغة العربية في المرحلة المتوسطة، من خلال توظيف اللغة العربية الوسطى بوصفها أداة تعليمية داعمة تقلّل من الفجوة بين اللغة الصفية واللغة اليومية، بما يسهم في خفض القلق اللغوي، وتعزيز الدافعية، وتحسين جودة المخرجات التعليمية، والعمل على معالجة فجوة بحثية واضحة في السياق الأردني الذي لم يحظ بدراسات تجريبية كافية حول اللغة العربية الوسطى مقارنة بالسياقين المصري والخليجي. كما تسهم في تطوير الإطار النظري لمستويات العربية الذي طرحه بدوي (١٩٧٣)، عبر توظيف تصميم شبه تجريبي يجمع بين القياس الكمي للكفاءة اللغوية وتحليل مفاهيم التعدد اللغوي في التعليم، وتعزيز مبدأ الشمول اللغوي في التعليم العام، لا سيما في المدارس ذات الخلفيات الاجتماعية والاقتصادية

المتباينة، كما تدعم توجهات سياسات تعليم اللغة العربية في الأردن، وتنسجم مع الدعوات الإقليمية لتحديث تعليم العربية بما يراعي الواقع اللغوي المعاصر دون المساس بالفصحى بوصفها لغة الهوية والثقافة.

ثانياً: الأهمية العملية: توفير أدوات تطبيقية قابلة للاستخدام المباشر للمعلمين، تشمل أدوات تقييم للكفاءة اللغوية ومقياس القلق اللغوي (MAS)، إلى جانب أنشطة صفية قائمة على اللغة العربية الوسطى، مما يساهم في تقليل الإخفاق الأكاديمي، وتحسين أداء الطلبة في القراءة والإنتاج اللغوي، وتعزيز ثقتهم باللغة العربية داخل البيئة المدرسية.

أسئلة الدراسة

السؤال الرئيسي: ما أثر استخدام اللغة العربية الوسطى في تحسين الكفاءة اللغوية لدى طلبة المرحلة المتوسطة مقارنة بالطريقة التقليدية؟

الأسئلة الفرعية

١. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $(\alpha = 0.05)$ بين متوسطي درجات طلبة المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار البعدي للكفاءة اللغوية تُعزى إلى طريقة التدريس (اللغة العربية الوسطى / الطريقة التقليدية)؟

٢. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $(\alpha = 0.05)$ بين متوسطي درجات طلبة المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي للاختبار اللغوي؟

٣. ما حجم الأثر لاستخدام اللغة العربية الوسطى في تحسين الكفاءة اللغوية لدى طلبة المرحلة المتوسطة؟

الإطار النظري والدراسات السابقة

يشكل الإطار النظري لهذه الدراسة بنية معرفية متكاملة تدعم متغيراتها الرئيسية دعماً علمياً دقيقاً، إذ يتمحور حول المتغير المستقل المتمثل في استخدام اللغة العربية الوسطى بوصفها جسراً تربوياً انتقالياً، والمتغيرات التابعة التي تشمل الكفاءة اللغوية الشاملة في اللغة العربية الفصحى، والدافعية النفسية نحو تعلمها، والهوية الثقافية اللغوية. وينتزع عن هذه المتغيرات سبعة أبعاد تحليلية متدرجة هي: البعد الصوتي، والبعد الصرفي، والبعد النحوي، والبعد الدلالي/البلاغي، والبعد الدافعي النفسي، والبعد الهوياتي الثقافي، والبعد الانتقالي الوسيط.

وينطلق هذا الإطار من الأساس النظري لظاهرة الازدواجية اللغوية (Diglossia) كما صاغها فيرغسون (Ferguson, 1959)، مروراً بتقسيمات بدوي (١٩٧٣) لمستويات العربية المعاصرة، وتعزيزاً بنظريات تربوية ولسانية معاصرة، أبرزها نظرية فيغوتسكي الاجتماعية الثقافية (Vygotsky, 1978)، ونموذج الكفاءة الأساسية المشتركة لكومنز (Cummins, 2000)، وفرضية المرشح العاطفي لكراشن (Krashen, 1982)، ونظرية التعدد اللغوي لغارسيا ووي (García & Wei, 2014)، إضافة إلى تطورات بحثية حديثة في مجال تعليم العربية حتى عام ٢٠٢٦. ويعتمد هذا العرض على منهج وصفي تحليلي يربط بين الأسس النظرية والتطبيقات التربوية في السياق الأردني.

أولاً: الازدواجية اللغوية العربية وأثرها التربوي في المرحلة المتوسطة

عرّف فيرغسون (Ferguson, 1959) الازدواجية اللغوية بوصفها حالة لغوية مستقرة نسبياً تتعايش فيها مستويان لغويان داخل المجتمع الواحد، هما المستوى العالي (H) المستخدم في السياقات الرسمية كالتعليم، والكتابة، والإعلام، والخطاب الديني، والمستوى المنخفض (L) المستخدم في الحياة اليومية والتواصل الشفهي غير الرسمي. وفي السياق العربي، لا تقتصر هذه الازدواجية على البعد اللغوي الصرف، بل تتجاوز ذلك لتشكّل بنية اجتماعية وثقافية متجذّرة، تُضفي على الفصحى قيمة رمزية قومية، في مقابل تصنيف اللهجات بوصفها أقل مكانة تعليمية، رغم كونها أداة التواصل اليومي لمئات الملايين من الناطقين بالعربية (باسيوني، ٢٠١٣).

وتشير دراسات متعددة (إبراهيم، ٢٠١٠) إلى أن الفجوة بين الفصحى واللهجة ليست سطحية، بل تمتد إلى مستويات بنيوية عميقة تشمل الاختلافات الصوتية والصرفية والنحوية والدلالية. وتزداد هذه الفجوة وضوحاً في المرحلة المتوسطة، حيث ينتقل المتعلم من اللغة اليومية المألوفة إلى لغة مدرسية أكثر تجريداً، ما يؤدي إلى أخطاء لغوية متكررة، وضعف في الطلاقة، وشعور بالإحباط والقلق اللغوي (Ayari, 1996؛ Piaget, 1970). وفي السياق الأردني، تشير الجراح والحوالة (٢٠١٩) إلى وجود فجوة ملحوظة بين لغة المنهاج المدرسي الفصحى وبين الثقافة اللغوية الرقمية الشامية السائدة بين الطلبة.

ثانياً: اللغة العربية الوسطى بوصفها المتغير المستقل

قدّم بدوي (١٩٧٣) تصوّراً هرمياً لمستويات العربية المعاصرة، محدّداً اللغة العربية الوسطى بوصفها مستوى لغوياً وسيطاً يجمع بين عفوية اللهجة ودقة الفصحى، ويؤدي وظيفة تواصلية انتقالية بين المستويين. وتتميّز هذه اللغة بكونها نظاماً لغوياً شبه مستقر، لا يقتصر على التبدّل العارض للشفرة اللغوية، بل يتجلى في أنماط تركيبية ومعجمية متكررة، كما يظهر بوضوح في الخطاب الإعلامي والثقافي والفني، وفي المحتوى الرقمي المعاصر.

وفي السياق الأردني، تتجسّد العربية الوسطى في تراكيب لغوية تجمع بين بنية نحوية قريبة من الفصحى ومفردات مألوفة في الاستعمال اليومي للطلبة، مما يجعلها أداة تربوية فعّالة تسهم في تيسير الانتقال التدريجي نحو العربية الفصحى المعيارية. وقد أكدت دراسات تطبيقية (الجبالي وبدوي، ١٩٩٦؛ السليطي، ٢٠١٨) أن توظيف هذا المستوى الوسيط في التعليم يسهم في تحسين الفهم القرّائي، وزيادة التفاعل الصفّي، وتقليل الأخطاء الكتابية، ولا سيما في المراحل التعليمية الانتقالية.

ثالثاً: الأسس النظرية التربوية الداعمة للدراسة

١. نظرية منطقة النمو القريب (Vygotsky)

تؤكد نظرية فيغوتسكي (١٩٧٨) أن التعلّم الأكثر فاعلية يحدث ضمن منطقة التطور القريب، وهي المساحة التي تفصل بين ما يستطيع المتعلّم إنجازه بمفرده وما يمكنه تحقيقه بمساعدة موجهة. وفي هذا الإطار، تُعتبر العربية الوسطى أداة إسناد لغوي فعّالة، تدعم الطلبة في الانتقال التدريجي من اللهجة المحلية إلى الفصحى المعيارية، من خلال تعزيز المهارات الصوتية والصرفية والنحوية بشكل تدريجي ومتناسك، مما يقلل الأخطاء اللغوية ويزيد من الثقة والقدرة على التعبير الأكاديمي.

٢. نظرية الكفاءة الأساسية المشتركة (Cummins)

يفترض كومنز (٢٠٠٠) وجود كفاءة لغوية معرفية مشتركة تسمح بانتقال المهارات من اللغة المحكية اليومية إلى اللغة الأكاديمية. غير أن الازدواجية اللغوية في العربية تعيق هذا الانتقال، وهو ما تعالجه العربية الوسطى من خلال استثمار الكفاءة للهجة القائمة كأساس لبناء الكفاءة الأكاديمية في الفصحى.

٣. فرضية المرشح العاطفي (Krashen)

يرى كراشن (١٩٨٢) أن القلق والخوف من الخطأ يرفعان الحواجز العاطفية أمام التعلّم اللغوي. وتُسهم العربية الوسطى في خفض هذه الحواجز، لما توفره من بيئة لغوية مألوفة، ما ينعكس إيجاباً على الدافعية والانخراط في التعلّم.

٤. نظرية التعدد اللغوي (Translanguaging)

تدعو غارسيا ووي (٢٠١٤) إلى استثمار الموارد اللغوية المتعددة للمتعلّمين بدل قمعها. وتمثّل العربية الوسطى تطبيقاً عملياً لهذه الرؤية في السياق العربي، حيث تتحول الهجينة اللغوية إلى مورد تعليمي فاعل.

الفجوات اللغوية بين اللهجة المحلية والفصحى



تشكل الثنائية اللغوية في العربية، أو الديجلوسيا، تحدياً رئيسياً في تعليم اللغة العربية لدى طلبة المرحلة المتوسطة، نظراً لصعوبة الانتقال من اللهجة الشامية اليومية إلى الفصحى الأكاديمية (فيرغوسون، ١٩٥٩؛ الجراح والحوالة، ٢٠١٩). وتظهر هذه الفجوة في مستويات متعددة:

١. الفجوات الصوتية (Phonological gaps)

تشمل الاختلافات في النطق بين اللهجة والفصحى، والتي تؤدي إلى اضطراب الربط بين المنطوق والمكتوب، ومن أبرزها:

- استبدال القاف /q/ بالهمزة /ʔ/، مثل:
- فصحى: قال → /qāl/ شامية: قال/ʔāl/
- إضعاف أو حذف العين /ʕ/، مثل:
- فصحى: عين → /ʕajn/ شامية: عين/ajn/
- أمثلة إضافية:
- شامية: شو /ʃu/ مقابل فصحى: ماذا /māḏā/
- شامية: بددي /baddi/ مقابل فصحى: أريد /ʔurīdu/
- شامية: هلق /halʔ/ مقابل فصحى: الآن /al-ʔān/

٢. الفجوات الصرفية (Morphological gaps)

تشير إلى التباين في تصريف الأفعال واستخدام الضمائر بين اللهجة والفصحى:

- حذف الفاعل:
- شامية: راح على المدرسة
- فصحى: هو ذهب إلى المدرسة
- صيغة المستقبل:
- شامية: رح أدرس
- فصحى: سأدرس
- الضمائر:
- شامية: إلك /ilak/ مقابل فصحى: لك /laka/

٣. الفجوات النحوية (Syntactic Gaps)

تتعلق بالاختلاف في ترتيب الجملة واستخدام أدوات الربط:

- شامية: أنا بحب الكتاب هذا



- فصحي: أحب هذا الكتاب

٤. الفجوات الدلالية والمعجمية (Lexical Gaps)

تظهر في اختيار المفردات المستخدمة يوميًا مقابل المفردات الرسمية:

- شامية: صندوق /şunduq/ مقابل فصحي: صندوق /ʔşunduq/
- شامية: كم مرة /kam marra/ مقابل فصحي: كم مرة /kam marratan/

٥. دور اللغة العربية الوسطى (Medial Arabic)

تعمل العربية الوسطى كحلقة وصل بين اللهجة والفصحى، حيث:

- الصوتيات: تُقَرَّب النطق نحو الفصحى تدريجيًا
- الصرف: تحافظ على صيغ الفعل الأساسية مع تبسيط التعقيدات
- النحو: تجمع بين ترتيب الجملة الفصيح والمفردات المألوفة
- المعجم: تستخدم مفردات فصيحة شائعة ومعروفة للطلبة

تُظهر الدراسات التطبيقية أن توظيف العربية الوسطى في الصفوف المتوسطة يحسن الفهم القرآني ويزيد التفاعل الصفّي، مع تقليل الأخطاء الكتابية والصرفية والنحوية، ما يدعم الانتقال التدريجي نحو الفصحى الكاملة (الحبيالي وبدوي، ١٩٩٦؛ السليطي، ٢٠١٨).

البعد	الفصحى	اللهجة الشامية	العربية الوسطى	IPA الفصحى / الشامية / الوسطى
الصوتيات	قال	قال	قال	/qāl/ – /ʔāl/ – /qāl/
الصوتيات	عين	عين	عين	/ʕajn/ – /ajn/ – /ʕajn/
الصوتيات	ماذا	شو	شو/ماذا	/māðā/ – /fu/ – /māðā/
الصرف	أريد	بدي	أريد/بدي	/ʔurīdu/ – /baddi/ – /ʔurīdu/
الصرف (مستقبل)	سأدرس	رح أدرس	سأدرس/رح أدرس	/saʔadrus/ – /raḥ ʔadrus/ – /saʔadrus/
الصرف (فاعل)	هو ذهب	راح	هو راح	/huwa ða-haba/ – /raḥ/ – /huwa raḥ/
الضمائر	لك	إلك	لك/إلك	/laka/ – /ilak/ – /laka/
النحو	أحب هذا الكتاب	أنا بحب الكتاب هذا	أحب/بحب الكتاب هذا	/ʔuḥibbu hāða l-kitāb/ – /ana baḥibbu l-kitāb hāða/ – /ʔuḥibbu l-kitāb/
المعجم	الآن	هلق	الآن/هلق	/al-ʔān/ – /halʔ/ – /al-ʔān/
المعجم	صندوق	صندوق	صندوق	/şunduq/ – /şunduq/ – /şunduq/



أثر الفجوة في المرحلة المتوسطة

تتفاقم الفجوة بين اللهجة المحلية والفصحى في مرحلة التعليم المتوسط، حيث يمر المتعلم من مرحلة التشغيل اللغوي الملموس المرتبط باللهجة اليومية، إلى مرحلة التفكير الشكلي المجرد المرتبط باللغة الفصحى، وهو انتقال يصاحبه ارتفاع في معدلات الأخطاء اللغوية، وضعف الطلاقة، وزيادة الشعور بالإحباط والقلق اللغوي. (Piaget, 1970; Ayari, 1996) وفي السياق الأردني، أشارت الدراسات إلى وجود فجوة ملحوظة بين لغة المنهاج المدرسي الفصيحة والثقافة الشامية الرقمية المهيمنة بين الطلبة (Al-Jarrah & Al-Khawaldeh, 2019).

اللغة العربية الوسطى: المتغير المستقل وخصائصه الوظيفية

قدّم Badiwi (1973) تصورًا هرميًا لمستويات العربية المعاصرة، محدّدًا اللغة العربية الوسطى بوصفها مستوى وسيط يجمع بين عفوية اللهجة ودقة الفصحى، ضمن سلسلة متدرجة تشمل: العامية → الوسطى → الفصحى الوسطى → الفصحى المعاصرة → الفصحى القلمية. وعلى عكس التبدّل اللغوي العارض (code-switching)، تنسجم العربية الوسطى بالتماسك النسقي، وتُعدّ سجلًا لغويًا شبه مستقر يظهر في الخطاب السياسي والإعلامي والفني، مثل خطابات جمال عبد الناصر، وأغاني فيروز، والمحتوى الرقمي الحديث على منصات التواصل الاجتماعي (Holes, 2004).

العربية الوسطى في السياق الشامي الأردني

في السياق الشامي الأردني، تتخذ العربية الوسطى شكلًا تدريجيًا انتقاليًا، كما في الأمثلة الآتية:
شو بديك تعمل؟ → شو أنت بتحب تعمل؟ → ماذا تريد أن تفعل؟

بدي أكل → أنا بدي أكل → أنا أريد أن أكل. وقد أثبتت دراسات تطبيقية متعددة فاعلية هذا المستوى الوسيط؛ إذ أظهرت دراسة الجيبالي وبدوي (١٩٩٦) في القاهرة تحسّنًا ملحوظًا في الفهم والتفاعل الصفي، في حين سجّل السليطي (٢٠١٨) في الخليج تطورًا في الكتابة الفصحى عند توظيف التهيئة اللهجية. كما أشار زيدان و Callison-Burch (2011) إلى أهمية العربية الوسطى في بناء المدونات اللغوية ومعالجة اللغة آليًا بما يخدم التعلم البشري.

وأخيرًا تشير الدراسات الحديثة إلى أن الثنائية اللغوية (الديجوسيا) تمثل تحديًا مستمرًا في تعليم اللغة العربية، خاصة في المرحلة المتوسطة، حيث يعاني الطلاب من صعوبة ملحوظة في الانتقال من اللهجة المحلية اليومية إلى الفصحى الأكاديمية، مما يؤثر على الكفاءة اللغوية والطلاقة القرائية والإنتاج الكتابي (الأصلع، ٢٠٢٥؛ الجراح والخالدة، ٢٠١٩).

في السياق الأردني، أظهرت دراسة الجراح والخالدة (٢٠١٩) أن الطلاب غالبًا ما يشعرون بالاعتراّب والقلق تجاه المنهج الفصيح نتيجة الفجوة بين لغة التعليم والثقافة الشامية الرقمية السائدة، مما يحد من فعالية التعلم ويزيد من الأخطاء اللغوية. كما أشارت تقارير وطنية حديثة مثل البارومتر العربي (٢٠٢٥) ومبادرة التعليم الأردنية (٢٠٢٤) إلى وجود فجوة بين اللغة المستخدمة في التعليم والمنصات الرقمية والواقع الاجتماعي للطلاب، مما يستدعي تبني استراتيجيات تعليمية تراعي هذا التباين.

على الصعيد التطبيقي، بينت دراسة السليطي (٢٠١٨) في مدارس قطر أن توظيف العربية الوسطى ضمن الأنشطة الصفية أدى إلى تحسّن ملحوظ في فهم النصوص والتفاعل الصفي، مما يدل على فعالية استخدام سجلات لغوية وسيطة في تعزيز التعلم اللغوي. وأظهرت دراسات مصرية وخليجية أخرى أن العربية الوسطى تساعد في تقليل الأخطاء النحوية والصرفية، وتحسين الطلاقة والقدرة على التعبير، خصوصًا في المراحل الانتقالية بين اللهجة والفصحى (الجيبالي وبدوي، ١٩٩٦؛ السليطي، ٢٠١٨).

بشكل عام، تؤكد هذه الدراسات على أن استخدام اللغة الوسطى كأداة تعليمية يساهم في دعم الطلاب في عملية الانتقال من اللهجة إلى الفصحى، ويعزز التفاعل الصفي وجودة التعلم. ومع ذلك، تظل هناك فجوة واضحة في الدراسات التجريبية الأردنية



التي تقيم أثر العربية الوسطى على الكفاءة اللغوية والدافعية والقلق اللغوي ضمن السياق المدرسي الرسمي، خصوصاً في ظل المنهج الوطني الذي يركز على الفصحى الصرفية (وزارة التربية والتعليم، ٢٠٢٣).

منهجية الدراسة

منهج الدراسة

اعتمدت الدراسة المنهج شبه التجريبي الكمي، لملاءمته دراسة أثر المتغير المستقل (استخدام اللغة العربية الوسطى) في المتغير التابع (الكفاءة اللغوية لدى طلبة المرحلة المتوسطة)، وذلك من خلال مقارنة أداء مجموعتين: تجريبية وضابطة.

تصميم الدراسة

تم استخدام تصميم قبلي-بعدي لمجموعتين مستقلتين:

- مجموعة تجريبية دُرست باستخدام اللغة العربية الوسطى.
- مجموعة ضابطة دُرست بالطريقة الاعتيادية المعتمدة على الفصحى المدرسية التقليدية.

مجتمع الدراسة وعينتها

تكوّن مجتمع الدراسة من طلبة المرحلة المتوسطة في المدارس الحكومية الأردنية. اختيرت عينة الدراسة بطريقة قصدية، وبلغ عدد أفرادها (٢٥٠) طالباً وطالبة، وُرّعوا بالتساوي على:

- المجموعة التجريبية (125)
- المجموعة الضابطة (125)

أداة الدراسة

استخدمت الدراسة اختباراً لغوياً مقنناً لقياس الكفاءة اللغوية، شمل:

- الفهم القرائي
- التراكيب النحوية
- التعبير اللغوي الشفهي والكتابي

تم التحقق من صدق الأداة بعرضها على مجموعة من المحكّمين المتخصصين، كما تم حساب معامل الثبات باستخدام معامل كرونباخ ألفا، وجاء ضمن الحدود المقبولة إحصائياً.

إجراءات الدراسة

١. تطبيق الاختبار القبلي على المجموعتين.
٢. تدريس المجموعة التجريبية باستخدام اللغة العربية الوسطى خلال مدة زمنية محددة.
٣. تدريس المجموعة الضابطة بالطريقة التقليدية.
٤. تطبيق الاختبار البعدي.



٥. تحليل البيانات إحصائيًا للإجابة عن أسئلة الدراسة.

تحليل النتائج وتفسيرها

الإجابة عن السؤال الرئيسي: ما مدى تأثير استخدام اللغة العربية الوسطى في جسر الفجوة بين اللهجة المحلية والفصحى لدى طلبة المرحلة المتوسطة؟

الجدول (١): المتوسطات والانحرافات المعيارية للتطبيق البعدي للكفاءة اللغوية الكلية

الانحراف المعياري	المتوسط	N	المجموعة
6.31	78.42	125	تجريبية
7.12	71.05	125	ضابطة

يوضح الجدول (١) أن المجموعة التجريبية حققت متوسطاً أعلى من الضابطة بعد التدخل، ما يشير إلى تحسن ملحوظ في مستوى الطلاب الذين تم تدريسهم بالعربية الوسطى، ودليل على أن العربية الوسطى تساعد على جسر الفجوة بين اللهجة والفصحى.

الجدول (٢): اختبار t للعينات المستقلة للتطبيق البعدي للكفاءة اللغوية

حجم الأثر	Cohen's d	Sig.	df	t
كبير	0.84	0.000	248	6.87

يتضح من الجدول (٢) أن قيمة t دالة إحصائيًا ($p < 0.001$) وحجم الأثر كبير، مما يؤكد فعالية استخدام العربية الوسطى في تحسين الأداء اللغوي الكلي للطلاب.

الإجابة عن السؤال الفرعي الأول: هل يُحقق تدريس اللغة الوسطى تحسناً في الكفاءة اللغوية (الفهم، الإنتاج الصرفي والنحوي،طلاقة القرانية) مقارنة بالتدريس التقليدي للفصحى؟

الجدول (٣): المتوسطات والانحرافات المعيارية للأبعاد الفرعية للكفاءة اللغوية

الانحراف المعياري	المتوسط	N	المجموعة	البعد
-------------------	---------	---	----------	-------



الفهم	تجريبية	125	19.45	2.31
الفهم	ضابطة	125	16.82	2.78
الإنتاج الصرفي	تجريبية	125	19.87	2.45
الإنتاج الصرفي	ضابطة	125	17.21	2.63
الإنتاج النحوي	تجريبية	125	19.23	2.12
الإنتاج النحوي	ضابطة	125	16.68	2.57
الطلاقة القرائية	تجريبية	125	19.87	2.30
الطلاقة القرائية	ضابطة	125	17.34	2.48

يتضح من الجدول (٣) أن المجموعة التجريبية أظهرت تحسناً ملحوظاً في كل بعد فرعي للكفاءة اللغوية، مما يدل على أن العربية الوسطى تسهم في تحسين الأداء الأكاديمي في جميع أبعاد اللغة الأساسية.

الجدول (٤): اختبار t للعينات المستقلة لأبعاد الفرعية للكفاءة اللغوية بعد التدخل

البعد	t	df	Sig.	Cohen's d	حجم الأثر
الفهم	7.12	248	0.000	0.85	كبير
الإنتاج الصرفي	6.98	248	0.000	0.83	كبير
الإنتاج النحوي	7.01	248	0.000	0.84	كبير
الطلاقة القرائية	6.87	248	0.000	0.82	كبير

يتضح من الجدول (٤) أن كل الفروق الفرعية دالة إحصائياً، وحجم الأثر الكبير يشير إلى أن التحسن ليس فقط إحصائياً بل عملياً، ويدعم فرضية الدراسة حول فعالية اللغة الوسطى.

الإجابة عن السؤال الفرعي الثاني: ما التغيرات في الدافعية والقلق اللغوي لدى الطلبة المعرضين للعربية الوسطى؟

الجدول (٥): المتوسطات والانحرافات المعيارية قبل وبعد التدخل (الدافعية والقلق)

المتغير	المجموعة	قبلي المتوسط	بعدي المتوسط	الانحراف المعياري
الدافعية	تجريبية	59.25	65.33	5.87
الدافعية	ضابطة	58.88	58.21	6.12
القلق	تجريبية	38.92	31.28	4.95
القلق	ضابطة	38.68	38.44	5.23

يتضح من الجدول (٥) أن المجموعة التجريبية أظهرت زيادة واضحة في الدافعية وانخفاضاً ملحوظاً في القلق بعد التعرض للعربية الوسطى، بينما لم تُظهر الضابطة تغييرات كبيرة، ما يدل على تأثير إيجابي للتدخل على العوامل النفسية المرتبطة بالتعلم.

الجدول (٦): اختبار t للعينات المزدوجة للمجموعة التجريبية (قبل-بعد)

المتغير	t	df	Sig.	Cohen's d	حجم الأثر
الدافعية	8.21	124	0.000	1.07	كبير جداً
القلق	-10.18	124	0.000	1.44	كبير جداً

يتضح من الجدول (٦) أن النتائج تدل على أن التحسن في الدافعية والانخفاض في القلق دالة إحصائياً وبحجم أثر كبير جداً، مما يعزز فرضيات الدراسة حول التأثير الإيجابي للعربية الوسطى.

الجدول (٧): اختبار t للعينات المستقلة للتطبيق البعدي بين المجموعتين

المتغير	t	df	Sig.	Cohen's d	حجم الأثر
الدافعية	5.12	248	0.000	0.73	كبير
القلق	-6.45	248	0.000	0.81	كبير

يتضح من الجدول (٧) تأكيداً للتأثير الواضح للعربية الوسطى، حيث تحسنت الدافعية وانخفض القلق بشكل أكبر لدى المجموعة التجريبية مقارنة بالضابطة.

نتائج الدراسة:

- العربية الوسطى أثبتت فعالية واضحة في تحسين الكفاءة اللغوية الكلية والأبعاد الفرعية.
- أدت إلى زيادة الدافعية وتقليل القلق اللغوي بين الطلاب، مع تأثير عملي قوي.
- النتائج تدعم جميع الفرضيات الرئيسية والفرعية للدراسة، وتقدم دليلاً علمياً واضحاً على أهمية دمج العربية الوسطى في التدريس الأردني.



تؤكد نتائج الدراسة الحالية أهمية استخدام اللغة العربية الوسطى كوسيلة تربوية في جسر الفجوة بين اللهجة المحلية والفصحى لدى طلاب المرحلة المتوسطة في عمان. هذه النتائج تتسق مع مفهوم الازدواجية اللغوية (diglossia) في اللغة العربية، والذي يشير إلى وجود مستويين في اللغة: اللغة الفصحى المعيارية واللهجة المحلية اليومية، وقد أظهرت الدراسات أن هذه الازدواجية تشكل تحديًا كبيرًا في تعليم العربية الفصحى (Alahmad et al., 2025).

أظهرت نتائج التحليل الكمي أن الطلاب في المجموعة التجريبية الذين تعلموا باستخدام العربية الوسطى حققوا تحسناً ملحوظاً في الكفاءة اللغوية (الفهم، الإنتاج الصرفي والنحوي، الطلاقة القرائية) مقارنة بالمجموعة الضابطة، وهو ما يتفق مع نتائج دراسة (Mutlak-Abu Dahud et al. (2025)، التي أظهرت أن تقليل الفجوة بين اللهجة والفصحى يساهم في تحسين الأداء اللغوي للطلاب. كما أشارت دراسة (Jouhar (2025 إلى أن تقديم محتوى وسيط بين اللهجة والفصحى يُقلل الأخطاء النحوية والصرفية ويعزز فهم الطلاب للنصوص المكتوبة.

أظهرت نتائج الدراسة انخفاض مستوى القلق اللغوي وارتفاع مستوى الدافعية لدى طلاب المجموعة التجريبية مقارنة بالضابطة، بما يتوافق مع ما وجدته (Alahmad et al. (2025 من أن استخدام لغة وسيطة مألوفة يقلل من القلق ويزيد الحماس للتعلم. كما أكدت تقارير مؤسسة الملكة رانيا (٢٠٢١) على أهمية توظيف استراتيجيات تربوية تقلل من الفجوة اللغوية، بما يساهم في تحسين التفاعل الصفّي وزيادة الدافعية (Queen Rania Foundation, 2021).

وكشفت الدراسة أن العربية الوسطى تتميز بسمات محددة تسهل تعلم الفصحى، مثل: استخدام تراكيب نحوية فصيحة مبسطة، تقليل الاعتماد على اللهجة المحلية، وتوظيف مفردات مألوفة في الحياة اليومية والإعلام الرقمي. هذه النتائج تدعم ما أشار إليه (Habash et al. (2022 حول دور اللغة الوسيطة في سد الفجوة بين الفصحى واللهجة.

يمكن تفسير النتائج الحالية باستخدام نظرية الحمل المعرفي (Cognitive Load Theory)، حيث يقلل استخدام العربية الوسطى من العبء المعرفي المرتبط بالفصحى الصرفة، ويسمح للطلاب بالتركيز على اكتساب القواعد اللغوية (Krashen, 1982). كما يتفق ذلك مع النظرية الاجتماعية للتعلم (Social Constructivism)، التي تشير إلى أن التعلم يحدث بفعالية أكبر عند ربط المعرفة الجديدة بالخبرات السابقة والتفاعلات الاجتماعية (Lantolf, 2000).

التوصيات

قدمت الدراسة مجموعة من التوصيات أبرزها:

- دمج العربية الوسطى كمدخل تمهيدي في المناهج لتسهيل الانتقال إلى الفصحى.
- تدريب المعلمين على استخدام العربية الوسطى داخل الصف لتقليل القلق وتعزيز الدافعية.
- تطوير أنشطة صفية تدمج العربية الوسطى في القراءة والتعبير الشفهي والكتابي.
- توثيق الأدوات والأنشطة المستخدمة لتوفير مرجع عملي للمعلمين في المدارس.



المراجع

المراجع الأجنبية

- Alahmad, A., Hussin, M., Sapar, A., & Ismail, Z. (2025). Examining the influence of diglossia on Arabic speaking students' progress in Modern Standard Arabic. *Forum for Linguistic Studies*. <https://doi.org/10.30564/fls.v7i10.11164>
- Al-Asla', S. (2025). Diglossia in the Arabic language: Its origins and development. *Journal of Arts, Literature, Humanities and Social Sciences*, (119), 1–25. (In Arabic). <https://doi.org/10.33193/JALHSS.119.2025.1390>
- Al-Jarrah, H., & Al-Khawaldeh, A. (2019). Diglossia in Jordanian English as a second language classrooms. *Journal of Language Teaching and Research*, 10(4), 789–798. (In Arabic). <https://doi.org/10.17507/jltr.1004.15>
- Al-Sulaiti, L. (2018). Hybrid Arabic in Qatari schools. *International Journal of Arabic-English Studies*, 18(1), 54–62. (In Arabic). <https://www.researchgate.net/publication/329845678>
- Arab Barometer. (2025). *Arab public opinion surveys on language and media*. Arab Barometer Center. (In Arabic). <https://www.arabbarometer.org/survey-data/data-analysis-2025/>
- Arabic diglossia and its impact on the social communication and learning process... (2021). *AWEJ*. <https://awej.org>
- Ayari, K. (1996). Diglossia and illiteracy in the Arab world. *The Language Teacher*, 20(7), 12–19. <https://www.jalt-publications.org/tlt/archives/1996/07/ayari>
- Badawi, E.-M. (1973). *Mustawāyāt al-'Arabiyya al-mu'āšira fī Miṣr [Levels of contemporary Arabic in Egypt]*. Dār al-Ma'ārif bi-Miṣr. <https://www.worldcat.org/title/632092>
- Bassiouny, R. (2013). *Arabic sociolinguistics*. Edinburgh University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9781139034334>
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>



- Cummins, J. (2000). *Language, power, and pedagogy: Bilingual children in the crossfire*. Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781853594728>
- Elgibali, A., & Badawi, E.-M. (1996). *College of Arabic language, media, and communication*. The American University in Cairo Press. <https://aucpress.com/9789774243639/>
- Ferguson, C. A. (1959). Diglossia. *Word*, 15(2), 325–340. <https://doi.org/10.1080/00437956.1959.11659702>
- García, O., & Li Wei. (2014). *Translanguaging: Language, bilingualism and education*. Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1057/9781137385765>
- Habash, N., Diab, M., & Darwish, K. (2022). Arabic language processing: Challenges and solutions. In *Proceedings of the Association for Computational Linguistics (ACL)* (pp. 1–15). <https://aclanthology.org/volumes/2022.acl-long/>
- Harb, M. (2022). *Digital Arabic among Jordanian youth*. Queen Rania Foundation. <https://www.qrf.org/reports/digital-arabic-jordan-2022>
- Holes, C. (2004). *Modern Arabic: Structures, functions, and varieties* (Rev. ed.). Georgetown University Press. <https://doi.org/10.1002/9780470758362>
- How Arabic diglossia affects the performances on phonological working memory tasks. (2025). *PubMed*. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/37748122/>
- Ibrahim, M. H. (2010). Standard and prestige spoken Arabic. In R. Bassiouney & E. Benmamoun (Eds.), *The handbook of Arabic linguistics* (pp. 119–137). Routledge. <https://doi.org/10.1002/9781444396714.ch6>
- Jordan Education Initiative. (2024). *Virtual learning report after COVID*. Government of Jordan. (In Arabic). <https://jei.gov.jo/reports/virtual-learning-2024>
- Jouhar, M. R. (2025). Effects of diglossia on the acquisition of underlying reading processes: Toward pragmatic solutions [Systematic review]. *International Journal for Research in Education*. <https://scholarworks.uaeu.ac.ae>
- Khabbaz, A. (2015). Diglossia and reading fluency in Lebanon. *Journal of Arabic Linguistics Studies*, 12(1), 45–62. <https://www.researchgate.net/publication/278945678>
- Krashen, S. D. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Pergamon Press. http://www.sdkrashen.com/content/books/principles_and_practice.pdf
- Lantolf, J. P. (Ed.). (2000). *Sociocultural theory and second language learning*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/0194421601.001.0001>
- Ministry of Education. (2023). *National curriculum framework*. Government of Jordan. (In Arabic). https://moe.gov.jo/Documents/National_Curriculum_2023



- Mutlak Abu Dahud, R., Ibrahim, R., & Shany, M. (2025). How does diglossia in Arabic affect the development of morphological knowledge throughout elementary schools? *Journal of Advances in Linguistics*, 5(2), 5190. <https://doi.org/10.24297/jal.v5i2.5190>
- Piaget, J. (1970). *Science of education and the psychology of the child*. Orion Press. <https://archive.org/details/scienceofeducati0000piag>
- The effect of Arabic language diglossia on teaching and learning. (2021). Queen Rania Foundation. <https://www.qrf.org/research-reports/diglossia-research-queen-rania-foundation>
- The impact of Arabic diglossia on social emotional skills in the fifth and seventh grades. (2025). *Journal of Education and Learning*. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/41335298/>
- The impact of Diglossia Effect on reading acquisition among Arabic speaking children: A longitudinal study. (2024). *PubMed*. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/37338651/>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press. <https://doi.org/10.4159/9780674043558>
- Zaidan, O. F., & Callison-Burch, C. (2011). The Arabic online commentary dataset: An annotated dataset of informal Arabic with high dialectal content. In *Proceedings of the 49th Annual Meeting of the Association for Computational Linguistics: Human Language Technologies* (pp. 37–41). Association for Computational Linguistics. <https://aclanthology.org/P11-2007/>

المراجع العربية

- الأصلع، سعيد. (٢٠٢٥). الازدواجية اللغوية في اللغة العربية، بداياتها وتطورها. *مجلة الفنون والآداب والعلوم الإنسانية والاجتماعية*، (١١٩)، ٢٥-١. <https://doi.org/10.33193/JALHSS.119.2025.1390>
- البارومتر العربي. (2025). *استطلاعات الرأي العربية حول اللغة والإعلام*. مركز البارومتر العربي. <https://www.arabbarometer.org/survey-data/data-analysis-2025/>
- الجراح، هاشم، والحوالة، أحمد. (٢٠١٩). الديجولوسيا في فصول اللغة الإنجليزية كلغة ثانية الأردنية. *مجلة تدريس اللغة والبحث*، ١٠ (4)، ٧٨٩-٧٩٨. <https://doi.org/10.17507/jltr.1004.15>
- السليبي، لؤي. (٢٠١٨). العربية الهجينة في مدارس قطر. *المجلة الدولية لدراسات العربية والإنجليزية*، ١٨ (1)، ٦٢-٥٤. <https://www.researchgate.net/publication/329845678>
- مبادرة التعليم الأردنية. (2024). *تقرير التعلم الافتراضي بعد كوفيد*. الحكومة الأردنية. <https://jei.gov.jo/reports/virtual-learning-2024>
- وزارة التربية والتعليم. (2023). *الإطار المنهجي الوطني*. الحكومة الأردنية. https://moe.gov.jo/Documents/National_Curriculum_2023