مجلة جامعة الملك سعود، م ٥، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (٢)، ص ص٣٩١-٤٢٦ (١٤١٣هـ/١٩٩٣م).

دراسة ميدانية لاستخدام اللغة العربية في تدريس اللغة الإنجليزية بالمدارس المتوسطة السعودية

عبدالرحمن عبدالعزيز العبدان

أستاذ مشارك، قسم اللغة الإنجليزية، كلية الآداب،

جامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية

ملخص البحث. تحاول هذه الدراسة الميدانية بحث مدى شيوع استعمال اللغة الأم (العربية) أثناء تدريس اللغة الإنجليزية في المدارس المتوسطة الحكومية بالمملكة العربية السعودية، بالإضافة إلى معرفة أسباب هذا الاستخدام وآثاره وحالاته. قام ٤٥١ مدرسًا وموجهًا للغة الإنجليزية في هذه المدارس بالإجابة عن استبانة صمِّمت خصيصًا لجمع بيانات عن هذه القضايا.

كشفت نتائج الدراسة أن ٧٥٪ من هؤلاء المدرسين يستعملون اللغة العربية أثناء تدريس اللغة الإنجليزية بمعدل ١٠٪ من زمن الدرس تقريبًا. كما وجد أيضًا أن هؤلاء المدرسين يستعملون اللغة العربية عن قناعة تكونت لديهم بناء على خبرتهم في التدريس واستجابة إلى رغبة وحاجات طلابهم. علاوة على ذلك، دلت الدراسة على أن هناك مجموعة من الأسباب تقف وراء استخدام اللغة العربية، مثل عدم توافر معينات التدريس والجهد الذي يتطلبه تدرس اللغة الإنجليزية من خلال هذه اللغة نفسها. بالإضافة إلى ذلك أظهرت نتائج الدراسة أن هؤلاء المدرسين يعون بعض الحالات التي تستخدم فيها اللغة العربية أثناء تدريس اللغة الأجنبية، مثل ترجمة معاني الكلمات ذات المعاني المجردة وشرح التراكيب النحوية وكذلك عندما لا يفهم الطلاب ما يقال لهم، ولكن هؤلاء المدرسين قد يسيئون استخدام اللغة الأم أو يكثرون منها في بعض الأحيان تحت وطأة الأسباب السابق ذكرها. وفي الختام خرجت هذه الدراسة ببعض التوصيات التي من شأنها أن تنظّم استخدام اللغة الأم في تدريس اللغة الأجنبية وتقلل منه.

مـقـدمـة

منذ أفول نجم طريقة النحو والترجمة من سماء حقل تعليم اللغات الأجنبية أصبح موضوع استعمال اللغة الأم في صفوف اللغة الأجنبية موضوعًا مثيراً للجدل اختلفت حوله مذاهب وطرائق تعليم اللغات، كما اختلف المختصون في ذلك الحقل؛ لذلك سوف نسعى في هذه المقالة إلى محاولة دراسة واستطلاع آراء ومواقف موجهي ومدرسي اللغة الإنجليزية بالمدارس الحكومية المتوسطة بالمملكة العربية السعودية حيال شيوع ذلك الاستخدام في هذه المدارس وأسبابه وآثاره وحالاته، وذلك من خلال استعراض تقرير عن دراسة ميدانية أجريت لذلك الهدف.

في البداية سوف نعرف المقصود باستخدام اللغة الأم، كما هو مستعمل في هذا الورقة، ثم نقوم بمراجعة سريعة لبعض أهم الأسس النظرية التي أدت إلى المواقف المختلفة من قضية استخدام اللغة الأم في تدريس اللغة الأجنبية. يلي ذلك عرض لمواقف أهم طرائق تعليم اللغات ومذاهبه وآراء المختصين نحو تلك القضية. وبعد ذلك نستعرض بالتحليل نتائج الدراسة الميدانية التي قمنا بها والدلالات والتوصيات التي يمكن الخروج بها من تلك الدراسة.

تعريف المصطلحات

إن المقصود باستخدام اللغة الأم في سياق هذه الورقة هو أن تستعمل اللغة الأم كأداة تدريس بهدف تسهيل تعلم اللغة الأجنبية عندما تكون لغة المعلم والطلاب لغة واحدة.

الأسس النظرية لقضية استخدام اللغة الأم في تدريس اللغة الأجنبية

لن نستطيع أن نناقش في هذه الورقة جميع الأسس النظرية التي أدت بكل واحد من مذاهب وطرائق تعليم اللغات والمختصين في هذا الحقل إلى اتخاذ الموقف الذي اختاره من قضية استخدام اللغة الأم، ولكن بإمكاننا أن نعرض باختصار لأهم هذه الأسس وأكثرها شيوعًا، وبالأخص التي كان لها تأثير قوي على حقل تعليم اللغات الأجنبية، ليس فقط من حيث القضية الأساسية التي نناقشها في هذه الورقة، ولكن من حيث قضايا عدة تتعلق بأسس هذا الحقل وأصوله.

الأسس النظرية لمنع استخدام اللغة الأم

بنيت في الغالب الدعوة ضد استخدام اللغة على نظرية علم النفس السلوكي be-havioristic theory وبالأخص على آراء أكبر دعاتها «سكنر» [١]، وعلى نظرية علم اللغة البنيوي structural lingusitics التي اشتركت مع نظرية علم النفس السلوكي في فلسفة واحدة، أهم جوانبها دراسة البيانات الظاهرة المحسوسة فقط، إضافة إلى أن العالم لا يفترض في الإنسان الذي درسه بأنه إنسان لديه عقل يشبه عقله [٢، ص ص٨-١١].

تتلخص دعوى هاتين النظريتين فيما يتعلق بتعلم اللغة في التالي:

١ ـ اللغة سلوك مثل أي سلوك آخر، وتعلم اللغة هو تكوين عادة، وبناء عليه فإن تعلم أي لغة جديدة هو بمثابة اكتساب مجموعات عادات جديدة. وبالتالي فإن أي رجوع أو استخدام للعادات القديمة (أي اللغة الأم) سوف يؤدي إلى تداخل مع العادات الجديدة (أي اللغةالثانية أو الأجنبية).

٢ ـ بالإمكان تعلم اللغة الثانية من خلال القياس analogy والأسلوب الاستقرائي inductive ، لذا فإن أي رجوع أو استخدام للغة الأم أثناء تعلم اللغة الثانية سوف يمنع المتعلم من التفكير المباشر وغير الواعي باللغة الثانية.

٣ ـ المعاني الدقيقة للعديد من كلمات أي لغة وتعابيرها وجملها هي صفات تنفرد بها تلك اللغة من الناحية الثقافية، لذلك ليس بالإمكان تعلم تلك المعاني وفهمها إلا من خلال تلك اللغة نفسها. ومن هذا المنطلق، فإن ترجمة الكلمات والعبارات والجمل من لغة إلى أخرى سوف يعيق متعلم اللغة الأجنبية عن الفهم السليم والدقيق لمعانيها.

٤ ـ اللغات يمكن أن تختلف عن بعضها بدون حدود.

استنادًا إلى تلك المبادىء وغيرها من المبادىء الثانوية أو تأثرًا بها، دعت بعض طرائق تعليم اللغات ومذاهبه وبعض مختصيها إلى تحريم استخدام اللغة الأم في صفوف اللغة الأجنبية.

الأسس النظرية لجواز استخدام اللغة الأم

تكمن في الغالب الأسس النظرية لموقف بعض المذاهب والطرائق وآراء المختصين التي تجيز استخدام اللغة الأم في نظرية التعلم المعرفي لعلم النفس cognitive learning theory ونظرية النحو التوليدي ـ التحويلي لعلم اللغة generative-transformational theory .

إن أهم مبدأ في نظرية التعلم المعرفي هو التعلم ذو المعنى . يقول «أوزوبل،» أشهر دعاة النظرية المعرفية، «إن اكتساب قسم كبير من المعرفة مستحيل بدون التعلم ذي المعنى» [٣، ص٦١]. كما يرى علماء النفس المعرفيون بأن عقل المتعلم ليس لوحًا فارغًا مثلما تدعي النظرية السلوكية، ولكنه عامل فعال في عملية التعلم، نظرًا لأن العقل يعالج المعلومات التي ترد إليه، ولكي يصبح التعلم جيدًا ومؤثرًا فإن هذه المعلومات لابد أن تكون ذات معنى . كما ترى النظرية المعرفية بأن المتعلم يعمل أولاً على فهم المعلومات، ثم ينظمها في هيئة أجزاء ذات معنى يقوم بربطها بمعلومات سبق وجودها في بنيته المعرفية . إنطلاقًا من هذا المنظور ترى النظرية المعرفية أن تعلم اللغة الأجنبية مثل أنواع التعلم الأخرى، يحدث بالطريقة التي شرحت أعلاه. أي أن الدارس يفهم أولاً عناصر اللغة الأجنبية ورسائلها ويعتمد على معرفته اللغوية السابقة (أي لغته الأم) لكي يربط بها تعلمه للغة الأجنبية من أجل أن يساعده ذلك على تسهيل تعلمه لتلك اللغة الأجنبية . وبذلك يكون متعلم اللغة الأجنبية معتمدًا اعتمادًا شديدًا على لغته الأم في المراحل الأولى على الأقل. يقول «إليس» بعد استعراض مستفيض للدراسات التي أجريت حول دور اللغة الأم في تعلم اللغة الأجنبية، «إن اللغة الأم مصدر مهم للمعرفة يستخدمه الدارسون بوعي وبغير وعي لكي تساعدهم على نقل بيانات اللغة الثانية في الدخل اللغوي ولكي يؤدوا على أفضل وجه ممكن في تلك اللغة . . . وإذا ما نظر إلى اكتساب اللغة الثانية على أنه عملية متطورة . . . إذًا بالإمكان النظر إلى اللغة الأم على أنها عامل يسهم في تلك العملية المتطورة والتي (أي اللغة الأم) مع مرور الوقت ونمو كفاية الدارسين اللغوية تتضائل قوتها» [٤، ص٤].

كذلك انتقد «نعوم تشومسكي» مؤسس نظرية النحو التوليدي ـ التحويلي اللغوية، نظرية «سِكنر» لتعلم اللغة، حيث قلل من شأن فكرة أن تعلم اللغة هو مجرد تكوين عادة

وعملية تقليد وتعزيز. لذلك يرى تشومسكي» أن الطفل يولد بملكة فطرية لاكتساب اللغة سمّاها «أداة اكتساب اللغة» language acquisition device ، يقوم الطفل من خلالها بتطبيق مجموعة من القواعد العالمية (العامة) universal rules على اللغة التي يحاول تعلمها [٥، ص ص٢٦-٥٨].

كذلك يقول دُعاة هذه النظرية إن الطفل يمر عبر بعض عمليات اختيار فرضيات ومراحل تطورية لكي ينقل معرفته اللغوية الفطرية إلى البنية السطحية للغته الأم [٦]. ومع أن بحوث تعلم اللغة الثانية لم تجزم بالتساوي المطلق بين عمليتي تعلم اللغة الأولى والثانية، إلا أنه وجدت عمليات متشابهة تحدث في كلا هذين النوعين من التعلم [٣، ص ص٣٩١-٣٩٩].

ومن خلال ما تقدم يمكن القول إن النظرية المعرفية ونظرية النحو التوليدي التحويلي تؤكدان دور اللغة الأولى في عملية تعلم اللغة الثنائية. على سبيل المثال يرى «تيلور» أن استخدام اللغة الأم من قبل معلمي اللغة الثانية ودارسيها في المراحل الأولى هو شاهد يوضح عملية الاعتماد النفسي على المعرفة السابقة باللغة الأم لتسهيل تعلم اللغة الأجنبية [٧، ص ص٣٣٩-٣٤١]. كما يشير «سيردار» إلى أن اللغة الأم لمتعلم اللغة الأجنبية يمكن أن تكون أحد الدخول اللغوية في عملية اختبار الفرضية أثناء تعلم اللغة الأجنبية [٨، ص ص٨٥-٩٠]. بالإضافة إلى ذلك ناقش «تيودور» وظيفة الترجمة في تدريس اللغة الأجنبية في ضوء نظرية كراشن لمتعلم اللغة الثانية، وهي كما هو معروف أشهر النظريات شيوعًا في الوقت الحاضر في حقل تعلم اللغة الثانية (انظر عرضًا لهذه النظرية مثلاً في [٩]، يرى «تيودور» بأنه يمكن أن يكون للترجمة دور في استثارة التعلم غير الواعي للغة الأجنبية، حيث يصبح لدى المتعلم من خلال استخدامها في تدريس اللغة الأجنبية إدراك ظاهر explicit للدخل اللغوي الذي يتلقاه في تلك اللغة. وهكذا تخلق الترجمة لدى المتعلم أسلوب تعلم وسط بين التعلم الرسمي (التعلم الواعي formal learning)، والاكتساب (التعلم غير الواعي aquisition) ، أي أن الترجمة تعزز الأخير [١٠]. كما يرى «شنايدر» أن منع استخدام اللغة ليس مبنيًا على أسس نفسية وعضوية سليمة، وأن استخدام اللغة الأولى في

الصف إلى حد ما أمر لا يمكن تفاديه بل هو في الحقيقة مرغوب به و أن أي تعلم للغة يأتي فيما بعد (أي بعد تعلم اللغة الأم) ينبغى أن يبنى على أساس من اللغة الأولى [١١، ص١١٤].

كذلك يمكن أن يعزى اعتماد المتعلم على اللغة الأم، على الأقل في المراحل الأولى من تعلم اللغة الثانية، إلى أسس انفعالية نفسية. يرى «كيورا،» أحد المهتمين بدراسة عوامل الشخصية في تعلم اللغة الثانية، أن هناك شيئًا يسمى «الذات اللغوية» language ego ، يمكن أن تفسر الهوية التي ينميها الإنسان فيما يختص باللغة الأم. كما يرى «كيورا» أن هذه الذات قد تكون سببًا في الصعوبات التي تواجه الكبار والمراهقين في تعلم اللغة الثانية. حيث إن هذه الذات اللغوية تتشبث بالأمان الذي توفره اللغة الأم لهؤلاء المتعلمين [١٢]، وعلى هذا الأساس يمكن القول بأن اعتماد المتعلم على لغته الأم واستخدامها في تدريس اللغة الأجنبية في المراحل الأولى من تعلم اللغة الثانية قد يمنح المتعلم نوعًا من الاطمئنان إلى أن يأخذ في تكوين ذات لغوية ثانية بالنسبة للغة الأجنبية.

انطلاقًا من هذه الأسس النظرية أجازت بعض طرائق تعليم اللغات استخدام اللغة الأم في تدريس اللغة الأجنبية.

مواقف مذاهب تعلم اللغة الأجنبية وطرائقه وآراء مختصيها من استخدام اللغة الأم

من الطبيعي إذًا أن تؤدي هذه الأسس النظرية المتباينة التي سبق ذكرها إلى مواقف مختلفة من استخدام اللغة الأم. لذلك تفاوتت بالفعل مواقف طرائق تعليم اللغات ومذاهبه وآراء المختصين في ذلك المجال من قضية استخدام اللغة الأم، إما وفقًا للنظرية اللغوية أو النفسية التي يؤمن بها كل منهم، و/أو وفقًا للمهارات التي يودون التركيز عليها أو الإجراءات والأساليب التي يبتغونها في تدريس اللغة الأجنبية [١٣].

مواقف مذاهب تعليم اللغات وطرائقه

قسم «هـامرلي» [١٤، ص ص٣٠٤، ٣٠٥] موقف طرائق تعليم اللغة الأجنبية ومذاهبه في هذا الصدد إلى قسمين رئيسين. القسم الأول يجيز ذلك الاستخدام؛ أما الثاني

فإنه يمنعه، ولكن يوجد بين أعضاء القسم الأول طرائق ومذاهب تعتبر إلى حد ما معتدلة في موقفها من جواز هذا الاستخدام، مما يدعونا إلى اعتبار ذلك موقفًا ثالثًا في حد ذاته.

تأتي على رأس قائمة القسم الأول طريقة النحو والترجمة التي يمكن اعتبار موقفها من قضية استخدام اللغة الأم والترجمة موقفًا متطرفًا نظرًا لاعتمادها الشديد — كما يوحي اسمها — على استخدام الترجمة في تدريس اللغة الأجنبية. كان هدف هذه الطريقة هو قراءة الأدب المكتوب وتدريب الملكات العقلية. وكذلك كان من أبرز الأسس النظرية التي قامت عليها طريقة النحو والترجمة أن اللغة أصلاً شيء مكتوب graphic ، وأن عملية تعلم اللغة الأجنبية ينبغي أن تنفذ من خلال رجوع مستمر إلى اللغة الأصلية للدارس. وهكذا كان التركيز في عملية تعلم اللغة الأجنبية على تقديم تحليل مفصل لقواعد النحو، وترجمة نصوص وجمل مكتوبة من اللغة الأم إلى اللغة الأجنبية وبالعكس [انظر مثلاً: ١٥، ص ص٣، ٤].

في مقابل ذلك الموقف المتطرف الذي يجيز استخدام اللغة الأم بإفراط وقفت الطريقة المباشرة direct method موقفًا مغايرًا ومتطرفًا، حيث حملت هذه الطريقة راية تحريم ذلك الاستخدام عندما دعت، من ضمن ما دعت عليه، إلى المنع التام لاستخدام اللغة الأم [١٦، ص٢٢]. جاءت هذه الطريقة كردة فعل قوية لطريقة النحو والترجمة التي تعرضت لهجوم شديد من خلال اعتبارات عدة كان أبرزها كثرة إساءات استخدام اللغة الأم والترجمة في تدريس اللغة الأجنبية [١٣، ص٢٥]. اعتمد أنصار الطريقة المباشرة على ملاحظتهم لكيفية تعلم الأطفال للغة الأم الذي يتم بشكل مباشر، لذلك دعوا من ضمن ما دعوا إليه إلى أن تعلم أي لغة جديدة ينبغي أن يتم من خلال ربط مباشر للكلمات والعبارات بالأحداث والأشياء بدون استخدام اللغة الأم من قبل الدارسين والمعلم [١٧، ص٣٢].

اشتركت طرائق ومذاهب أخرى جاءت فيما بعد مع الطريقة المباشرة في تحريمها لاستخدام اللغة الأم أثناء تدريس اللغة الأجنبية. من هذه المذاهب والطرائق الاستجابة الجسدية الكاملة total physical response ، وطريقة القراءة reading method ، والطريقة

الصامتة silent way ، والطريقة السمعية المرئية audio-visual method ، والمذهب الانغماسي immersion approach [١٧ ، ص ص١٦-٢٥ ؛ ١٥ ؛ ١٤، ص ص٢١٧-٢٧٢ ؛ ١٨ ؛ ١٦].

انضمت إلى طريقة النحو والترجمة طرائق ومذاهب أخرى جاءت فيما بعد وأجازت علنا أو ضمنًا استخدام اللغة الأم أثناء تدريس اللغة الأجنبية، لكن بعض هذه الطرائق والمذاهب تفاوتت في درجة جوازها لذلك الاستخدام. فمن هذه الطرائق والمذاهب التي وقفت موقفًا متطرفًا شبيهًا بموقف طريقة النحو والترجمة، التي كان الاعتماد فيها قويًا على استخدام اللغة الأم والترجمة، طرائق ومذاهب مثل طريقة ثنائية اللغة bilingual method التي اتخذت من الترجمة الشفهية من اللغة الأم وإليها أسلوبًا لها في تدريس اللغة الأجنبية [١٤ ، ص٢٤٠]. كذلك تعلم اللغة المجتمعي community language learning (يسمى أحيانًا بتعلم اللغة الإرشادي counseling learning) الذي تجلس فيه مجموعة من الدارسين على هيئة دائرة بينما يقف المعلم خارج هذه الدائرة ويهمس له أحد الدارسين برسالة باللغة الأصلية للدارسين، ويقوم المعلم بترجمة هذه الرسالة إلى اللغة الأجنبية ويعيدها الطالب بصوت مسموع كما تلفظ بها المعلم حيث تسجل على شريط آلة تسجيل. ثم يقوم الدارسون بتأليف المزيد من هذه الرسائل بمساعدة المعلم [١٥ ، ص١١٣].

ومع ذلك هناك طرائق ومذاهب كما ذكرنا وقفت موقفًا معتدلاً من قضية استخدام اللغة الأم. من هذه الطرائق والمذاهب تعلم اللغة الاتصالي communicative approach الذي أجاز ذلك الاستخدام شريطة أن يكون بحكمة وعند الضرورة فقط [١٥، ص١١٣]. كذلك سمحت به الطريقة السمعية الشفهية audio-lingual method في المراحل الأولى من تعلم اللغة الأجنبية ورفضته في المراحل المتقدمة [١٧ ، ص٤٣]. هناك أيضًا طرائق ومذاهب استخدمت اللغة الأم والترجمة استخدامًا جزئيًا في بعض إجراءاتها مثل الطريقة الإيحائية suggestopedia method التي يقدم فيها للطلاب حوارات dialogues مكتوبة باللغة الأجنبية في القسم الأيسر من الصفحة وترجمة لها في القسم الأيمن [١٧، ص٧٨].

آراء مختصي تعلم اللغات في استخدام اللغة الأم

وكما هو الحال بالنسبة لطرائق تعليم اللغات اختلفت أيضًا آراء المختصين في ذلك الحقل في قضية استخدام اللغة الأم، فقد وقف البعض منهم موقفًا متطرفًا دعوا من خلاله إلى تحريم ذلك الاستخدام. على سبيل المثال لخص «بلثيو» أهم الحجج التي استندت عليها تلك المواقف قائلاً بأنه يصعب على المعلم المبتدىء أن يقرر متى يمكنه أن يستخدم اللغة الأم والترجمة ومتى لا يمكنه فعل ذلك. ويضيف قائلاً بأنه مهما كان طول الوقت ومقدار الجهد الذي يصرفه معلم اللغة الأجنبية في شرح معنى كلمة أجنبية من خلال اللغة الأجنبية نفسها، فإن متعة فهم تلك الكلمة بهذه الطريقة تكون أكبر، وأثرها يكون أعظم وأكثر ديمومة مما لو استخدمت اللغة الأم. ويذكر أيضًا أن المعلم الذي يمارس ذلك الاستخدام سوف يجد أن طلابه يفقدون الإرادة والدافعية لتعلم اللغة الأجنبية. ومن ضمن الحجج التي أوردها أن الارتباط بين الكلمة والعبارة ومعانيها قد يكون شيئًا خاصًا تنفرد به اللغة الأجنبية [١٩، ص ص١١٠-١١٣].

على الرغم من وجود تلك الحجج والمحاذير إلا أن الاتجاه العام فيما يبدو بين المختصين في حقل تدريس اللغات هو مبدأ الاعتدال doctrine compromise. على سبيل المثال يقول «تايلور،» «نحن ندرك أنه لا يمكن القول بشكل عام بأن الترجمة أمر سيىء» [٢٠، ص٥٦]. كما يشير «ويلكنز» بأنه لا ينبغي الإصرار على التحريم التام لاستخدام اللغة الأم في صفوف اللغة الأجنبية [٢١، ص٨٣]. وتذكر أيضًا فينيكيارو بأن استخدم اللغة الأم شيء مفيد عندما تكون لغة المعلم والدارسين في صف لغة واحدة [٢٢].

هناك المزيد من أقوال بعض مختصي تعليم اللغات التي تمثل ذلك الموقف المعتدل [٢٣، ص٨؛ ٢٠، ص٥٧؛ ١٤، ص٣١٦؛ ١٧، ص٣٢٧].

بالإضافة إلى ذلك نشر «أتكسون» مؤخرًا [٢٤] مقالة جيدة ناقش فيها قضية استخدام اللغة الأم موردًا الأسباب التي تؤدي إلى ذلك الاستخدام والفوائد التي يمكن أن تجنى منه. وبعد أن حذر من كثرة استخدام اللغة الأم والترجمة، اقترح الاستخدامات التالية والمستويات اللغوية للطلاب التي يمكن أن تناسبها:

(١) استنطاق الدارسين لكي يقولوا شيئًا باللغة الأجنبية (جميع المستويات).
(٢) فحص فهم الدارسين للنصوص المسموعة أو المقروءة، وكذلك فحص إدراكهم للمفاهيم التي بنيت عليها الأبنية النحوية للغة الأجنبية (جميع المستويات).
(٣) إعطاء التعليمات في الصف (المستويات الأولى).
(٤) خلق التعاون بين الدارسين (المستويات الأولى).
(٥) مناقشة طريقة التدريس المستخدمة في الصف (المستويات الأولى).
(٦) تعزيز اللغة الأجنبية وعرضها (المستويات الأولى).
(٧) فحص معقولية الجمل والعبارات التي يكتبها أو يقولها الدارسون باللغة الأجنبية.
(٨) الاختبارات اللغوية.
(٩) تنمية استراتيجيات التعلم المفيدة.

ومن خلال هذه المراجعة لمواقف طرائق ومذاهب تعليم اللغات ومختصيها من قضية استخدام اللغة الأم يتضح لنا أن الموقف السائد في الوقت الحاضر والمعقول على ما يبدو من هذه القضية هو الموقف المعتدل الذي يجنح نحو الحلول الوسط وينظر إلى اللغة الأم على أنها عامل مساعد في تعليم اللغة الأجنبية إذا ما تم ذلك بحكمة وموازنة للأمور.

لعل تلك المراجعة للدراسات المتعلقة باستخدام اللغة الأم قد أبرزت أهمية تلك القضية وأهمية ونوع الدور الذي قد تلعبه اللغة الأم في تعليم اللغة الأجنبية، وأوضحت الجدل الذي دار حولها والمواقف المتباينة التي نتجت عن ذلك الجدل مما جعل الباحث الحالي يشعر بالحاجة إلى استطلاع بعض أهم جوانب هذه القضية على أرض الواقع عن طريق استطلاع آراء ومواقف موجهي ومدرسي اللغة الانجليزية بالمدارس السعودية المتوسطة حيال تلك الجوانب، وذلك سعيًا وراء تضييق الهوة بين النظرية والتطبيق بناء على بيانات مستقاة من الممارسة الفعلية. وهذا هو ما تسعى الدراسة الميدانية الحالية لتحقيقه كهدف ضمني عام لها.

الدراسات الميدانية لاستعمال اللغة الأم

أجرى عدد من الدراسات التي حاولت معرفة إلى أي مدى تستعمل اللغة الأولى أو الثانية في الصف من قبل مدرسي اللغة الثانية.

لقد تم إجراء عدد من الدراسات على برامج التعليم ثنائي اللغة bilingual education التي يتكون طلابها من أطفال أقلية عرقية يكتسبون اللغة الثانية في موطنها حيث يكون لها هيمنة من الناحية الاجتماعية، مثل الإنجليزية في الولايات المتحدة الأمريكية. لذلك، في الغالب، ما يشجع مدرسي اللغة في هذه البرامج على استعمال اللغة الأم، وعدم إغراق الطلاب في اللغة الثانية تمامًا بسبب اعتقاد القائمين على هذه البرامج في أن تنمية اللغة الأم مهم في مثل ذلك الوضع النمو الاجتماعي والمعرفي والتربوي لهؤلاء الأطفال [٢٥]. وعلى الرغم من ذلك التشجيع كشفت الدراسات عن معدلات منخفضة لاستعمال اللغة الأم في مقابل معدلات عالية لصالح اللغة الثانية، ولكن معدلات استعمال اللغة الأم تزداد تحت تأثير عوامل معينة مثل رغبة الطلاب والمادة الدراسية والتأثير الفعال للبرنامج [٢٦، ٢٧، ٢٨، ٢٩].

كذلك أجري عدد قليل من الدراسات على برامج تعلم اللغة الأجنبية والثانية والبرامج الانغماسية immersion programs . وجدت إحدى هذه الدراسات والتي أجريت في كندا أن مدرسي اللغة الفرنسية أو الإنجليزية بوصفها لغة ثانية يستعمل اللغة الأم بمعدل ١٠٪ [٣٠]. كذلك دلت دراسة أخرى أجريت في أسكوتلندا أن اللغة الأم (الإنجليزية) تستخدم بمعدل ٢١٪ أثناء تدريس اللغة الفرنسية بوصفها لغة أجنبية [٣١].

هناك أيضًا عدد من الدراسات التي تناول استخدام اللغة الأم أو الثانية ركز على أنواع الأغراض أو الوظائف التي يتم من أجلها ذلك الاستخدام، ويلاحظ أيضًا أن معظمها أجرى على برامج التعليم ثنائي اللغة. ففي دراسة أجريت على أحد هذه البرامج والذي كانت فيه اللغة الثانية هي الإنجليزية، واللغة الأولى هي الأسبانية، وجد أن اللغة الإنجليزية كانت هي المسيطرة واستخدمت في الغالب لتوجيه الطلاب ولتصويب أخطائهم وضبطهم وتشجيعهم، واستخدمت الاسبانية في توجيه الطلاب بقدر أكبر (٣٠٪) من استخدامها في الأغراض الأخرى [٢٦]. وفي دراسة أخرى وجد أن اللغة الأم استخدمت بمعدل ٧٪ من الأحداث الكلامية التي سجلها الباحث speech acts ، وأنها استخدمت لتنفيذ وظائف مثل الترجمة، والتنصيف، وفحص الفهم، والإجراءات والتوجيه وكرمز للتضامن [٣٢]. كذلك

دلت دراسة أخرى بأن اللغة الصينية بوصفها لغة أم استعملت بقدر يسير في الصف وكان ذلك الاستخدام بشكل رئيس لغرض التوضيح والشرح [٣٣].

الدراسة الميدانية: إجراءات الدراسة

هدف الدراسة

تهدف الدراسة الميدانية الحالية إلى معرفة آراء ومواقف مدرسي وموجهي اللغة الإنجليزية بالمدارس الحكومية المتوسطة بالمملكة العربية السعودية حيال مدى شيوع استخدام اللغة الأم أثناء تدريس اللغة الإنجليزية وبعض أهم آثاره وأسبابه وحالته.

مسوغات الدراسة

من المعروف أن سياقات تعلم اللغة الأجنبية تختلف عن بعضها من الناحية الثقافية واللغوية والاجتماعية والتعليمية، مما يجعلنا في حاجة لدراسة الواقع الحقيقي لقضية استخدام اللغة الأم في السياق الذي يهمنا كمختصين وممارسين لمهنة تعليم اللغة الإنجليزية في المملكة العربية السعودية.

لعل أهمية دراسة هذه القضية في ذلك السياق الخاص تتجلى بقدر أكبر عندما نعرف المكانة الكبيرة التي تحتلها اللغة العربية في نفوس متحدثيها الأصليين ومنهم الطلاب السعوديون في تلك المدارس، نظرًا لأنهم ينظرون إليها على أنها لغة القرآن الكريم والحضارة الإسلامية المجيدة والتراث العربي العظيم، مما يخلق ارتباطًا عاطفيًّا ووجدانيًّا بين تلك اللغة وبين أبنائها. إن ذلك يجعلنا ندرك مدى قوة الذات اللغوية التي ذكرها «كيورا» [١٢] لدى هؤلاء الناس والتمسك الشديد بتلك اللغة والمكانة التي تحتلها وهيمنتها الشديدة على أذهان متحدثيها وعواطفهم [٣٤، ص٤٠٥]. يضاف إلى ذلك أن تعرض الطلاب السعوديين للغة الإنجليزية يقتصر في الغالب على الحجرة الدراسية وليس لديهم فرصة لممارستها خارجها. لذلك فإن تعلم وتعليم لغة وثقافة جديدة في سياق كهذا تعترضه صعوبات كثيرة تمثل اللغة الأم أحد جوانبها [٣٥]. ومن هذا المنطلق جاءت الدراسة الحالية لاستعراض وبحث قضية استخدام اللغة الأم في تدريس اللغة الأجنبية من أجل معرفة الواقع الحقيقي

لذلك الاستخدام في المدارس السعودية الحكومية المتوسطة من خلال دراسة ميدانية مبنية على أساس علمي حتى لا تكون اللغة الأم عائقًا في سبيل تعلم اللغة الأجنبية، بل يصبح هناك تصور فعلي للدور الذي ينبغي أن تلعبه اللغة الأم في تدريس اللغة الأجنبية.

نظرًا لوجود اختلاف في المواقف والأسس النظرية لاستخدام اللغة الأم، فلاشك أن معرفة آراء واتجاهات موجهي ومدرسي اللغة الإنجليزية بالمدارس الحكومية السعودية المتوسطة، خصوصًا وأنها مرحلة تأسيسية وحساسة في تعلم اللغة الإنجليزية في تلك المدارس، سوف تؤدي دورًا مهمًا في تحقيق الهدف العام للدراسة الحالية الذي سبق ذكره. وتبرز أهمية استخدام موجهي ومدرسي اللغة الانجليزية كأفراد في هذه الدراسة من حيث إنهم الأشخاص الذين يقومون بمهمة تعليم اللغة الإنجليزية، ولديهم إحساس واقعي بحاجات الطلاب السعوديين ومشكلاتهم أثناء تعلم تلك اللغة الأجنبية، مما يجعلهم يتبعون أساليب وطرق لتلبية حاجات هؤلاء الطلاب وحل مشكلاتهم. ولكن تلك الأساليب والطرق وكذلك الدوافع والأسباب التي أدت إليها ليست بالضرورة هي الشيء السليم الذي ينبغي اتباعه. وبناءً عليه، فإن إجراء دراسة ميدانية من هذا النوع سوف يمكن من التأكيد على الجوانب الإيجابية في تلك الطرق والأساليب ويدعم ويوضح الآراء والاتجاهات التي قادت إليها. وفي المقابل ينبه إلى الجوانب السلبية في تلك الأساليب والطرق ويعرف بالدوافع والأسباب التي أدت إليها لكي يتسنى تصحيحها إذا تبين عدم سلامتها.

أفراد الدراسة

استخدمت هذه الدراسة نوعين من الأفراد:

١ ـ جميع موجهي اللغة الإنجليزية وموجهاتها في جميع المناطق التعليمية التابعة لوزارة المعارف والرئاسة العامة لتعليم البنات بالمملكة العربية السعودية بعدد إجمالي بلغ ١٠٩ موجهين وموجهات. كان عدد الموجهات ٥٧ وعدد الموجهين ٥٢ موجهًا.

هذا وقد تم توزيع الاستبانة على هؤلاء الموجهين والموجهات عن طريق إدارة التطوير التربوي بوزارة المعارف وإدارة البحوث بالرئاسة العامة لتعليم البنات. لذلك أود أن أسجل شكري العميق للقائمين على هاتين الإدارتين على ما قدموه لي من مساعدة في هذا الصدد.

٢ ـ جميع مدرسي ومدرسات اللغة الإنجليزية الموجودين في المدارس الحكومية المتوسطة بمدينة الرياض فقط كعينة تمثل مدرسي اللغة الإنجليزية في هذه المرحلة التعليمية لعدم توافر ميزانية للبحث تمكن من إشراك بقية مدرسي اللغة الإنجليزية في جميع الأنحاء الأخرى من المملكة. كان المجموع الكلي لهؤلاء المدرسين ٤٥١ مدرسًا ومدرسة، حيث كان عدد المدرسات ٢٥٧ مدرسة وعدد المدرسين ١٩٤ مدرسًا.

أسئلة الدراسة

هدفت الدراسة إلى محاولة الإجابة عن الأسئلة التالية:

١ ـ ما هي نسبة عدد المدرسين الذين يستخدمون اللغة الأم؟

٢ ـ هل هناك فرق بين المدرسات والمدرسين من حيث شيوع استخدامهم للغة الأم؟

٣ ـ ما هو معدل استخدام المدرسين للغة الأم في الحصة الدراسية الواحدة؟

٤ ـ هل لعامل البلد (عربي مقابل بلد يتحدث الإنجليزية) الذي تلقى به المدرسون تدريبهم المهني تأثير على شيوع استخدام اللغة الأم؟

٥ ـ هل لعامل عدد سنوات خبرة المدرسين تأثير على شيوع استخدام اللغة الأم؟

٦ ـ ما هي بعض أهم الأسباب التي قد تؤدي بالمدرسين إلى استخدام اللغة الأم؟

٧ ـ ما هي نسبة عدد الموجهين الذين يرون أن المدرسين يستخدمون اللغة الأم؟

٨ ـ ماهي في نظر الموجهين بعض أهم الأسباب الخاصة التي تجعل المدرسين يستخدمون اللغة الأم؟.

٩ ـ ما هي آراء الموجهين والمدرسين حول بعض الآثار المحتملة لاستعمال اللغة الأم أثناء تدريس اللغة الأجنبية؟

١٠ ـ ما هي آراء المدرسين والموجهين حول بعض الحالات التي يجوز فيها استخدام اللغة الأم أثناء تدريس اللغة الأجنبية؟

أداة الدراسة

للحصول على إجابات عن الأسئلة السابقة تم إعداد استبانة من قبل الباحث (انظر الملحق) تمثل تلك الأسئلة، ووزعت هذه الاستبانة على المدرسين والموجهين الذين اشتركوا

في الدراسة الحالية. تكونت الاستبانة من أربعة أجزاء؛ خصص الجزء الأول للمدرسين فقط، والجزء الثاني للموجهين فقط؛ أما الجزآن الثالث والرابع، فقد اشترك في الإجابة عن أسئلتهما المدرسون والموجهون معا.

وقد تم التأكد من صدق الأداة وثباتها قبل تطبيقها حيث تم عرضها على خمسة من المختصين، اثنان منهم في مجال القياس والبحث التربوي والثلاثة الآخرون في حقل اللغويات التطبيقية. وقد أكد الجميع مناسبة فقرات الاستبانة لأهداف الدراسة ووضوح أسلوب صياغتها، وأنها تقيس بالفعل ما وضعت من أجله مما يثبت صدق الأداة من حيث المحتوى content validity .

أما الثبات فقد تم التحقق منه من خلال ما يسمى بطريقة الاختبار ـ إعادة الاختبار test - retest ، حيث عرضت الأداة مرتين على مجموعة من أفراد جمهور الدراسة (١٥ موجها، ٢٠ مدرسًا) بلغ مجموعها ٣٥ فردًا تخللتها مدة زمنية مقدارها خمسة أسابيع تقريبًا. وتبين أن معامل الارتباط بين هاتين المرتين في حالة المدرسين ٠,٩١ وفي حالة الموجهين ٠,٩٦، مما يؤكد ثبات الأداة.

نتائج الدراسة وتحليلها

نتائج الجزء الأول من الاستبانة

كشفت نتائج الدراسة أن ٧٥,٢٪ من المدرسين والمدرسات اعترفوا باستخدامهم للغة الأم في تدريس اللغة الإنجليزية، مما يدل على شيوع ذلك الاستخدام والحاجة إليه. كما أنه يمكن الاستدلال من هذه النتيجة إلى أن مدرسي اللغة الإنجليزية في هذه المرحلة ينبغي أن يكون لديهم معرفة باللغة الأم لطلابه.

وقد أكد العريشي شيوع ذلك في دراسة أجراها لتحليل سلوك مدرسي اللغة الإنجليزية بالمدارس السعودية المتوسطة مستعملاً طريقة Flint ، حيث ذكر أن هؤلاء المدرسين يستخدمون اللغة العربية بشكل دائم أثناء تدريسهم للغة الإنجليزية [٣٦].

ولكن يتبين لنا من جدول رقم ١ أن ذلك الاستخدام أكثر شيوعًا بين المدرسين مما هو لدى المدرسات بفارق إحصائي مهم مما يدل على وعي المدرسات بالحاجة إلى الإقلال من استخدام اللغة الأم على الرغم من الحاجة إلى استخدامها.

جدول رقم ١. اختبار «ت» للفرق بين متوسطي المدرسات والمدرسين لاستخدام اللغة العربية في تدريس اللغة الإنجليزية.

الجنس	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة «ت»
المدرسون	١٨٣	١,٨٥	٠,٣٧	*٣,٧١
المدرسات	٢٥٧	١,٦٧	٠,٤٦	

* مهم عند ٠,٩١ أو بعده.

بالإضافة إلى ذلك، يوضح جدول رقم ٢ أن المدرسين الذين تلقوا إعدادهم في بلد يتحدث اللغة الإنجليزية يستخدمون اللغة العربية أقل من الذين تلقوا إعدادهم في بلد عربي، وذلك بفارق إحصائي مهم مما يدل على تأثير ذلك العامل على استخدام اللغة العربية في تدريس اللغة الإنجليزية. ولعل الأسلوب المباشر الذي تعلم به هؤلاء المدرسون اللغة الإنجليزية في البلاد التي تتحدث بها هو الذي أدى إلى هذه النتيجة.

جدول رقم ٢. اختبار «ت» بين متوسطي استعمال اللغة العربية للمدرسين الذين تلقوا إعدادهم في بلد عربي وبلد يتحدث اللغة الإنجليزية.

البلد	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة «ت»
بلد عربي	٣٦٤	١,٧٣	٠,٤٥	*٢,٧٢-
بلد يتحدث اللغة الإنجليزية	٧٦	١,٨٦	٠,٣٥	

* عند مستوى الدلالة ٠,٠٥ أو بعده.

كذلك عندما أجرى تحليل التباين كما هو موضح في جدول رقم ٣ لم يتبين أن هناك فرقًا إحصائيًا مهمًا بين المدرسين الذين أمضوا في التدريس أقل من ثلاث سنوات، أو من ثلاث إلى خمس سنوات، أو الذين تزيد خبرتهم على خمس سنوات. وبذلك يمكن القول بأن مدة خبرة التدريس ليس لها تأثير على شيوع استخدام اللغة الأم. بالإمكان تفسير ذلك بأن معظم المدرسين قد يأخذون في استعمال هذه اللغة الأم خلال السنوات الثلاث الأولى ويستمرون على هذا المنوال. كما سوف نلاحظ لاحقًا بأن خبرة التدريس هي من أهم الدوافع التي تؤدي إلى استخدام اللغة الأم (انظر جدول رقم ٦).

جدول رقم ٣ . تحليل التباين للفروق بين متوسطات استخدام اللغة العربية من حيث عدد سنوات خبرة المدرسين.

المصدر	درجات الحرية	مجموع المربعات	متوسط مجموع المربعات (التباين)	«ف»
بين المجموعات	٢	٠,٣١	٠,١٦	٠,٨٤
داخل المجموعات	٤٤٦	٨٢.٧٤	٠,١٩	

P > ٠,٤٣

يتضح من جدول رقم ٤ أن شعور المعلم برغبة الطلاب في أن يستعمل اللغة الأم هو أقوى الأسباب التي أدت إلى استخدام المدرسين لهذه اللغة (٥١,٦٪). إن لهذا السبب صلة بحاجات الطلاب الذهنية والعاطفية واللغوية حيث إن مستوى الطلاب المبتدىء في اللغة الإنجليزية يجعلهم يعتمدون على اللغة العربية كاستراتيجية تعلم وجسر يعبرون من خلاله إلى الإنجليزية. إضافة إلى أن قوة ذاتهم اللغوية language ego تجعلهم يشعرون بالأمان عندما تستخدم اللغة الأم خصوصًا عند ذلك المستوى المبتدىء. وفي دراسة مسحية أجريت على ٧٤ طالبًا بالغًا يدرسون اللغة الأجنبية في صفوف تستخدم فيها اللغة الأجنبية فقط وفي الوقت نفسه يدرسون في صفوف أخرى تستخدم فيها اللغة الأجنبية واللغة الأم معًا وجدت «أوكرادي» أن هؤلاء الطلاب عبروا عن حاجتهم إلى أن تستخدم اللغة الأم إلى

جانب اللغة الأجنبية في المراحل الأولى من تعلم اللغة الأجنبية. ووجدت كذلك أن هناك شعورًا عامًا بالخوف والقلق والملل والقصور ولكن عندما تستخدم اللغة الأم يصبح المتعلمون أكثر ارتياحًا وأمانًا نظرًا لأن اللغة الأم تعيد إليهم احترام الذات ومكانتهم كبالغين [٣٧، ص ص٧١-٨١].

جدول رقم ٤. النسب المئوية لبعض أهم الأسباب التي قد تدفع المدرسين لاستخدام اللغة العربية في تدريس اللغة الإنجليزية من وجهة نظر هؤلاء المدرسين.

الدافع	المدرسون	المدرسات	المجموع
التوجيه أثناء الإعداد المهني	٤,٥٪	١,١٪	٥,٧٪
توجيهات الموجه	٣,٢٪	٠,٤٪	٣,٦٪
الخبرة	٢٠,٢٪	٢٤,٢٪	٤٤,٨٪
رغبة الطلاب	٢٥,٩٪	٢٥,٧٪	٥١,٦٪
الكتب الدراسية	٣,٢٪	٨,٦٪	١١,٨٪

أما السبب الآخر فهو أن المدرسين والمدرسات (٤٤,٨٪) في المدارس السعودية المتوسطة اكتشفوا من خبرتهم في التدريس أن استخدام اللغة الأم مع طلابهم يسهل مهمتهم في تعليم اللغة الإنجليزية.

وعلى الرغم من أن هذين السببين السابقين قد يمكن اعتبارهما سببين مقبولين لمبدأ استخدام اللغة الأم ولكن لا يمكن الركون إليهما فيما يختص بكيفية ذلك الاستخدام نظرًا لأن جدول رقم ٤ يوضح أن معظم المدرسين لم يتلقوا توجيها باستخدام اللغة الأم أثناء إعدادهم كمدرسين (١,١٪)، أو من الموجهين (٣,٦٪)، أو من خلال دليل المدرس المصاحب للكتب الدراسية (١١,٨٪). لذلك فإن هذا الاستخدام قد يكون غير منظم وغير مبني على معرفة بالأسس النظرية والطرق والأساليب العملية المتعارف عليها في ذلك الخصوص. ولعل العريشي على حق عندما ذكر أن أفراد دراسته من هؤلاء المدرسين

يستخدمون اللغة العربية بشكل عشوائي وبدون تخطيط مسبق بدلاً من أن يفعلوا ذلك بشكل انتقائي عند الضرورة [٣٦، ص١٤٧].

يتضح من جدول رقم ٥ أن المدرسين والمدرسات معا يستخدمون اللغة الأم في الغالب بنسبة ١٠٪ من زمن الحصة الدراسية (والذي يبلغ ٤٥ دقيقة). وقد تصل هذه النسبة إلى ١٥٪ في بعض الأحيان، وقد تقل إلى ٥٪. إن جميع هذه النسب في حاجة إلى مصدر مستقل لكي يؤكدها. لحسن الحظ إن ذلك المصدر المستقل موجود فعلاً، فقد ذكر العريشي أن أفراد دراسته من هؤلاء المدرسين يستخدمون اللغة العربية بمعدل ١٣,٩٧٪ من وقت الحصة الدراسية [٣٦، ص١٠٨].

جدول رقم ٥. النسب المئوية لاستخدام المدرسين للغة العربية في الحصة الدراسية الواحدة للغة الإنجليزية.

النسب المئوية لاستخدام اللغة الأم	النسبة المئوية لعدد المدرسين الذين يستخدمونها
٥ ٪	١٥,٤٪
١٠٪	٥٥,٤٪
١٥٪	٢٠,٢٪
٢٥٪	٦,٤ ٪

هناك نقطة أخرى لم تتطرق لها الدراسة الحالية ولكن العريشي أوردها وهي نسبة استخدام الطلاب للغة العربية. فقد وجد العريشي أن النسبة العامة لاستخدام العربية من قبل الطلاب تبلغ ١١,٤٦٪ من زمن الحصة الدراسية [٣٦، ص١٠٩]. وإذا ما أضفنا هذه النسبة إلى النسبة السابقة للمدرسين (١١,٤٦٪ + ١٣,٩٧٪ = ٢٥,٤٣٪)، أي أن مجموع النسبة العامة لاستخدام اللغة العربية من قبل المدرسين والطلاب معًا تبلغ تقريبًا ربع وقت الحصة الدراسية وقد تزيد أو تقل بعض الشيء في بعض الحالات.

نتائج الجزء الثاني للاستبانة

أظهرت نتائج الجزء الثاني أن ٧٥٪ من الموجهين أفادوا بأن المدرسين يستخدمون اللغة الأم فعلاً وهي النسبة المئوية نفسها لعدد المدرسين الذي أقروا باستخدام هذه اللغة (انظر نتائج الجزء الأول)، مما يؤكد شيوع ذلك بهذا المعدل.

يتبين في جدول رقم ٦ أن الموجهين يرون أن هناك أسبابًا مختلفة تجعل المدرسين يستخدمون اللغة الأم يأتي في مقدمتها أن الموجهين يرون أن استخدام اللغة الأجنبية يتطلب من المدرسين جهدًا (٤, ٦٥٪). يلي ذلك عدم توافر وسائل الإيضاح لدى هؤلاء المدرسين (١, ٥٦٪). أما السبب الذي جاء في المرتبة الثالثة (٦, ٤٨٪)، فهوعدم اهتمام المدرسين باستخدام اللغة الإنجليزية هو السبب الذي احتل المرتبة الرابعة (٨, ٤٥٪). وفي هذه المرتبة السابقة نفسها يمكن أيضًا تصنيف عامل ضعف المدرسين في الإنجليزية نظرًا للفارق البسيط بين نسبة عدد الموجهين (٩, ٤٤٪) الذين يرون وجود ذلك السبب ونسبة عدد الذين رأوا وجود السبب السابق. وقد لاحظ العريشي أن استخدام المدرسين الدائم للغة

جدول رقم ٦ . النسب المئوية لآراء الموجهين حول بعض أهم الأسباب المحتملة لاستخدام المدرسين للغة العربية في تدريس اللغة الإنجليزية.

السبب	النسبة المئوية لعدد الموجهين		
	الموجهون	الموجهات	المجموع
١ ـ ضعف المدرسين في الإنجليزية	٪٢٣,٤	٪٢١,٥	٪٤٤,٩
٢ ـ عدم توافر وسائل الإيضاح	٪١٠,٣	٪٤٥,٨	٪٥٦,٩
٣ ـ إهمال للمدرسين لاستخدام الإنجليزية	٪٢٢,٤	٪٢٦,٢	٪٤٨,٦
٤ ـ مستوى الإعداد الأكاديمي	٪١٨,٧	٪١٩,٦	٪٣٨,٣
٥ ـ استعمال الإنجليزية يتطلب من المدرسين جهدًا	٪٤٣,٦	٪٣٠,٨	٪٦٥,٤
٦ ـ طول منهج الإنجليزية	٪١٦,٨	٪١٩,٦	٪٣٦,٤
٧ ـ ضيق الوقت المخصص للإنجليزية	٪١٩,٦	٪٢٦,٢	٪٤٥,٨
٨ ـ عدم توافر التوجيه ذي الصلة	صفر	٪٢,٨	٪٢,٨

العربية في تدريسهم [٣٦، ص١٠٨] يعود إلى ضعف مهارتهم في استعمال اللغة الإنجليزية حيث تبينت له تلك الحقيقة من خلال الدروس التي سجلها على آلة تسجل لهؤلاء المدرسين أثناء جمع بيانات دراسته. أما في المرتبة الخامسة، فبالإمكان وضع كل من السببين المتعلقين بمستوى الإعداد الأكاديمي (٣٨,٣٪) وطول منهج اللغة الإنجليزية (٤, ٣٦).

ليس من المستغرب أن يحصل السبب المتعلق بعدم وجود التوجيه المناسب من قبل الموجهين على أقل النسب المئوية (٢,٨٪) نظرًا لأنه من الطبيعي ألا يعترف الموجهون بالقصور في أحد جوانب عملهم.

نتائج الجزء الثالث

عندما نفحص النسب المئوية لعدد الموجهين والمدرسين في جدول رقم ٧ فيما يختص بآرائهم حول بعض أهم الآثار التي حذر منها الرافضون لاستعمال اللغة الأم والترجمة، نجد ارتفاعًا في نسب الموجهين مقارنة بنسب المدرسين. إن ذلك يدل على أن الموجهين يقفون موقفًا متشددًا من استعمال اللغة الأم، وفي مقابل ذلك نجد أن نسب المدرسين تدل على موقف معتدل إلى حد ما. وبناء عليه يمكننا أن نقول إن موقف المدرسين يتفق مع الاتجاه العام المعتدل الذي يغلب على آراء المختصين في تدريس اللغات الأجنبية وبعض طرائق هذا المجال ومذاهبه فيما يتعلق بقضية استخدام اللغة الأم.

بالاضافة إلى ذلك، فإن هذا التباين في النسب المئوية لآراء موجهي اللغة الإنجليزية ومدرسيها في جدول رقم ٧ قد يشير إلى أن هؤلاء الموجهين لم يتمكنوا من التأثير على المدرسين في ذلك الشأن، أو أنهم لا يقدمون لهم التوجيه اللازم الذي يمثل موقفهم الرافض لذلك الاستخدام. لعل التفسير الأخير أقرب إلى الواقع نظرًا لأننا عندما نعود إلى جدول رقم ٤ الذي ذكرنا فيه دوافع المدرسين إلى استخدام اللغة الأم نجد أن نسبة ذلك الدافع كانت منخفضة جدًا (٣,٦٪). فلو كان هناك توجه من الموجهين فيما يتعلق بقضية استخدام اللغة لوجدنا تأثيرًا لذلك التوجيه وتشابها في آراء المدرسين والموجهين بالنسبة للآثار المقترحة بصرف النظر عن نوعية تلك الآثار.

جدول رقم ٧ . النسب المئوية لآراء المدرسين والموجهين حول بعض الآثار المحتملة لاستعمال اللغة العربية أثناء تدريس اللغة الإنجليزية .

نـــوع الأثـــــــــر	النسب المئوية للموجهين	النسب المئوية للمدرسين
١ ـ آثار سلبية عمومًا	٪٩٣,٦	٪٦٥,٦
٢ ـ ضعف الطلاب في الإنجليزية	٪٨٩,٠	٪٥١,٧
٣ ـ سوف يصعب تعلم قواعد الإنجليزية	٪٨٢,٦	٪٤٢,٦
٤ ـ يصبح تعلم الإنجليزية أقل فعالية وديمومة	٪٩٧,٢	٪٢٨,٦
٥ ـ يصعب تذكر كلمات ومصطلحات الإنجليزية	٪٨٠,٧	٪٥١,٩
٦ ـ فقدان الطلاب للرغبة في فهم ما يقال بالإنجليزية	٪٩١,٧	٪٥٨,٨
٧ ـ فقدان الطلاب للرغبة في التعبير عن أنفسهم بالإنجليزية	٪٩٥,٤	٪٦١,٤
٨ ـ يعتقد الطلاب أن المعلم غير مواظب على استعمال الإنجليزية	٪٨١,٧	٪٤٣,٥

وعندما سُئل الموجهون والمدرسون سؤالاً مباشرًا عما إذا كانوا ينصحون باستعمال اللغة الأم كانت نسبة الرفض لدى الموجهين (٤ , ٩٥٪) فيما يؤكد موقفهم المتشدد سابق الذكر وتبرز مخاوفهم من استخدام اللغة الأم . ولكن نسبة الرفض لدى المدرسين كانت أقل (٢ , ٧٥٪)، وعلى الرغم من ارتفاع هذه النسبة مقارنة بما ورد من نسب في جدول رقم ٧ بالنسبة للمدرسين، إلا أنه يمكن تفسير ذلك بأن المدرسين لا يستطيعون أن يصرحوا بموقفهم المعتدل من استخدام اللغة الأم وهو أمر كشفت عنه بشكل غير مباشر نسب إجاباتهم في جدول رقم ٧ .

عندما سُئل المدرسون والموجهون فيما إذا كانوا ينصحون باستخدام اللغة الأم في كتب اللغة الإنجليزية المستخدمة كان الموقف متشابهًا، حيث كانت نسبة رفض الموجهين ٢ , ٩٨٪ ونسبة المدرسين ٤ , ٩١٪ . إن هذا الموقف المتشابه يؤكد رفض الجميع لاستخدام اللغة الأم في كتب اللغة الإنجليزية، مما يدعو إلى الأخذ به .

يتضح من جدول رقم ٨ أن آراء المدرسين والموجهين متفقة إلى حد ما في نوعية الحالات التي يجيزون فيها استخدام اللغة العربية والمواقف التي لا يجيزون فيها ذلك الاستخدام. لذلك نجدهم يجيزون استخدام اللغة العربية والترجمة عند الضرورة عندما لا يفهم الطلاب المقصود، على سبيل المثال عند إعطاء التعليمات وكذلك في حالة شرح الكلمات ذات المعاني المجردة وترجمتها. وعلى الرغم من أن نسبة قليلة من الموجهين سمحوا باستخدام اللغة العربية في حالة شرح القواعد اللغوية وطرق استخدامها (٢٣,٩٪)، إلا أن نسبة عدد المدرسين كانت أكبر من ذلك (٥٤,٥٪)، لكن هذه النسبة لم تصل إلى نسبة استخدام اللغة في حالة الضرورة أو توضيح معاني الكلمات المجردة، إلا أنها كانت معتدلة مما يدل على أن المدرسين ينظرون باعتدال إلى جواز استخدام اللغة الأم في حالة شرح القواعد اللغوية.

كذلك كان موقف المدرسين والموجهين متطابقًا تمامًا في رفض استخدام الترجمة واللغة العربية لترجمة الكلمات والمعاني الإجمالية، فمن خلال هذه النتائج يمكن القول إن المدرسين الموجهين لا يجيزون ذلك الاستخدام بدون قيد أو شرط.

جدول رقم ٨ . النسب المئوية لآراء الموجهين والمدرسين حول بعض أهم الحالات التي يجوز فيها استخدام اللغة العربية أثناء تدريس اللغة الإنجليزية.

الغـــــرض	نسبة الموجهين والمدرسين	
	الموجهون	المدرسون
١ ـ في حالة الضرورة عندما لا يفهم الطلاب التعليمات	٧٥,٢٪	٨٤,٥٪
٢ ـ شرح الكلمات ذات المعاني المجردة وترجمتها	٩١,٧٪	٨٧,٦٪
٣ ـ شرح قواعد اللغة وطرق استخدامها	٢٣,٩٪	٥٤,٥٪
٤ ـ شرح معاني الكلمات وترجمتها	٥,٥٪	١٧,١٪
٥ ـ ترجمة المعاني الإجمالية للجمل	١١,٠٪	١٦,٦٪

ولكن العريشي وجد في دراسته كما ذكرنا سابقًا أن هؤلاء المدرسين يستخدمون اللغة العربية بشكل عشوائي غير منظم بدلاً من استخدامها على نحو انتقائي وفي حالات الضرورة فقط [٣٦، ص١٤٧]. إذًا كيف يمكن التوفيق بين ما وجدناه هنا من نتائج وما ذكره العريشي؟ هناك تفسيران محتملان لهذا التناقض الظاهري. أولاً، أن المدرسين لا يطبقون عمليًا استخدام اللغة الأم في الحالات التي ذكروا أنه يجوز فيها ذلك الاستخدام، ولكنهم يستخدمون اللغة الأم بشكل عشوائي كما ذكر العريشي. ثانيًا، أن هؤلاء المدرسين يستخدمون اللغة العربية في الحالات التي ذكروها بالإضافة إلى حالات أخرى أحيانًا، وقد يبالغون في مقدار هذا الاستعمال وذلك تحت تأثير وطأة الأسباب التي تجعلهم يستعملون اللغة العربية المذكورة في جدول رقم ٦، مما يجعلهم يبدون وكأنهم يمارسون هذا الاستعمال بشكل عشوائي. لذلك يمكن القول بأن إزالة تلك الأسباب أو التقليل من آثارها وتقديم التوجيه السليم سوف يؤدي إلى تنظيم استعمال اللغة الأم والإقلال من استخدامها.

ملخص النتائج ودلالاتها

مهما اختلفت الأسس النظرية لاستخدام اللغة الأم في تدريس اللغة الأجنبية، وكذلك مهما تباينت مواقف تعليم اللغة وطرائقه وآراء مختصيها حيال هذه القضية أو أي قضية أخرى مشابهة، فإن السياق الذي يتم فيه تعلم اللغة الأجنبية ونوعية الطلاب وحاجاتهم ونوعية المدرسين والبيئة المدرسية وإمكانياتها تظل دائمًا عوامل مهمة تؤثر تأثيرًا مباشرًا على نوعية المواقف والأساليب والطرق التي تتبع في تدريس اللغة الأجنبية والحلول التي تقترح لمعالجة مشكلات هذه العملية. ومن خلال هذا المنظور السابق خرجت الدراسة الحالية بالدلالات العامة التالية:

١ ـ إن شيوع استخدام اللغة الأم بين مدرسي اللغة الإنجليزية في المدارس السعودية المتوسطة يدل على الحاجة إلى هذا الاستخدام في هذه المدارس وعلى ضرورة وجود مدرسين يعرفون هذه اللغة.

٢ ـ إن ذلك الاستخدام جاء نتيجة لتلبية حاجات طلابهم ورغبتهم بناء على خبرة هؤلاء المدرسين في تدريس هؤلاء الطلاب وليس بتوجيه من الموجهين أو دليل المدرس ـ

المصاحب للكتب الدراسية أو نتيجة لتأثير إعدادهم المسلكي، مما يدل على أنه نابع من قناعة بذلك الاستخدام، لكن تلك القناعة وحدها لا تكفي لذلك لابد أن يكون للعوامل الثلاثة الأخيرة دور في توجيه وضبط معدل الاستخدام وكيفيته.

٣ ـ إن قضاء ما يقارب ١٠٪ من وقت الدرس في استخدام اللغة العربية من قبل المدرسين يدل على وعيهم بضرورة الحد من حصول ذلك الاستخدام.

٤ ـ إن نوعية الأسباب التي ذكر الموجهون أنها تجبر المدرسين على استعمال اللغة العربية يدل على أن هذه أسباب يمكن معالجتها، مثل طول المنهج وعدم توافر وسائل الإيضاح وضعف بعض المدرسين في اللغة الأجنبية والجهد الذي يتطلبه تدريس اللغة الإنجليزية بدون استخدام اللغة الأم.

٥ ـ إن التباين بين موقف الموجهين المتسم بالتشدد في استخدام اللغة الأم والخوف من آثارها السلبية وموقف المدرسين المعتدل من ذلك يدل على أن الموجهين لم يقدموا التوجيه اللازم أو لم يستطيعوا التأثير على المدرسين. لذلك ينبغي على الموجهين أن يتعرفوا على وجهات نظر المدرسين ومشكلاتهم والواقع الفعلي الذي يتعاملون معه حتى يكون توجيههم نابعًا من هذا المنطلق ويكون له التأثير المطلوب.

٦ ـ إن موقف المدرسين المعتدل يدل على أنهم على وعي بالآثار السلبية التي احتج بها الرافضون لاستخدام اللغة الأم ولكنهم يزنون ذلك في مقابل ضرورة ذلك الاستخدام وفوائده بناء على الواقع الفعلي الذي يتعاملون معه. أي أنهم يعرفون أن استخدام اللغة الأم سلاح ذو حدين ولكنهم في حاجة إلى توجيه حول كيفية الاستخدام السليم للغة الأم وتوفير السبل التي تغنيهم عن ذلك الاستخدام وتساعد على الإقلال منه.

٧ ـ إن اتفاق الموجهين والمدرسين على أن استخدام اللغة الأم جائز في حالات الضرورة وشرح الكلمات المجردة وإلى حد ما في شرح القواعد اللغوية وطرق استخدامها

يدل على أن الموجهين يتفقون مع المدرسين أن لذلك الاستخدام حالات معينة على الرغم من الموقف المتشدد لهؤلاء الموجهين، مما يرجح موقف المدرسين المعتدل الذي هو في الحقيقة يتفق مع الموقف السائد حاليًا في طرائق تعليم اللغات ومذاهبه وبين المختصين في ذلك المجال.

٨ ـ إن معرفة المدرسين ببعض الحالات التي يجوز فيها استعمال اللغة الأم يدل على وعيهم بتلك الحالات، كما أن اتفاق الموجهين والمدرسين على تلك الحالات يدل على أهميتها وضرورة التركيز عليها عند استعمال اللغة الأم. ولكن ذلك الوعي في حاجة إلى أن يطبق عمليًا ويمارس بوعي وحذر.

٩ ـ إن مقارنة نتائج هذه الدراسة من حيث الحالات التي يجوز فيها استعمال اللغة الأم وما وجده العريشي من سلوك فعلي لهؤلاء المدرسين عند ممارستهم لذلك الاستخدام يدل على أن هؤلاء المدرسين، على الرغم من معرفتهم بحالات ذلك الاستخدام، لا يطبقون ذلك بشكل عملي مناسب أو أنهم يضيفون إليها حالات أخرى غير مناسبة.

التوصيات والخاتمة

من خلال هذه الدلالات يمكن الخروج بالتوصيات التالية التي ينبغي أن يأخذ بها مدرسو اللغة الإنجليزية وموجهوها بالمدارس السعودية المتوسطة، وكذلك مؤلفو مناهج هذه المادة ومعدو مدرسيها في الكليات والمعاهد، كل فيما يخصه:

١ ـ عدم منع المدرسين من استخدام اللغة الأم.

٢ ـ تنبيه المدرسين إلى الالتزام بالمعدل المناسب لاستخدام اللغة الأم وحثهم على التقليل منه ما أمكن والتدرج في ذلك مع تقدم مستوى الطلاب اللغوي.

٣ ـ توضيح الأسس النظرية لاستخدام اللغة الأم حتى يكون سلوك المدرسين عند ممارستهم لذلك الاستخدام مبنيًا على أسس نظرية ومعرفة بطرق تعليم اللغات ومذاهبه وآراء المختصين في ذلك المجال فيما يختص بجواز ذلك الاستخدام ومنعه.

٤ ـ توضيح الحالات التي يجوز فيها استعمال اللغة الأم للمدرسين وحثهم على الالتزام بها ومتابعتهم وتوجيههم بشكل مستمر بعدم المبالغة في ذلك الاستعمال.

٥ ـ توجيه المدرسين إلى الأساليب والطرق التي من شأنها أن تقلل من جهدهم في تدريس اللغة الإنجليزية من خلال الإنجليزية نفسها.

٦ ـ توفير وسائل الإيضاح السمعية والمرئية التي تغني عن استعمال اللغة الأم أو الإكثار منه.

٧ ـ منح المدرسين وقتًا كافيًا ومنهجًا بطول مناسب يمكنهم من الإقلال عن استعمال اللغة الأم والإكثار من استعمال اللغة الإنجليزية لأغراض اتصالية.

٨ ـ الرفع من كفاية المدرسين في اللغة الإنجليزية حتى يكون لديهم الإبداع اللغوي الكافي الذي يمكنهم من تبسيط الدخل اللغوي الذي يقدمونه لطلابهم وتنويعه.

٩ ـ تقديم تعليمات واضحة ومعلومات مفصلة في دليل المدرس teacher's manual عن الحالات والنقاط اللغوية التي يجوز فيها استخدام اللغة الأم في كل وحدة أو درس من دروس هذا المنهج.

وفي الختام نرجو أن تكون هذه الدراسة قد ألقت الضوء على قضية مهمة من قضايا تدريس اللغة الإنجليزية في المدارس الحكومية المتوسطة بالمملكة العربية السعودية والاستفادة من دلالاتها وتوصياتها في تقديم أفضل مستوى من تدريس اللغة الإنجليزية وتعليمها في هذه المدارس أو في أي مدارس أخرى تعاني من هذه المشكلة.

ملحـــــــــــق

بسم الله الرحمن الرحيم

عزيزي موجه اللغة الإنجليزية ومدرسها المحترم

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته، وبعد:

الاستبـانـة التي بين يديك تهدف إلى دراسة آراء موجهي اللغة الإنجليزية ومدرسيها بالمدارس السعودية المتوسطة في استعمال اللغة العربية في تدريس اللغة الإنجليزية وأسبابه وضوابطه. لذلك المرجو منـك الإجابة عن فقرات هذه الاستبانة بكل عناية وأمانة وصدق ومن غير ذكر اسمك. علمًا بأنه لن تستخدم إجابتك إلا لأغراض البحث العلمي.

مع وافر التقدير والاحترام،،،،،

الباحـــث

د. عبدالرحمن عبدالعزيز العبدان

الاســـــــتبـانـــة

ضع علامة (٧) داخل المربع المناسب:

١ ـ نوع العمل : ☐ موجه
☐ مدرس

٢ ـ الجنس : ☐ ذكر
☐ أنثى

٣ ـ بلد الحصول على المؤهل :

☐ بلد عربي

☐ بلد يتحدث اللغة الإنجليزية

٤ ـ عدد سنوات الخبرة :

☐ أقل من ثلاث سنوات

☐ ثلاث إلى خمس سنوات

☐ أكثر من خمس سنوات

الجـــزء الأول

(هذا الجزء مخصص للمدرسين فقط)

هذه الفقرات تسأل عما إذا كنت تستخدم اللغة العربية والدوافع الخاصة التي أدت بك إلى ذلك. ضع علامة (√) داخل المربع الذي يمثل إجابتك عن الفقرات التالية :

الفقـرات	نعم	لا
١ ـ هل تستخدم اللغة العربية أثناء تدريسك للغة الإنجليزية؟ ملاحظة إذا كانت إجابتك بنعم عن الفقرة السابقة فأجب عن بقية فقرات هذا الجزء وإلا فانتقل من فضلك إلى الجزء الثالث من الاستبانة .	☐	☐

٢ ـ أي الأسباب التالية جعلتك تستخدم اللغة العربية في تدريس اللغة الإنجليزية؟

ا ـ نُصِحتَ باستخدام اللغة العربية أثناء إعدادك كمدرس للغة الإنجليزية . ☐

ب ـ موجه اللغة الإنجليزية نصحك باستخدام اللغة الإنجليزية ☐

جـ ـ اكتشفت من خبرتك في التدريس أن استخدام اللغة العربية يساعد الطلاب على تعلم اللغة الإنجليزية ☐

د ـ شعرت بأن طلابك يرغبون في استخدام اللغة العربية ☐

هـ ـ كتب اللغة الإنجليزية المقررة تستخدم اللغة العربية ☐

٣ـ أي من النسب المئوية التالية يمثل تقريبًا استخدامك للغة العربية في الحصة الواحدة؟

☐ ٥٪ ☐ ١٠٪ ☐ ١٥٪ ☐ ٢٥٪ ☐ أكثر من ذلك.

الجـــزء الثـــاني
(هذا الجزء مخصص للموجهين فقط)

في هذا الجزء سوف تُسأل عن رأيك حول الوضع الحالي لاستخدام اللغة العربية في تدريس اللغة الإنجليزية في المدارس السعودية المتوسطة، وعن الأسباب العامة التي قد تؤدي بمدرسي اللغة الإنجليزية في هذه المدارس إلى هذا الاستخدام.

ضع علامة (√) داخل المربع الذي يمثل إجابتك عن الفقرات التالية:

الفقـرات	نعم	لا
١ ـ هل استخـدام اللغـة العـربية شائـع بين مدرسي اللغـة الإنجليزية بالمدارس السعودية المتوسطة أثناء تدريسهم للغة الإنجليزية.	☐	☐

٢ ـ أي من الأسباب التالية في رأيك تجعل هؤلاء المدرسين يستعملون اللغة العربية في تدريسهم للغة الإنجليزية؟

ا ـ ضعفهم في اللغة الإنجليزية. ☐

ب ـ عدم توافر وسائل الإيضاح التي تغنيهم عن استعمال اللغة العربية. ☐

جـ ـ عدم اهتمامهم باستعمال اللغة الإنجليزية أثناء تدريسهم للغة الإنجليزية ☐

د - مستوى إعدادهم الأكاديمي أدى بهم إلى استخدام اللغة العربية في تدريسهم للغة **الإنجليزية**. ☐

هـ - تدريس اللغة الإنجليزية من خلال اللغة الإنجليزية يتطلب منهم **جهدًا**. ☐

و - طول منهج اللغة الإنجليزية لا يسمح لهم باستخدام اللغة الإنجليزية **دائمًا**. ☐

ز - ضيق الوقت المخصص للغة الإنجليزية لا يسمح لهم باستخدام هذه اللغة **دائمًا**. ☐

حـ - عدم توافر التوجيه اللازم من قبل موجهي اللغة الإنجليزية فيما يختص باستعمال اللغة العربية في تدريس اللغة **الإنجليزية**. ☐

الجـــزء الثـــالـث

في هذا الجزء سوف تُسأل عن رأيك في استخدام اللغة العربية في تدريس اللغة الإنجليزية وآثاره. ضع علامة (٧) داخل المربع الذي يمثل رأيك في الإجابة عن الفقرات التالية:

الفقـرات	نعم	لا
١ - هل تنصح بأن يستخدم مدرسو اللغة الإنجليزية اللغة العربية أثناء تدريسهم لهذه اللغة الأجنبية؟	☐	☐
٢ - هل تنصح بأن تستخدم اللغة العربية في كتب اللغة الإنجليزية المقررة؟	☐	☐
٣ - هل تعتقد أن لاستخدام اللغة العربية في تدريس اللغة الإنجليزية أثرًا سلبيًا عمومًا على تعلم الطلاب للغة الإنجليزية؟	☐	☐
٤ - هل تعتقد أن استعمال هؤلاء المدرسين للغة العربية في تدريس اللغة الإنجليزية أحد الأسباب الرئيسة في ضعف الطلاب السعوديين في اللغة الإنجليزية؟	☐	☐

٥ ـ أي من الأمور التالية تعتقد أنه سيحدث في الغالب عندما تستخدم اللغة العربية في تدريس اللغة الإنجليزية:

ا ـ سوف يصعب على الطلاب تعلم قواعد اللغة الإنجليزية ☐

ب ـ سيكون تعلم الطلاب للغة الإنجليزية أقل فعالية وديمومة ☐

جـ ـ سوف يصعب على الطلاب تذكر معاني الكلمات والتعابير الاصطلاحية idioms للغة الإنجليزية. ☐

د ـ سوف يفقد الطلاب الرغبة في فهم ما يقال لهم باللغة الإنجليزية ☐

هـ ـ سوف يفقد الطلاب الرغبة في التعبير عن أنفسهم باللغة الإنجليزية. ☐

و ـ سوف يعتقد الطلاب أن المدرس غير مواظب على استعمال اللغة الإنجليزية. ☐

ز ـ سوف يعتقد الطلاب أن المدرس غير مهتم باستخدام اللغة الإنجليزية ☐

الجـــزء الـرابـــع

في هذا الجزء سوف تُسأل عن رأيك عن بعض أبرز أغراض استخدام اللغة العربية في تدريس اللغة الإنجليزية، وذلك على افتراض أنك تجيز استخدام اللغة العربية في تدريس اللغة الإنجليزية. ضع علامة (√) داخل المربع الذي يمثل رأيك في الإجابة عن الفقرات التالية:

في أي من الحالات التالية يجوز لمدرس اللغة الإنجليزية استخدام اللغة العربية أثناء تدريس اللغة الإنجليزية:

ا ـ عندما يشعر أن طلابه لم يفهموا ما يقصد. ☐

ب - شرح كلمات اللغة الإنجليزية ذات المعاني المجردة وترجمتها ☐

جـ - شرح معاني جميع الكلمات الإنجليزية وترجمتها دون استثناء ☐

د - ترجمة المعاني الإجمالية لجمل اللغة الإنجليزية ☐

هـ - شرح قواعد اللغة الإنجليزية وطرق استخدامها ☐

المراجـــــــع

[١] Skinner, B. F. *Verbal Behavior*. Englewood Cliffs, N. J. Prentice-Hall, 1957.

[٢] Brown, Douglas H. *Principles of Language Learning and Teaching*. 2nd ed. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall, 1985.

[٣] Ausubel, P. D. *Educational Psychology: A Cognitive View*. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1968.

[٤] Ellis, R. *Understanding Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press, 1985.

[٥] Chomsky, N. "Review of Verbal Behavior by B. F. Skinner." *Language*, 35 (1958), 26-58.

[٦] McNeill, D. "Developmental Psycholinguistics." In *Genesis of Language: A Psycholinguistic Approach*, ed. F. Smith and G. Miller. Cambridge, Mass., MIT Press, 1966.

[٧] Taylor, Barry P. "Adult Language Learning Strategies and their Pedagogical Implication." *TESOL Quarterly*, 9 (Dec. 1975), 391-99.

[٨] Sridhar, S. N. "Contrastive Analysis, Error Analysis and Inter Language: Three Phases of One Goal." In *Reading on English as a Second Language*, ed. Groft. 2nd. ed. Cambridge, Mass.: Winthrop, 1980, 85-90.

[٩] Krashen, S. D. *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. London: Longman, 1985.

[١٠] Tudor, Ian. "Translation between Learning and Acquisition." *Language Teaching*, 22, No. 2 (1989), 115.

[١١] Schneider, Rudlof. "Biology and Foreign Language Teaching: The Principles of Monolingualism in the Light of Biological Foundations." *Language Teaching*, 14 (1979), 114.

[١٢] Guiora, A. Z., R. C. Brannon, and C. Dull. "Empathy and Second Language Learning." *Language Learning*, 22 (1972), 111-30.

[١٣] Kelly, L. G. *Twenty - Five Years of Language Teaching*. Rowlley, Mass.: Newbury House, 1969.

[١٤] Hammerly, H. *Synthesis in Second Language Teaching: An Introduction to Linguistics*. Blaine, Wash.: Second Language Publication, 1982.

[١٥] Richards. J. C., and T. S. Rogers. *Approaches and Methods in Language Teaching: A Description and Analysis*. Cambridge: Cambridge University Press, 1986.

[١٦] Larsen-Freeman, D. *Techniques and Principles in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press, 1986.

[١٧] Rivers, Wilga, and Mary S. A. Temperely. *Practical Guide to the Teaching of English as a Second or Foreign Language*. New York: Oxford University Press, 1978.

[١٨] Stevick, E. W. *Teaching Languages: A Way and Ways*. Rolley, Mass.: Newbury House, 1980.

[١٩] Bilitho, A. R. "Translation – An End Not a Means." *English Language Teaching Journal*, 30 (1978), 110-15.

[٢٠] Taylor, C. V. "Why Throw Out Translation." *English Language Teaching Journal*, 27, No. 1 (1972), 58-65.

[٢١] Wilkins, D. A. *Second Language Learning and Teaching*. London: Edward Arnold, 1974.

[٢٢] Finocchario, M. *Teaching English as a Second Language*. New York: Harper & Brothers, 1958.

[٢٣] Widdowson, H. G. *Teaching Languages as Communication*. Oxford: Oxford University Press, 1978.

[٢٤] Atikson, D. "The Mother Tongue in the Classroom: A Neglected Resource." *English Language Teaching Journal*, 41 (1987), 241-47.

[٢٥] Cummins, J. "The Role of Primary Language Development in Promoting Educational Success for Language Minority Students." In *Schooling and Language Minority Students: A Theoretical Framework*, ed. California State Department of Education. Los Angeles: California State University at Los Angeles, 1931, 3-49.

[٢٦] Legarreta, D. "Language Choice in Bilingual Education." *TESOL Quarterly*, 11 (1977), 9-16.

[٢٧] Bruck, M., and S. Jeffery. "Ethnographic Analysis of the Language Use Patterns of Bilingually Schooled Children." *Working Papers on Bilingualism*, No. 13. Toronto: Ontario Institute for Studies in Education, 1977, 59-91.

Chesterfield, R., K. B. Chesterfield, K. Hayes-Latimer, and R. Chavez. "The Influence of Teachers and Peers on Second Language Acquisition in Bilingual Preschool Programs." *TESOL Quarterly*, 17 (1933), 401-19. [٢٨]

Strong, M. "Teacher Language to Limited English Speakers in Bilingual and Submersion Classrooms." *Talking to Learn: Conversation in Second Language Acquisition*, ed. R.R. Day. Rowley, Mass.: Newbury House, 1936, 53-63. [٢٩]

Frohlich, M., N. Spanda, and P. Allen. "Differences in the Communicative Orientation of L.2 Classrooms." TESOL Quarterly, 19 (1985), 27-57. [٣٠]

Mitchell, R., B. Parkinson, and R. Johnstone. "The Foreign Language Classroom, An Observational Study." Stirling Educational Monographs No. 9. Stirling: Department of Education, University of Stirling, Scotland, 1981. [٣١]

Guthrie, L. "Contrast in Teacher's Language Use in a Chinese English Bilingual Classroom." In *On TESOL 83: The Question of Control*, eds. J. Handscombe, R. A. Orem and B. P. Tylor. Washington, D.C.: TESOL, 1984, 39-52. [٣٢]

Wong-Fillmore, L. "Learning a Second Language: Chinese Children in the American Classroom." In *Georgetown University Round Table on Language and Linguistics*, ed. J. E. Alatis. Washington, D. C.: Georgetown University Press, 1930, 309-25. [٣٣]

Abdan, A.A. "EFL Motivation in the Saudi Public Schools: Problems, Causes and Solutions." *Educational Studies: Journal of the College of Education, King Saud University*, 3 (1986), 1-10. [٣٤]

El-Sayed, A.M. "An Investigation into the Current Status of English Instruction in the Gulf: Some Comments on the Problems and Suggestions for Solutions." *ITI*, 81 (1988), 47-72. [٣٥]

Arishi, Ali Y. "A Study of EFL Teachers' Behavior in EFL Classes in Saudi Arabia." Unpublished Doctoral Dissertation, School of Education, Indiana University, Bloomington, Indiana, 1984. [٣٦]

O'Grady, Catherine. "Use of the Learner's First Language in Adult Migrant Education." *Prospect*, 2, No. 2 (1987), 171-81. [٣٧]

A Field Study of the Use of Arabic in EFL Classrooms in the Saudi Intermediate Public Schools

Abdulrahman A. Al-Abdan
Associate Professor, English Department,
College of Arts, King Saud University,
Riyadh, Saudi Arabia

Abstract. The present paper reports on a field study that attempts to investigate the extent to which Arabic is used during the teaching of English in Saudi intermediate public schools and to identify the causes, effects and situations of this use. A total of 451 English teachers and supervisors from these schools were asked to respond to a questionnaire specially designed to collect data about these issues.

The results revealed that 75% of these teachers use Arabic while they teach English for about 10% of the class time. They use it out of conviction resulting from their teaching experience and to respond to their students' needs. Moreover, the results indicated that there is a host of factors behind this use, such as: the unavailability of teaching aids, the hard effort needed in teaching English monolingually and the shortage of time alloted to English in these schools. In addition, the results showed that these teachers are aware of some of the major situations in which the mother tongue could be used in foreign language teaching. However, overwhelmed by the above-mentioned causes, they tend sometimes to misuse and/or overuse Arabic in the course of their work.

In the light of these results, some recommendations are presented in the paper for regulating and reducing the use of Arabic in Saudi English classrooms.