ISSN 1609-381X

مجلة عجمان للدراسات والبحوث

دورية محكمة

المجلد السادس ـ العدد الثاني
١٤٢٨ هـ ـ ٢٠٠٧ م

تصدر عن جائزة راشد بن حميد للثقافة والعلوم
عجمان ـ دولة الإمارات العربية المتحدة

مجلة عجمان للدراسات والبحوث

دورية محكمة

رئيس التحرير

د. آمنة خليفة محمد

سكرتير التحرير

ميس عارف كامل

هيئة التحرير

أ.د. عبدالله محمد الشامسي

د. عائشة مبارك الناخي

د. يوسف علي محمود

أ. صالح عبد الرحمن المرزوقي

الهيئة الاستشارية

أ.د. إبراهيم النعيمي	جامعة قطر
أ.د. درويش عبد الرحمن	جامعة الإمارات
أ.د. عبد الله إسماعيل	جامعة الإمارات
أ.د. عبد الله الشيخ	جامعة الكويت
أ.د. فهمي جدعان	جامعة الكويت
أ.د. محمد الخطيب	مدارس الملك فيصل
أ.د. محمود شوق	جامعة القاهرة
أ.د. وهيب الخاجة	جامعة البحرين للعلوم التطبيقية
د. عبد الله الشنفري	جامعة السلطان قابوس
د. عصام الرواس	جامعة السلطان قابوس

جميع الآراء الواردة في هذه المجلة تعبر عن رأي الكاتب أو الباحث

مجلة عجمان للدراسات والبحوث

دورية محكمة نصف سنوية تعنى بالدراسات الإنسانية والعلمية وتصدر عن جائزة راشد بن حميد للثقافة والعلوم، والتي تأسست عام ١٩٨٣م لتساهم في الإثراء والتنمية الثقافية والعلمية في مجتمع دولة الإمارات بصورة خاصة ودول مجلس التعاون الخليجي بصفة عامة من خلال إحياء روح التنافس بين أبناء المنطقة والمقيمين فيها وتشجيع البحث العلمي.

أهداف المجلة:

١. نشر البحوث الإنسانية والعلمية الجادة والأصيلة التي يعدها الباحثون وذلك من أجل إثراء المعرفة.
٢. توطيد الصلات العلمية والفكرية بين الباحثين وطلبة العلم وتحقيق التواصل العلمي والثقافي مع الهيئات العلمية والمراكز والجامعات والكليات المتخصصة.
٣. معالجة القضايا الإنسانية والعلمية وخاصة المتعلقة بدولة الإمارات العربية المتحدة ومنطقة الخليج العربي.
٤. التعريف بالبحوث الجديدة والمراجع والمصادر الحديثة والمؤتمرات والندوات العلمية والأطروحات الجامعية.

قـواعـد النشـر

١. أن يكون البحث متسماً بالأصالة والدقة وسلامة الاتجاه.
٢. أن يكون البحث مطبوعاً خالياً من الأخطاء اللغوية مع مراعاة قواعد الضبط المتعارف عليها.
٣. ألا يتجاوز البحث (٤٠) صفحة (١٨٠٠٠) كلمة.
٤. أن يرسل الباحث ثلاث نسخ من البحث قياس ورق A4 مع ترك مسافة بين الأسطر.
٥. تقبل البحوث باللغة العربية أو الإنجليزية، على أن يتضمن البحث ملخصاً باللغتين بما لا يتجاوز ٢٥٠ كلمة لكل ملخص.
٦. ألا يكون البحث قد سبق نشره، أو حصل على موافقة بالنشر في مجلة أخرى أو نال به جائزة لدى أية جهة.
٧. المراجع: ترقم المراجع وترتب حسب تسلسل ورودها في البحث، بحيث يتم الرجوع إليها حسب الرقم المعطى لها، على أن ترتب في القائمة وفقاً للنسق التالي:
الكـتـب: [اسم المؤلف، اسم الكتاب، الجزء، الطبعة، الناشر، المدينة، الدولة، السنة].
الدوريات: [اسم الباحث، عنوان البحث، اسم الدورية، مجلد رقم ..، العدد رقم ..، الناشر، المدينة، الدولة، السنة].
٨. لا يحق لأعضاء هيئة تحرير المجلة أو أعضاء مجلس أمناء جائزة راشد بن حميد للثقافة والعلوم أو مجلس إدارة جمعية أم المؤمنين النسائية النشر في المجلة.
٩. يتم تحكيم جميع البحوث قبل نشرها في المجلة.
١٠. لا تلتزم المجلة برد أصول البحوث المقدمة إليها في حالة قبولها للنشر وفي حالة عدم قبولها للنشر من حق الباحث استرداد بحثه.
١١. يتم إبلاغ جميع الباحثين بقرار صلاحية بحوثهم للنشر من عدمه.
١٢. لا يجوز لأصحاب البحوث التي تنشر في المجلة أن يعيدوا نشرها أو جزء منها في مؤلف أو مجلة أخرى إلا بعد موافقة خطية من رئيس التحرير.
١٣. يرفق كل باحث نبذة مختصرة عن سيرته الذاتية مبرزاً أهم مؤلفاته بما لا يتجاوز (٥٠) كلمة.

مجلـــة عجـــمان للدراســـات والبحـــوث

دورية محكمة

المجلد السادس، العدد الثاني، ١٤٢٨هـ ـ ٢٠٠٧م

تأهيل فشت العظم ـ دراسة ميدانية

أ. عبد النبي أحمد هلال ٧

التدريس باللغات الأجنبية وأثرها في العملية التربوية

أ. سحر حمدي العوضي ٢٧

مقال حول الإصلاح وأثره في البلاد الإسلامية

أ. عبد الكامل جويبة ٧٨

تأهيل فشت العظم ــ دراسة ميدانية

The rehabilitation of Fasht Al Adham

عبد النبي أحمد هلال *

Abdul Naby Ahmed Helal *

ملخص

يرتبط وجود العديد من أنواع الأسماك في المياه الإقليمية للبحرين بوجود الشعاب المرجانية. وقد ساد الاعتقاد على إن فشت العظم هو أم الفشوت لما يوفره الفشت من بيئة مناسبة لتكاثر الكائنات البحرية. وتعتبر الشعاد المرجانية مأوى آمنة لكائنات حية مختلفة خاصة الصدفيات، وتستخدمها الأسماك كمأوى تتغذى فيها وتحتمي بها، والشعاب مأوى أيضاً لأنواع ذات أهمية اقتصادية وأخرى ذات أهمية بيئية. وتسهم بيئة الشعاب المرجانية في تعزيز التوازن الحيوي في البيئة البحرية عبر إسهام مكوناتها في دورات نقل المادة والطاقة في النظام البيئي البحري من خلال الشبكة الغذائية. وإذ تعد الشعاب المرجانية من أكثر النظم البيئية إنتاجاً على سطح الأرض، كما أنها تعتبر نظاماً بيئياً متميزاً غنياً بالتنوع البيولوجي.

وتعتبر مناطق الساحل الشرقي لمملكة البحرين الممتدة من فشت العظم حتى رأس البر مناطق غنية بالأنواع المختلفة من الأسماك ومربى لصغار الروبيان ومناطق توجد فيها أعداد كبيرة من الأطوم (بقر البحر) dugong والسلاحف البحرية وبالذات الخضراء بسبب وجود مساحات كبيرة من الحشائش البحرية ويعتقد إن وجود فشت العظم قد ساعد في استقرار البيئات الواقعة جنوبه. هذا وتحتوي بيئة الفشوت إضافة إلى المرجان على العديد من الأنواع الحيوانية.

يبلغ العمر الزمني لفشت لاعظم من ٥٠٠٠ إلى ٦٠٠٠ سنة حسب التقدير الجيولوجي للأرض، كما يعتبر فشت العظم من أكبر البيئات المرجانية في المياه الإقليمية لمملكة البحرين، حيث يبلغ مساحته الإجمالية أكثر من ٨٥ كيلو متراً مربعاً، ويبلغ طوله ٢٣ كم ويتراوح العرض بين ٣ ــ ٩ كم، ويتراوح العمق على سطحه من ١٠ سم في الجهة الغربية الجنوبية إلى ١,٢ متر في الجهة الجنوبية الشرقية، كما توجد مناطق محصورة في وسط الفشت يتراوح عمقها من ٣,٦متر إلى ٦,٤ متر وغالبية هذه المناطق تكون مليئة بالرواسب التي سببتها

* مدرسة شهركان الابتدائية ــ مملكة البحرين.

Abstract

The existence of many kinds of fish in the regional water of Bahrain is related to the existence of the coral reef. It has long been believed that Fasht Al Adhm is the mother of all coral reefs in Bahrain for the appropriate environment it provides for so many of the marine life.

Coral reefs are considered to be a safe habitat, especially for many shell fish. Other fish find it a refuge to feed and hide. They are also considered to be a safe haven for many marine spices of economical and environmental importance.

The east coast of the Kingdom of Bahrain, running from Fasht Al Adhm to Rass El Barr is considered to be rich with many kinds of fish and is an appropriate environment for the growth of shrimps. It is also an area where a large number of "dugong" and sea turtle are found due to the existence of a large area of sea weeds. It is believed that the Fasht Al Adhm contributed heavily to the existence of other marine environments southwards.

Fasht Al Adhm is estimated to be 5000 to 6000 years old basis recent geological studies. It is also considered to be one of the largest coral reefs as it is estimated to be 85 km^2 in size.

Many places on the Fasht Al Adhm are found to be covered with precipitants and sediments from reclamation projects carried out within the vicinity. Projects such as building the "Jozor Al Door" as tourist attraction projects.

In the early 80's Fasht Al Adhm went through many serious incursions. The building of several industries on its banks, the dumping of industrial waste and land reclamation projects, all contributed heavily and seriously to the degradation of its cond-

* Shahrakan primary school – Bahrain Kingdom ·

عملية التجريف، ويشتمل فشت العظم على بعض الجزر والحيود كجزر الدار (اصطناعية) في الشمال الغربي وجزيرة أم جيليد جنوب غرب الفشت، وفي الجنوب الشرقي يقع رأس غميس وقطعة الحجيجيرة وغميس جنوباً.

تعرض فشت العظم في بداية الثمانينات مع بداية الطفرة الأولى للنفط للعديد من الانتهاكات لعل أهمها إنشاء أغلب المصانع التحويلية على ضفاف الفشت كما أن عمليات الردم والتجريف والملوثات الصناعية الأخرى كان لها أثر كبير على تدهور حالة الفشت، لذلك تعالج هذه الدراسة الميدانية كيفي نستطيع إعادة تأهيل فشت العظم عن طريق عدة طرق ومنها عملية استزراع المرجان وعملية استزراع اللؤلؤ، وقد أوصت الدراسة بتحويل فشت العظم إلى محمية طبيعية وسن القوانين للمحافظة على ما تبقى من الحيود والشعاب المرجانية لما لها من أهيمة اجتماعية واقتصادية.

ition. Hence, this study looks into the possibilities of rehabilitating Fasht Al Adhm through various techniques such as coral or pearl plantation. It also suggests converting Fasht Al Adhm into a natural sanctuary and establishing rules and regulation in order to protect and maintain what is left from the coral reef their economical and social importance .

المقدمة

الخليج العربي

يقع الخليج العربي بين درجتي عرض ٢٤ ٣٠ و٣٠ ٣٠ شمال خط غرينتش، وتبلغ مساحته نحو ٢٢٦ كم٢ , بطول أقصى وقدره ١٠٠٠ كم وعرض يتراوح بين ٦٠-٣٤٠ كم ويشكل مسطحاً مائياً شبه مغلق يرتبط بخليج عمان جنوباً والمحيط الهندي عبر مضيق هرمز. ويقدر حجم مياه الخليج بين ٧٨٠٠-٨٦٣٠ كم^3, كما يقدر الزمن الذي يستغرقه تغير كامل لمياه الخليج (زمن الاستبدال) بحوالي ٥,٥-٣ سنوات.

ويعتبر الخليج العربي من البحار الضحلة حيث يبلغ متوسط عمقه حوالي ٣٥ م بينما يصل أقصى عمق له نحو ١٠٠م في الجانب الإيراني الشرقي منه وعند مدخل مضيق هرمز, وأقل عمق يكون في الشمال الغربي منه وفي المناطق الجنوبية والجنوبية الغربية على سواحل المملكة العربية السعودية وقطر والبحرين والإمارات.

وتصب في الخليج العربي عدة أنهار صغيرة تقع على الجانب الإيراني مثل نهر كول ومهران وماند وحلة وزورة إضافة إلى نهري دجلة والفرات المقترنان في شط العرب الذي يصب شمال الخليج العربي.

البيئات البحرية في الخليج العربي

تصنف البيئات البحرية إلى ٤ أنواع هي:

- بيئة الحشائش والأعشاب البحرية.
- بيئة الشعاب المرجانية.
- بيئة المواطن " الموائل" اللينة. Soft substrate habitat

وهي على نوعين: مواطن ذات قيعان رملية ومواطن ذات قيعان طينية.

- بيئة المواطن " الموائل" الصلبة ذات القيعان الصخرية

وتوجد هذه البيئات البحرية مثل الحشائش البحرية seagrasses والأعشاب البحرية seaweeds والشعاب المرجانية coral reefs تحت مستوى المد والجزر. وقد تمتد بعض البيئات الشاطئية المتواجدة في منطقة المد والجزر إلى نطاق ما تحت مستوى المد والجزر مثل المسطحات الرملية sand flats والمسطحات الطينية mud flats.

وتعتبر هذه البيئات غنية بالمواد الغذائية التي تعيش عليها مباشرة العديد من الأحياء البحرية , وتنتقل المواد الغذائية من البيئات ذات الإنتاجية العالية إلى الأنظمة البيئية المجاورة الفقيرة عن طريق التيارات البحرية والأمواج.

بيئة الشعاب المرجانية في الخليج العربي

توجد الشعاب المرجانية في المياه الاستوائية التي تقل عمقها عن ٥٠متر, المحصورة بين ٣٠ شمالاً، و٣٠ جنوباً[١] ذات الشفافية العالية حيث تحد من وجودها قلة الإضاءة ودرجات الملوحة العالية ونسبة التعكير والتغير الكبير في درجات الحرارة، وتتراوح درجة الحرارة المثلى لنمو المرجان ما بين ٢٥- ٢٩ درجة، وتنمو الشعاب رأسياً ببطء شديد بمعدل يتراوح من ٠,٢ – ٠,٧ سم/سنة[٢]. ويستمر نمو المرجان لمئات السنين مما يجعله من أكثر المخلوقات المسنة في المملكة الحيوانية, وتبلغ مساحتها في العالم ٦٦٠,٠٠٠ كم أي ما يعادل ٠,٢% من مساحة البحار والمحيطات.

وتعتبر الشعاب المرجانية من البيئات البحرية الهامة ذات الإنتاجية العالية والتنوع الكبير حيث تضم مجموعة كبيرة من الحيوانات مقارنة بما تحويه البيئات البحرية الأخرى.

وتتخذ الشعاب المرجانية أشكالاً مختلفة حسب التكوين التكتوني وهي:

- الحيد المرجاني fringing reef حيث ينمو المرجان على حوافه المنحدرة بصورة أفقية.

• الحواجز المرجانيـــة barrier reefs وهـــي شعاب مرجانية على أشكال مستطيلة تنمـــو بعيـــداً عن الشاطئ, وقد تكون قريبة منه وتكون قممهـــا قريبة من سطح الماء , وقد تكون مستوية وتميـــل حوافها بشدة وتنمو فيها مستعمرات المرجان أفقياً.

• الحلقات المرجانية (الأطـــواق المرجانيـــة) atolls وتختلف في أحجامها حسب تكوينها.

• القطع المرجانية patch reefs وهي بقع من الشعاب المرجانية صغيرة الحجم متناثرة ولا يتواجد في وسطها جزيرة أو بحيرة وترتفع من قاع البحر ويحيط بها رمل أو حشائش أو طحالب أو غيره.

وفي الخليج العربي تنتشر الشعاب المرجانية في جميع أنحائه، إلا أنه يعتبر أقل تنوعاً وعدداً مقارنة بالمحيط الهندي والبحر الأحمر.

وتعتبر الشعاب المرجانية على الجانب الشرقي والشمالي للخليج العربي أكثر تطوراً وازدهاراً نظراً لعمق المياه وغناها. أما الجزء الجنوبي وعلى طول الساحل الإماراتي فتتميز بتدني ارتفاعها عن مستوى سطح البحر.

وتتخذ شكل قطع أو بقع فهذه الأجزاء من الخليج العربي تتميز بقيعانها الطينية التي لا تصلح لاستقرار ومعيشة الحيد المرجاني[٣].

وبصورة عامة فإن الشعاب المرجانية البعيدة عن الساحل أكثر تطوراً من الشعاب المحاذية للساحل. حيث يمكن تمييز مناطق مختلفة من الحيد المرجاني كمنطقة الانحدار والمنطقة المسطحة. بينما يتخذ الحيد المرجاني المحاذي للسواحل شكل القبب ويعرف محلياً بالفشت. والتي تظل مغمورة أثناء فترة الجزر وبعضها يكون مغموراً أثناء فترة المد والجزر.

بيئة الشعاب المرجانية في مملكة البحرين[٤]

يوجد في المياه الإقليمية المحيطة بمملكة البحرين قرابة ٣١ نوع من المرجان موزعة على ١٩ جنساً[٥]، وفيما يلي جدول (١) يوضح أنواع المرجان الموجود في مملكة البحرين وبعض من صفاتها

جدول ١: أنواع المرجان الموجودة في المياه الإقليمية لمملكة البحرين[٦].

No.	family	Species
1	Thamnasteriidae	Psammocora contigua
2	pocilloporidae	Stylophora pistillata
3	acroporidae	Acropora spp. Acropora spp. Acropora spp.
4	siderastreidae	Siderastrea savignyana Pseudosiderastrea tayamai Anomastrea irregularis Coscinaraea monile
5	poritiidae	Porites lutea Porites compressa Porites nodifera Porites murrayensis
6	faviidae	Favia speciosa Favia pallida Favia favus Favites pentagona Favites chinensis Favites sp. Platygyra daedalea Platygyra sinensis Leptastrea purpurea Plesiastrea versipora Cyphastrea microphthalma Cyphastreqa serialia
7	caryophyllidae	Paracyathus sp. Heterocyathus heterocostatus
8	oendrophyllidae	Turbinaria peltata Tubinaria crater
9	rhizangiidae	Culicia cf. rubeola
10	mussidae	Acanthasterea echinata

يمكن حصر المرجان في البحـــرين فـــي خمـــس مجموعات ثلاث مجموعات رئيسية منها يســـودها المرجان المتفرع acropora أو المرجان السنامي

(الضخم) porites، ومجموعة رابعة تتصف بقلة عدد الأنواع وعدم سيادة إحداها على المستعمرات، وأخيراً مجموعة خامسة ذات أنواع قليلة وتتعرض لاجهادات بيئية كبيرة وتتواجد على طوبوغرافية منبسطة. ويوضح الجدول رقم (٢)، المجتمعات المرجانية الموجودة في البيئة البحرية لمملكة البحرين وبعض من صفاتها.

الفشوت

الفشوت جمع لكلمة فشت وهي كلمة عامية محلية يعنى بها المناطق الصلبة أو الصخرية القريبة من سطح البحر وبالذات في فترة الجزر، وقد يتكون الفشت من مستعمرات للشعاب المرجانية أو طحالب متكلسة أو بقايا مرجان أو صخور مترسبة ويمثل الجدول رقم (٣) قائمة الفشوت الموجودة في مملكة البحرين.

جدول ٢: المجتمعات المرجانية الموجودة في البيئة البحرية لمملكة البحرين وبعض من صفاتها[٦].

النوع السائد	عمق المياه	درجة الملوحة	التغطية	ملاحظات
Acropora spp. المرجان المتفرع	٢-٥ م	أقل من ٤٣%	جيدة (١٠-٦٥%)	مياه رائقة، مستعمرات كبيرة.
Porites compressa مع وجود acropora spp. بنسبة ١٠% المرجان السنامي والمرجان المتفرع	٤-١٠م	٤٢‰ أو أقل قليلا	جيدة ٣٥-٥٠%	تنوع مرجاني كبير
Porites nodifera المرجان السنامي		نحو ٤٤‰		يمكن للملوحة أن ترتفع حتى ٥٠%
	ضحل ١,٥م	٤٢-٤٩‰		أنواع قليلة لإجهادات بيئية كبيرة (ترتفع حرارة المياه>٣٥م عند المد الأدنى في فصل الصيف)
أعداد المرجان دون سيطرة نوع على المستعمرة			تنوع متوسط إلى قليل نسبياً	شمالي البحرين

جدول ٣: قائمة بالفشوت الموجودة في المياه الإقليمية لمملكة البحرين مع بعض من صفاتها[٦].

الفشت	المساحة كم٢	X_coordinates (Easting)	Y_coordinates (Northing)
فشت الجارم	١٣٣	٥٠ ٢٧ ٠٠ ٥٠ ٣٥ ١٥	٢٦ ٢٠ ٣٠ ٢٦ ٣٢ ٤٢
فشت العظم	٨٥	٥٠ ٣٨ ٤٨ ٥٠ ٥٢ ٢٤	٢٦ ١ ٢٦ ٨ ٤٢
خور الفشت	١٥	٥٠ ٢٣ ٢٦ ٥٠ ٢٧ ٠٠	٢٦ ١٨ ٥٠ ٢٦ ٢٢
تغيلب	٦,٣	٥٠ ٤١ ١٥ ٥٠ ٤٣ ٣٦	٢٥ ٥٣ ٢٥ ٥٥ ١٠
قطعة جرادة	٣,٥	٥٠ ٥٣ ١٤ ٥٠ ٥٤ ٤٨	٢٦ ١٠ ٢٤ ٢٦ ١١ ٣٦
السهيلة	٢	٥٠ ٢٥ ٥٢ ٥٠ ٢٦ ٥٠	٢٦ ١٥ ٣٦ ٢٦ ١٦ ٤٠
المعترض	٠,٧	٥٠ ٤١ ٥٥ ٥٠ ٤٣ ٠٥	٢٥ ٤٦ ٢٠ ٢٥ ٤٧ ٤٥
مرودة	٠,٥	٥٠ ٢٦ ٣٠ ٥٠ ٢٧ ٠٠	٢٦ ١٨ ٤٠ ٢٦ ١٩ ٢٠
فشت بوثور	٠,٣٣	٥٠ ٤٥ ٥٢ ٥٠ ٤٦ ٢٤	٢٥ ٤٨ ٤٥ ٢٥ ٤٩ ٣٢

غالبية هذه الفشوت تكون مغمورة أثناء المد والجزر إلا أن بعضها يظهر على السطح في حالة انحسار المياه (الجزر) مثل فشت الديبل، وبعض أنواعها يكون جزر دائمة أي لا تغطيها المياه في حالتي المد والجزر مثل نون وجنة ويطلق عليها محلياً "القصار".

طبيعة الفشوت في المياه الإقليمية لمملكة البحرين

تختلف مورفولوجية الشعاب المرجانية قليلاً في البحرين عن المألوفة في أماكن أخرى من العالم, ويعود ذلك إلى طوبوغرافية الفشوت وأنواع المرجان الموجودة فيها.

وتتصف الفشوت البحرينية بقلة انحدار حوافها واستواء سطحها ويشير ذلك إلى ضعف في تطور الشعاب المرجانية وعدم نموها بصورة فعالة ورغم وجود المرجان في هذه الشعاب. وتتنوع طوبوغرافية الشعاب المرجانية في المملكة من مناطق منبسطة إلى أخرى ذات انحدار طفيف ويغطي الأخيرة مرجان بدرجة لا بأس بها.

كما وتتواجد مناطق تبدي نفس الطوبوغرافية السابقة إلا أنها تفتقد إلى التغطية الواسعة بالمرجان، وفي نفس الوقت تتواجد مناطق تدعم نمو مرجاني محدود أو دون مرجان بالكامل. هذا ويمكن اعتبار المناطق ذات التغطية المرجانية أنها بحق مناطق شعاب مرجانية في حين تدل باقي المناطق على نمو شعاب مرجانية في الماضي.

ومن المهم جداً في هذا السياق التمييز بين نمو المرجان وتطور الشعاب المرجانية إذ أنه يتطلب تطور الشعاب المرجانية نمو المرجان إضافة إلى عوامل أخرى تدع تطور الشعاب نفسها وتنحصر في توافر شروط بيئية بحرية مناسبة من درجات الحرارة والملوحة.

الأهمية البيئية للفشوت

يرتبط وجود العديد من أنواع الأسماك في المياه الإقليمية للبحرين بوجود الشعاب المرجانية وقد ساد الاعتقاد على إن فشت العظم هو أم الأسماك لما يوفره الفشت من بيئة مناسبة لتكاثر الكائنات البحرية. وتعتبر الشعاب المرجانية موائل آمنة لأحياء عدة خاصة الصدفيات، وتستخدمها الأسماك كمأوى تتغذى فيها وتحتمي بها، والشعاب مأوى أيضا لأنواع ذات أهمية اقتصادية وأخرى ذات أهمية بيئية. وتسهم بيئة الشعاب المرجانية في تعزيز التوازن الحيوي في البيئة البحرية عبر إسهام مكوناتها في دورات نقل المادة والطاقة في النظام البيئي البحري من خلال الشبكة الغذائية. إذ تعد الشعاب المرجانية من أكثر النظم البيئية إنتاجاً على سطح الأرض، كما أنها تعتبر نظاماً بيئياً متميزاً غنياً بالتنوع البيولوجي.

وتعتبر مناطق الساحل الشرقي لمملكة البحرين الممتدة من فشت العظم حتى رأس البر مناطق غنية بالأنواع المختلفة من الأسماك ومربى لصغار الروبيان ومناطق تتواجد فيها أعداد كبيرة من الأطوم (بقر البحر) dugong والسلاحف البحرية وبالذات الخضراء بسبب وجود مساحات كبيرة من الحشائش البحرية ويعتقد إن وجود فشت العظم قد ساعد في استقرار البيئات الواقعة جنوبه. هذا وتحتوي بيئة الفشوت إضافة إلى المرجان على العديد من الأنواع الحيوانية، وقد سجل وجود ٥٥ نوع من الأسماك ضمن ٢٢ عائلة حيث تبوأت pomacentridae عائلة عروس البحر "مشط العروس" القائمة من حيث تنوعها (٥ أنواع) تلتها العائلة carangideae فالعائلة

haemulidae و sparidae بأربعة أنواع لكل منها[٧] ، وقد لوحظ زيادة في تنوع الأسماك مع العمق مع ملاحظة التوزيع الطبقي للأنواع حيث ترافق أنواع معينة الشعاب المرجانية العميقة في حين تصاحب أنواع أخرى شعاب ضحلة العمق[٧]. انظر الجدول رقم (٤).

جدول ٤: جدول يبين أهم أنواع الأسماك المرافقة للشعاب المرجانية في مملكة البحرين[٧].

1. Apogonidae	Apogon taeniatus	Cheilodipterus arabicus
	C. quinquelineatus	
2. Carangidae	Carangoides ferdau	Gnathanodon speciosus
	Selaroides leptolepis	Seriolina nigrofasciata
3. Lutjanidae	Lutjanus argentimaculatus	L. ehrenbergi
	L. fulviflammus	
4. Nemipteridae	Scolopsis ghanam	S.taeniatus
5. Haemulidae	Diagramma pictum	Plectorhinchus pictus
	P. schotaf	
6. Lethrinidae	Lethrinus elongatus	L. lentjan
	L. nebulosus	
7. Sparidae	Acanthopagrus berda	A.bifasciatus
	Diplodus sargus kotschyi	Sparidentex hasta
8. Mullidae	Parupeneus margaritatus	Upeneus tragula
9. Chaetodontidae	Chaetodon melapterus	C. nigropunctatus
	Hernochus acuminatus	
10. Pomacanthidae	Pomacanthus maculosus	
11. Pomacentridae	Abudefduf vaigensis	Neopomacentrus sindensis
	Amphiprion clarkii	
	Pomacentrus aquilus	P.trichourus
12. Sphyraenidae	Sphyraena barracuda	
13. Labridae	Halichoeres stigmaticus	
14. Scaridae	Scarus ghobban	S. Persicus
	S. sordidus	
15. Blenniidae	Escenius pulcher	
16. Gobiidae	Amblygobius albimaculatus	Cryptocentrus Iutheri
	Istiogobius ornatus	Ptereleotris sp.
17. Acanthuridae	Zebrasoma xanthurum	
18. Siganidae	Siganus canaliculatus	
19. Ostraciidae	Ostracion cubicus	O.cyanurus
20. Tetraodontidae	Arothroun stellatus	Chalenodon patoca
21. Serranidae	Cephalopholis hemistiktos	Epinephelus caerulopunctatus
	E. malabaricus	
22. Pseudochromidae	Pseudochromis dutoiti	P. persicus

الأهمية الاقتصادية والاجتماعية للفشت

تواجه العديد من الدول الجزرية الصغيرة والنامية قلة الموارد الطبيعية الأرضية والظروف المناخية والعوائق الأخرى المرتبطة بصغر مساحتها في وقت تتزايد فيه وتيرة النمو السكاني وبالتالي الطلب على الغذاء والماء والتنمية. وللوفاء بمتطلبات سكانها فإن الدول الجزرية اتجهت للاستفادة القصوى من البيئات البحرية المحيطة بها. والبحرين من الدول الجزرية التي تسهم فيها البيئة البحرية بالقدر الأكبر من الموارد الطبيعية والإمكانات السياحية وهي بذلك تكون على درجة كبيرة من الأهمية بالنسبة للمجتمعات الساحلية والاقتصاد الوطني.

وتنبع أهمية الفشوت في أنها جزء أساسي من البيئة البحرية التي تحيط بجزر البحرين، وهذه البيئة لها دور رئيسي في إمداد البحرين وسكانها بمصدر حيوي للغذاء (الأسماك والروبيان وغيرها) والثروة , حيث اقترن اسم البحرين بأفضل أنواع اللؤلؤ الطبيعي والذي جعل منها واحداً من أهم مراكز تجارة اللؤلؤ في العالم على مر التاريخ, كما أن البيئة البحرية المحيطة هي مصدر المياه لعدد من محطات التحلية المنتشرة على الشواطئ الشرقية لمملكة البحرين, أضف إلى ذلك فإنه عبر هذه البيئة يتم الاتصال والتجارة مع العالم الخارجي.

ومع مرور الزمن ما زالت مكونات البيئة الطبيعية/البحرية هدفاً للعديد من الأنشطة البشرية والتنموية المتزايدة لتلبية المتطلبات الأساسية وتحسين مستوى معيشي أفضل للسكان، حيث تشكل البيئة البحرية منطقة مصالح مشتركة للعديد من القطاعات الاقتصادية[٨].

تقع معظم المناطق الغنية وعالية الإنتاج بالأسماك والروبيان والصدفيات ضمن المناطق والبيئات البحرية التي تضم عدداً من الفشوت, فمثلاً المنطقة الشرقية لمملكة البحرين تضم فشت العظم وقطعة جرادة , أما المناطق الشمالية فتضم أكبر الفشوت وهو فشت الجارم والفشوت الصغيرة الأخرى , أما في باقي المناطق وهي ذات أهمية اقتصادية أيضاً لسكان البحرين فتضم مناطق جزر حوار وجزيرة مشتان ومناطق الشعاب المرجانية حولها.

يتواجد في البحرين ١٠ مواقع إنزال رئيسية للأسماك والروبيان والصدفيات والتي تستخدمها سفن الصيد التقليدية وهو القطاع الرئيسي الذي يعمل بصيد الأسماك في البحرين، هناك أيضاً ٢٨ موقع ثانوي لإنزال الأسماك في القرى، وتقع معظم هذه المواقع (الرئيسية والثانوية) في مواجهة المناطق الغنية بالأسماك وهي في المنطقة الشمالية والشرقية من سواحل البحرين حيث تتواجد معظم الفشوت.

ويبين الجدول رقم (٥) إجمالي الإنزال بالطن المتري حسب مناطق الإنزال وهي المناطق المشار إليها أعلاه أي أن معظم الأسماك تصطاد من المناطق الغنية بالأسماك حول الفشوت.

جدول ٥: جدول يبين إجمالي الإنزال (بالطن المتري) حسب مناطق إنزال الأسماك[٦].

المنطقة	السنة	
	١٩٩٠	٢٠٠٠
المنامة	٥٤٧	٢٣٢٩
المحرق	٥٦٥	١٨٨٩
سترة	١٦٨٢	٢٨٤٩
الحد	٢٤١	٢٩٩
الدير	٦٣١	٦٠٧
جو	٣٣	٤٤

ويبين الجدول رقم (٦) إجمالي الإنزال من الأسماك والصدفيات والروبيان وإجمالي الدخل بالدينار البحريني، وهو يوضح أهمية هذا القطاع في إيجاد

مصادر للدخل الفردي لبعض أفراد المجتمع البحريني الذين يعملون في مهنة الصيد.

جدول ٦: يبين إجمالي الإنزال من الأسماك والصدفيات والروبيان وإجمالي الدخل بالدينار البحريني[٦]

السنة	إجمالي الإنزال (بالطن المتري)			إجمالي الدخل (آلاف الدنانير)		
	صناعي	تقليدي	الإنزال الكلي	صناعي	تقليدي	الكلي
١٩٩٠	١٩٦٢	٦١٤٤	٨١٠٦	١٤٧٠	٤٩٠٥	٦٣٧٥
١٩٩٥	١٤٥٤	٧٩٣٤	٩٣٨٨	٧٩٥	٧١٩٣	٨١٨٨
٢٠٠٠	-	١١٧١٨	١١٧١٨	-	٩٤٣٢	٩٤٣٢

* تشمل الإنزال الصناعي حتى عام ١٩٩٨.

وتجدر الإشارة إلى أنه بعد صدور القرار الوزاري (رقم ٥) لسنة ١٩٩٧ والذي أنهى الصيد بالسفن الصناعية في مياه البحرين، أصبحت كل الكميات المنزلة من أنواع الأسماك تتم عن طريق الصيادين الذين يستخدمون الوسائل التقليدية وكان الهدف من ذلك حماية مناطق الصيد وتنمية المخزون السمكي في المياه الإقليمية للمملكة[٧]. ويقدر أن حصيلة الصيد البحري قد ازدادت بمعدل الضعف في البحرين من ٥١١٥ طن في عام ١٩٨٠ إلى ١١٧١٨ طن في عام ٢٠٠٠ وكان أن سجلت أكبر كمية صيد قدرها ١٢٩٤٠طن عام ١٩٩٦.

من الجدير ذكره أن أنواع أسماك الشعاب المرجانية قد شكلت نسبة عالية من هذا الإنزال حيث شكلت أسماك perches وسمك الهامور ١٩% و٩% على التوالي[٩] .

تدل المؤشرات السابقة على غنى البيئة البحرية ومناطق الفشوت بالثروة السمكية في مملكة البحرين، ويشكل قطاع صيد الأسماك محوراً رئيسياً ويساهم بصورة واضحة في تحقيق الاكتفاء الذاتي من الأسماك وتحسين الأمن الغذائي والمساهمة في ميزان المدفوعات والناتج القومي.

من ناحية أخرى يوفر هذا القطاع فرص عمل لعدد من الصيادين البحرينيين والأجانب حيث يعمل بعضهم في مهنة الصيد، والبعض بدوام جزئي وبعضهم يمارس الصيد في بعض الأوقات ولكن جميعهم يستفيدون من حصيلة الصيد كمصدر دخل رئيسي أو إضافي. ويبين الجدول رقم (٧) العدد الإجمالي للصيادين في البحرين (بحرينيين وأجانب)، لبعض السنوات.

جدول ٧: يبين العدد الإجمالي التقديري للصيادين في البحرين[٦]

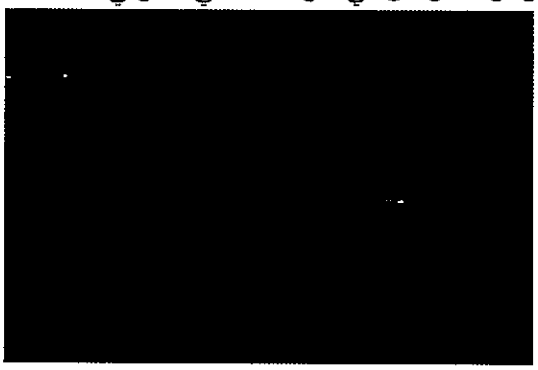
السنة	صيادين	يعملون بدوام جزئي	الصيد من وقت لاخر	العدد الكلي
١٩٧٨	٢٥٣٣	١٣٦٣	٢٠٥	٤١٠١
١٩٩٨	٤٢٠٢	٥٦٨	٢٠٦٠	٦٨٣٠

تنبع الأهمية الأخرى للبيئة البحرية والفشوت في أنها تمثل إحدى أهم عناصر الجذب السياحي في مملكة البحرين. فالقطاع السياحي يعد من أكثر القطاعات نمواً في الاقتصاد البحريني، فقد أسهم هذا القطاع بما نسبته ٩,٢% من إجمالي الناتج المحلي في عام ١٩٩٩. كما أحتوى القطاع السياحي ١٦,٧% من مجموع العاملين في البلاد[٨]. وتعتمد السياحة في البحرين على العناصر الطبيعية والمميزات المرتبطة بالبيئات البحرية والساحلية، حيث تمثل مجموعة الشعاب المرجانية حول الفشوت مناطق مهمة في جذب السياحة العالمية, كما أنها تعد من أهم الأماكن التي تخطط الجهات المختلفة في الدولة إلى تطويرها كمنتجعات عالمية لسياحة الغوص.

فشت العظم

يقع فشت العظم شرقي جزيرة المنامة ويمتد من سواحل جزيرة سترة حتى قرية جو ويضم العديد من الجزر والحيود انظر خارطة رقم (١) , ويعد

الفشت من أكبر الشعاب المرجانية وأغناها من حيث تغطية وتنوع مرجانه. إلا أنه على الرغم من المساحة الكبيرة لهذا الفشت فإن أقل من ١٥% من المساحة الإجمالية له مغطى بالمرجان , ويتركز وجود المرجان في جزئه الشمالي الشرقي.



خارطة ١: تبين موقع فشت العظم.

وتبدو المنطقة الوسطى من الواجهة الشمالية الشرقية لفشت العظم من أكثر مناطق المرجان تغطية وتنوعاً وامتداداً وتعد من أهم مناطق الشعاب في المياه الإقليمية لمملكة البحرين, هذا وتقل تغطية وتنوع المرجان في المواقع الضحلة من فشت العظم وخاصة في أطرافه الغربية والشرقية , كذلك في الشعاب الشمالية الصغيرة , وربما يعود السبب في ذلك إلى درجات الحرارة المرتفعة في المياه الضحلة.

وبرغم التغطية المرجانية الكبيرة والمتنوعة الموجودة في فشت العظم فإن طوبوغرافية الفشت تفتقر إلى المظهر الطبوغرافي الطبيعي المرافق لتطور الشعاب وهو الانحدار (الواجهة المنحدرة). وهذا يدعم دلائل أخرى مفادها إن فشت العظم يمثل تركيباً صخرياً كلسياً قديماً يدعم حالياً نمواً مرجانياً.

وأهم المرجان السائد في فشت العظم هو مرجان قرن الغزال Acropora وخاصة في شرق وغرب وسط الفشت بتغطية تتراوح بين ٤٠% إلى ٥٠% , تفصلها ترسبات رملية وتغيب مظاهر الحياة المرجانية في مناطق ذات الطوبوغرافية المنبسطة.

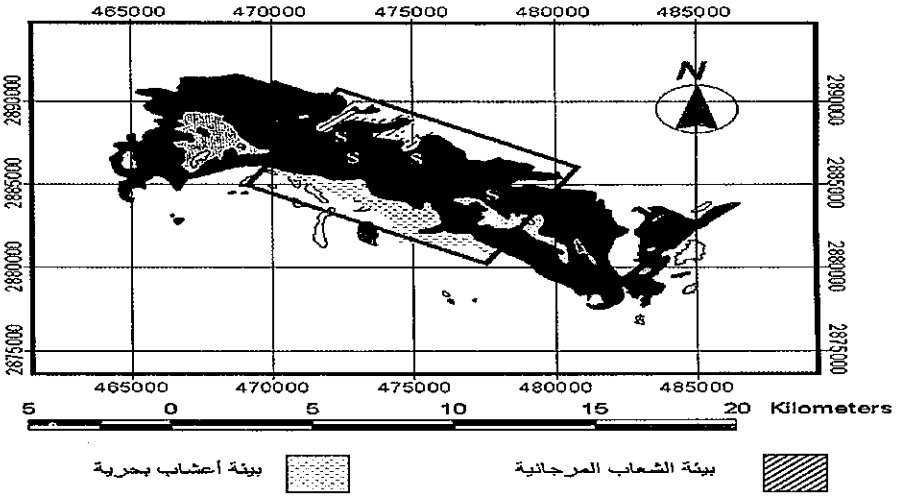
خطوات الدراسة الميدانية

قسمت الدراسة إلى جزئيين رئيسيين: يتناول الجزء الأول عملية مسح ميدانية لفشت العظم أما الجزء الثاني فهو عبارة عن تجارب لإعادة تأهيل وإحياء هذا الفشت.

عملية المسح

تمت علمية مسح فشت العظم على فترات امتدت من عام ١٩٩٤م حتى عام ٢٠٠١م , وتم خلال عملية المسح التعرف على مدى تدهور الفشت عام بعد عام , فقد تم تعيين محطات معينة على الفشت (انظر خارطة رقم ٢) , وتم مراقبة هذه المناطق

خارطة ٢: تبين مواقع المسح والبيئات المختلفة في فشت العظم.



ودراستها على مدى السنوات السبع.

وقد تضمنت عملية المسح بالإضافة إلى دراسة حالة الفشت تعيين مساحة الفشت وأبعاده ودرجات الحرارة, وذلك عن طريق معرفة إحداثيات حدود الفشت المختلفة باستخدام جهاز GPS والخرائط الجوية, وقد تم كذلك دراسة البيئات المختلفة في فشت العظم سواء تلك الموجودة على سطح الفشت أو في قاعه أو الموجودة بجواره وذلك عن طريق المشاركة مع إدارة الثروة السمكية في عمليات المسح السنوي التي تقوم بها الإدارة والاستعانة بفريق من الغواصين المحترفين والمتطوعين بالإضافة إلى فريق البحث هذا.

تجارب لإعادة تأهيل فشت العظم

من المفترض أن تتم عملية تأهيل فشت العظم على مرحلتين الأولى وتتضمن استزراع المرجان ومحار اللؤلؤ داخل أحواض اصطناعية وفي المرحلة الثانية يتم نقل ما تم استزراعه في الأحواض وزراعته على الفشت , إلا أنه وحتى كتابة هذا البحث تم إنجاز المرحلة الأولى والتي استغرقت طيلة عام ٢٠٠١م , وذلك بسبب عدم توافر الدعم المادي والتقني.

زراعة المرجان

الأدوات والأجهزة المستخدمة في التجارب[١٠]:

قبل التطرق إلى الأجهزة والأدوات التي استخدمت في التجارب، يجب التطرق إلى نقطة حساسة يجب ذكرها، حيث تعد أحواض الاستزراع من المواضيع الحساسة التي يمكن استخدامها في المدارس والمعاهد والجامعات كأحد الوسائل التعليمية Educationl Midea، وذلك لكي يتعرف الطالب على الأحياء المائية التي توجد في بيئته، ويتعرف على أشكالها، وكيفية تكاثرها ووسائل المحافظة عليها.

١. حوض من الزجاج ١٠٠x٦٠x٦٠ سنتمتراً.
٢. فلتر أرضي.
٣. مضخة ماء.
٤. فلتر خارجي.
٥. مضخة هواء.
٦. U.V Light للقضاء على البكتيريا والطفيليات.
٧. مبرد حيث يحافظ على درجة الحرارة ثابتة ٢٥م.
٨. الإضاءة وهي تلعب دوراً رئيسياً في نمو أو عدم نمو حيوان المرجان نظراً لما يعيش عليه من بكتيريا التي تعتمد على الإضاءة في العيش، ولا يمكن للمرجان العيش بدون هذه البكتيريا، حيث بدونها يموت ويَبْيَضْ، لذلك من خلال التجربة الشخصية يمكن استخدام Metal Halide lamp حيث يعطي إضاءة مشابهة للإضاءة الشمسية، كما يعطي نسبة نمو عالية.
٩. يجب أن تكون نسبة العناصر التالية كالأتي:

- الملوحة إما باستخدام ماء البحر. أو ماء البحر الصناعي، ويجب أن تكون نسبة الملوحة ٣٠%.

الحموضة والقلوية	٨,٢ pH
النيتريت	صفر جزء من المليون PPM
النيتريت	صفر جزء من المليون
أمونيا	صفر جزء من المليون
الخارصين	صفر جزء من المليون

- يجب إضافة كربونات الكالسيوم مرة كل أسبوع حتى يعطي نسبة نمو سريع.

أنواع المرجان التي يمكن استزراعها بفشت العظم وكيفية زراعتها

يمكن من خلال التجربة استزراع العديد من أنواع المرجان الصلب (Hard corals) والمرجان الطري (Soft Corals)، وقد تم استزراع الأنواع التي تناسب مياه البحرين، ومنها:

أ. المرجان الجلدي: (Leather Corals)

تعرَّض هذا النوع من المرجان Sarcophyton للإبادة التامة في فشت العظم ولم يتبقى منه, إلا القليل لذلك قمنا بعمل التجارب عليه لاستزراعه، وقد نجحنا في ذلك.ومن المعروف إن هذه الكائنات سريعة النمو، وهي توجد على عمق ٢-١٠ أمتار, وعند نقلها من البحر إلى أحواض الاستزراع تصبح بعد ٦ أشهر عملاقة الحجم، حيث يصل حجمها إلى ٦٠-٨٠ سنتمتراً، وبعد أن تصل إلى الحجم المناسب، يتم تقطيعها بمهارة عالية بواسطة المشرط مع مراعاة أن يكون القَطْع نظيفاً وسريعاً، وفي المكان المناسب، وتثبت القطع على صخرة بواسطة تكنيك جديد استخدمناه لهذا الغرض، وهو تكنيك بسيط إلا أنه ذو نتائج فعالة, من خلال استخدام الأعواد لتثبيت القطع على الصخرة ، وبعد ٥ أسابيع تلتصق القطع على الصخرة وتزال الأعواد، ومن ثم تبدأ القطع في النمو، وفي هذه الأثناء تبدأ الأم بإعادة النمو مكان الأجزاء المقطوعة , حيث أن لهذه الكائنات قدرة عالية على استعادة النمو Regeneration وبعد فترة وجيزة يصل حجم القطع المستزرعة من ٥٠ -٦٠ سنتمتراً، ومن ثم ترد إلى البحر بعناية , ويجب أن تزرع على عمق ٢-١٠ أمتار.

ويراعى أثناء عملية الاستزراع أن يكون تيار الماء قوياً لتناسب بيئتها الطبيعية في البحر.

ب. المرجان الناعم

(Tree-shaped Soft Corals Of The Family Nephtheidae)

معظم أنواع المرجان الناعم (Soft Corals) تأخذ شكل المشروم، إلا إن هذا النوع يأخذ شكل شجرة، وهو يعيش على عمق ٢-١٢ متراً.

يتواجد هذا النوع في المياه الضحلة لأنه يعتمد في معيشته على البكتيريا Zooxanthellte الموجودة في أنسجتها، لذلك تكون قريبة من السطح للاستفادة من ضوء الشمس. أما الأنواع الأخرى من Tree-Shaped فإنها تعيش على عمق ١٥ متراً، وهي لا تحتاج إلى إضاءة لأنها لا تعتمد على البكتيريا, والأنواع التي يمكن استزراعها، هي الأنواع التي تعيش في المياه الضحلة.

ويستزرع كالتالي:

١. استخدام المشرط بحيث يقطع الغصن من منطقة الإبط. (Basal stalk)

٢. يعرض القطع لمدة يوم واحد إلى تيار الماء، وذلك لوفرة الأوكسجين حيث يقضي على البكتيريا التي تدمر الأنسجة كما أنه في هذه الفترة يلتئم الجرح.

٣. عندما يلتئم الجرح تثبت على صخرة، ويجب أن تكون هذه الصخرة ذات نتوءات عميقة، وتثبت بواسطة الأعواد.

٤. يوضع العود على طرفي الصخرة، وتثبت جيداً.

بعد أسبوع يبدأ الجذر بالنمو والالتصاق بالصخرة جيداً وتزال الأعواد، بواسطة هذه الطريقة نستطيع أن نكوِّن غابة من هذا النوع

د. الجرجرينا (Gorgonians)

هذا النوع شكله غريب بعض الشيء، وهو يشبه التين الشوكي (Cactus)

يعيش هذا النوع في الأماكن العميقة كما يعيش في الأماكن الضحلة , ويعتمد هذا النوع الذي يعيش في الأماكن العميقة في غذائه على البلانكتون، بينما الذي يعيش في المناطق الضحلة يعتمد على ضوء الشمس في المعيشة، وهو الذي يمكن استزراعه.

ويستزرع النوع المتواجد في المياه الضحلة كالآتي:

١. يقطع الجزء العلوي من الغصن بواسطة مقص حاد.

٢. يقشر الجزء السفلي من الأنسجة الحية حتى نصل إلى الهيكل الصلب.

٣. يوضع الجزء السفلي الذي تم تقشيره في وسط صخرة، ويلصق بواسطة صمغ خاص. (Epoxy Resin)

٤. وبعد أيام تلتصق بالصخرة وتنمو نمواً طبيعياً.

صورة ١: صورة تبين أحد الطرق السهلة في استزراع الجرجرينا

هـ. المرجان الأزرق: (Blue Corals)

هذا النوع من المرجان محدد في المناطق Indo-pasfic، والبحر الأحمر والخليج العربي، وهو يفضل التواجد في الأماكن الضحلة مع أمواج قوية وضوء شمس.

ويستزرع المرجان الأزرق بكسر جزء منه، وتثبيته على صخرة بواسطة صمغ خاص، وبعد فترة وجيزة تبدأ الجذور بالنمو.

و. المرجان الصلب: Stony Corals[١١]

المرجان الصلب هو الأكثر انتشاراً وتنوعاً من حيث الشكل في بيئة الشعاب المرجانية, ويعد جنس Acropora ليس فقط من أكثر الأجناس انتشاراً بل الأسرع نمواً، وهو يتواجد على عمق ٢-١٥ متراً , ويمكن استزراعه في أحواض،أو في البحر مباشرة إما باللصق على الصخور، أو على خرسانة أسمنتية.

ز. المشروم: Disc Anemones

وهذا النوع لا يزال متواجداً في فشت العظم حيث يتميز بالتكاثر بواسطة التبرعم، وهو يعيش في المناطق الاستوائية وشبه الاستوائية، ويتراوح تواجده على عمق ١-١٣ متراً , أما الأنواع التي تتواجد في المياه العميقة فتكون كبيرة الحجم، ومعظمها يحتوي على البكتيريا Xanthullte في أنسجته.

ويتواجد Disc Anemones في المناطق التي تحتوي على تيار مائي خفيف، لذلك أثناء استزراعها يجب أن يراعى ويوضع في الحسبان أن يكون تيار الماء خفيفاً، وليس قوياً لمحاكاة بيئتها الطبيعية.

ويمكن استزراعه عن طريق إزالته من Oral Disc بحذر، ولصقه بصخره أخرى، كما توجد طريقه أسهل. وهي تقريب صخرة من Disc Anemones حيث تنتشر عليها وتتكاثر عن طريق التبرعم (Budding)، وتبدأ مستعمره جديدة بالنمو، ويمكن إكثارها بكميات كبيرة.

ل. Zoanthid Anemones[١٠]

وهي عبارة عن سجادة من مجموعة من Polyp تلتصق بعضها ببعض مكونه بناءً ربانياً متماسكاً لا يستطيع الإنسان تقليده، وهي توجد على عدة ألوان.

ويتكاثر هذا النوع من المرجان عن طريق التبرعم Budding، مما يساعدها على تغطية مساحة واسعة من الشعاب المرجانية، وكذلك في الأحواض، وهي تتواجد في المياه العميقة والضحلة.

ويتم الاستزراع عن طريق فصل مجموعة من Polyp بحذر، وتثبيتها على صخرة بحذر، أو بتقريب صخرة أو المسطحات من المستعمرة حيث تنتشر عليها بواسطة Budding.

زراعة محار اللؤلؤ

تجري عملية استكثار المحار على خطوتين رئيسيتين وهما:

أ. اختيار المحار

أفضل أنواع المحار الموجود في البحرين هو P. margaritifera، كما أن مياه البحرين تشتهر بالنوع P. radiata وهو لا يقل أهمية عن سابقه، أما النوع التجاري الأكبر P. maxima فهو لا يتواجد في مياه البحرين ولكن يمكن القول بأن مياه البحرين تستوعبه وسيقدر له البقاء والحياة فيما لو تم التمكن من جلبه، وذلك بالنظر لموقع البحرين واستيعاب مياهها لأغلب أنواع المحار.

طرق تربية وإكثار المحار الذي تم اختياره:

١. بالنظر للتقنيات التي تم التوصل لها في المفاقسhatchery يمكن إنتاج سلالات للمحار وبكميات كبيرة جداً، وهذه العملية، باختصار شديد، تبدأ في فترة النضوج عن طريق إثارة المحار بطرق حرارية أو كيميائية أو ميكانيكية أو غيرها وذلك لإفراز الحيوانات المنوية والبويضات،لتجري بعدها عملية الإخصاب وبعد ذلك تتم تربية اليرقات لتصل إلى المراحل الأولى umbo stage– لينتخب بعد ذلك المحار الأكبر والأقوى، وليربى تربية خاصة ويغذى بأنواع وكميات معينة من الطحالب الدقيقة كطحلب ال isochrysis أو pavlova حتى يصل إلى مرحلة spat لينقل بعد ٣ أشهر إلى الموقع الجديد الذي تم تحديده مسبقاً، ولكن بصورة تدريجية.

٢. الطريقة الثانية لتأهيل مواقع لتربية المحار تبدأ من اختيار النوع المراد تربيته وإطلاقه في البيئة الجديدة مباشرة وهذه الطريقة أقل تكلفة من سابقتها كما أن نسبة تأقلم اليرقات الناتجة مع البيئة الجديدة أكبر من المنتجة عن طريق الـ hatchery ولكنها ستكون مزيج من المحار ذو الصفات الجيدة وغيره.

ب. مراحل العملية[١٢]

تتم عملية تبيض المحار وفق مقاييس علمية دقيقة ومدروسة سلفا، وهي كالآتي:

١. يؤخذ المحار الناضج من البحر إلى مركز التبييض.

٢. يوضع المحار في حوض بحري ترفع درجة حرارته بالتدريج إلى أن يصل إلى درجة حرارة ٣٥ درجة مئوية، حيث يتعرض المحار إلى صدمة حرارية، ويبدأ بإنتاج الحيوانات المنوية والبيوض.

٣. بعد حوالى ٢٠ – ٣٠ دقيقة يزال المحار

٤. توضع البيوض الملقحة في حوض بحري كبير حيث تنمو وتسبح فيه اليرقة بعد حوالي ٢٤– ٤٨ ساعة.

٥. تغذى اليرقات بالطحالب البحرية isochrisis

٦. تنقل اليرقات من حوض إلى آخر عن طريق الغربال

٧. تصل اليرقات بعد حوالي ١٠–١٤ يوماً إلى مرحلة eye stage larva

٨. تستمر تغذية اليرقات إلى أن تصل إلى مرحلة البلوغ.

٣. النتائج

وصف فشت العظم

يبلغ العمر الزمنى لفشت العظم من ٥٠٠٠ إلى ٦٠٠٠ سنة حسب التقدير الجيولوجي للأرض، كما يعتبر فشت العظم من أكبر المستعمرات المرجانية

في المياه الإقليمية لمملكة البحرين حيث تبلغ مساحته الإجمالية أكثر من ٨٥ كيلومتراً مربعاً. ويبلغ طوله ٢٣كم ويتراوح العرض بين ٣-٩كم , ويتراوح العمق على سطحه من ١٠سم في الجهة الغربية الجنوبية إلى ١,٢متر في الجهة الجنوبية الشرقية، كما توجد مناطق محصورة في وسط الفشت يتراوح عمقها من ٣,٦متر إلى ٦,٤ متر وغالبية هذه المناطق تكون مليئة بالرواسب التي سببتها عملية التجريف, ويشتمل فشت العظم على بعض الجزر والحيود كجزر الدار (اصطناعية) في الشمال الغربي وجزيرة أم جيليد جنوب غرب الفشت، وفي الجنوب الشرقي يقع رأس غميس وقطعة الحجيجيرة وغميس جنوباً، ونتيجة التقسيم الجديد أصبحت هذه المناطق ضمن المياه الإقليمية لدولة قطر*.

بيئات فشت العظم

تحتوي بيئة فشت العظم على مجموعة موائل (بيئات) أهمها بيئة الشعاب المرجانية وبيئة الأعشاب البحرية.

بيئة الشعاب المرجانية

تتواجد الشعاب المرجانية بصور مكثفة في المنطقة الشمالية من فشت العظم بالقرب من المحطتين S1 و S2 والمرجان السائد هو Stylophora و Acropora. وبالاضافة إلى هذه المنطقة الغنية توجد شعاب مرجانية على شكل قطع متناثرة على الفشت.

بيئة الأعشاب البحرية

توجد مجموعات على شكل قطع متناثرة من الأعشاب البحرية تنمو على مسطحات رملية في جنوب فشت العظم على عمق يتراوح بين ٣-٧ أمتار، والنوع السائد في هذه المنطقة هو Halodule uninervis

بيئة السرجاسم

ويتواجد السرجاسم في المنطقة الشمالية الغربية، بالقرب من مصنع البتروكيماويات GPIC وهي البيئة الوحيدة التي استفادت من الظروف المتوفرة، وقد تضاعفت مساحتها بسبب مخلفات المصانع والصرف الصحي وهي تنمو على حساب المرجان، فهي في حالة تنافس على المكان.

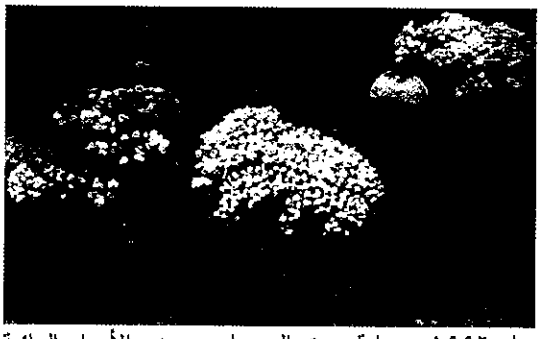
حالة فشت العظم ومراحل التدهور

أثبتت لنا نتائج المسح على مدى السنوات السبع، إن حالة الفشت في تدهور عاماً بعد عام، وقد وصلت نسبة ابيضاض الشعاب المرجانية في عام ١٩٩٦م في فشت العظم إلى ١٠٠%. وفيما يلي وصف للمحطات عبر السنوات السبع.

من خلال المسح يتبين لنا ضحالة منطقة S2 حيث أدى ارتفاع درجة الحرارة والملوحة بسبب زيادة التبخر الى حدوث ابيضاض للمرجان في سنة ١٩٩٦م موت كامل لهذه المحطة عام ٢٠٠٠م. انظر الصور.

محطة S2

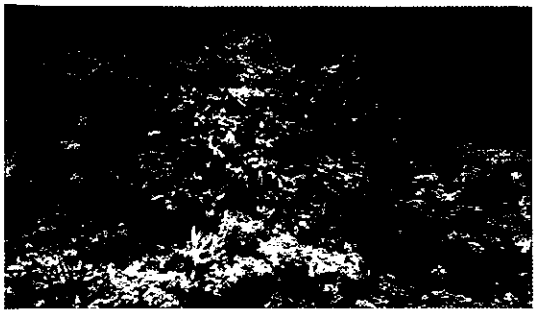
في عام ١٩٩٣م حالة المرجان والكائنات البحرية جيدة ويلاحظ وجود الحياة في بيئة فشت العظم



عام ١٩٩٦م وبداية موت المرجان وبعض الأحياء المائية

* www.tahitiperles.com/musecum/pcrsian.gulf.asp

محطة S2

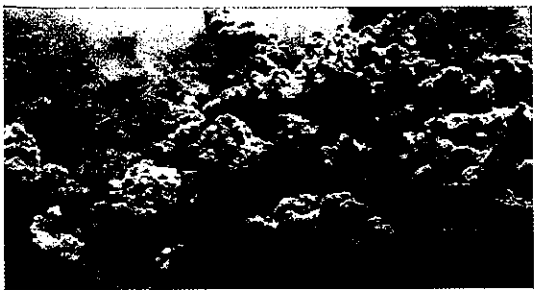


في عام ٢٠٠٠م مات كل شيء قرب محطة S1 من أماكن التجريف وشق القنوات المائية أدى إلى دفان هذه الشعاب وموتها الكامل في عام ١٩٩٩م.

محطة S1

عام ١٩٩٧ زحف الرمال الناعمة الناتجة عن عمليات شق الممرات المائية

محطة S1

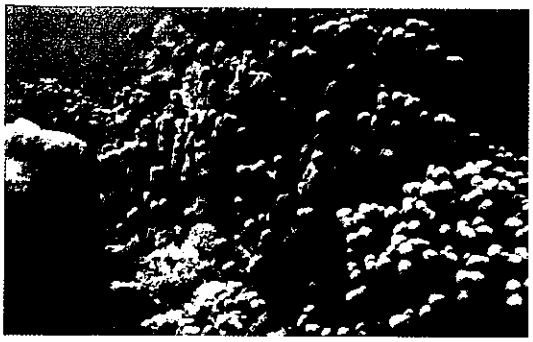


عام ١٩٩٩م بقايا أشلاء المرجان نظراً لبعد S3 عن مناطق التجريف والمناطق الصناعية احتفظت بجزء من حيويتها.

محطة S3

عام ١٩٩٤

محطة S3



عام ١٩٩٥ وبداية تبييض المرجان بسبب ارتفاع الحرارة.

نتائج استزراع المرجان

تمت عملية استزراع جميع أنواع المرجان بنجاح داخل الأحواض الاصطناعية، وستكون الخطوة اللاحقة هي نقل المرجان المستزرع إلى الفشت حال توفر الدعم لإكمال هذا المشروع.

نتائج استزراع المحار

بعد عملية تبييض المحار بالطريقة الحرارية تمت عملية الإخصاب داخل الحوض بعد مدة لم تتجاوز الساعة ونصف. وقد تم الحصول على اليرقات الصغيرة التي تمكنا من مشاهدتها عن طريق الميكروسكوب. وستتواصل الخطوات اللاحقة لنقل هذه اليرقات بعد استقرارها إلى منطقة الفشت المحطة S4 في المرحلة الثانية من المشروع حال توفر الدعم لاستكمال المشروع.

العوامل التي أدت إلى تدهور فشت العظم

تعيش الكائنات البحرية في مجموعات يعتمد كل منها على الأخرى في تسلسل يضمن استمرارية حياتها، ويعتمد معظمها على الأكسجين المذاب في الماء. ولقد أدركت دول العالم في وقت ليس بالبعيد ضرورة المحافظة على البيئات البحرية والشاطئية وزيادة التنوع البيولوجي فيها, والعمل على حماية البحار والأنهار من التدمير والتلوث والصيد الجائر، والذي هو في تزايد, وذلك لاستمرار الحياة على كوكب الأرض. ويعتبر

تلوث البحار والمحيطات من أهم المشاكل البيئية العالمية، فهو وإن كان يحدث في بعض الأحيان داخل الحدود الإقليمية لبلد معين إلا أن تأثيره قد يمتد إلى العديد من البلاد الأخرى المجاورة. وأهم هذه العوامل:

الردم Land filling

الردم والدفان من أكثر النشاطات المؤدية إلى تدهور البيئة البحرية وهو يساهم في زيادة العكارة في عمود الماء وتغيير أنماط الترسيب التي تؤذي الشعاب المرجانية مما يساهم بشكل مباشر في موت هذه الشعاب بسبب عدم قدرتها على التنفس، إضافة إلى تغيير المجتمعات النباتية والحيوانية فيها. وقد تعرضت المناطق المجاورة، انظر الخارطة رقم (٣) إلى عمليات الردم والدفان خاصة بعد إنشاء الجزر الاصطناعية جزر الدور.

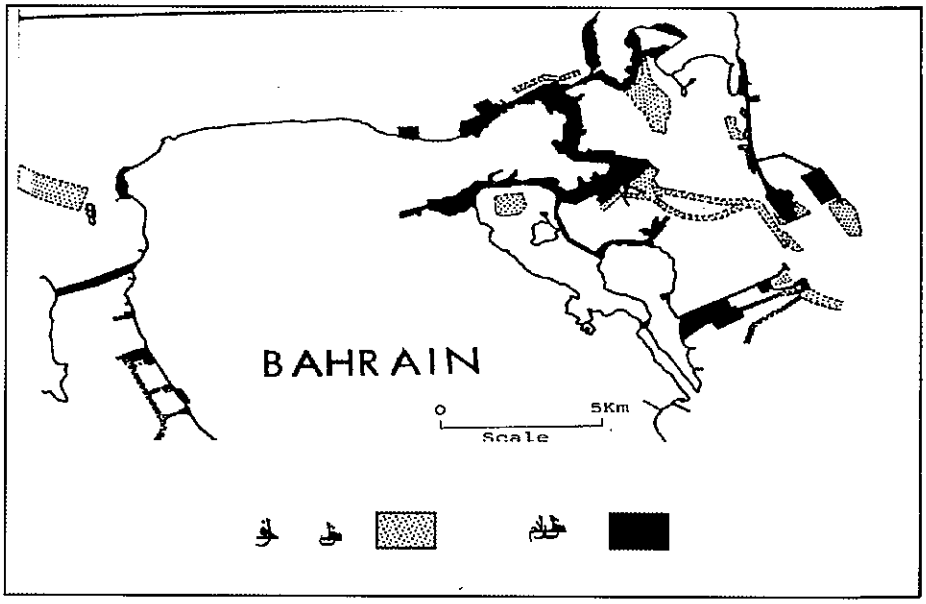
وقد أشارت بعض الدراسات إن عمليات الردم والتجريف أدت إلى فقدان ما يقارب من ١٠,٢كم٢ من الأعشاب البحرية و٨٦٤٠٠ متر مربع من الشعاب المرجانية وذلك في الفترة من ١٩٨٥ إلى ١٩٩٢م[١٣].

التجريف dredging وجمع الرمال sand collection[١٤]

أدت عمليات التجريف في كثير من المناطق إلى إثارة حبيبات الطين الناعمة في الماء وتراكمها على الشعاب المجاورة مما أدى إلى فقد ١٨٢٠٠٠م٢ بين أعوام١٩٨٥-١٩٩٢م[٥] وقد قدر أن أثر التجريف بما يثيره من مواد معلقة في عمود الماء يمتد إلى أكثر من ١٠٠كم٢ في المناطق المجاورة لعمليات التجريف[٩]، كما إن وجود التيارات ساعد على نقل الطمي إلى مساحات شاسعة جداً وغطى على الفشوت والهيرات. كما تؤدي عملية شفط الرمال وجمعها إلى إثارة المواد الناعمة لتبدو هذه المواد على شكل غيوم كثيفة في المياه.

التلوث الصناعي

ويقع فشت العظم في منطقة من أخطر وأكثر المناطق تلوثاً, حيث يوجد الكثير من المصانع الخطرة مثل الحديد والصلب والبتروكيماويات، ومصنع الألمنيوم، ومصنع تكرير النفط، ومصنع



خارطة ٣: توضح مناطق الحفر والردم على سواحل مملكة البحرين

بلاكسيكو وغيرها من المصانع بالمنطقة التي تلقي بمخلفاتها في مياه البحر. وكذلك موانئ الشحن والتفريغ وميناء تصليح السفن (الحوض الجاف) ومحطات تحلية المياه التي ترفع معدل مستوى الملوحة جراء إعادة الأملاح إلى البحر حيث تبلغ نسبة الملوحة من ٣٨% - ٤٥% ، وهي نسبة عالية مقارنة بالمعدل الطبيعي في المحيطات التي تبلغ ٣٠% , فأحدثت خللاً كبيراً في البيئة البحرية. وتبين الخارطة رقم (٤) مواقع المناطق الصناعية على الجانب الشرقي لجزيرة البحرين.

ويعمل التلوث النفطي على القضاء والفتك ببيض الأسماك ويرقاتها والقشريات، كما يؤثر على الثدييات البحرية والطيور البحرية. ويساهم ترسب الملوثات الثقيلة على مناطق الشعاب المرجانية في موتها. وتتركز أهم الصناعات الكبيرة مثل GPIC وألبا، ومصافي البترول، ومحطات التحلية والموانئ الرئيسية على الجانب الشرقي لمملكة البحرين والتي ترمي بصرفها الصناعي إلى البحر مما ساهم في تدمير بيئات فشت العظم.

عوامل أخرى[١٥]

من هذه العوامل الصرف الصحي، التلوث الحراري والنفايات، وارتفاع درجات الحرارة.

كيفية تأهيل فشت العظم

حتى يتم تأهيل فشت العظم علينا أن ننقل ما تم استزراعه من مرجان ومحار اللؤلؤ من الأحواض الاصطناعية وتثبيته على فشت العظم. وهذا ما لم نتمكن من فعله بسبب نقص الدعم، إلا إن طريقة التأهيل كالتالي:

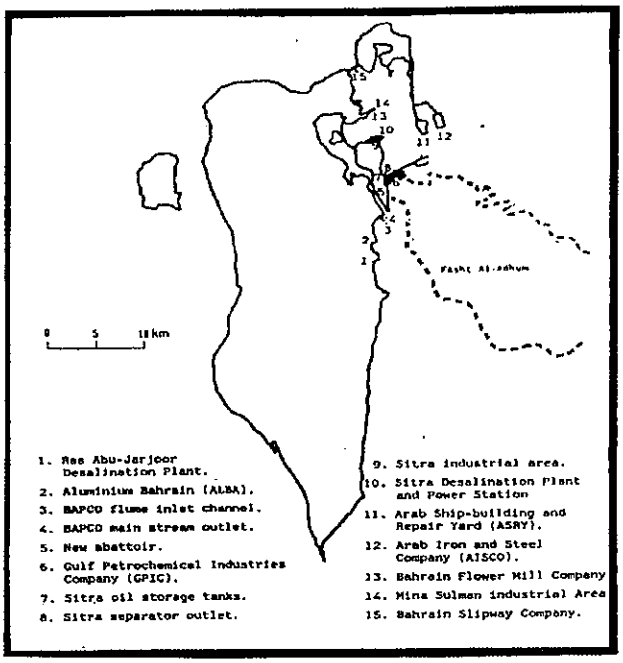
تثبيت المرجان المستزرع على فشت العظم

يتم أولاً اختيار الموقع المناسب لتثبيت المرجان المستزرع ومن وجهة نظرنا نرى إن محطة S3 من أفضل المناطق لعمل ذلك للأسباب التالية:

١. البعد عن مصادر التلوث.

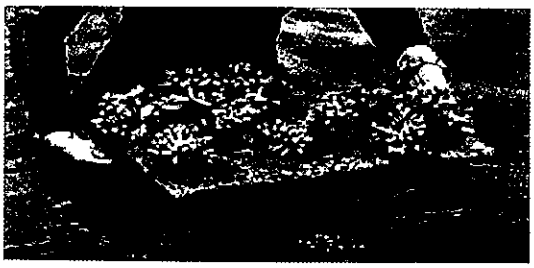
٢. وقوعها في منطقة تيارات مائية تساهم في نقل المواد الغذائية.

٣. لازالت هذه المنطقة تحتفظ بحيويتها البيولوجية.



خارطة ٤: تبين المصانع المجاورة لفشت العظم.

وتتم عملية الاستزراع على الفشت بطريقتين إما أن تكون على الفشت مباشرة كما هو مبين في الصور رقم (٢-٣)، أو تثبت على قباب أسمنتية (القبب الصناعية لسعيد منصور), طريقة القبب الأسمنتية هي الأفضل.



صورة ٢: تبين أحد أنواع المرجان الصلب المستزرع على مسطح أسمنتي

صورة ٣: تبين مزارع للمرجان في قاع البحر

نقل المحار المستزرع للفشت

في البداية يجري تحديد الموقع المراد تأهيله والذي تنطبق عليه مواصفات بيئة المحار الطبيعية وأهمها:

أ. أن يكون القاع صخرياً.

ب. بعيدا عن المناطق التي تحتوي على الملوثات التي تنتجها المصانع وغيرها.

ج.أن يراعى في المكان توفر الغذاء وتيار هادئ ودرجة حرارة ونسبة ملوحة مناسبتين.

د. أن يكون الموقع محميا من الصيادين الذين يستخدمون شباك الجر القاعية.

هـ. يراعى في الموقع عدم وجود مشاريع مستقبلية على أرضه كشق الممرات المائية أو إجراء عمليات الدفان عليه أو بقربه.

وبناء على هذه المواصفات قام فريق العمل بتحديد أفضل المواقع لاستكثار المحار وهي محددة في الخارطة رقم (٢) وهي المحطة S4 الموضحة في الخارطة رقم (٢)، وتتميز هذه المناطق بوجود مراقد طبيعية مما ستساهم على نجاح المشروع فيما لو تم جلب اليرقات إلى هذه المراقد. وسيكون ذلك في المرحلة الثانية من المشروع فيما لو توفر الدعم لاستكمال المشروع.

التوصيات

نخلص في نهاية هذه الدراسة إلى جملة توصيات أهمها:

١. العمل على إيقاف عمليات الحفر والردم لجميع المناطق الساحلية لما تحتويه من أحياء مائية وأعشاب ومواد تتغذى عليها الأحياء والأسماك باعتبارها المكان المناسب لوضع بيض الأسماك.

٢. تفعيل وسن القوانين الملزمة لمنع رمي المخلفات الناتجة عن تفريغ مياه التوازن، ومخلفات المصانع والمجاري، ومخلفات محطات توليد الكهرباء من أملاح والاستفادة منها وإعادة تصنيعها للاستخدام.

٣. اعتبار الفشوت والشعاب والحيدان المرجانية والجزر محميات طبيعية يجب حمايتها والعمل على إعادة تأهيلها ومنع الصيد فيها.

٤. إنشاء مزارع للمرجان نظراً لسهولة استزراعه وإنتاجه، ويمكن إعادة تأهيله في المناطق المدمرة، وهو غير مكلف.

٥. إنشاء المحميات الاصطناعية (القبب) من الخرسانة الإسمنتية ذات المواصفات العلمية، والتي تساهم في توفير المسطحات التي ينمو عليها المرجان، وهي ملاذ للأسماك المستوطنة.

٦. إنشاء مزارع للمحار، واستزراع اللؤلؤ في البحرين، وفي منطقة الخليج، وحماية مواقع المحار والهيرات والمحميات الطبيعية من التلوث والدمار.

المصادر

١. Guilcher, 1988, Coral reef distribution, status.

٢. Stoddart, populations on reef slopes and their major controls coral, 1969.

٣. إسماعيل المدني، وهاشم السيد، بيئة البحرين البحرية، الطبعة الأولى، مركز البحرين للدراسات والبحوث، المنامة، البحرين، ٢٠٠٠.

٤. حميد موسى العلوي، أطلس الكائنات البحرية، الجزء الأول، الطبعة الأولى، مركز البحرين للأحياء المائية، المنامة، البحرين، ٢٠٠٣.

٥. Pilcher etal. 2001, Type of coral reef in indian ocean.

٦. إدارة الثروة السمكية، مملكة البحرين، ٢٠٠٣.

٧. Smith, Gregory B. and Moustafa A. Saleh (1987). Abundance and Bathymetric Distributio of Bahrain (Arabian Gulf) Reef Ichthyofaunas. Estuarine, Coastal and Shelf Science (1987).

ووجيهة البحارنة، أسماك البحرين، الجزء الأول، الطبعة الأولى، مركز البحرين للدراسات والبحوث، المنامة، البحرين، ١٩٩٨.

٨. علي جاسم محمد الحسابي، الأهمية الاقتصادية للبيئة البحرية في مملكة البحرين، الطبعة الأولى، شئون البيئة، المنامة، البحرين، ١٩٩٨.

٩. SOGREAH. 2001. Reclamation Level Study (Land Reclamation Levels and Borrows Areas), Final Report. Ministry of Housing and Agribulture: Reclamation Jevel Study. Bahrain, Dec. 2001

١٠. Marine aquarium. Nik dakin Salamander book limited, 5592.

١١. The successful Reef aquarium, Daniel k nop. Dahuc Verlay.

١٢. أوراق عمل قدمها كل من الدكتور A.Cellam والدكتور K.K. Appukuttan مركز الأبحاث بمدينة تيوتوكورين CMFRI الهند.

١٣. عبد الجليل زينل، تأثير اليوريا على الحشائش والأعشاب البحرية في منطقة فشت العظم، مركز البحرين للدراسات والبحوث، البحرين، ١٩٨٦.

١٤. زهرة العلوي، عمليات الحفر والردم في البيئة البحرية لدولة البحرين، وقائع ندوة تنمية الثروة السمكية بدول مجلس التعاون الخليجي والمحافظة عليها من التلوث، ١٥ ــ ١٦ يناير ٢٠٠٣ الكويت.

١٥. ابتسام خلف، أنواع الدفان واستخدامات الأراضي المدفونة، مجموعة التقارير لموظفي إدارة الثروة السمكية، الجزء الأول، الطبعة الأولى، وزارة الأشغال والزراعة، ١٩٩٨.

التدريس باللغات الأجنبية وأثرها في العملية التربوية

Teaching throughout foreign languages and their impact on the educational process

سحر حمدي العوضي *

ملخص

• أدى انتشار التدريس بلغات أجنبية في بعض المدارس بالدول العربية إلى طرح تساؤلات عدة حول أثر ذلك في العملية التربوية لأبنائنا من وجهة نظر خبراء تعليم اللغات الأجنبية وأولياء أمور المتعلمين. وتطلبت الإجابة اتباع منهج وصف تحليلي مقارن، وذلك بمراجعة أدبيات متعددة تناولت اللغة وأهميتها، والتأثيرات المتباينة للتدريس باللغة الإنجليزية في حياة أبنائنا ونقل ثقافة المجتمع وقيمه إليهم. ثم أعدت استبانة شملت (٦) محاور و(٥٥) مفردة، لتعرف آراء (٤٥) من خبراء تعليم اللغات العرب، و(٤٥) من أولياء الأمور. ومن أهم النتائج التي ظهرت ما يلي:

• اتفقت الآراء بنسبة كبيرة جداً حول (٢٠) مفردة تناولت أهمية اللغة وأثر التدريس بالإنجليزية في العملية التربوية للأبناء، من حيث أهمية اللغة وتأثير استخدام اللغة الإنجليزية في التدريس على حياة أبنائنا علاوة على أثر التدريس بالإنجليزية في نقل القيم التربوية والاجتماعية للأبناء.

• اتفقت الآراء بنسبة كبيرة حول (٢٥) مفردة شملت تأثيرات التدريس باللغة الإنجليزية في حياة أبنائنا وسلوكياتهم، وكانت أبرز السلبيات: رسم ثقافة نمطية غربية في بنية تفكير الأبناء، والحد من تواصل أبنائنا مع مجتمعهم إذ ما استخدموها لغة تواصل بديلة للغتهم الأم، وكانت أبرز الإيجابيات: إثراء التعليم لكونها لغة العلم والتكنولوجيا المعاصرة، ورفع قدرات أبنائنا على التواصل العالمي.

• لم تتأكد الآراء حول (١٠) مفردات كان من أبرزها: الحد من إبداع الأبناء لاختلاف الدلالات بينها وبين لغتهم الأم وسطحية التعبير عن الأفكار.

• ظهرت فروقاً دالة إحصائياً لصالح الخبراء في أربعة محاور للاستبانة، حيث بلغ متوسط استجاباتهم (٧٦,٧%) وكان متوسط استجابات أولياء الأمور (٦١,٩%)، ولم توجد

* مدارس بلادي العالمية ــ جدة ــ المملكة العربية السعودية .

Sahar Hamdy Alawady *

Abstract

The wide use of foreign languages as a medium of teaching in some schools in the Arabic countries has led to posing several questions about their impact on the education of our children through the views of both the foreign languages teaching experts and the learners' parents. To find satisfactory responses to their queries required adopting a comparative, analytical method of research. This helped to review several literatures that dealt with languages and their importance together with the diverse effects of teaching in English on the life of our children and the handing –down of the society culture and values to them. A questionnaire was prepared comprising 6 main categories with 55 items that identified the views of 45 Arab languages teaching experts together with the views of 45 of the children's parents. The most important results were as follows:

The views largely agreed upon 20 items handling the importance of language teaching and the influence of the teaching in English on the education of the children dealing with the importance of the language, the impact of the English language as a vehicle of teaching in our children's life, and the result of this impact on passing down of the educational and social values.

The views also agreed largely on (25) items including the impact of English language used as a medium of teaching on the children's life and behavior.

The most striking demerits of this tendency were: Instilling western, cultural molds and norms in our children's minds, and inte-

* Bladi International Schools – Jeddah – KSA.

rrupting the normal flow of our children's communication successfully (91.1%)

.Only (10) (18.2%) items did not acquire definite views: the most outstanding of which were: restrictions of the children's creativity wing to the non-identical applic-ations and implications of the foreign language and the mother tongue (47.1%) and the non-profundity or the superficiality of their expression of the varied nations.

Variation calculus was detected at the level of (0pro experts on 4 major categories in the questionnaire as the average of their responses was (76.7%) whereas that of the parents was (61.9%); but no sharp distinction between the two was noticed in one major branch. This, in turn, stressed the experts better awareness of the influence of using forcing languages as a vehicle of teaching as well as their consequences that affected the educational process.

The study concluded with a number of recommendations and suggestions and mechanisms of application.

فروقاً دالة بينهم في محور واحد فقط. ويشير ذلك إلـى أن الخبراء أكثر استشعاراً لتأثير استخدام اللغات الأجنبية فـي التدريس، وما يترتب على ذلك من تبعات تـنعكس آثارهـا على العملية التربوية للأبناء.

كما قدمت الدراسة عديد من التوصـيات والآليـات المقترحة لتنفيذها.

مقدمة

إن اللغة هي وعاء الفكر المؤثر في كافة أوجه نشاط الفرد، فهي الوسيلة التي تساعده على اكتساب المفاهيم واستيعابها، وتعينه على الاتصال بالآخرين، وتؤثر في تنظيمه للأفكار، ولها أثر كبير في تكوين الشخصية. فأشار (Lee)[١] إلى أن تعلم الفرد بلغته الأم يساعده على تحصيل المزيد من المعارف الجديدة وتطبيقاتها في مواقف الحياة.

ودعت منظمة اليونسكو (UNESCO)[٢] الأمم لتعليم الأطفال بلغاتهم الأم في مراحل تعليمهم الأولى، ووجهت هذه الدعوة للبلاد التي يتحدث أهلها لغات متعددة. غير أن هذا الأمر قد وجد معارضة كبيرة، ولا يزال الجدل قائماً حول جدوى تعليم الطفل بلغته الأم التي لا يواصل تعليمه بها في مراحل تعليمه العليا.

إن قضية ثنائية لغة التعليم بالمراحل الأولى (رياض الأطفال والمرحلة الابتدائية) ما زالت محل خلاف، فلماذا يتصرف البعض على أنها قضية محسومة؟ ولماذا هذا التدافع المحموم نحو إلحاق أبنائهم بمدارس اللغات (حسين)[٣].

فقد تذمر بعض أولياء الأمور من أن أبناءهم يلعبون ويتخاطبون مع بعضهم البعض باللغة الإنجليزية. كما لوحظ شكوى بعض الآباء والمربين من تدني مستوى الطلاب في اللغة العربية، وتحسنه باطراد في اللغة الإنجليزية (المزروعى)[٤].

وأوضح (الهرفي)[٥] أنه لا يمكن لأحد أن ينكر أهمية اللغة ومكانتها في عالمنا اليوم، وكذا أهمية تعلمها. ولكن الخلاف مازال قائماً حول التدريس بها بالكيفية المتبعة حالياً في المرحلة الابتدائية، بل وأحياناً في المراحل الأخرى.

وأكد علماء اللسانيات ضرورة التزام كل أمة بلغتها في الدرس والتعلم، وفي البحث والتفكر. وقد انصاع لذلك النصح الأمم التي سبقت وارتقت، وتقاعس عن ذلك أمم تخلفت عن مسيرة التقدم. حيث ظنت أن العلة في تخلفها تكمن في ضعف استيعاب أبنائها للغات الأجنبية، فراحت تبدأ بتعليمهم بها في سن الروضة، لظنها أن ذلك سيجعل اللغة الأجنبية لديهم وكأنها لغتهم الأولى، وبالتالي تتساوى قدرتهم مع أبناء تلك اللغة الأصليين على تحصيل العلم. وقد قتل علماء اللسانيات ذلك الظن بحثاً، وفرغوا إلى بطلانه، ولم ينخدعوا بالتفوق النسبي لأولئك الأبناء في اللغة الأجنبية مقارنة بأبناء وطنهم، إذ يظل البين شاسع في مستوى إجادة تلك اللغة بينهم وبين أقرانهم من أصحاب اللغة الأصليين(قاسم)[٦].

وتضمن تقرير منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلوم والثقافة (اليونسكو) دعوة إلى الحيطة والحذر بشأن الوضع العالمى المتراجع للغة العربية مقارنة باللغات الأجنبية الأخرى. حيث نص التقرير على أن اللغة الإنجليزية أصبحت اللغة الرسمية لخمس وسبعين دولة على الأقل بكثافة سكانية تقدر ببليونين نسمة، وأنها تُعد اللغة الثانية لـ(٣٧٥) مليون نسمة حول العالم تقريباً، ويتوقع أن تفوق اللغات الرسمية لبعض الدول لتكون هي اللغة الأولى لـ (٧٥٠) مليون نسمة. وأن اللغة الإنجليزية والصينية يُعدا أكثر اللغات استخداماً، حيث يحتل ترتيبهما المركز الأول وفق أعداد المتحدثين بهما على مستوى العالم، ويليهما في الترتيب الثاني اللغتين الهندية الأوردية، ثم الأسبانية في الترتيب الثالث، ثم الروسية في الترتيب الرابع، ثم العربية والبنغالية في الترتيب الخامس، بعد أن كانت العربية تحتل

الترتيب الرابع حتى وقت قريب (نقلا عن المزروعي)[٤].

وثمة تباين بين نتائج العديد من الدراسات حول أثر التعليم بلغة ثانية في تحقيق الأهداف المنشودة من العملية التعليمية. فبعض الدراسات ومنها: (عفيفي)[٦] و(طوبا)[٧] و(Lynch)[٨] قد اتفقت حول وجود انخفاض في تحقيق أهداف العملية التعليمية لدى التلاميذ الذين يدرسون بلغة ثانية، حيث تنخفض (وبدرجة ملحوظة) مستويات تحصيلهم للمعرفة، وتقل رغبتهم في الحصول عليها، وينعكس أثر ذلك على نقص قدراتهم على المشاركة في حل مشكلات المجتمع، ويؤثر ذلك كله في إعداد التلميذ كمواطن صالح. بينما وجدت دراسات أخرى مثل دراسة (Reinhard)[٩] عدم وجود فروق دالة إحصائيا في التحصيل بين من يتعلمون باللغة الأم وأقرانهم الذين يتعلمون بلغة ثانية. في حين أن نتائج دراسة (العبد وآخرون)[١٠] توصلت إلى وجود ارتفاع ملحوظ في النسب المئوية للطلاب المصريين الذين درسوا بمدارس اللغات مقارنة بالنسب المئوية لنظرائهم الذين درسوا بالعربية.

وأشارت نتائج بعض الدراسات إلى أن التلميذ ثنائي اللغة يواجه مشكلات عديدة في نموه اللغوي وذلك بالمقارنة بالتلميذ أحادي اللغة، حيث تكون مفرداته اللغوية أقل عدداً من زميله أحادي اللغة. فثنائي اللغة عليه أن يحفظ كلمتين لكل معنى، أحدهما يخص لغته الأم والآخر يخص اللغة الثانية التي يتعلم بها أو يدرسها (الخولي)[١١].

وثمة بعض الملاحظات الخاصة للباحثة الحالية خلال عملها كمعلمة ثم مشرفة تربوية على تعليم اللغة الإنجليزية لمدة عقد ونصف من الزمان في بعض الدول العربية، في مدارس حكومية يتم التدريس فيها باللغة العربية، ومدارس لغات عالمية يتم التدريس فيها بلغات أجنبية. حيث لاحظت وجود مشكلات وأخطاء تتعلق بتعلم الأطفال العرب باللغة الإنجليزية، وذلك لأسباب متعددة، منها: ما يُعزى لعدم نضج المتعلم، حيث تتداخل المفاهيم لديه، فيصعب على الصغير أحياناً التمييز بين الرقم (٤) باللغة العربية والرقم (3) باللغة الإنجليزية، ويخلط بينهما نطقاً وكتابةً. ومنها ما يُعزى لتباين دلالة بعض المفاهيم لوجود بعض الاختلافات الثقافية، مما يترتب عليه سوء فهم misconception الطفل مدلول بعض التعبيرات، ومن أمثلة ذلك تناول الصائم لإفطار عقب آذان المغرب breaking the fast، وتناول فطور الصباح having breakfast. وثمة مشكلات أخرى تتعلق باستخدام اللغة الإنجليزية في التواصل مع المتعلمين الصغار، منها ما يُعزى إلى طبيعة اللغة الإنجليزية ذاتها مثل: الاختلاف بين النظامين الصوتيين للغة العربية الأم واللغة الإنجليزية، وضعف الاتساق بين الإملاء والنطق في اللغة الإنجليزية، وتضمن اللغة الإنجليزية عبارات اصطلاحية Idioms (Hornby,Cowie and Gimson)[١٢] يصعب فهم الصغار لمدلولاتها وذلك لاعتمادهم على الترجمة المنفصلة لمعاني مفرداتها، ومن أمثلة ذلك عبارة Clear the air يترجمونها على أنها "تنظيف الهواء"، بينما هي عبارة اصطلاحية يقصد بها "إزالة التوتر بين شخصين". وجميع ما سبق يؤثر في نواتج التعليم باللغة الإنجليزية، ويضاف إليه مشكلات أخرى كثيرة تؤثر في

مستوى جودة التعليم بها في البلدان العربية، ومنها: ما يتعلق بضعف مستوى المعلمين، وقلة الاستماع لنماذج محادثات حقيقية، ومحدودية الممارسات التدريبية على النطق الصحيح للغة، والقصور في التقنيات والمختبرات وغيرها من العوامل المؤثرة في كفاءة تعلم اللغة الإنجليزية والتعليم بها.

مما تقدم يتضح أنه لا يوجد ثمة خلاف بين الآراء حول أهمية تعليم اللغات الأجنبية وتعلمها للأبناء، فهذا الأمر من المسلمات التي لا يوجد ثمة خلاف حولها، ولكن ثمة مؤشرات لأوجه التباين والاختلاف بين الآراء ونتائج الدراسات حول الآثار المترتبة على التدريس باللغات الأجنبية، ولا سيما في مراحل التعليم الأولى. ويتضح ذلك من خلال:

- وجود تباين بين نتائج الدراسات حول أثر التدريس باللغات الأجنبية، والشكوى من الآثار السلبية لثنائية لغات التعليم على الأطفال. حيث نادى علماء اللسانيات ومنظمة اليونسكو إلى تعليم الأطفال بلغاتهم الأم، ولا سيما بعد تراجع مركز اللغة العربية من المركز الرابع إلى المركز الخامس بين مراكز اللغات المستخدمة على المستوى العالمي.
- تعارض وجهات النظر بشأن التدريس باللغات الأجنبية في مراحل التعليم المبكرة. فإشكالية التبكير أو التأخير في التعليم باستخدامها للأطفال تُعد من الإشكاليات التي لم تحسم بعد، ولذا مازالت تشغل تفكير التربويين وغيرهم من المهتمين بقضايا التعليم في المجتمعات العربية.
- يرى البعض أن التبكير بتعليم الطفل بلغات أجنبية قد يساعده على اكتساب المهارات اللغوية بكيفية تمكنه من استخدام اللغة بطلاقة تماثل طلاقة استخدام أصحاب اللغة الأصليين لها، بينما يعارض آخرون مبدأ التسرع في تعليم الأطفال بلغات أجنبية في مراحل تعليمهم الأولى، وذلك نظراً للتداخل بين أنظمة اللغات الأجنبية مع اللغة الأم، حيث يكون لهذا التداخل أثراً سلبياً في فهم الطفل للغته الأم وإجادته لها، الأمر الذي يتطلب إتاحة الفرصة الكافية أمام الطفل للتعلم بلغته الأم أولاً في مرحلة الروضة والمرحلة الابتدائية، ثم يبدأ في التعلم باللغات الأجنبية بعد ذلك في المراحل الأخرى التالية.

إن استشعار الباحثة لبعض المشكلات الميدانية الواقعية في مجال تعليم اللغة الإنجليزية والتعليم بها للأطفال، وكذا التباين بين آراء التربويين ونتائج الدراسات التي تناولت أثر التعليم بلغة ثانية في تحقيق الأهداف المنشودة من العملية التعليمية، قد شكلا دافعاً قوياً لتناول موضوع أثر التدريس باللغات الأجنبية على أبنائنا، لاسيما في ظل التزايد الملحوظ لأعداد مدارس اللغات والمدارس العالمية في البلدان العربية، وتنامي الاهتمام بالتعليم باللغات الأجنبية في جميع المراحل التعليمية بدأً من مرحلة الروضة والمرحلة الابتدائية. فقد استمرت المرحلة المتوسطة (الإعدادية) لفترات طويلة (في عدد كبير من الدول العربية) هي مرحلة البدء بتعليم اللغات الأجنبية للمتعلمين، ولكن الواقع الآن قد تحول في البدء بتعليم اللغات الأجنبية منذ مراحل التعليم الأولى (الروضة، والابتدائية) ولم يتوقف الأمر عند هذا الحد، بل بدأ التحول من التدريس باللغة العربية إلى التدريس باللغات الأجنبية. فهل تُعد هذه التحولات الحادثة هي تحولات في الاتجاه الصحيح أم العكس؟

لقد استشعر المسئولين في جمعية أم المؤمنين

أهمية اللغة ومكانتها، باعتبارها الوعاء الذي ينقل ثقافة المجتمع واتجاهاته وأفكاره، وأن لكل مجتمع لغته التي تُعد المعبر والناقل لثقافته، وأن ثمة تحول حادث في بعض الدول العربية لتدريس المناهج التعليمية بغير اللغة العربية، الأمر الذي يتطلب الاستقصاء حول أثر التدريس باللغات الأجنبية في العملية التربوية للأبناء.

وفى ضوء جميع ما تقدم تبلورت مشكلة الدراسة الحالية في تناول موضوع التدريس باللغات الأجنبية والاستقصاء حول أثر ذلك في العملية التربوية للأبناء العرب.

مشكلة الدراسة

تحددت مشكلة الدراسة في تساؤل رئيس هو: ما أثر التدريس باللغات الأجنبية في العملية التربوية لأبنائنا في البلاد العربية من وجهة نظر خبراء تعليم اللغات الأجنبية وأولياء أمور المتعلمين بها؟

وتفرع عن هذا التساؤل عدد من الأسئلة الفرعية التالية:

١. ما أهمية اللغة باعتبارها الوعاء الثقافي للمجتمع؟

٢. ما تأثير استخدام اللغة الإنجليزية في التدريس على حياة أبنائنا وسلوكياتهم؟

٣. ما مدى نجاح التدريس بالإنجليزية في نقل ثقافة المجتمع للأطفال؟

٤. ما مدى تأثر الأطفال باللغة الإنجليزية في التدريس وانعكاسها على لغتهم الأم؟

٥. ما أثر التدريس بالإنجليزية في نقل القيم التربوية والاجتماعية للأبناء؟

٦. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين آراء خبراء تعليم اللغات وأولياء أمور المتعلمين حول أثر التدريس باللغات الأجنبية في العملية التربوية للأبناء؟

أهداف الدراسة

هدفت الدراسة إلى تحقيق ما يلي:

١. توضيح أهمية اللغة باعتبارها الوعاء الثقافي للمجتمع.

٢. بيان تأثير استخدام اللغة الإنجليزية في التدريس على حياة أبنائنا وسلوكياتهم.

٣. الاستقصاء حول مدى قدرة التدريس بالإنجليزية على نقل ثقافة المجتمع للأطفال.

٤. بيان مدى تأثر الأطفال باللغة الإنجليزية للتدريس وانعكاسها على لغتهم العربية.

٥. تعرف مدى قيام اللغة الإنجليزية للتدريس في نقل القيم التربوية والاجتماعية للأبناء بما فيها من عادات وتقاليد.

٦. تحديد مدى الاتساق أو التباين بين آراء خبراء تعليم اللغات وأولياء أمور المتعلمين بمدارس اللغات حول أثر التدريس باللغات الأجنبية في العملية التربوية.

أهمية الدراسة

تظهر أهمية الدراسة الحالية من خلال أهمية الموضوع الذي تتناوله، حيث يتوقع لها أن تسهم في تحقيق ما يلي:

١. التدارس العلمي لأثر استخدام اللغات الأجنبية في التعليم، وما يترتب على ذلك من إيجابيات وسلبيات مؤثرة في العملية التربوية للأبناء على المستوى العربي.

٢. مساعدة المسئولين على اتخاذ القرارات المناسبة، في ضوء الإفادة من المضامين التربوية المستخلصة حول أثر التدريس باللغات الأجنبية على واقع العملية التربوية للأبناء.

٣. تزويد الباحثون بأداة علمية مضبوطة، ونتائج يمكن الإفادة منها في دراسة قياس أثر التدريس

باللغات الأجنبية في واقع العملية التربوية.

٤. تقديم عدد من التوصيات التربوية والآليات التطبيقية والتطويرية لواقع العملية التربوية في المدارس المنتشرة بالمجتمعات العربية، التي يتم التدريس فيها باللغات الأجنبية.

مسلّمات الدراسة

تستند الدراسة إلى عدد من المسلّمات، هي:

١. أن التدريس باللغات الأجنبية أصبح واقعاً تشهده العديد من المجتمعات العربية، ويُعد تناول هذا الواقع بالدراسة والتحليل من القضايا ذات الأولوية التي ينبغي تدارسها من المنظور التربوي، للارتقاء بمستوى العملية التربوية لأبناء الأمة العربية.

٢. ثمة تباين بين آراء التربويين أنفسهم و خبراء تعليم اللغات وغيرهم من المهتمين بقضايا التعليم في المجتمع العربي حول إشكالية استخدام اللغات الأجنبية في التدريس، وكذا التبكير أو التأخير في تعليم اللغات الأجنبية لأبناء الأمة العربية ولاسيما في مراحل تعليمهم الأولى.

٣. تتباين الآراء المؤيدة و المعارضة لتعميم التدريس باللغات الأجنبية بدأ من مرحلة الروضة، ولكل منها حجيته وأسانيده المنطقية. ويتطلب ذلك المزيد من الاستقصاء العلمي لبيان الرؤى التربوية للإيجابيات وسبل الإفادة منها، وحصر السلبيات وسبل تلافيها، وذلك كي تتحقق الأهداف المنشودة للعملية التربوية على المستوى العربي للأبناء وبالمستوى المأمول.

٤. على الرغم من أهمية تعليم اللغات الأجنبية وتعلمها، إلا أن إشكالية استخدام اللغات الأجنبية في التدريس بالمراحل التعليمية الأولية مازالت من القضايا التي يلزم تدارسها بوعي من قبل التربويين، وبمشاركة وتعاون من قبل قطاعات متعددة في المجتمع ولا سيما أولياء الأمور. كي يتسنى القيام بجهود مشتركة وفعالة في الاتجاه الصحيح، لإيجاد الحلول المُثلى لإشكاليات التدريس باللغات الأجنبية، والمراحل المناسبة لبدأ التدريس فيها، والضوابط التي ينبغي التزامها لضمان جودة مستوى العملية التربوية للأبناء الذين يدرسون بلغات أجنبية.

حدود الدراسة

التزمت الدراسة الحدود التالية:

١. الحدود الجغرافية: اقتصرت الحدود الجغرافية لتطبيق أداة الدراسة على عينة تقع في النطاق الجغرافي لمدينة جدة في المملكة العربية السعودية. وهو النطاق الفعلي الذي يتسنى للباحثة فيه المتابعة المباشرة الجادة لضبط أداة الدراسة، وتطبيقها ميدانياً.

٢. الحدود الزمنية: اقتصرت الحدود الزمنية لتطبيق أداة الدراسة على الفترة من: ١/٣/ ٢٠٠٧م إلى ٢٠/٣/٢٠٠٧م. وهى الفترة التي تم توزيع الأداة خلالها على عينة الدراسة وتجميعها.

مصطلحات الدراسة

١. التدريس Teaching

يُعرف التدريس بأنه " عملية اجتماعية تتكون من مجموعة من الأنشطة والإجراءات التي يتم خلالها نقل مادة التعلم (الرسالة) التي يقوم بها المعلم (المرسل) وتبدو آثارها على التلاميذ من خلال أسلوب وطريقة معينة (أحمد والمنوفي)[١٣].

ويستخدم مصطلح التدريس للدلالة على العمليات التي يقوم بها المعلم مع المتعلمين في المراحل الدراسية المختلفة. وتشمل تلك العمليات مجموعة الإجراءات، والأفعال التي يقوم بها المعلمين ويشترك فيها المتعلمون، بهدف تحقيق النمو

المتكامل لهم. وقد تبنت الدراسة الحالية هذا التعريف لمفهوم التدريس.

٢. اللغة Language

أوضح (الأنصارى)[١٤] أن اللغة هي كل لفظ وضع لمعنى، وهى لسان القوم الذي يتعارفون ويتواصلون عبره. وورد في شرح منهاج الأصول للأسنوي أن اللغات عبارة عن الألفاظ الموضوعة للمعاني. ويعرّفها ابن جني بقوله: باب القول على حد اللغة: أما حدها فإنها أصوات يعبر بها كل قوم عن أغراضهم؛ ويعرفها ابن خلدون بقوله: اللغة في المتعارف هي: عبارة المتكلم عن مقصوده، وتلك العبارة فعل اللسان، ناشئة عن القصد في إقامة الكلام. فلا بد أن تكون مَلَكَة مقررة في العضو العامل لها وهو اللسان، وهو في كل أمة بحسب اصطلاحاتهم.

وحدد (علي)[١٥] مفهوم اللغة بأنها أداة تواصلية واصفة، تقوم بدور تشكيل وعي الجماعة وسلوك أفرادها، لتوحيد الجماعات في مجتمع خاص بهم. ويتفق هذا المفهوم مع المقصود باللغة في الدراسة الحالية.

٣. اللغات الأجنبية Foreign Languages

أشار (Hornby, Cowie and Gimson)[١٢] إلى أن اللغة الأجنبية يقصد بها تلك اللغة التي تخرج عن نطاق اللغة الأصلية (الأم) السائدة في المجتمع. ويقصد باللغات الأجنبية في الدراسة الحالية أنها تلك اللغات التي تختلف عن اللغة العربية (الأم) السائدة في المجتمعات العربية، ومن أمثلة اللغات الأجنبية: الإنجليزية، والفرنسية، والألمانية.. الخ.

٤. العملية التربوية Educational process

هي عملية مقصودة منظمة، تقوم بها مؤسسات التعليم لإحداث التعلم أى التعديل المرغوب إحداثه في سلوك الأفراد، من خلال مرورهم بخبرات تربوية (مواقف، وأنشطة، وتدريبات..) مخطط لها (Hornby, Cowie and Gimson)[١٢].

وأشار (أحمد، والمنوفي)[١٣] إلى أن العملية التربوية تشتمل على جانب مقصود يحدث داخل المؤسسات التربوية مثل: المدارس، والمعاهد، والجامعات، كما تشتمل على جانب غير مقصود تقوم به المؤسسات الاجتماعية المتعددة الأخرى في المجتمع مثل: الأسرة، والمسجد، ووسائل الإعلام وغيرها.

ويقصد بالعملية التربوية في الدراسة الحالية جميع الممارسات والأنشطة التربوية المقصودة في المؤسسات التعليمية، التي تستخدم فيها لغات أجنبية تكون ذات أثر في العملية التربوية للمتعلمين.

منهج الدراسة

اتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي المقارن (بحيري وسكران) [١٦]، وذلك وفق ما يلي:

١. مراجعة عدد من الأدبيات العربية والأجنبية، لاستقراء أهم ما تضمنته حول أثر التدريس باللغات الأجنبية على العملية التربوية، من حيث: أهمية اللغة باعتبارها الوعاء الثقافي للمجتمع، والآثار المتعددة للتدريس باللغات الأجنبية على حياة الأبناء وسلوكهم، وانعكاساتها على اللغة العربية، ونقل ثقافة المجتمع بما تشتمل عليه من قيم وعادات وتقاليد للأطفال.

٢. الإفادة من مراجعة الأدبيات في إعداد أداة الدراسة التي استهدفت تعرف آراء بعض خبراء تعليم اللغات الأجنبية، وأولياء أمور المتعلمين بها في مدارس اللغات العالمية حول أثر التدريس باللغات الأجنبية في العملية التربوية للأبناء.

٣. تطبيق الاستبانة على عينة الدراسة، والوصف التحليلي لنتائج تطبيقها.

٤. المقارنة الإحصائية بين آراء بعض خبراء تعليم اللغات الأجنبية، وأولياء أمور المتعلمين في مدارس اللغات العالمية حول أثر التدريس باللغات الأجنبية في العملية التربوية للأبناء.

٥. استخلاص أهم الاستنتاجات، والتوصيات، والآليات التنفيذية لمواجه أثر التدريس باللغات الأجنبية في العملية التربوية للأبناء.

أدبيات الدراسة

تتضمن أدبيات الدراسة عرضاً للإطار النظري، وبعض الدراسات السابقة ذات العلاقة بمتغيرات الدراسة الحالية، والتي أمكن الإطلاع عليها (في حدود علم الباحثة). وتم تصنيف تلك الأدبيات في خمسة محاور هي: أهمية اللغة باعتبارها الوعاء الثقافي للمجتمع، و تأثير استخدام اللغة الإنجليزية في حياة أبنائنا وسلوكياتهم، ومدى قدرة اللغة الإنجليزية على نقل ثقافة المجتمع للأطفال، واللغة الإنجليزية وانعكاسها على اللغة العربية الأم لدى الأطفال، واللغة الإنجليزية وأثرها في نقل القيم التربوية والاجتماعية للأبناء بما فيها من عادات وتقاليد. وفيما يلي بيان تفصيلي لكل محور.

أولاً: أهمية اللغة باعتبارها الوعاء الثقافي للمجتمع.

تُعد اللغة أبرز مظاهر الثقافة، فهي وعاء الوجدان القومي، فلا ثقافة قومية بدون لغة، فالمناطق الثقافية تربطها الوحدة اللغوية بالدرجة الأولى. وللغة أهمية بالغة في تشكيل الثقافة، وتقرير الأفكار المستهدفة. وبدون اللغة لا يمكن أن تتشكل الثقافة. فاللغة أداة تلقي المعرفة، وأداة التفكير، ورموز تجسيده، وهي الفكر نفسه في حالة العمل. وتمثل اللغة ذاكرة الأمة التي تختزن فيها تراثها، ومفاهيمها، وقيمها. فهي أداة التواصل بين الماضي والحاضر، وتمثل الذاكرة الحضارية، وقوام الشخصية، ومناط الأصالة. واللغة أداة أساسية في حركة المجتمع ونموه. وانطلاقاً من هذه السمات؛ فإن اللغة تتضمن الخصوصية القومية، والوحدة السياسية، والتراث، وحيوية الفكر العلمي، والإبداع، والاستمرارية الثقافية. فاللغة تُعد أساس ثقافة كل أمة، بما تشتمل عليه الثقافة من: معتقدات دينية، وعادات، وتقاليد، وأعراف، وأخلاق، وقوانين. كما تشمل الثقافة المادية للمجتمع كل ما أبدعه الإنسان من أدوات، ومعدات التطور التقني. (وزارة الثقافة الأردنية)[١٧].

واللغة وعاء الحضارة وأحَد أهمّ مظاهر الهوية، وهي كذلك عنوان شخصية الأمة، ومن أهم أسباب وحدتها. وقد حوت اللغة العربية ميراثاً حضارياً ساهم في حفظ وحدة الأمة الفكرية والجغرافية لقرون طويلة. ولكن ثمة تراجع بشكل كبير للغة العربية الآن على ألسنة أبنائها، أمام سيطرة اللهجات العامية المحلية، ومنافسة اللغة الهجين التي تشمل خليط من بعض الكلمات العربية، والكثير من المفردات الإنجليزية. فمن المعلوم أن وحدة اللغة تسهم في عملية دمج الشعوب الناطقة بها، وتعمل على صياغتها في وحدة قومية واحدة National Integration. ولذا ينبغي إعادة الاعتبار للغة العربية، من أجل حفظ هوية الأمة، والسعي لوحدتها، وتعزيز تواصل شعوبها (الخصيف)[١٨].

ويرى (السليم)[١٩] أن اللغة هي وعاء العلوم جميعاً، وأداة الإفهام والتعبير العلمي، والفني والعادي، وتؤثر أدبها، ونثرها، وشعرها،

وحكمها، وأمثالها، وقصصها، وأساطيرها، وسائر ألوانها وأدواتها الفنية في العقل والشعور. وأن من يحارب اللغة العربية يحارب بالتبعية الثقافة العربية. وما زال ديدن أعداء هذه الأمة هو إعلاء اللغة الأجنبية على اللغة القومية، وإلغاء الحرف العربي في الكتابة، وإحلال الحرف اللاتيني محله، و إضعاف اللغة الفصحى، وإشاعة العامية.

واللغة ليست مجرد أشكال هندسية، وأصوات تستخدم للتواصل. فاللغة هوية، وسياسة، ودين وحضارة، وثقافة. وللغة العربية خصوصيات ليست لمثيلاتها من اللغات الأخرى، لكونها لغة القرآن. والانسلاخ من اللغة العربية يقود إلى الانسلاخ التدريجي من كل ما ترتبط بها من نواح. ومن ناحية أخرى فإن اللغة الإنجليزية لغة مهمة أيضاً، ولا يمكننا بأي حال من الأحوال تجاهلها أو تجاهل أهميتها كلغة التكنولوجيا والعلم والتواصل، ولكن علينا أن نستقبل تلك اللغة بعين وسمع واعيين. ولا نريد أن نسكب ثقافةً وعلماً على حساب ديننا وهويتنا ولغتنا الأم. ولكن علينا أن نميز بعقولنا كل ما هو ثمين نافع لنا ولثقافتنا عن كل ما هو ضار ينبغي استبعاده (المزروعي)[٤].

إن اللغة هي مرآة أهلها ووعاء فكرهم، وقد أصبح جزءٌ كبير من اللغة اليومية للمثقفين والمستثقفين العرب غريب ومستورد من اللغات المسيطرة، ولاسيما اللغة الإنجليزية. ويحدث ذلك تأثيراً سلبياً على البيئة اللغوية والحضارية، ويعكس حالة من التردي الفكري واللغوي وربما الاجتماعي، وهي الحال الذي آل إليها العرب في مطلع القرن الحادي والعشرين. فقد ورد في كتاب "فلسفة اللغة العربية " أنه مَنْ لم يُنشأ على أن يُحبَّ لغةَ قومِه، استخفَّ بتُراث أُمَّته، واستهانَ بخصائصِ قوميَّتِه". أَمَا رأيتَ كيف يغضبُ الفرنسي إذا قلتَ له إن اللغة الإنجليزية أفضل من لغته الفرنسية. والعجب كل العجب عندما ينشرح العربي إذا ما قلت له أن إنجليزيته أو فرنسيته أفضل من عربيته (درويش)[٢٠].

وأشار (حسين)[٣] إلى أن البعض قد يروج لمقولة مفادها أنه لا مكان في عالم اليوم لمن لا يتسلح باللغات، ولكن الأصوب من ذلك القول بأنه لا مكان لمن يدخل بيوت الآخرين بعد أن نسف بيته، وأتى على بنيانه من القواعد. فعالم اليوم مفتّح متواصل ولن يستبقى كل من يتخلى عن هويته لحرصه على هوية الآخرين وذوبانه المطلق فيها. وكل من يصنع ذلك يكون قد غالط طبيعة الأشياء، ورضي لنفسه أن يكون التابع الذليل، وعرض نفسه لعوامل الفناء والاندثار.

واستنكر (أبو قيس)[٢١] ما يقوم به بعض الأفراد من الأمة العربية الذين يتباهون بالثقافة الإنجليزية لأنهم يلوكونها، وقد تعلّموا شيئاً من ثقافتها ويجيدون لغتها. فطبعوا حياتهم -في جوانبها المختلفة- بطابع الحياة الإنجليزية، وغدا كل منهم كأنما هو إنجليزي. ولا شك أن ذلك يفصح للناس عن أثر اللغة البعيد، الذي قد لا يظن بعضنا أنه يصل إلى نحو من هذا السلوك في حياة الإنسان.

وأشار تقرير (نوفل)[٢٢] إلى أن لغتي هي أنا، وهي ذاتي، وهي وجودي، وهي كياني، وهي حضارتي وتاريخي. أما لغة الآخر فهي لغة الآخر وليست أنا. وأن ثمة ظاهرة انسلاخ سلوكي عن اللغة في موطنها، وأن حدة هذه الظاهرة تتباين من بلد لآخر، وذلك تبعاً لانفتاحه وتشربه للمؤثرات الأجنبية، ومدى سعي بعض

طبقاته إلى إحلال اللغات الأجنبية المختلفة محل اللغة العربية. ومن مظاهر ذلك الانسلاخ تحادث أفراد بعض الأسر فيما بينهم باللغة الأجنبية، وقد يصل التأثر حد الاختلاط الذي لا يستطاع فيه معرفة الأصيل من الدخيل. ومن مظاهره أيضا كثرة الأسماء الأجنبية الملحوظة على واجهات المحلات، والشركات، والمؤسسات، والتي لا شك أن يكون لها تأثيرها النفسي الكبير في الجو العام. كما يتضح بجلاء هذا الانسلاخ اللغوي من خلال سلوكيات البعض، ومنها دعوة إحدى مشرفات رياض الأطفال في دولة عربية الأطفال لدخول الفصل بقولها: "يا لاَّ جُوَّ، جُوَّ"، أي اذهبوا، ويفهمها الأطفال ولا يستغربون ما تقول. ويشير هذا التعدد للمظاهر المادية والسلوكية إلى الانسلاخ اللغوي الذي يؤكد غربة اللغة العربية في أوطانها. ويصاحب هذا الانسلاخ سخط الأفراد على المجتمع، ولا سيما عندما يسعى البعض إلى الذوبان في لغة المجتمعات الأجنبية، اغتراراً بها، وظناً منهم أنها تمثل الحضارة والتقدم والرقي. فبذلك يعيشون في تخلف وتقهقر، ويسعون إلى الهرب من هذا الحال السيئ بالارتماء في أحضان المجتمعات الأجنبية، علهم ينتسبون إليها.

وقد خلصت ندوة (الإيسسكو)[٢٣] إلى العديد من التوصيات التي تؤكد اعتبار اللغة العربية الوعاء الثقافي للأمة، ومن تلك التوصيات ما يلي:

- تعزيز الثقة باللغة العربية، والاعتزاز بها حفاظاً على كيان الأمة، وترسيخاً لشخصيتها ووجودها. واعتبار التفريط في اللسان العربي القرآني تفريطاً في الهوية. ويتصل بذلك تقدير التراث العربي الإسلامي، والعناية به، وإبراز دوره في الحضارة الإنسانية من خلال أمثلة واقعية.
- التوسع في نشر اللغة العربية بمختلف الوسائل، وتهيئة الفرص للمزيد من العناية بنشرها لغة، وثقافة، وحضارة. وتمتين الصلة بين الجهات المعنية بهذا الدور وطنياً، وإقليمياً، وعالمياً.
- العناية في المؤلفات والمناهج بالجوانب النفسية، والتربوية، والثقافية، واللغوية للمتلقي، بحيث تتناسب مع سنه، وبيئته، وخلفيته الثقافية، وقدراته العقلية، وتعمل على تنمية مهاراته بالطرق العلمية والتربوية.
- الاستعانة بنتائج الدراسات اللغوية الحديثة في إعداد المناهج والكتب المنفذة لها، وأن يُلتفت إلى المشكلات اللغوية القائمة والمتوقعة.

من خلال استقراء أدبيات هذا المحور يتبين العديد من التضمينات الخاصة بأهمية اللغة باعتبارها الوعاء الثقافي للمجتمع، ويمكن إيجازها في أن اللغة:

- أهم مظاهر ثقافة المجتمع.
- أداة تفكير مؤثرة في تشكيل ثقافة المجتمع وهويته.
- ركيزة رئيسة لوحدة الشعوب الناطقة بها.
- وسيلة نشر العلوم والتقنية في جميع المجالات.
- تؤثر في نقل الخصائص الثقافية للمجتمع.
- التفريط فيها يُعد تفريطاً في ثقافة المجتمع وهويته.
- تطبع المتحدثين بها بالطابع الثقافي لمجتمعاتها.
- إذا ما انسلخ أهلها عنها تتعرض للغربة في موطنها، مما يزيد من سخط الفرد على مجتمعه.
- الاعتزاز بها يُعد من المقومات الرئيسة للحفاظ على كيان الأمة.

• ينبغي أن يُعنى بها تبعاً لسن المتلقي لها، وقدراته العقلية، وخلفيته الثقافية، وبيئته.

ثانياً: تأثير استخدام اللغة الإنجليزية في حياة أبنائنا وسلوكياتهم

أصبحت اللغة الإنجليزية هي اللغة التي يتحدث بها العالم، لكونها لغة العلم والتكنولوجيا، ولاسيما الإنترنت. كما أصبحت مطلباً رئيساً لسوق العمل. فمن يتقدم لوظيفة مرموقة يجب أن يجيد اللغة الإنجليزية إجادة تامة. و مهما حاولنا تجاهلها فإنها تفرض نفسها في كل مكان، فهي متلازمة وموضع الند للند للغة العربية. وفي ظل الانفتاح الاقتصادي الهائل أصبحت ضرورة للتواصل مع ثقافات الوافدين المقيمين في دولنا العربية (المزروعي)[٤].

لكن الحديث بلغة قوم يفضي إلى الميل إليهم والتعايش معهم ــ إن لم يكن هناك حصانة فكرية لمن يتحدث بها ــ ويقوى هذا الميل عندما تكون هذه اللغة لأمة أرقى وأقوى من الأمة التي ينتمي إليها الفرد (المحافظة)[٢٤].

ومن ثم ينبغي الحذر من التحول الخطير للتدريس باللغة الإنجليزية في السنوات الأخيرة بدول الخليج العربي، لما لذلك من مخاطر على الهوية، ولاسيما إذا استمرت حالة توطين اللغة الأجنبية في التعليم. الأمر الذي سيصعب التخلص منه، أو التغلب عليه، وذلك لنشأة أجيال لم تتعود على العربية (تنباك)[٢٥].

ومن الناحية النفسية؛ فإن الطفل يستطيع أن يُعبر بطريقة أفضل عندما يستخدم لغته الأم. ومن الناحية الاجتماعية؛ فإن الطفل يحقق ذاته وسط أعضاء مجتمعه الذي ينتمي إليه. ومن الناحية التربوية؛ يتعلم الطفل أسرع إذا كان التعليم بلغته، وذلك مقارنة بالتعليم بلغة أجنبية. إلا أن التلميذ ثنائي اللغة يتمتع بميزة عن التلميذ أحادي اللغة، وذلك إذا درس بلغته الأم، وعرف نظامها الصوتي، والصرفي، والنحوي. فالتلميذ الذي يتعلم بلغته الأم لا يحمل همَّ إخراج الأصوات اللغوية، لأنه ينطقها بالسليقة (بطريقة آلية) بخلاف الذي يتعلم بلغة غير لغته، حيث يحمل همّ النطق الصحيح للأصوات التي لا توجد في لغته. وقبل ذلك فإنه قد يتعرض للسخرية (غير المعلنة) من زملائه وأساتذته والسامعين. كما يتعرض للمعاناة في اختيار التراكيب التي يُعبر بها عن المعاني، ولذلك فهو يحتاج إلى وقت أطول وذلك بالمقارنة مع زميله من أهل اللغة، الذي يؤدي ذلك بطريقة لا شعورية، وبدون عناء. ويسهم كل ذلك في تقليل فرص استيعابه، مما يؤثر في نتائج اختباراته. كما يتجنب التلميذ الذي يتعلم بغير لغته الأم استخدام التعبيرات والتراكيب التي لا يوجد في لغته ما يشابهها، بينما يستخدم صاحب اللغة هذه التعبيرات والتراكيب بتلقائية. ويتفادى الأجنبي عن اللغة استخدامها حتى لو كانت ضمن المخزون اللغوي لديه، لأن المفردات والتراكيب قد تكون مخزونة، إلا أن إنتاجها حديثاً أو كتابةً يحتاج إلى تفكير ومعاناة. وقد تكون التراكيب المعطلة التي يتحاشاها التلميذ ثنائي اللغة أبلغ في التعبير عن الموقف من تلك التي يؤلفها تأليفاً. كما أن معاناة التلميذ ثنائي اللغة في تعلُّم اللغة قد تغرس فيه اتجاهاً نفسياً سلبياً نحو هذه اللغة، لذلك فإنه من الضروري على التربويين والمعلِّمين التدرج، والتبسط، وتكثيف التدريب حتى يتقدم مستوى المتعلم، وينجح في السيطرة على تلك الظواهر اللغوية (أبو بكر)[٢٦].

إن تَعَلُّمَ اللغة الإنجليزية خارج بيئتها لا يتخطى

في جله مستويات معينةً من التعبير، ويتراوح التمكن من المستويات المختلفة لأنماط التعبير ولهجات الخطاب من فرد إلى آخر بحسب الملكة اللغوية، والاستعداد الفطري لديه. وهذا جانب من أخطر الجوانب، لأنه يحد من عملية الإبداع الفردي، ويكبح القدرة على التعبير الكامل للوجدان، فتطغى السطحية على مجمل الفكر، ويبقى الفرد مُستقبِلاً متلقياً، غير فاعل أو منتج للحضارة، والمعرفة، والعلوم. وقد لاحظ "المهاتما غاندي" ذلك الأثر السلبي في خطابه الشهير (ألقاه في الرابع من شباط ١٩١٦م) إذ قال: "إن لغتنا انعكاس لأنفسنا. فإن قلتم لي إن لغاتنا عاجزة عن التعبير عن أفضل الفكر، فإني أقول لكم أولى بنا أن نعجّل بالاندثار من الوجود. فهل هناك من يحلم بأن تصبح اللغة الإنجليزية إطلاقاً اللغة الوطنية للهند؟ لماذا يُلقى بهذا المعوق على كاهل أمتنا؟ فلتتأملوا لحظة واحدة أي سباق غير متكافئ هذا الذي يضطر أبناؤنا إلى خوضه مع كل ولد إنجليزي. إن كل شاب هندي يخسر بسبب وصوله إلى المعرفة من خلال اللغة الإنجليزية ما لا يقل عن ست سنوات غالية من حياته. إنهم يتهموننا بأننا لا نأخذ بزمام المبادرة. وأنى يكون لنا هذا ونحن نكرس سنوات حياتنا الغالية في التمكن من لغة أجنبية؟". فعلى الرغم من انتشار اللغة الإنجليزية في الهند على نطاق واسع منذ عهد غاندي، إلا أن ٤% تقريباً من الهنود يتحدثون بها (أي ٣٥ مليون نسمة تقريباً)، وعلى الرغم من حاجة الهند إلى لغة واحدة للتواصل، نظراً لتعدد لغاتها (على عكس الشعوب العربية التي تشترك في لغة واحدة ذات بعد حضاري وتاريخي وقومي، يكفل تماسك شعوبها وتواصلهم الفعال) فإنها لا تتسم بالقوة الرمزية ــ على حد قول فاسولد ــ لتكون لغة البلاد الرسمية، ولم تنجح في أن تحل محل خمسة عشر لغة وطنية موجودة في الهند. أفلا تعتبرون يا أولي الألباب؟ (نقلاً عن درويش)[٢٠].

وأشار(عبدالرحيم)[٢٧] إلى أن الإنسان لا يمكن أن يفكر تفكيراً منطلقاً من كل قيود، سابحاً في كل المجالات إلا بلغته التي تربى عليها، وعاش في ظلها، يتمرس بها، ويتفاهم على أساسها في جميع شئون الحياة. ولا يمكن أن يبدع إلا في لغته وبلغته، مها كانت قدرته على امتلاك أدوات اللغات الأجنبية، وذلك لأن اللغات تختلف في تراكيبها، وفي دلالاتها، وفيما يتعلق بالتعبيرات الحقيقية والتعبيرات المجازية، وفيما يتعلق بقيم الحياة، والتقاليد الفكرية التي تحكم مسيرة الحياة.

من خلال استقراء أدبيات هذا المحور يتبين عدد من التضمينات الخاصة بتأثير استخدام اللغة الإنجليزية في حياة أبنائنا وسلوكياتهم، ويمكن إيجاز ذلك في أنها:

- فرضت نفسها على مجتمعاتنا العربية لكونها لغة العلم والتكنولوجيا المعاصرة.
- انتشرت في مجتمعاتنا العربية نتيجة الانفتاح العالمي في شتى المجالات.
- استخدامها ضرورة للتواصل مع ثقافات الوافدين للمجتمعات العربية.
- التحدث بها يزيد من الميل إلى أهلها والتأثر بثقافة مجتمعاتهم.
- لغة المجتمعات الأقوى والأكثر تقدماً في العصر الحالي.
- يشكل توطينها في التعليم المدرسي خطر على الهوية العربية.
- تقلل من قدرة الأبناء على الفهم والتعبير إذا

استخدموها بديلاً عن العربية.

- تحد من تواصل الطفل العربي مع مجتمعه إذ استخدمها لغة تواصل بديلة للغته الأم.
- إذا نطق الطفل العربي بها كبديل للعربية يكون أكثر عرضة لسخرية سامعيه.
- يبذل مستخدمها من الأطفال العرب جهداً ووقتاً أطول في تعبيرهم عن المعاني باستخدامها.
- يتجنب الأبناء العرب استخدمها في التعبيرات التي لا توجد في لغتهم الأم.
- لا يحل استعمالها مشكلات التواصل بين اللهجات المتعددة في المجتمع الواحد.
- يساعد انتشارها بين أبناء المجتمعات العربية على اغترابهم وخفض تقديرهم لمجتمعهم.
- إذا وجه الأبناء للتعبير بها عن أفكارهم فإن مجمل فكرهم يطغى عليه السطحية.
- تحد من إبداع الأبناء العرب عندما يتحدثون بها بديلاً عن لغتهم الأم لاختلافها في الدلالة.

ثالثاً: اللغة الإنجليزية وقدرتها على نقل ثقافة المجتمع للأطفال

إن اللغة وسيلة رئيسة لنقل ثقافة المجتمع للناشئة، وقد يؤدي تركيز الاهتمام بتعليمهم اللغة الإنجليزية على حساب اللغة العربية إلى حدوث تأثير سلبي في نقل ثقافة المجتمع، وترسيخ هويته في نفوس الأبناء.

حيث أشار (المطيرى)[٢٨] إلى أن اللغة لها تأثير في الثقافة وأنماط التفكير السائدة بالمجتمع. وبعبارة أخرى تؤسس اللغة وتؤطر ملامح بنية التفكير، وترسم معالم خارطته لدى أهلها، كما تؤثر في تشكيل بعض معالم أو ملامح الثقافة المهمة للمجتمع. فهي تؤثر في تكوين الصور النمطية عن الآخر، وترسخها في الذاكرة وفي العقل الباطن، وتجعل الفرد ينظر إلى الآخر المحيط وإلى العالم من حوله بناء على هذه المختزنات اللغوية. ومن ثم؛ تؤثر في التواؤم مع هذه العوالم المختلفة المحيطة. وشغل تأثير اللغة في بنية التفكير اهتمام الباحثين وعلماء اللسانيات مثل "سابير" و "ورف"، حيث اهتما بالدراسة الميدانية للغات الهنود الأمريكيين، ورسخا النظرية التي عرفت " بالنسبية اللغوية" أو بفرضية "سابير وورف" في علم اللغة المعاصر، التي تُعد من النظريات المهمة في مباحث اللسانيات الاجتماعية وفي دراسات اللغة والثقافة، إضافة إلى أهميتها لمجالات علم اللغة النفسي.

وأظهرت نتائج دراسة مقارنة بين اللغات إلى أن اللغة الإنجليزية الحديثة لا يزيد عمرها على وجه الأرض عن خمسمائة عام. وأن معجم اللغة الإنجليزية يحوي سبعمائة وتسعين ألفاً من المفردات والمصطلحات تقريباً، بينما تقدر مفردات العربية وألفاظها بأكثر من اثني عشر مليون مفردة، تتألف من نحو مائة وثمانين ألف مادة لغوية. ومن ثم يتبين تميز اللغة العربية ووفرة مفرداتها مقارنة باللغة الإنجليزية، كما تتميز بسعة اشتقاقاتها، وتعدد أنظمة التركيب بها. وقد أثبتت المقارنة العلمية بين ثلاث لغات قديمة هي: العربية، واللاتينية، والسكسونية (وهي اللغات الجرمانية التي بنيت عليها اللغة الإنجليزية الحديثة) أن اللغة العربية هي أم اللغات الأوربية، والهندية، وأنها أصل الكلام. حيث ثبت أن اللغتين اللاتينية والسكسونية تمثلان شطراً فقط من العربية التي كانت الأصل والمنبع. حيث وجد أن (٨٠%) من أفعال اللغة السكسونية، و (٧٥%) من أفعال اللغة اللاتينية

من أصل عربي. ويؤيد تلك الحقائق أن عدد الجذور في اللغة العربية يزيد عن ستة عشر ألف مقارنة بثمانمائة جذر فقط في اللاتينية. لذلك يسهل في اللغة العربية إدراك العلاقات وأوجه الترابط بين المفردات المختلفة التي تنتمي إلى جذر واحد. وثمة إجماع بين آراء علماء اللسانيات في شتى أرجاء المعمورة على أن اللغة العربية هي سيدة لغات العالم القديم والحديث مقارنة بسائر اللغات (نقلاً عن قاسم)[٢٩].

كما أوضح (المطيري)[٢٨] أنه إذا ما سلمنا بأن منشأ اللغة في عالم الإنسان إنما هو مواضعة واصطلاح – كما يقول ابن جني– فإن متن اللغة (أي جماع المفردات والعبارات اللغوية والاستعمالات التي يحتوي عليه تراثها) يكون فيه نسبة جمة من التنميط والرؤى المتحيزة تجاه الأشياء والذوات التي وضعت لوصفها هذه المفردات. فكثير من الكلم اشتق أو اخترع أو اصطلح عليه بناء على مناسبة أو معنى ارتبط بما يشير إليه وقت وضعه. فمثلا نجد أن الكلمة التي تعني سيدة في اللغة الإنجليزية "Lady" اشتقت أصلا من فعل بمعنى (يعجن أو يفرد الخبز) لأن هذا الشأن (أي عمل العجين) كان يُعتقد أنه الوظيفة الافتراضية للمرأة وللزوجة آنذاك. كما تحتفظ كثير من اللغات وبخاصة تلك التي توصف بالبدائية منها بتصنيف يقسم البشر إلى نصفين، فالأول تعبر عنه مفردة بمعنى (الناس)، وتشير إلى القوم أنفسهم أو الشعب نفسه، والأخرى بمعنى (غير الناس) وتعني ما سوى هؤلاء القوم؛ أي الناس الذين من غير هذا الشعب، وذلك مثلما عُرف عن اليونان والرومان في تسميتهم للأقوام الأخرى بالبرابرة أي المتوحشين. وهذا التقسيم الاجتماعي اللغوي ترجع جذوره إلى أصول بدائية موغلة في القدم، حيث كان العداء مستحكماً بين الجماعات والقبائل البدائية في الفترات أو الحقب الأولى من تشكلها، وكانت ثنائية (نحن – هم) تسود الصراع وقتها، وترسم حدوده ومصطلحاته ولغته.

وقد يعتقد البعض أن التشدق بلغة أجنبية هو السبيل الوحيد إلى الرقي الاجتماعي، والوصول إلى مراكز مرموقة في مجالات شتى. فتجدهم ينصرفون عن اللغة العربية ويرسلون أبناءهم إلى مدارس أجنبية، ويتحدثون معهم بلغة أجنبية. فتجد الأب والأم يحادثان ابنهما بلغة إنجليزية أو فرنسية منقوصة في أغلب الأحيان، وكأنّ أبويه "شكسبيير" و"شارلوت برونتي" أو "فولتير" و"ماري أنطوانيت". ولكن هذا لا يعدو كونه نزوة وزيغاً وانحرافاً، لا يتخطى طبقة قليلة مترفة متخمة من المجتمع، أو فئة موسرة من النخب المثقفة أو المستثقفة، أو طائفة مُنعمة أو مستنعمة. وقد يظن بعضهم أن نهج التشدق باللغات الأجنبية هو نهج سليم، يكفل للعرب الرقي والتقدم، وأنه في سبيل ذلك لا غضاضة أو ضير إذا ما تم المسخ والترقيع اللغوي (درويش)[٢٠].

إن العلاقة بين تطور اللغة وتطور ثقافة المجتمع علاقة تفاعلية طردية، فكلما تطورت لغة المجتمع أثريت ثقافته، وكلما ارتقى المستوى الثقافي للمجتمع أسهم ذلك في ارتقاء لغته. وتُعد غزارة مفردات اللغة ووفرتها من الدلائل المشيرة لرقي اللغة وقدرتها على نقل الثقافة لأبنائها ومن يتحدثون بها.

ومن خلال عرض أدبيات هذا المحور الخاص

بقدرة اللغة الإنجليزية على نقل ثقافة المجتمع للأطفال العرب أن اللغة الإنجليزية يتبين تضمنها ما يلي:

- أن اللغة الإنجليزية أقل في مفرداتها من اللغة العربية، ومن ثم ينعكس أثر ذلك على إمكانية استخدامها في نقل المقومات الثقافية العربية للأبناء.
- ترسم اللغة الإنجليزية ثقافة نمطية غربية في بنية تفكير الأبناء.
- محدودية قدرة اللغة الإنجليزية في التعبير عن بعض مضامين الثقافة العربية للأبناء. فالكثير من الكلمات العربية لا يوجد لها إلا معنى واحد في اللغة الإنجليزية ولا يعكس هذا المرادف بالضرورة المضمون الحقيقي للكلمة من منظور الثقافة العربية.
- تعكس اللغة الإنجليزية خبرات ومواضع ومصطلحات اشتقت من الثقافة الإنجليزية التي قد يختلف مضمونها عن ثقافتنا العربية.
- تحمل اللغة الإنجليزية في طياتها تقسيمات فئوية لغوية اجتماعية للشعوب (نحن وهم).
- الاعتماد على اللغة الإنجليزية في التعبير عن أفكار عربية قد يترتب عليه مسخ لغوي.

رابعاً: اللغة الإنجليزية وانعكاسها على اللغة العربية الأم لدى الأطفال

أجرى (أمين)[٣٠] دراسة لبحث أثر إدخال مادة اللغة الإنجليزية على اللغة العربية في المرحلة الابتدائية بدولة الكويت. وقد تتبع الأثر من خلال تحصيل التلاميذ، والمهارات اللغوية لديهم، والتداخل بين اللغتين. واستخدم اختباراً تحصيلياً في اللغة العربية، وأجريت مقابلات مع المعلمين والتلاميذ، كما تم تحليل كتابات التلاميذ. واشتملت عينة الدراسة على مجموعتين متكافئتين من التلاميذ تم اختيارهم عشوائيا، شملت المجموعة الأولى تلاميذ درسوا الصفوف الثلاثة الأولى بمرحلة التعليم الابتدائي دون التعرض للغة الإنجليزية، أما المجموعة الثانية، فدرست اللغة الإنجليزية منذ السنة الأولى وحتى السنة الثالثة. كما اختار عينة من المعلمين والمعلمات بلغ عددها (١٠٠) معلماً ومعلمة، كانوا موزعين على مناطق تعليمية مختلفة. وتم تطبيق الأدوات على تلاميذ مدرستين في كل منطقة تعليمية (واحدة للبنين وأخرى للبنات). وأظهرت النتائج أن التلاميذ الذين لم يدرسوا اللغة الإنجليزية بجانب اللغة العربية تفوقوا في تحصيلهم في مقرر اللغة العربية، وكان الفرق بين تحصيل المجموعتين ذا دلالة إحصائية. حيث كان المعدل التحصيلي للمجموعة الأولى ٧٤%، والثانية ٥٣%. كما وجد انخفاضاً في مهارات اللغة (القراءة –الكتابة– القواعد– المفردات) لدى تلاميذ المجموعة الثانية عنه لدى تلاميذ المجموعة الأولى. وأظهرت النتائج أيضا وجود تداخل بين اللغة الإنجليزية أثر في جميع الجوانب اللغوية للغة العربية لدى التلاميذ. فعلى مستوى التداخل الصوتي، أكد ٣٥% من المعلمين والمعلمات أن نطق التلاميذ أصبح أسوأ مما كان عليه قبل إدخال مادة اللغة الإنجليزية، ويتضح ذلك في تسمية بعض أصوات اللغة العربية المفردة بأسماء أصوات اللغة الإنجليزية. على سبيل المثال: عندما يسأل التلاميذ عن اسم الحرف (الصوت) (ك) يقول Kay، والميم (م) إم(Ma)، والسين (س) أس (Sa) كما في اللغة الإنجليزية. وحدث الخلط بين حرف الباء في العربية مع حرفي B.P في الإنجليزية. كما كانت الأخطاء الهجائية لدى التلاميذ الذين درسوا

اللغة الإنجليزية أكثر من التلاميذ الذين لم يدرسونها.

وأشار (الشمري)[٣١] إلى العديد من سلبيات تدريس اللغة الإنجليزية في المرحلة الابتدائية في السعودية، ومنها ما يلي:

- أن بدء تدريس اللغة الإنجليزية في المرحلة الابتدائية سيزاحم مناهج الدين، واللغة العربية، التي تشكل معظم مناهج المرحلة الابتدائية. إذ إن الوقت الذي سيخصص لدراسة اللغة الإنجليزية سيكون على حساب تلك المواد الأساسية في المرحلة الابتدائية. وسيكون تدريس اللغة الإنجليزية في مرحلة يكون التلميذ فيها أحوج ما يكون لدراسة لغته الأم، ومبادئ دينه، يضاف إلى هذا أن بدء تعليم اللغة الإنجليزية في المرحلة الابتدائية سيربك التلاميذ لغوياً وعاطفياً، ويزعزع ثقتهم بلغتهم، وسيجعلهم يتشربون بعض المفاهيم الأجنبية منذ الصغر، وهذا الأمر قد يبقى و يستمر تأثيره إلى مراحل لاحقة.
- استحدثت نظريات جديدة في تدريس اللغات تقول بأهمية تدريس اللغة عبر تدريس ثقافة تلك اللغة، وثقافة الشعب الناطق بها. وانتشرت هذه النظريات، ولاقت هوى في نفوس الدول الاستعمارية، وذلك لأنها تحقق نشر لغاتها وثقافتها، ويتبع هذا انتشاراً لنفوذها الاقتصادي والسياسي. وقد حصل هذا في الماضي في فرنسة المغرب العربي والعديد من الدول الأفريقية. ويحصل الآن في العديد من الدول الفقيرة، حيث يقضى على لغاتها وثقافتها، وبالتالي تتحول إلى مستعمرات ثقافية. وقد تم بالفعل تأليف كتب لتدريس اللغات تنطلق من هذه النظريات. ومن ثم يكون تدريس اللغة بهذا المضمون الثقافي في عمر مبكر له مخاطره، خاصة إن كانت اللغة لدولة أو حضارة مهيمنة اقتصادياً، وعسكرياً، وسياسياً، وعلمياً، وتقنياً. فهذا سيهز ثقة الطفل بلغته وثقافته، ويجعله يتعاطف مع اللغة الأجنبية وثقافتها. الأمر الذي ينعكس أثره على ولائه العاطفي للغته، وثقافته، ودينه.
- إن هذا الإجراء (FLES movement) (أي دفع تدريس اللغة الأجنبية إلى المرحلة الابتدائية (Foreign Language in the Elementary School) إجراء قد جربته دول مثل الولايات المتحدة، وبريطانيا في الستينيات، حيث كانت تدرس لغات أجنبية للتلاميذ في المرحلة الابتدائية، وثبت فشله، لخطورته على نمو اللغوي والوجداني للتلاميذ، وعلى ولائهم لثقافتهم، وكثرة تكاليفه. الأمر الذي جعل تلك الدول تقصر تدريس اللغة الأجنبية على المرحلة الثانوية.
- تشكل اللغة الإنجليزية سبباً من أسباب تسرب التلاميذ، وذلك لارتفاع نسبة الرسوب فيها، وفشل الكثير في تعلمها.
- وأكد فريق من علماء التربية أنه كلما ازداد أساس اللغة الأم رسوخاً، واستمرت في تطورها، كلما ازدادت القدرة على اللغة الثانية. كما أكدوا وجود ظاهرةً تسمى ظاهرة الاعتماد أو التوافق المتبادل Interdependence بين اللغة الأم واللغة الأجنبية، مما يؤثر في إتقانهما معاً؛ فالطفل الذي يتلقى دروساً في لغة ثانية (أجنبية)، قبل أن يتقن لغته الأولى لن يتقدم في هذه أو تلك (طوبا)[٧].

وحذر(العسال)[٣٢] من الازدواجية اللغوية وأثرها في تغريب اللغة القومية. حيث يتسبب زيادة عدد الألفاظ الأجنبية في تهميش اللغة العربية. وأكد

ضرورة استخدام المرادفات العربية للألفاظ الأجنبية التي يشيع استخدام الأطفال والكبار لها في الوقت الراهن، تلافياً لما يترتب على استخدام تلك الألفاظ الأجنبية من تبعات مهددة للثقافة العربية.

كما أشار (درويش)[٣٠] إلى أن المحلل لطرائق تعليم اللغات الأجنبية في الوطن العربي (حتى في المدارس الأجنبية والخاصة، التي تحظى بمكانة في النفوس ولا تتمتع بالرعاية المتميزة) سرعان ما يدرك أن تلقي المعرفة اللغوية لا يتخطى حدود سطحية الكلام، دون التجاوز إلى الأنماط الفكرية وطرائق الإنشاء. فالأمر لا يتعلق بطرائق اكتساب أو تعلم اللغات الأجنبية بقدر ما يختص بدور الترجمة العربية، ومستوى المترجمين ومناهجهم، وطرائق نقلهم للمعارف. فكثير من المصطلحات الأجنبية تعكس أنماط فكرية غريبة عن الطبع العربي، والفطرة والسليقة اللغوية للناطقين بالضاد. وقد تضرب الترجمة بشروط العطف والتماسك في اللغة العربية، فتأتي الجمل مفككة، تفتقر إلى الحبكة والترابط والاتساق. فإذا كان هذا ما يسمعه الناشئة من نماذج لغوية وأساليب إنشائية، فلا عجب أن يصيب الخلل الإطار الفكري للأجيال القادمة.

وأكد (الناصر)[٣٣] أن الاهتمام الزائد باللغات الأجنبية، وإعطاءها أكثر من حقها، يجعلها تنمو على حساب اللغة العربية. وقد حدث ذلك بسبب إقبال الأهالي ورغبتهم، ثم المتاجرة بهذه الرغبات. فتدريس عدة لغات للمتعلم في وقت واحد قد أصبح موضع بحث عند خبراء التعليم خصوصاً في المراحل الابتدائية والمتوسطة. فما بالنا بتعليم اللغات لمن هم دون تلك المراحل (أي في مرحلة الروضة) الذين لم يتقنوا النطق الجيد بلغتهم بعد، ثم يُطلب منهم معرفة لغة أقوام آخرين؟! ومن الغرائب أن بدعة حديثة أصبحت تغزو المدارس الخاصة في البلدان العربية، كأن يخصص لمادة اللغة الإنجليزية مثلاً أربع حصص أسبوعياً في رياض الأطفال، بل وصار ذلك معياراً لجودة هذه المدارس. وتعليم اللغات الأخرى لأبنائنا أمر لا غبار عليه عندما يكون لضرورة ملحة، أو لأمر طارئ. فزيد بن ثابت ﷺ كان في الحادية عشرة من عمره، عندما كلفه رسول الله ﷺ بتعلم لغة اليهود، بعد أن حذق اللغة العربية كتابة، وحفظ من القرآن الكريم ما حفظ. حيث قال له رسول الله ﷺ: «**يَا زَيْدُ تَعَلَّمْ لِي كِتَابَ يَهُودَ فَإِنِّي وَاللَّهِ مَا آمَنُ يَهُودَ عَلَى كِتَابِي قَالَ زَيْدٌ فَتَعَلَّمْتُ كِتَابَهُمْ مَا مَرَّتْ بِي خَمْسَ عَشْرَةَ لَيْلَةً حَتَّى حَذَقْتُهُ وَكُنْتُ أَقْرَأُ لَهُ كُتُبَهُمْ إِذَا كَتَبُوا إِلَيْهِ وَأُجِيبُ عَنْهُ إِذَا كَتَبَ**» رواه أحمد (٢١١٠٨). ونلاحظ هنا: أن رسول الله ﷺ طلب من زيد أن يتعلم بعد إجادته العربية. أما أن يعلم أطفال المسلمين لغة أجنبية – وهم لم يتمكنوا بعد من نطق لغتهم أو كتابتها– أمر لا يقره عاقل أو منصف. ونستفيد من هذا الحديث أيضاً أن رسول الله ﷺ كان يختار في تربيته الشخص المناسب للمكان المناسب.

من خلال استقراء أدبيات هذا المحور يتبين تضمنها عدد من تأثيرات اللغة الإنجليزية على الأطفال وانعكاساتها على لغتهم العربية الأم، ويمكن إيجازها في:

- انخفاض تحصيل الدارسون بالإنجليزية مقارنة بأقرانهم الذين درسوا بالعربية.
- انخفاض المهارات اللغوية للدارسين بالإنجليزية مقارنة بأقرانهم الذين درسوا

بالعربية.

- التداخل بين مفاهيم اللغة الإنجليزية واللغة العربية الأم في أذهان المتعلمين.
- مزاحمة مناهج اللغة الإنجليزية لمناهج التعليم الأساسية التي ينبغي أن يتقنها الأطفال أولاً.
- تشرب الصغار مفاهيم تحملها اللغة الإنجليزية، واستمرار أثر ذلك في المراحل اللاحقة.
- تؤثر دراسة اللغة الإنجليزية في الولاء العاطفي للأطفال وانتمائهم للغتهم العربية الأم.
- فشل الطفل في دراسة الإنجليزية يكون عاملاً لتسربه من التعليم.
- تزامن الدراسة بالإنجليزية والعربية يترتب عليه اعتماد متبادل يخفض مستوى إتقان اللغتين.
- الازدواجية في اللغة يساعد على تغريب اللغة الأم.
- تعليم الطفل العربي بالإنجليزية تجعله لا يتجاوز سطحية الكلام.
- لا تلتزم اللغة الإنجليزية شروط التماسك للجملة العربية، فتختل التعبيرات اللغوية بها.
- دراسة الصغار باللغة الإنجليزية لإشباع رغبات الأهل يكون على حساب لغتهم الأم.
- تعليم اللغة الإنجليزية للصغار يكون لضرورة بعد إتقانهم لغتهم العربية الأم.

خامساً: اللغة الإنجليزية ونقل القيم التربوية والاجتماعية للأبناء

لقد ساعد انتشار المدارس الأجنبية بشكل كبير جداً في الوطن العربي على شيوع استخدام اللغة الإنجليزية. حيث أصبحت تُدرس مع دخول الطفل المدرسة وقبل دخوله الصف الأول الابتدائي. وينبغي الانتباه إلى أن المناهج والقصص التي تُدرس باللغة الإنجليزية لا تنقل فحوى المنهج أو القصة فقط، بل تنقل معها ثقافة كاملة للغة التي تُقدم بها. يضاف إلى ذلك أنه كلما زاد مقدار تدريس اللغة الإنجليزية قل التركيز على اللغة العربية، مما يترتب عليه نقص في المعرفة بالدين، والشخصيات الإسلامية، والأدب العربي، وجغرافيا الوطن العربي وتاريخه، وآمال الأمة العربية وآلامها. وبالتدريج يُحدث الانسلاخ اللغوي انسلاخاً ثقافياً ودينياً (المزروعي)[٤].

وينبغي الحيطة والحذر من حدوث غلبة للغة الإنجليزية وحلولها محل اللغة العربية في المجتمعات العربية. حيث يترتب على ذلك ذوبان تدريجي لهوية الأمة. وتصبح اللغة العربية (ذات المقومات والخصائص المتميزة بما تحمله في ذاكرتها من أفكار، ومعتقدات، ومعان) مندمجة في اللغة الإنجليزية، وقد فقدت ما كانت عليه، عندما ينظر لها بمنظار فكر اللغة الإنجليزية الذي يغاير فكرها في كثير من المعاني والتصورات (أبو قيس بتصريف)[٢١].

وأشار (الأحمرى)[٣٤] إلى أن الثقافة الإسلامية وعلومها العربية قد تأثرت يوم أن كانت اللغة التركية لغة ثانية، بل وكانت لغة مسيطرة في البلاد العربية، وعشنا زمناً طويلاً من الانطواء وضعف العلوم والثقافة، لأن اللغة المهيمنة لم تكن لغة المجتمع، فلم تكن العربية، ولم يتعرب الأتراك. واليوم سيكون بقاء اللغات الأجنبية مسيطرة في بلاد المسلمين علامة انهيار ثقافي وتبعية سياسية شاملة. فمجتمع يعيش بلغتين، ويحيا ثقافتين، مجتمع مصيره المسخ والانهيار. ولقد آن لنا أن نعي ثقافتنا، ونعرف أهمية لغتنا، وألا نحيا حياة المسوخ. وليس في هذا منع لوجود متخصصين ونقلة لما نحتاجه من الغرب

أو الشرق، فتكون هناك حاجة دائماً لمن يعرف هذه اللغات سواء اليابانية، أو الصينية، أو العبرية، أو الإنجليزية، أو الفرنسية، ولكن ليس بهذه العملية الماسخة لشعوبنا. فلقد آن لنا أن نتخلص من هذا الاستعمار الفكري.

كما ينبغي الاعتزاز بالموروث اللغوي القومي والثقافي للأمة العربية. فاعتماد أى مجتمع على لغة أخرى سيبعده (رغماً عن أنفه) عن حضاراته، وتراثه، ومبادئه. فمعرفة اللغة الإنجليزية، وغيرها من اللغات مسألة حيوية ومطلوبة، وليست محل جدال، ولكن ينبغي أن نبحث عن الوسائل الكفيلة لجعلنا نستفيد منها بصورة سليمة، وبما لا يؤثر في ثقافتنا وقيمنا العربية، التي ينبغي أن نحرص على تأصيلها في نفوس أبناء أمتنا (الهرفي)[٥].

واستنكر (درويش)[٢٠] قيام بعض العرب بترجمة تعبيرات إنجليزية ونطقها بأصوات وحروف عربية. لأن اللغة الإنجليزية تحمل مدلولات مختلفة عما يمكن أن تحمله ترجمتها العربية. فعلى سبيل المثال: ترجم أحد مراسلي إحدى الفضائيات العربية عبارة (the devil lies in the details) بقوله "الشيطان يكمن في التفاصيل" والتعبير الإنجليزي بمعناه الوظيفي يقصد به (العلة في التفاصيل). وبالنظر في هذه الترجمة الحرفية للتعبير الإنجليزي يتضح أن فيها علتين: الأولى معارضتها للثقافة العربية، التي لا تقحم الشيطان في التعبيرات اليومية على هذا النحو، والثانية أن كلمة (devil) في الإنجليزية لا تعني (الشيطان) بل تعنى عفريت وما شابهه، أما كلمة شيطان فهى (Satan). وترجم آخر عبارة (to throw the baby with the bath water) ترجمة حرفية معيبة وهى "رمي الطفل مع ماء الغسيل". ونجد كاتب آخر يقلد تقليداً أعمى، ويردد بلا وعي مقولة يضع العربة أمام الحصان (to put the cart before the horse) وهو ينادي بهوية عربية.

وفى هذا الصدد يحذر(الخصيف)[١٨] من أن الفضائيات العربية قد ساهمت في زيادة الوضع الكارثي للغة العربية. إذ تكاد تكون كل البرامج الناطقة بالعربية تتحدث بلغات عامية، أو بلغات الهجين، ويستوي في ذلك البرنامج الاجتماعي، أو السياسي. أما الدراما العربية فكلها وبلا استثناء ناطقة بالعامية. وكان متوقعاً أن تؤدّي الفضائيات العربية (بوصفها إعلاماً جماهيرياً mass communication) دوراً جوهرياً في توحيد الشعوب العربية، وتعزيز تواصلها، بتقليص العامية، ونشر اللغة العربية، لما لها من أثر بالغ في تأصيل هوية أبنائنا، وتعميق الثقافة العربية الأصيلة في نفوسهم.

إن للمؤسسات الإعلامية والتربوية دوراً كبيراً في تعزيز مكانة اللغة العربية في بيئتها الطبيعية، أو في الإسراع بنفيها. فما غُزي قوم في عقر دارهم إلا وذلوا، وما غُزيت لغة في بيئتها إلا نَغلَتْ وذل أهلها وتشتت أمرهم. فلن يكتب للحضارة أو الثقافة أن تستمر وترقى إنْ سُلخت عن وعائها ووسيلة التعبير عنها. ولن يكتب للغة أن تستمر وتبقى إنْ استُبعدتْ عن حضارتها. هذا ما يجمع عليه الباحثون الغربيون، ودعاة الاستعمار اللغوي والإمبريالية الثقافية. ولقد عبر غاندي عن هذا بقوله: " أنا لا أريد أن تحيط الجدران بيتي من جميع جوانبه، ولا أن تكون نوافذي مسدودة. بل أريد أن تهب جميع حضارات الأرض حول بيتي بكل حرية. ولكني أرفض أن أُقتلع من جذوري" (نقلاً عن درويش)[٢٠].

من خلال استقراء أدبيات هذا المحور يتبين عدد من التضمينات ذات العلاقة بقيام اللغة الإنجليزية بنقل القيم التربوية والاجتماعية (العادات والتقاليد..) لأبناء الأمة العربية، ويمكن إيجاز تلك التضمينات على النحو التالي:

- تنقل القصص الإنجليزية التي يتعلمها الأطفال ثقافة أهل اللغة الأصليين (عاداتهم، وتقاليدهم) أكثر من نقلها عادات وتقاليد من يستخدمها من غير أهلها.
- تدريس اللغة الإنجليزية للصغار والتدريس بها يترتب عليه نقص في معرفتهم بالثقافة الإسلامية، وبالشخصيات الإسلامية.
- التدريس بالإنجليزية للأبناء يجعل السيادة لفكرها، بما يحمله من معتقدات ومعان قد تكون مغايرة للأفكار العربية.
- سيادة اللغة الإنجليزية في التدريس لأبنائنا يضعف من ثقافتهم العربية، وينذر بمسخها في أذهانهم.
- الاعتماد على اللغة الإنجليزية في التدريس يقلل من اعتزاز الأبناء بالموروث الثقافي للأمة.
- تحمل اللغة الإنجليزية مدلولات اصطلاحية قد لا تحمل نفس المعنى الوظيفي لها في البيئة العربية.
- يساهم في إقصاء اللغة العربية (بما تحمله من قيم وعادات ينفرد بها أهلها) شيوع استعمال اللغة الإنجليزية في التدريس، واللغة الهجين في التعامل، والعامية في وسائل الإعلام.
- انسلاخ اللغة عن بيئتها، وإساءة ترجمتها، يضعفها ويقلص من عمق تأثيرها.

تعقيب على الأدبيات

يتبين من العرض السابق للأدبيات تعدد الآثار السلبية للتبكير بتعليم اللغات الأجنبية للأبناء في مراحل تعليمهم الأولى، وذلك نتيجة إلحاقهم بمدارس اللغات الأجنبية التي كثرت في البلدان العربية، أو نتيجة إدراج مناهج تعليم اللغة الإنجليزية في المدارس الحكومية والأهلية، أو بفعل تعرضهم لعوامل ومؤثرات غير نظامية، ومنها: مضامين الرسائل التي تبثها وسائل الإعلام المتعددة، والإنترنت، والعمالة غير العربية الوافدة التي تتحدث بلغات غير عربية، وغيرها من المواقف الحياتية الأخرى التي تستخدم فيها اللغات الخليط (الهجين) بين العربية وغيرها من اللغات الأخرى.

كما تبين تعدد الآراء المعارضة للتبكير بتعليم الأطفال العرب باللغات الأجنبية المغايرة للغتهم العربية الأم من مصادر نظامية أو غير نظامية، لما لذلك من آثار سلبية، ولاسيما على الأطفال في مرحلتي الروضة والتعليم الابتدائي. فالدول المتقدمة مثل: أمريكا، وبريطانيا، وألمانيا واليابان، قد أيقنت (من خلال الدراسة والبحث الميداني منذ ستينيات القرن الماضي) مخاطر التبكير بتعليم ناشئتها لغات أجنبية في مراحل تعليمهم الأولى، واتخذت قراراتها التنفيذية القاطعة بإرجاء تعليم اللغات الأجنبية إلى المرحلة الثانوية، وذلك حرصاً منها على عدم التأثير السالب في هوية أجيالها، وزعزعة انتمائهم لثقافتهم ووطنهم، حيث تؤثر اللغة المتعلمة أو المستخدمة في مؤسسات التعليم على الهوية الثقافية للمتعلمين.

وعلى الرغم من التسليم بأهمية تعليم اللغات الأجنبية لأبناء الأمة العربية، إلا أنه مازالت هناك إشكالية حول التسرع في التعليم بتلك اللغات وتعليمها في مراحل سنية مبكرة، حيث تعددت التبعات السلبية التي أظهرتها نتائج الدراسات من جراء هذا التبكير المتسرع، ومنها: التداخل بين اللغات الأجنبية واللغة الأم، والتأثيرات السلبية

المصاحبة على الثقافة، والهوية، والانتماء، والقيم التي ينبغي ترسيخها في نفوس الناشئة.

إن المؤشرات آنفة الذكر لتدعو المسئولين من أصحاب القرار، وصناع السياسة التعليمية، وكذا الباحثين في البلدان العربية إلى التدارس المتأني لموضوع التعليم باللغات الأجنبية وتعليمها للأبناء الصغار في مراحل التعليم الأولى. وكذلك تدارس سبل ضبط التزايد المحموم لمدارس اللغات الأجنبية، وتوجيه مسارها، كي يتحقق ما تتطلع إليه الأمة العربية من غايات تنشئة المواطن الصالح، وفق ثقافة الأمة العربية وهويتها ولغتها، التي أضحت مهددة بالغربة، والتراجع، والذوبان، في ظل انتشار التعليم باللغات الأجنبية الأخرى والإقبال المتزايد على تعليمها للصغار.

ثالثاً: منهج الدراسة وإجراءاتها

مرت الدراسة بالخطوات والإجراءات النظرية والميدانية التالية:

أولاً: الإجراءات النظرية

للتعرف على أثر التدريس باللغات الأجنبية في العملية التربوية، وذلك من خلال الإجابة عن أسئلة الدراسة، فقد تم اتباع المنهج الوصفي التحليلي وفق الخطوات الإجرائية التالية:

١. استعراض الأدبيات السابقة

تمت مراجعة بعض الأدبيات (في حدود علم الباحثة) التي تناولت أثر تعليم اللغات الأجنبية والتدريس بها في جوانب العملية التربوية للأبناء. ثُم صنفت تلك الأدبيات في خمسة محاور، وتم استخلاص أهم مضامينها للإفادة منها في بناء أداة الدراسة الحالية.

٢. بناء أداة الدراسة وضبطها

تمثلت في استبانة لتعرف آراء خبراء تعليم اللغات الأجنبية وأولياء الأمور حول أثر التدريس باللغات الأجنبية وتعليمها في العملية التربوية للأبناء. ومرت خطوات بنائها وضبطها بما يلي:

أ. تحديد قائمة أولية شملت ستة محاور للاستبانة، وتضمنت عناوين المحاور الخمسة لأدبيات الدراسة، بالإضافة لمحور سادس خاص بأنسب مراحل بدء التدريس باللغات الأجنبية.

ب. حددت عدد من المفردات التابعة لكل محور، وذلك في ضوء ما تم استخلاصه من مضامين أدبيات الدراسة.

ج. أعدت صفحة تعليمات الاستبانة، وشملت الغرض منها، وأهمية آراء المستجيبين في دراسة قضية أثر التدريس باللغة الإنجليزية وتعليمها في العملية التربوية للأبناء، والتعريف بمضمونها، وطريقة إبداء الاستجابات حول المفردات، والبيانات الخاصة بالمستجيب.

د. عرضت الصورة الأولية للاستبانة على (٥) متخصصين في القياس والتقويم التربوي، و(٥) من المتخصصين في تعليم اللغات الأجنبية، وذلك للتحقق من مناسبتها لتحقيق الهدف المراد منها، ومناسبة بدائل الاستجابات وتقديراتها، وإبداء كافة الملاحظات والمقترحات التطويرية للاستبانة. وتضمنت الملاحظات ما يلي:

- تجنب صياغة المفردات على هيئة أسئلة مباشرة موجهة للمستجيب، وصياغتها في صورة عبارات خبرية غير مباشرة، مثل: التدريس باللغة الإنجليزية وتعليمها لأبنائنا.... ثم يلي ذلك تحديد مضمون المفردة.
- تقليل عدد الكلمات في بعض مفردات الاستبانة، لتجنب ملل المستجيب وتشتت فكره.
- زيادة مدى بدائل الاختيار بين الاستجابات لتصبح خمسة بدائل بدلاً من ثلاثة، لتكون بمراتب وزنية نسبية متجانسة المدى على النحو

التالي: أوافق بدرجة كبيرة جداً (٨٠-١٠٠%)، وأوافق بدرجة كبيرة (٦٠-٧٩%)، وغير متأكد (٤٠- ٥٩%)، ولا أوافق بدرجة كبيرة (٢٠-٣٩%)، ولا أوافق مطلقاً (أقل من ٢٠%).

هـ. بعد إجراء التعديلات على الاستبانة في ضوء ملاحظات المحكمين، تم تطبيقها على عينة استطلاعية بلغ عددها (٣٠) فرداً، منهم (١٥) من معلمات ومعلمي اللغات الأجنبية بمدارس دولية، و(١٥) من أولياء الأمور المتعلمين في تلك المدارس. وذلك للتحقق من وضوح محاورها ومفرداتها. حيث طُلب منهم وضع خط تحت التعليمات أو المحاور أو العبارات أو الكلمات التي يرون أنها غامضة.

و. تم حساب ثبات الاستبانة بطريقة التجزئة النصفية(shinn)[٣٥]، وبلغ معامل ثباتها (٨٧%) وهي نسبة مناسبة لثباتها.

ز. أعيد عرض الاستبانة على المحكمين مرة ثانية لحساب صدقها. وقد بلغت نسبة الاتفاق بين آرائهم (٩١%) وهي نسبة تشير إلى مناسبة صدق الاستبانة(shinn)[٣٥]، ومن ثم صلاحيتها للتطبيق على عينة الدراسة.

وبذلك اشتملت الاستبانة في صورتها النهائية ستة محاور و(٥٥) مفردة، منها: (١٠) مفردات تابعة للمحور الأول، و(١٥) مفردة تابعة للمحور الثاني، و(٦) مفردات تابعة للمحور الثالث، و(١١) مفردة تابعة للمحور الرابع، و(٨) مفردات تابعة للمحور الخامس، (٥) مفردات تابعة للمحور السادس (ملحق الدراسة).

ثانياً: تحديد عينة الدراسة

تم الاختيار العشوائي للمستجيبين على الاستبانة، وكانوا على النحو التالي:

١. عينة خبراء تعليم اللغات الأجنبية العرب. وبلغ عدد أفرادها (٤٥) فرداً ممن لا تقل خبرتهم عن (١٠) سنوات في مجال التعليم باللغات الأجنبية (الإنجليزية، والفرنسية). وهم ممن يعملون بمدينة جدة في: كليات جامعية، وفي مدارس عالمية وفق النظام الإنجليزي British system وهي: بلادي العالمية، والحجاز، أو وفق النظام الأمريكي American System وهي: زهرة الصحراء، والآفاق، أو مدارس تجمع بين النظامين معا كما بالثامر، والكون (جلوبال Global).

٢. عينة عشوائية من أولياء أمور المتعلمين بمدارس اللغات العالمية (المشار إليها سابقاً)، وبلغ عدد أفرادها (٤٥) من الآباء والأمهات.

ثالثاً: الإجراءات الميدانية (تطبيق أداة الدراسة)

تم تطبيق الاستبانة في بداية الفصل الثاني للعام الدراسي (٢٠٠٦-٢٠٠٧م) خلال الفترة (من ١/٣/ ٢٠٠٧م إلى ٢٠/٣/٢٠٠٧م)، وذلك على النحو التالي:

أ. تم توزيع (٢٥) نسخة من الاستبانة على خبراء تعليم اللغات من الذكور والإناث في كليات جامعية. كما تم توزيع (٢٥) نسخة منها على معلمات ومعلمي اللغة الإنجليزية بمدارس اللغات العالمية ممن لهم خبرة كبيرة في التدريس.

ب. تم توزيع (٥٠) نسخة من الاستبانة على أولياء أمور المتعلمين الذين يدرس أبنائهم باللغة الإنجليزية في المدارس العالمية المشار إليها، وذلك بواقع (٢٥) للأباء و(٢٥) للأمهات.

ج. تم استعادة (٤٨) نسخة خاصة بالخبراء، وقد استبعد منها (٣) نسخ لم تتوفر فيها شرط الخبرة الطويلة (١٠ سنوات) وذلك لدى (٢) من المعلمين، وشرط الانتماء لجنسية عربية لدى معلمة واحدة. وبذلك بلغ العدد الفعلي لاستبانات

الخبـــراء (٤٥) اســـتبانة، منهـــا (٢٣) تخـــص الذكور، و(٢٢) تخص الإناث.

د. تم استعادة (٤٦) من استبانات أولياء الأمور، وقد استبعد منها نسخة واحدة لعدم اكتمال الإجابة عن جميع مفرداتها. وبذلك بلغ العـــدد الفعلـــي لاســـتجابات أولياء الأمور (٤٥)، منـــها (٢٤) تخص الأمهات، و(٢١) تخص الآباء.

رابعاً: إجراءات رصد النتائج ومعالجتها إحصائياً وتمثيلها بيانياً

مرت عملية رصد النتـــائج وتحليلهـــا وتمثيلهـــا بالخطوات التالية:

- رصدت تكرارات استجابات العينة، ثم قدرت درجات الاستجابات بواقع (٥) درجات للموافقة بدرجة كبيرة جداً، و(٤) درجات للموافقة بدرجة كبيرة، و(٣) درجات لاستجابة غيـــر المتأكـــد، ودرجتان لعدم الموافقة بدرجة كبيرة، ودرجـــة واحدة لعدم الموافقة المطلقة.
- حسبت المتوسطات النسبية المئوية للاستجابات الخاصة بكل مفردة وفق نوعية المستجيبين (خبراء تعليم لغات/ أولياء أمور)، وكـــذلك متوســـط كـــل محور، و محصلة الاستبانة ككل.
- رتبت مفردات كل محور ترتيباً تنازليـــاً وفـــق المتوسط النسبي لمحصلة استجابات الخبراء وأولياء الأمور على كل منها. كما حُددت المرتبـــة التـــي تتبعها كل مفردة وفق التقسيم الخماسي لمحصـــلة المتوسط النسبي لها. فتراوح مدى المرتبة الأولـــى بين (٨٠-١٠٠%)، والثانية بـــين (٦٠-٧٩%)، والثالثة بين (٤٠- ٥٩%)، والرابعة بـــين (٢٠-٣٩%)، أما الخامسة فشملت المتوسطات النســـبية التي تقع في المدى الأقل من ٢٠%.
- حسبت المتوسطات النســـبية، والانحرافـــات المعيارية، والقيمة التائية (اختبـــار"ت" T.test) (بحيرى وسكران)[١٦] لكل محور من المحـــاور الخمسة الأولى للاستبانة وللمحاور الخمسة ككل.
- تم التمثيل البيـــاني لمتوســـطات اســـتجابات الخبراء، وأولياء الأمور، ومتوسطات استجابات العينة ككل علـــى المحـــاور الخمســـة الأولـــى للاستبانة، وذلك باستخدام برنامج Excel.

خامساً: نتائج الدراسة

أولا: إجابة السؤال الأول

الخاص بـــ: ما أهمية اللغة باعتبارهـــا الوعـــاء الثقافي للمجتمع؟

وتمت الإجابة عنه مـــن خـــلال تحليـــل نتـــائج استجابات الخبراء وأولياء الأمور على المحـــور الأول للاستبانة. حيث رصـــدت النتـــائج فـــي الجدول (١) التالي:

جدول (١) الأوزان والمتوسطات النسبية والترتيب والمرتبة لنتائج استجابات الخبراء وأولياء الأمور على المحور الأول للاستبانة

	أولاً: أهمية اللغة باعتبارها الوعاء الثقافي للمجتمع. فاللغة..	الوزن النسبي لاستجابات		المتوسط النسبي	الترتيب	المرتبة
		الخبراء	أولياء الأمور			
١	من أهم مظاهر ثقافة المجتمع.	١٠٠	٩١,١	٩٥,٦	١	١
٢	أداة تفكير مؤثرة في تشكيل ثقافة المجتمع وهويته.	١٠٠	٨٢,٢	٩١,١	٢	١
٣	ركيزة رئيسة لوحدة الشعوب الناطقة بها.	٩١,١	٨٢,٢	٨٦,٧	٥	١

٤	وسيلة نشر العلوم والتقنية في جميع المجالات.	٨٨,٩	٨٠	٨٤,٥	٦	١
٥	تؤثر في نقل الخصائص الثقافية للمجتمع.	٩١,١	٨٤,٤	٨٧,٨	٤	١
٦	يُعد التفريط فيها تفريطاً في ثقافة المجتمع وهويته.	٩٧,٨	٧١,١	٨٤,٥	٧	١
٧	تطبع المتحدثين بها بالطابع الثقافي لمجتمعاتها.	٩٣,٣	٦٤,٤	٧٨,٩	١٠	٢
٨	إذا انسلخ أهلها عنها تعرضت للغربة في وطنها، مما يزيد من سخط الفرد على مجتمعه.	٨٨,٩	٧١,١	٨٠	٩	١
٩	يُعد الاعتزاز بها من المقومات الرئيسة للحفاظ على كيان الأمة	٩٥,٦	٦٦,٧	٨١,٢	٨	١
١٠	ينبغي أن يُعنى بها تبعاً لسن المتعلم، وقدراته، وثقافته، وبيئته.	٩٧,٨	٨٢,٢	٩٠	٣	١
	المتوسط النسبي	٩٤,٥	٧٧,٥	٨٦		

يتضح من النتائج المبينة بجدول (١) ارتفاع المتوسط النسبي لمحصلة آراء كل من الخبراء وأولياء الأمور حول أهمية اللغة باعتبارها الوعاء الثقافي للمجتمع، حيث بلغت قيمته (٨٦%) وهي قيمة تشير إلى أن تقديرهم لتلك الأهمية كان بدرجة كبيرة جداً (أكثر من ٨٠%).

حصلت المفردات ذات الأرقام (١، ٢، ١٠) على أعلى نسب تقديرية (٩٥,٦، ٩١,١، ٩٠) على الترتيب، وهي الخاصة بكون اللغة من أهم مظاهر ثقافة المجتمع، وأنها ركيزة مؤثرة في تشكيل الثقافة والهوية، وأنه ينبغي العناية بها تبعاً لسن المتعلم وقدراته وثقافته وبيئته.

ظهر أعلى معدل تباين نسبي (٢٨,٩%) بين وجهات نظر خبراء تعليم اللغات الأجنبية وأولياء الأمور حول المفردات ذات الأرقام (٧، ٩) وهما: أن اللغة تطبع المتحدثين بها بالطابع الثقافي لمجتمعاتها، ويُعد الاعتزاز بها من المقومات الرئيسة للحفاظ على كيان الأمة. وتلا ذلك التباين النسبي حول المفردة رقم (٦) الخاصة بأن التفريط في اللغة يُعد تفريطاً في ثقافة المجتمع وهويته، حيث كانت نسبة التباين حولها (٢٦,٧%).

ويتضح أيضاً من النتائج المبينة بالجدول (١) مايلي:

- أن ترتيب المفردات تبعاً لمتوسطات درجات موافقة العينة ككل كان للمفردات ذات الأرقام (١، ٢، ١٠، ٥، ٣، ٤، ٦، ٩، ٨) على الترتيب. وحصلت جميعها على درجات أهمية كبيرة جداً (أكثر من ٨٠%).
- حصلت مفردة واحدة على درجة موافقة بدرجة كبيرة (٦٠-٧٩%) وهي المفردة رقم (٧) الخاصة بأن اللغة تطبع المتحدثين لها بالطابع الثقافي لمجتمعاتها. فقد بلغ المتوسط النسبي التقديري لها (٧٨,٩%).
- بلغت أعلى نسب اتفاق بين آراء خبراء تعليم اللغات الأجنبية (بدرجة كبيرة جداً) حول جميع المفردات الواردة في المحور. وكانت أقل نسب اتفاق بين آرائهم حول المفردتين ذات الأرقام (٤، ٨) حيث حصلتا على متوسط نسبى (٨٨,٩%).
- بلغت أعلى نسب اتفاق (بدرجة كبيرة جداً) بين أراء أولياء الأمور حول (٦) مفردات ذات الأرقام (١، ٥، ٢، ٣، ١٠، ٤)، وجاءت موافقتهم (بدرجة كبيرة) على المفردات ذات الأرقام (٦، ٨، ٩، ٧) على الترتيب، وكانت أقل نسب اتفاق بين آرائهم حول المفردة رقم (٧)

التي حصلت على متوسط نسبي (٧٨,٩%).

- تطابقت وجهات النظر بين آراء خبراء تعليم اللغات الأجنبية وأولياء الأمور وما تضمنته الأدبيات بشأن أهمية اللغة باعتبارها الوعاء الثقافي للمجتمع، ويتضح ذلك من اتساق نتائج استجاباتهم حول المفردات ذات الأرقام (١، ٥، ٢، ٣، ١٠، ٤).

وتظهر المحصلة النهائية للجدول (١) أن المتوسط النسبي لآراء الخبراء حول أهمية اللغة بلغ (٩٤,٥%) بينما بلغت قيمته (٧٧,٥%) لدى أولياء الأمور. ويستنتج من ذلك أن الخبراء أكثر تقديراً لأهمية اللغة ودورها مقارنة بتقديرات أولياء الأمور لتلك الأهمية.

ثانياً: إجابة السؤال الثاني

الخاص بـ: ما تأثير استخدام اللغة الإنجليزية في التدريس على حياة أبنائنا وسلوكياتهم؟

وتمت الإجابة عنه من خلال تحليل نتائج استجابات الخبراء وأولياء الأمور على المحور الثاني للاستبانة، حيث رصدت النتائج في الجدول (٢) التالي:

وبفحص المفردات المعروضة في الجدول يتبين أنها شملت مفردات تتعلق بتأثيرات إيجابية للتدريس باللغة الإنجليزية، أي مفردات ذات وجهة موجبة ذات الأرقام (١، ٥، ٣، وهى: أن استخدام اللغة الإنجليزية في التدريس وتعليمها للأبناء يثرى العملية التعليمية لكونها لغة العلم والتكنولوجيا المعاصرة، وأن التدريس بالإنجليزية يرفع قدرات أبنائنا على التواصل العالمي لكونها لغة المجتمعات الأقوى والأكثر تقدماً في العصر الحالي، وأن استخدام اللغة الإنجليزية في التدريس وتعليمها لأبنائنا يُعد مطلباً للتواصل الفعال مع الوافدين للمجتمعات العربية. كما تضمن المحور مفردة محايدة رقم (٢) وهي أن انتشار استخدام التدريس باللغة الإنجليزية في مجتمعاتنا العربية قد يكون نتيجة الانفتاح العالمي في شتى المجالات. أما بقية مفردات المحور والبالغ عددها (١١) مفردة، تضمنت جميعها تأثيرات سالبة للتدريس باللغة الإنجليزية (أي مفردات ذات وجهة سالبة)، وهي ذات الأرقام:٤، ٦، ٧، ٨، ٩، ١٠، ١١، ١٢، ١٣، ١٤، ١٥. وقد روعيت في رصد تقديرات مفردات هذا المحور وجهة الاستجابات الخاصة

جدول (٢) الأوزان والمتوسطات النسبية والترتيب والمرتبة لنتائج استجابات الخبراء وأولياء الأمور على المحور الثاني للاستبانة

	ثانياً: استخدام اللغة الإنجليزية في التدريس وتعليمها للأبناء وأثره في حياتهم وسلوكياتهم..	الوزن النسبي لاستجابات		المتوسط النسبي %	الترتيب	المرتبة
		الخبراء	أولياء الأمور			
١	يثري استخدام اللغة الإنجليزية في التدريس وتعليمها للأبناء العملية التعليمية لكونها لغة العلم والتكنولوجيا المعاصرة.	٩٧,٨	١٠٠	٩٨,٩	١	١
٢	انتشار استخدام التدريس باللغة الإنجليزية في مجتمعاتنا العربية قد يكون نتيجة الانفتاح العالمي في شتى المجالات.	٨٤,٤	٩١,٣	٨٧,٩	٣	١
٣	يُعد استخدام اللغة الإنجليزية في التدريس وتعليمها لأبنائنا مطلباً للتواصل الفعال مع الوافدين للمجتمعات العربية.	٦٦,٧	٨٠	٧٣,٤	٤	٢
٤	التدريس بالإنجليزية يزيد من ميل أبنائنا لأهلها وتأثرهم بثقافتهم.	٧٣,٣	٦٦,٧	٧٠	٦	٢
٥	التدريس بالإنجليزية يرفع قدرات أبنائنا على التواصل العالمي لكونها لغة المجتمعات الأقوى والأكثر تقدماً في العصر الحالي.	٩٣,٣	٨٨,٩	٩١,١	٢	١

٦	يشكل توطين اللغة الإنجليزية في التعليم المدرسي خطراً على الهوية العربية لأبنائنا.	٧٣,٣	٦٢,٢	٦٧,٨	٨	٢
٧	استخدام اللغة الإنجليزية في التدريس يقلل من قدرة الأبناء على الفهم والتعبير إذا استخدموها بديلاً عن العربية.	٦٢,٢	٦٠	٦١,١	١١	٢
٨	يحد استخدام اللغة الإنجليزية في التدريس من تواصل أبنائنا مع مجتمعهم إذ ما استخدموها لغة تواصل بديلة للغتهم الأم.	٦٦,٧	٧٥,٦	٧١,٢	٥	٢
٩	التدريس لأبنائنا بالإنجليزية وتعبيرهم عن أفكارهم البسيطة بها يزيد من يعرضهم لسخرية سامعيهم.	٦٦,٧	٥٧,٨	٦٢,٣	١٠	٢
١٠	يبذل الأبناء جهداً ووقتاً أطول في تعبيرهم عن المعاني والمفاهيم التي يدرسونها بالإنجليزية خاصة في بداية مراحل تعليمهم الأولى.	٧٣,٣	٥٣,٣	٦٣,٣	٩	٢
١١	يتجنب الأبناء استخدام تعبيرات ومصطلحات درسوها بالإنجليزية لا توجد في لغتهم الأم.	٥٣,٣	٦٢,٢	٥٧,٨	١٢	٣
١٢	لا يحل استعمال اللغة الإنجليزية في التدريس مشكلات التواصل بين اللهجات المتعددة في المجتمع الواحد.	٧٣,٣	٣٧,٨	٥٥,٦	١٣	٣
١٣	يساعد انتشار اللغة الإنجليزية في التدريس لأبنائنا على اغترابهم الفكري وخفض تقديرهم لمجتمعهم.	٧٣,٣	٦٤,٤	٦٨,٩	٧	٢
١٤	إذا وجه الأبناء للتعبير بها عن الأفكار التي درسوها بالإنجليزية فإن مجمل فكرهم يطغى عليه السطحية.	٤٤,٤	٤٦,٧	٤٥,٦	١٥	٣
١٥	التدريس باللغة الإنجليزية يحد من إبداع الأبناء لاختلاف الدلالات بينها وبين لغتهم الأم.	٥١,١	٤٤,٤	٤٧,٨	١٤	٣
المتوسط النسبي		٦٦,٧	٦٢,٢	٦٤,٥		

بكل منها. ولم يفضل استبعاد المفردات الموجبة أو المحايدة من الاستبانة أو تغيير وجهتها وذلك تجنباً للتأثير غير المباشر في استجابات العينة، فقد تتأثر بكثرة العبارات ذات الوجهة السالبة، ومن ثم تأتى على نحو يساير وجهتها. ولذا فإن وجود مفردات ذات وجهات متعددة (موجبة/ محايدة/ سالبة) قد يُقلل (إلى حد ما) من تأثر المستجيب بوجهة الصياغة الموحدة لجميع المفردات.

ويتضح من النتائج المبينة بجدول (٢) ما يلي:

- حصلت على الترتيب الأول المفردة رقم (١) بنسبة (٩٨,٩%) وهى: استخدام اللغة الإنجليزية في التدريس يثري تعليمنا لكونها لغة العلم والتكنولوجيا المعاصرة. وحصلت على الترتيب الثاني المفردة رقم (٥) بنسبة (٩١,١%) وهي: التدريس بالإنجليزية يرفع قدرات أبنائنا على التواصل العالمي لكونها لغة المجتمعات الأقوى والأكثر تقدماً في العصر الحالي.
- جاءت المفردة رقم (١٤) في الترتيب الخامس عشر والأخير بنسبة (٤٥,٦%) وهي: إذا وجه الأبناء للتعبير بها عن الأفكار التي درسوها فإن مجمل فكرهم يطغى عليه السطحية.
- أظهرت محصلة الاستجابات أن (٣) مفردات قد وقعت ضمن مدى المرتبة الأولى الخاصة بالموافقة بدرجة كبيرة جداً (٨٠-١٠٠%) وهي المفردات ذات الأرقام (١، ٥، ٢). وأن (٨) من مفردات المحور جاءت في المرتبة الثانية الخاصة بالموافقة بدرجة كبيرة والتي ينحصر مداها بين (٦٠-٧٩%) وهي المفردات ذات الأرقام (٣، ٨،

٤، ١٣، ٦، ٩، ١٠، ٧) على الترتيب. بينما جاءت (٤) مفردات في المرتبة الثالثة الخاصة بعدم التأكد والتي ينحصر مداها بين (٤٠-٥٩%) وهي المفردات ذات الأرقام (١١، ١٢، ١٥، ١٤) على الترتيب.

- بلغت نسبة محصلة استجابات الخبراء على مفردات المحور (٦٦,٧%) وتقع في مدى المرتبة الثانية (الموافقة بدرجة كبيرة: ٦٠-٧٩%)، بينما بلغت محصلة استجابات أولياء الأمور على مفردات المحور (٦٢,٢%) وهي تقع أيضاً في مدى المرتبة الثانية (الموافقة بدرجة كبيرة: ٦٠-٧٩%). ويشير ذلك إلى التقارب الشديد بين تقديرات الخبراء وأولياء الأمور الذي يعكس وجهات نظرهم المتسقة بدرجة كبيرة حول التأثيرات الإيجابية والسلبية لاستخدام اللغة الإنجليزية في التدريس على حياة أبنائنا وسلوكياتهم.

وتظهر المحصلة النهائية للنتائج المبينة بالجدول (٢) أن المتوسط النسبي لاستجابات العينة ككل كان (٦٤,٥%)، وهي نسبة موافقة تقع ضمن المدى المحصور بين (٦٠-٧٩%) أي بدرجة كبيرة (إلى حد ما) لكونها أكثر اقتراباً من نقطة بداية المدى. مما يشير إلى أن العينة لديها استشعار كبير (إلى حد ما) بوجود تأثيرات في حياة الأبناء وسلوكياتهم نتيجة تعليمهم اللغة الإنجليزية والتدريس لهم باستخدامها.

ثالثاً: إجابة السؤال الثالث

الخاص بـ: ما مدى نجاح التدريس بالإنجليزية في نقل ثقافة المجتمع للأطفال؟

وتمت الإجابة عنه من خلال تحليل نتائج استجابات الخبراء وأولياء الأمور على المحور الثالث للاستبانة، حيث رصدت النتائج في الجدول (٣) التالي:

جدول (٣): الأوزان والمتوسطات النسبية والترتيب والمرتبة لنتائج استجابات الخبراء وأولياء الأمور على المحور الثالث للاستبانة

	ثالثاً: استخدام اللغة الإنجليزية في التدريس وقدرتها على نقل ثقافة المجتمع للأطفال.	الوزن النسبي لاستجابات		المتوسط النسبي %	الترتيب	المرتبة
		الخبراء	أولياء الأمور			
١	التدريس بالإنجليزية يحد من نقل المقومات الثقافية العربية للأبناء لقلة مفرداتها مقارنة باللغة العربية.	٦٢,٢	٤٦,٧	٥٤,٥	٦	٣
٢	استخدام الإنجليزية في التدريس يرسم ثقافة نمطية غربية في بنية تفكير الأبناء.	٧١,١	٨٠	٧٥,٦	١	٢
٣	التدريس بالإنجليزية يقلل من القدرة على نقل ثقافتنا العربية للأبناء فكلمات عربية كثيرة لا يوجد لها إلا معنى واحد في الإنجليزية.	٧٧,٨	٤٨,٩	٦٣,٤	٤	٢
٤	يؤدى التدريس بالإنجليزية إلى نقل خبرات ومواضع ومصطلحات اشتقت من الثقافة الإنجليزية ويختلف مضمونها عن ثقافتنا العربية.	٨٨,٩	٥٧,٨	٧٣,٤	٢	٢
٥	يُحدث التدريس باللغة الإنجليزية تأثيرات لغوية فنوية اجتماعية منها نحن وهم.	٨٠	٦٠	٧٠	٣	٢
٦	التدريس باللغة الإنجليزية يترتب عليه تشويه لغوى للأفكار.	٦٦,٧	٥٧,٨	٦٢,٣	٥	٢
	المتوسط النسبي	٧٤,٥	٥٨,٥	٦٦,٥		

تظهر النتائج المبينة بالجدول (٣) ما يلي:

• حصلت المفردة رقم (٢) على أعلى متوسط نسبي بين مفردات المحور بلغ (٧٥,١%) وهي: استخدام الإنجليزية في التدريس يرسم ثقافة نمطية غربية في بنية تفكير الأبناء.

• جاءت المفردة رقم (١) في الترتيب السادس والأخير بنسبة(٥٤,٥%)، وهي: التدريس بالإنجليزية يحد من نقل المقومات الثقافية العربية للأبناء لقلة مفرداتها مقارنة باللغة العربية.

• وقعت (٥) من مفردات المحور في مدى الموافقة بدرجة كبيرة (٦٠-٧٩%) وهي المفردات ذات الأرقام (٢، ٥، ٤، ٣، ٦) على الترتيب. بينما جاءت المفردة رقم (١) فقط في المرتبة الثالثة ضمن نطاق عدم التأكد الذي ينحصر مداه بين (٤٠-٥٩%).

• بلغ المتوسط النسبي لمحصلة استجابات الخبراء على مفردات المحور (٧٤,٥%) أي يقع ضمن مدى (الموافقة بدرجة كبيرة ٦٠-٧٩%)، بينما كان المتوسط النسبي لمحصلة استجابات أولياء الأمور على مفردات المحور ذاته (٥٨,٥%) أي يقع ضمن مدى (عدم التأكد ٤٠-٥٩%). ويشير ذلك إلى عظم تقديرات الخبراء التي تعكس استشعارهم بدرجة كبيرة لأثر استخدام اللغة الإنجليزية في التدريس وقدرتها على نقل ثقافة المجتمع للأطفال مقارنة بتقديرات أولياء الأمور التي عكست قدراتهم المحدودة على إبداء رأى قاطع في هذا الشأن. وقد يعزى ذلك التباين إلى أن الخبراء أكثر دراية من أولياء الأمور بما يحدث في واقع العملية التعليمية من ممارسات تدريسية باللغة الإنجليزية، وأن هدف نقل ثقافة المجتمع للأطفال من خلال التدريس باللغة الإنجليزية قد لا يكون من بين الأهداف الواضحة ذات الأولوية لتلك الممارسات. في حين أن أولياء الأمور قد يتحقق لديهم قدر من الرضا عندما يتفاعل أبنائهم باللغة الإنجليزية في المواقف التعليمية، الأمر الذي يولد لديهم انطباعات بأن أبنائهم قد أصبحوا قادرين على تمثل ثقافة المجتمع على نحو أفضل.

وتظهر المحصلة النهائية للنتائج المبينة بالجدول (٣) أن متوسط استجابات الخبراء وأولياء الأمور حول المحور الثالث الخاص باستخدام اللغة الإنجليزية في التدريس وقدرتها على نقل ثقافة المجتمع للأطفال كانت نسبته (٦٦,٥%)، وهي نسبة موافقة بدرجة كبيرة (إلى حد ما) حيث تقع ضمن المدى المحصور بين (٦٠-٧٩%) لكونها أكثر اقتراباً من نقطة بداية مدى الموافقة بدرجة كبيرة. ويشير ذلك إلى أن العينة لديها استشعار كبير (إلى حد ما) بوجود تأثيرات للتدريس باللغة الإنجليزية على نقل ثقافة المجتمع للأطفال.

رابعاً: إجابة السؤال الرابع

الخاص بـ: ما مدى تأثر الأطفال باللغة الإنجليزية في التدريس وانعكاسها على اللغة العربية الأم؟ وتمت الإجابة عنه من خلال تحليل نتائج استجابات الخبراء وأولياء الأمور على المحور الرابع للاستبانة، حيث رصدت النتائج في الجدول (٤):

يتضح من النتائج المبينة بالجدول (٤) ما يلي:

• حصلت المفردة رقم (٤) على أعلى متوسط نسبي بين مفردات المحور بلغ (٧١,١%) وهي: التدريس بالإنجليزية يشغل أبنائنا ويؤخرهم عن دراسة مناهج التعليم الأساسية التي ينبغي أن يتعلموها بمراحل تعليمهم الأولي.

• جاءت المفردة رقم (٦) في الترتيب السادس والأخير بنسبة(٤٧,٨%)، وهي: التدريس

جدول (٤) الأوزان والمتوسطات النسبية والترتيب والمرتبة لنتائج استجابات الخبراء وأولياء الأمور على المحور الرابع للاستبانة

	رابعاً: التدريس باللغة الإنجليزية وانعكاسها على اللغة العربية الأم لدى الأطفال.	الوزن النسبي لاستجابات الخبراء	الوزن النسبي لاستجابات أولياء الأمور	المتوسط النسبي %	الترتيب	المرتبة
١	يترتب على التدريس بالإنجليزية انخفاض في تحصيل الأبناء الصغار مقارنة بأقرانهم الدارسين بالعربية.	٥٥,٦	٥٥,٦	٥٥,٦	٨	٣
٢	التدريس بالإنجليزية يخفض مستوى المهارات اللغوية للأبناء مقارنة بأقرانهم الدارسين بالعربية.	٦٠	٤٤,٤	٥٢,٢	١٠	٣
٣	التدريس بالإنجليزية يسبب تداخلا بين مفاهيم اللغتين الإنجليزية والعربية في أذهان الأبناء.	٦٦,٧	٥٣,٣	٦٠	٦	٢
٤	التدريس بالإنجليزية يشغل أبنائنا ويؤخرهم عن دراسة مناهج التعليم الأساسية التي ينبغي أن يتعلموها بمراحل تعليمهم الأولي.	٨٢,٢	٦٠	٧١,١	١	٢
٥	التدريس بالإنجليزية للصغار يساعد على تشربهم مفاهيم سلبية حملتها اللغة لهم في طياتها وتستمر بأذهانهم طيلة حياتهم.	٧٧,٨	٥١,١	٦٤,٥	٢	٢
٦	التدريس بالإنجليزية يكون من عوامل تسرب الأطفال من التعليم لفشل في الدراسة بالإنجليزية.	٥٧,٨	٣٧,٨	٤٧,٨	١١	٣
٧	التدريس بالإنجليزية للأبناء في مراحل تعليمهم الأولى يترتب عليه اعتماد لغوى متبادل يخفض مستوى إتقانهم اللغتين معاً.	٥٧,٨	٥١,١	٥٤,٥	٩	٣
٨	التدريس للصغار بالإنجليزية وتحدثهم في المجتمع بالعربية يترتب عليه ازدواجية في اللغة يساعد على تغريب اللغة الأم وإضعافها.	٦٦,٧	٥٧,٨	٦٢,٣	٥	٢
٩	التدريس باللغة الإنجليزية لا يلتزم تراكيب جملة شروط التماسك في الجمل العربية فتقل القدرات التعبيرية اللغوية للأبناء.	٦٤,٤	٥١,١	٥٧,٨	٧	٣
١٠	دراسة الصغار بالإنجليزية إشباعاً لرغبات أهلهم يكون على حساب لغتهم الأم.	٧٧,٨	٤٨,٩	٦٣,٤	٤	٢
١١	التعليم بالإنجليزية للصغار ينبغي أن يكون بعد إجادتهم لغتهم الأم.	٦٦,٧	٦٢,٢	٦٤,٥	٣	٢
	المتوسط النسبي	٦٦,٧	٥٢,١	٥٩,٤		

بالإنجليزية يكون من عوامل تسرب الأطفال من التعليم لفشل في الدراسة بالإنجليزية.

• تظهر محصلة الاستجابات أن (٦) من مفردات المحور قد وقعت في المرتبة الثانية الخاصة بالموافقة بدرجة كبيرة (٦٠-٧٩%) وهي المفردات ذات الأرقام (٤، ٥، ١١، ١٠، ٨، ٣) على الترتيب، بينما جاءت (٥) مفردات في المرتبة الثالثة الخاصة بعدم التأكد والتي ينحصر مداها بين (٤٠-٥٩%) وهي المفردات ذات الأرقام (٩، ١، ٧، ٢، ٦).

• بلغت نسبة محصلة استجابات الخبراء على مفردات المحور (٦٦,٧%) أي تقع في مدى المرتبة الثانية (الموافقة بدرجة كبيرة ٦٠-٧٩%)، بينما بلغت محصلة استجابات أولياء الأمور على مفردات المحور ذاته نسبة مقدارها (٥٥,١%) أي تقع في مدى المرتبة الثالثة (عدم التأكد ٤٠-٥٩%). ويشير ذلك إلى عظم تقديرات الخبراء التي تعكس استشعارهم بدرجة أكبر من أولياء الأمور بانعكاسات التدريس باللغة الإنجليزية على اللغة العربية الأم لدى الأطفال. وقد يعزى ذلك إلى أن الخبراء أكثر دراية بهذه التأثيرات نظراً لخلفياتهم التخصصية (الأكاديمية والتربوية) التي تناولت بعض الجوانب ذات الصلة بتلك الانعكاسات للغة الإنجليزية على اللغة الأم، وما قد يصاحب الاهتمام باللغة الإنجليزية والتركيز على استخدامها من تبعات منها إهمال المتعلم للغة الأم، وهذا ما أشار إليه بعض المتخصصين الأكاديميين في تعليم اللغة الإنجليزية.

وتظهر المحصلة النهائية للنتائج المبينة بالجدول (٤) أن المتوسط النسبي لمحصلة استجابات العينة ككل حول انعكاسات التدريس باللغة الإنجليزية على اللغة العربية الأم لدى الأطفال هو (٥٩,٤%)، وتقع هذه النسبة ضمن مدى عدم التأكد (٤٠-٥٩%) مع اقترابها إلى حد كبير مع نقطة نهاية المدى. ويشير ذلك إلى أن العينة لم تحدد وجهة استجابتها تأكيد وجود انعكاسات للتدريس باللغة الإنجليزية على اللغة العربية الأم لدى الأطفال.

خامساً: إجابة السؤال الخامس

الخاص بـ: ما أثر التدريس بالإنجليزية في نقل القيم التربوية والاجتماعية للأبناء؟

وتمت الإجابة عنه من خلال تحليل نتائج استجابات الخبراء وأولياء الأمور على المحور الخامس للاستبانة، حيث رصدت النتائج في الجدول (٥) التالي:

جدول (٥) الأوزان والمتوسطات النسبية والترتيب والمرتبة لنتائج استجابات الخبراء وأولياء الأمور على المحور الخامس للاستبانة

	خامساً: التدريس باللغة الإنجليزية ونقل القيم التربوية والاجتماعية للأبناء.	الوزن النسبي لاستجابات		المتوسط النسبي %	الترتيب	المرتبة
		الخبراء	أولياء الأمور			
١	التدريس باللغة الإنجليزية ينقل للأبناء ثقافة أهل اللغة الأصليين أكثر من نقله ثقافة من يستخدمونها من غير أهلها.	٨٨,٩	٤٤,٤	٦٦,٧	٥	٢
٢	التدريس بالإنجليزية للصغار يترتب عليه نقص في معرفتهم بالثقافة الإسلامية، والشخصيات الإسلامية.	٧٥,٦	٦٠	٦٧,٨	٤	٢
٣	التدريس بالإنجليزية يجعل السيادة لأفكار ومعتقدات أهلها التي تختلف عن أفكارنا ومعتقداتنا العربية.	٦٢,٢	٤٤,٤	٥٣,٣	٨	٣
٤	سيادة اللغة الإنجليزية في التدريس لأبنائنا يضعف من ثقافتهم العربية وينذر بتراجع أهميتها لديهم.	٦٦,٧	٦٦,٧	٦٦,٧	٦	٢
٥	الاعتماد على اللغة الإنجليزية في التدريس يقلل من اعتزاز الأبناء بالموروث الثقافي لمجتمعنا.	٨٤,٤	٥٧,٨	٧١,١	١	٢

٦	التدريس باللغة الإنجليزية يقدم لأبنائنا مدلولات اصطلاحية ومفاهيم لا تحمل نفس المعنى الوظيفي لها في البيئة العربية.	٨٢,٢	٦٠	٧١,١	٢	٢
٧	استخدام اللغة الإنجليزية في التدريس يساهم في إقصاء اللغة العربية بما تحمله من عادات وقيم أصيلة.	٧٧,٨	٥٣,٣	٦٥,٦	٧	٢
٨	التدريس بالإنجليزية يصاحبه مشكلات سوء الفهم والترجمة التي تنعكس آثارها على فهمهم للقيم المراد إكسابها لهم.	٨٤,٤	٥٥,٦	٧٠	٣	٢
	المتوسط النسبي	٧٧,٨	٥٥,٣	٦٦,٦		

يتضح من النتائج المبينة بالجدول (٥) ما يلي:

- حصلت المفردتان (٥،٦) على أعلى متوسط نسبي بين مفردات المحور بلغ (٧١,١%) وهما: الاعتماد على اللغة الإنجليزية في التدريس يقلل من اعتزاز الأبناء بالموروث الثقافي لمجتمعنا، والتدريس باللغة الإنجليزية يقدم لأبنائنا مدلولات اصطلاحية ومفاهيم لا تحمل نفس المعنى الوظيفي لها في البيئة العربية.
- جاءت المفردة رقم (٣) في الترتيب الثامن والأخير بنسبة(٥٣,٣%)، وهي: التدريس بالإنجليزية يجعل السيادة لأفكار ومعتقدات أهلها التي تختلف عن أفكارنا ومعتقداتنا العربية.
- أشارت محصلة الاستجابات إلى أن (٧) من مفردات المحور قد وقعت في المرتبة الثانية الخاصة بالموافقة بدرجة كبيرة (٦٠-٧٩) وهي المفردات ذات الأرقام (٥، ٦، ٨، ٢، ١، ٤، ٧) على الترتيب، بينما جاءت المفردة رقم (٣) فقط في المرتبة الثالثة الخاصة بعدم التأكد والتي ينحصر مداها بين (٤٠-٥٩%).
- بلغت نسبة محصلة استجابات الخبراء على مفردات المحور (٧٧,٨%) أي تقع في مدى المرتبة الثانية (الموافقة بدرجة كبيرة ٦٠-٧٩%)، بينما بلغت محصلة استجابات أولياء الأمور على مفردات المحور ذاته نسبة مقدارها (٥٣,٣%) أي تقع في مدى المرتبة الثالثة (عدم التأكد ٤٠-٥٩%). ويشير ذلك إلى عظم تقديرات الخبراء التي تعكس استشعارهم بدرجة كبيرة لتبعات التدريس باللغة الإنجليزية على قيم الأبناء مقارنة بتقديرات أولياء الأمور. وقد تقود هذه النتيجة إلى طرح تساؤل عن سبب التباين النسبي بين استجابات الخبراء عن استجابات أولياء الأمور. وقد يعزى ذلك إلى أن الخبراء أكثر احتكاكاً بالمتعلمين في مؤسسات التعليم المختلفة، وأكثر دراية بالمشكلات المتكررة التي تظهر من خلال سلوكيات المتعلمين (وتعكس قيمهم) في تعاملاتهم داخل مجتمع مؤسسات التعليم، وذلك مقارنة بدراية أولياء الأمور بتلك المشكلات، حيث ينحصر نطاق تعامل أولياء الأمور(غالباً) مع أبنائهم، وأن سلوكيات الأبناء كثيراً ما يغلب عليها الضبط القيمي على مستوى التعامل داخل الأسرة مقارنة بمستويات الانضباط القيمي في معاملاتهم داخل مجتمع مؤسسات التعليم أو المجتمع ككل. فالكثير من السلوكيات غير المرغوبة التي قد تصدر من الأبناء تخضع (في معظم الأحيان) لتوجيهات تقويمية من قبل أولياء الأمور، في الوقت الذي تقل فيه الفرص المناسبة للممارسات غير المرغوبة للمتعلمين في المؤسسات التعليمية، وذلك نظراً لكثافة الأعداد، وتعدد مهام المسئولين عن متابعتهم.

وتظهر المحصلة النهائية للنتائج المبينة بالجدول

(٥) أن متوسط استجابات الخبراء وأولياء الأمور حول المحور الخامس الخاص بأثر التدريس بالإنجليزية في نقل القيم التربوية والاجتماعية للأبناء كانت نسبته (٦٦,٦%)، وهي نسبة موافقة بدرجة كبيرة (إلى حد ما) حيث تقع ضمن المدى المحصور بين (٦٠-٧٩%) لكونها أكثر اقتراباً من نقطة بداية مدى

بين آراء خبراء تعليم اللغات وأولياء أمور المتعلمين بها حول أثر التدريس باللغات الأجنبية في العملية التربوية؟

وتمت الإجابة عنه من خلال تحليل نتائج استجابات الخبراء وأولياء الأمور على المحاور الخمسة الأولى للاستبانة، حيث رصدت النتائج في الجدول (٦) التالي:

جدول ٦: المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيم "ت" ودلالتها والمتوسطات والترتيب والمرتبة لنتائج استجابات الخبراء وأولياء الأمور على المحاور الخمسة الأولى للاستبانة

	المحاور الخمسة الأولى للاستبانة	الوزن النسبي لاستجابات				قيمة ت ودلالتها عند (٠,٠٥)	المتوسط	الترتيب	المرتبة
		الخبراء (ن=٤٥)		أولياء الأمور (ن=٤٥)					
		م	ع	م	ع				
١	أهمية اللغة باعتبارها الوعاء الثقافي للمجتمع.	٩٤,٥	٤,٣٦	٧٧,٥	٨,٦٦	١١,٧ (دالة)	٨٦	١	١
٢	استخدام اللغة الإنجليزية في التدريس وتعليمها للأبناء وأثره في حياتهم وسلوكياتهم.	٧٠,٢	١٤,٦	٦٦,٢	١٨	١,١٤ (غير دالة)	٦٨,٢	٢	٢
٣	استخدام اللغة الإنجليزية في التدريس وقدرتها على نقل ثقافة المجتمع للأطفال.	٧٤,٥	٩,٧	٥٨,٥	١١,٨	٦,٩ (دالة)	٦٦,٥	٤	٢
٤	التدريس باللغة الإنجليزية وانعكاسها على اللغة العربية الأم للأطفال.	٦٦,٧	٩	٥٢,١	٧	٨,٥ (دالة)	٥٩,٤	٥	٣
٥	التدريس باللغة الإنجليزية ونقل القيم التربوية والاجتماعية للأبناء.	٧٧,٨	٧,٨	٥٥,٣	٩,٣	١٢,٥ (دالة)	٦٦,٦	٣	٢
	المحاور ككل	٧٦,٧	١٠,٨	٦١,٩	١٠,٢	٦,٦ (دالة)	٦٩,٣		

الموافقة بدرجة كبيرة. ويشير ذلك إلى أن العينة لديها استشعار كبير (إلى حد ما) بوجود انعكاسات للتدريس باللغة الإنجليزية على القيم التربوية والاجتماعية العربية المرجو غرسها وتنميتها لدى الأبناء.

سادساً: إجابة السؤال السادس

الخاص بـ:هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية

يتضح من النتائج المبينة بالجدول (٦) أن هناك فروقاً دالة إحصائياً (عند مستوى (٠,٠٥) بين محصلة استجابات الخبراء وأولياء الأمور لصالح الخبراء، وذلك على أربعة محاور للاستبانة وهي: الأول الخاص بأهمية اللغة باعتبارها الوعاء الثقافي للمجتمع، والثالث الخاص باستخدام اللغة الإنجليزية في التدريس وقدرتها على نقل ثقافة المجتمع

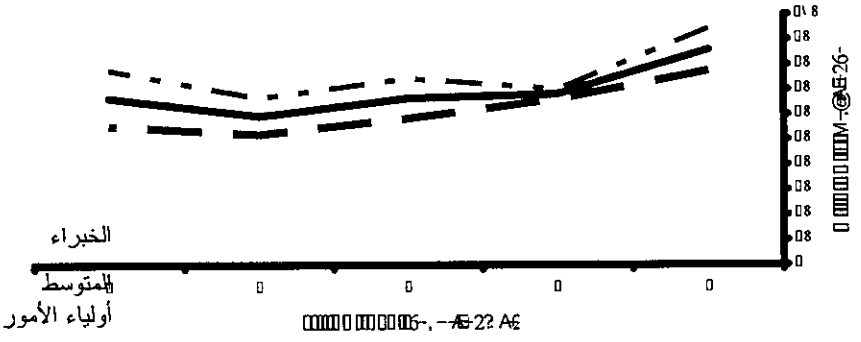
للأطفال، والرابع الخاص بانعكاسات التدريس باللغة الإنجليزية على اللغة الأم للأطفال، والخامس الخاص بتأثير التدريس باللغة الإنجليزية في نقل القيم التربوية والاجتماعية للأبناء. بينما لم توجد فروق دالة بين محصلة استجاباتهم حول المحور الثاني الخاص بـ تأثير استخدام اللغة الإنجليزية في التدريس على حياة أبنائنا وسلوكياتهم.

كما يتضح أيضاً وجود فروق لإحصائية دالة (عند مستوى ٠,٠٥) بين المحصلة الكلية لمحاور الاستبانة الخمسة، وذلك لصالح الخبراء. ويشير ذلك إلى أن الخبراء أكثر استشعاراً لتأثيرات استخدام اللغات الأجنبية في التدريس للأبناء، وما يترتب على ذلك من تبعات تنعكس آثارها على العملية التربوية لهم.

ويمكن التمثيل البياني لمتوسطات الأوزان النسبية لاستجابات الخبراء وأولياء الأمور وفق محصلة استجاباتهم على المحاور الخمسة الأولى للاستبانة في الشكل (١):

ومن قراءة الجدول (٧) والشكل (١) يتضح أن:

- المحور الأول للاستبانة؛ الخاص بأهمية اللغة باعتبارها الوعاء الثقافي للمجتمع؛ قد حظي بأعلى نسبة تأييد، حيث حظي بالمرتبة الأولى (بدرجة كبيرة جداً) وفق محصلة استجابات العينة ككل. وجاء في المرتبة الثانية (بدرجة كبيرة) محاور ثلاث، وهى: الثاني، والخامس، والثالث على الترتيب والخاصة بـ: تأثير استخدام اللغة الإنجليزية في التدريس على حياة أبنائنا وسلوكياتهم، وأثر التدريس باللغة الإنجليزية في نقل القيم التربوية والاجتماعية للأبناء، واستخدام اللغة الإنجليزية في التدريس وقدرتها على نقل ثقافة المجتمع للأطفال. بينما جاء المحور الرابع في المرتبة الثالثة (غير متأكد) وهو المحور الخاص بكون التدريس باللغة الإنجليزية له انعكاسات على اللغة العربية الأم للأطفال.
- إن المحور الأول للاستبانة والخاص بأهمية اللغة باعتبارها الوعاء الثقافي للمجتمع، قد حظي بأعلى متوسط نسبى من قبل العينة ككل بلغ



شكل ١: التمثيل البياني لمتوسطات الأوزان النسبية لاستجابات الخبراء وأولياء الأمور وفق محصلة استجاباتهم على المحاور الخمسة الأولى للاستبانة

(٨٦%)، بينما حصل المحور الرابع الخاص بأن: التدريس باللغة الإنجليزية له انعكاسات على اللغة العربية الأم للأطفال، حيث حصل على أقل متوسط نسبي (٥٩,٤%).

- أن محصلة استجابات الخبراء كانت أعلى من محصلة استجابات أولياء الأمور في جميع محاور الاستبانة. ولذا كان الخط البياني الممثل لمتوسط استجابات الخبراء أعلى (في جميع نقاطه) من الخط البياني الممثل لمحصلة استجابات أولياء الأمور.

كما تمت المقارنة بين نتائج استجابات الخبراء وأولياء الأمور على المحور السادس للاستبانة، وذلك بغُية الوقوف على أهم الاستنتاجات بشأن أنسب المراحل التي يمكن بدأ التدريس فيها باللغات الأجنبية. ورصدت النتائج في الجدول (٧) التالي:

من النتائج المبينة بجدول (٧) يتضح أن مرحلة الروضة قد حصلت على أعلى متوسط نسبي لمحصلة استجابات العينة ككل (بدرجة كبيرة جداً أى أكثر من ٨٠%). ويشير ذلك إلى أنهم يرونها أنسب المراحل التي يُفضل البدء بالتدريس فيها للأبناء باللغات الأجنبية، حيث حصلت على متوسط نسبي بلغ(٨٣,٤%). وتلتها في الترتيب المرحلة الابتدائية بنسبة (٧٤,٥%)، ثم المرحلة المتوسطة بنسبة (٦٧,٨%) فالمرحلة الثانوية بنسبة (٦٧,٤%)، وحصلت المرحلة الجامعية على أقل متوسط نسبي بلغ (٦٥,٦%).

وتختلف محصلة المتوسط النسبي لاستجابات العينة ككل عن محصلة استجابات الخبراء فقط. حيث كانت أعلى نسب تأييد للخبراء حول البدء بالتدريس باللغات الأجنبية في المرحلة الجامعية، وذلك بنسبة (٧٧,٨%)، تليها مرحلة الروضة بنسبة (٧١,٧%).

بينما حظيت مرحلة الروضة بأعلى نسبة تأييد على الإطلاق من وجهة نظر أولياء الأمور فقط، وبنسبة بلغت (٩٥,٦%) (موافقة بدرجة كبيرة جداً). وتتسق هذه النتيجة مع ما هو حادث في الواقع، حيث يلحق أولياء الأمور أبنائهم فعلياً بمدارس لغات دولية يتم التدريس فيها بلغات أجنبية بدأ من مرحلة الروضة، وهذا الأمر يُعد ترجمة فعلية لرغباتهم وقناعاتهم الذاتية من دون اعتماد كاف على نتائج دراسات علمية سابقة في هذا المجال.

وقد تم أيضاً تصنيف نتائج استجابات العينة وفق درجات موافقتهم على مفردات المحاور الستة للاستبانة، ورصدت النتائج في الجدول (٨) التالي:

يتضح من الجدول (٨) أن المتوسط النسبي لموافقة

جدول ٧: الأوزان والمتوسطات النسبية والترتيب والمرتبة لنتائج استجابات الخبراء وأولياء الأمور على المحور السادس للاستبانة

	سادساً: إذا دعت الحاجة للتدريس باللغات الأجنبية للأبناء.. فيكون	الوزن النسبي لاستجابات		المتوسط النسبي	الترتيب	المرتبة
		الخبراء	أولياء الأمور			
١	من مرحلة الروضة.	٧١,١	٩٥,٦	٨٣,٤	١	١
٢	من المرحلة الابتدائية.	٦٠	٨٨,٩	٧٤,٥	٢	٢
٣	من المرحلة المتوسطة.	٦٨,٩	٦٦,٧	٦٧,٨	٣	٢
٤	من المرحلة الثانوية.	٦٦,٧	٦٢,١	٦٤,٤	٥	٢
٥	من المرحلة الجامعية.	٧٧,٨	٥٣,٣	٦٥,٦	٤	٢

جدول ٨: تصنيف استجابات العينة وفق درجات موافقتهم على مفردات الاستبانة بجميع محاورها

محاور الاستبانة	عدد المفردات	بدائل الاستجابة				
		أوافق بدرجة كبيرة جدا	أوافق بدرجة كبيرة	غير متأكد	لا أوافق بدرجة كبيرة	لا أوافق مطلقاً
الأول	١٠	٩	١	–	–	–
الثاني	١٥	٣	٨	٤	–	–
الثالث	٦	–	٥	١	–	–
الرابع	١١	–	٦	٥	–	–
الخامس	٨	٧	١	–	–	–
السادس	٥	١	٤	–	–	–
المحاور ككل	٥٥	٢٠	٢٥	١٠	–	–
%	١٠٠	٣٦,٣٦	٤٥,٤٥	١٨,١٨	–	–

أفراد العينة بدرجة كبيرة جداً شمل (٢٠) مفردة بالاستبانة أى ما نسبته (٣٦,٤%) من النسبة التقديرية للاستبانة ككل، وأن المتوسط النسبي لموافقتهم على المفردات بدرجة كبيرة شمل (٢٥) مفردة بالاستبانة أى ما نسبته (٤٥,٥%) من النسبة التقديرية للاستبانة ككل، وأن المتوسط النسبي لعدم التأكد اقتصر على (١٠) مفردات فقط من مفردات لاستبانة أي ما نسبته (١٨,٢%)، ولم توجد متوسطات نسبية للاستجابات ضمن المدى الخاص بعدم الموافقة بدرجة كبيرة، وكذلك عدم الموافقة المطلقة.

وتشير هذه النتيجة إلى أن أفراد العينة يرون وجود تأثيرات متباينة للتدريس بلغات أجنبية في العملية التربوية للأبناء، ويتضح ذلك من خلال محصلة موافقتهم بدرجة كبيرة جدا وبدرجة كبيرة بلغت محصلتها النسبية (٧٨,٢%). كما وجدت بعض التأثيرات التي لم تؤكد آراء العينة وجودها، وقد شمل ذلك (١٠) مفردات بالاستبانة، أى ما نسبته (١٨,٢%) من الوزن النسبي المئوي للاستبانة ككل. ويدعو ذلك إلى المزيد من الدراسة لتعرف وجهة تلك التأثيرات على نحو أعمق.

- **ملاحظات عينة الدراسة المدونة في الاستبانة**

من خلال مراجعة ما دونه بعض أفراد العينة في نهاية الاستبانة، تبين وجود بعض الملاحظات والمقترحات والتوصيات، وقد تم استخلاصها وصياغتها للإفادة منها، وهى:

- المراجعة الجادة لمناهج تلك المدارس وتحليلها لمعرفة ما يقدم فيها من كتب وخبرات تعليمية قد تحمل في طياتها مفاهيم ذات أثر سلبي في العملية التربوية لأبنائنا، واتخاذ الإجراءات الكفيلة لتجنب تلك التبعات السلبية.
- المحافظة المتوازنة على اللغتين العربية وغيرها من اللغات الأخرى في مدارس اللغات

العالمية، وذلك باستخدام اللغة العربية في تدريس بعض المناهج مثل الدراسات الاجتماعية والتربية الإسلامية، واستخدام اللغات الأجنبية في دراسة العلوم، والرياضيات والحاسوب.

- يمكن التركيز في تعليم الصغار على المبادئ والقواعد الأساسية للغة، وعدم الخوض في النواحي الثقافية باللغة الأجنبية.
- تأكيد ضرورة تعليم القرآن وعلومه لأبنائنا الملتحقين بمدارس اللغات والمدارس العالمية للتغلب على سلبيات التدريس باللغات الأجنبية وانعكاساته على ثقافة أبنائنا ولغتهم.
- تعلم الصغار لغة أجنبية (ولتكن لغة واحدة وهى الإنجليزية الأكثر انتشاراً) ولكن دون تعميم التدريس بلغة أجنبية لجميع المناهج الدراسية في مراحل التعليم الأولى.
- تعريف القائمين بالتدريس وأولياء الأمور بالانعكاسات السلبية للتدريس باللغات الأجنبية على أبنائنا، وأنه غالباً ما يترتب على ذلك إهمال الصغار للغتهم الأم، وثقافة مجتمعهم.
- الاهتمام المناسب باللغة الأم للأطفال الذين يدرسون في مدارس لغات أجنبية دون إهمال لها، كي لا تطغى اللغة الأجنبية التي يتعلمونها على لغتهم الأم، فالأطفال على وجه الخصوص لديهم قابلية كبيرة لتعلم اللغات في مراحلهم العمرية الأولى.
- المزيد من بذل الجهود لتوعية أولياء الأمور بضرورة انتقاء المدارس التي يلحقوا بها أبنائهم. فقد تؤثر الرغبة في تعليم الأبناء بمدارس لغات أو مدارس عالمية في الحد من تفكير لاختيار أفضلها وأنسبها لتعليم الأبناء بما لا يؤثر في العملية التربوية لهم. فغالبا ما يهتم أولياء الأمور بتعلم أبنائهم في مدارس تستخدم لغات أجنبية أملا في حصول أبنائهم على فرص وظيفية أفضل في المستقبل، وذلك من دون اعتبار كاف لما قد يترتب على ذلك من انعكاسات سلبية على العملية التربوية لهم.

خلاصة النتائج وأهم الاستنتاجات

فى ضوء ما تقدم يمكن تحديد خلاصة النتائج وأهم الاستنتاجات التالية:

أولا: وجود اتفاق نسبي بدرجة كبيرة جداً (٨٠-١٠٠%) بين آراء خبراء تعليم اللغات الأجنبية وأولياء الأمور حول (٢٠) مفردة بالاستبانة (٣٦,٤%) تتعلق باللغة وأهميتها وأثر التدريس باللغة الإنجليزية في العديد من جوانب العملية التربوية للأبناء، كما وجد اتفاق نسبى بدرجة كبيرة (٦٠-٧٩%) حول (٢٥) مفردة بالاستبانة (٤٥,٥%)، ويستنتج من ذلك ما يلي:

١. أهمية اللغة باعتبارها الوعاء الثقافي للمجتمع

تعددت جوانب أهميتها، ومنها:

- أنها من أهم مظاهر ثقافة المجتمع (٩٥,٦%).
- أنها أداة تفكير مؤثرة في تشكيل ثقافة المجتمع وهويته (٩١,١%).
- ينبغي أن يُعنى بها تبعاً لسن المتعلم، وقدراته، وثقافته، وبيئته (٩٠%).
- تؤثر في نقل الخصائص الثقافية للمجتمع (٨٧,٨%).
- ركيزة رئيسة لوحدة الشعوب الناطقة بها (٨٦,٧%).
- وسيلة نشر العلوم والتقنية في جميع المجالات (٨٤,٥%).
- يُعد التفريط فيها تفريطاً في ثقافة المجتمع وهويته (٨٤,٥%).
- يُعد الاعتزاز بها من المقومات الرئيسة

للحفاظ على كيان الأمة (٨١,٢%).

• إذا انسلخ أهلها عنها تعرضت للغربة في وطنها، مما يزيد من سخط الفرد على مجتمعه(٨٠%).

٢. تأثير استخدام اللغة الإنجليزية في التدريس وتعليمها للأبناء في حياتهم وسلوكياتهم

تتعدد تأثيرات التدريس باللغة الإنجليزية وتعليمها للأبناء في حياتهم وسلوكياتهم، ويشمل ذلك:

أ. تأثيرات إيجابية لاستخدام اللغة الإنجليزية في التدريس، و كان من أهمها:

• إثراء تعليم أبنائنا لكونها لغة العلم والتكنولوجيا المعاصرة (٩٨,٩%).

• رفع قدرات أبنائنا على التواصل العالمي لكونها لغة المجتمعات الأقوى والأكثر تقدماً في العصر الحالي (٩١,١%).

ب. تأثيرات سلبية لاستخدام اللغة الإنجليزية في التدريس، وكان من أهمها:

• الحد من تواصل أبنائنا مع مجتمعهم إذ ما استخدموها لغة تواصل بديلة للغتهم الأم (٧١,٢%).

• زيادة من ميل أبنائنا لأهلها وتأثرهم بثقافتهم (٧٠%).

٣. استخدام اللغة الإنجليزية في التدريس وقدرتها على نقل ثقافة المجتمع للأطفال

شملت أبرز تأثيرات استخدام اللغة الإنجليزية في التدريس وقدرتها على نقل ثقافة المجتمع للأطفال ما يلي:

• رسم ثقافة نمطية غربية في بنية تفكير الأبناء (٧٥,١%).

• نقل خبرات ومواضع ومصطلحات اشتقت من الثقافة الإنجليزية ويختلف مضمونها عن ثقافتنا العربية (٧٣,٤%).

• إحداث تأثيرات لغوية فئوية اجتماعية منها نحن وهم (٧٠%).

• الحد من القدرة على نقل ثقافتنا العربية للأبناء فكلمات عربية كثيرة لا يوجد لها إلا معنى واحد في الإنجليزية (٦٣,٤%).

• التشويه اللغوي للأفكار (٦٢,٣%).

٤. التدريس باللغة الإنجليزية وانعكاسها على اللغة العربية الأم لدى الأطفال

تمثلت أبرز انعكاسات التدريس باللغة الإنجليزية على اللغة العربية الأم لدى الأطفال فى:

• شغل أبنائنا وتأخيرهم عن دراسة مناهج التعليم الأساسية التي ينبغي أن يتعلموها بمراحل تعليمهم الأولي (٧١,١%).

• يساعد على تشرب الصغار مفاهيم سلبية حملتها اللغة لهم في طياتها وتستمر بأذهانهم طيلة حياتهم (٦٤,٥%).

• ينبغي أن يكون بعد إجادتهم لغتهم الأم (٦٤,٥%).

• يكون على حساب اللغة الأم للصغار (٦٣,٤%).

• يترتب عليه ازدواجية في اللغة تساعد على تغريب اللغة الأم وإضعافها (٦٢,٣%).

• يسبب تداخلاً بين مفاهيم اللغتين الإنجليزية والعربية في أذهان الأبناء (٦٠%).

٥. التدريس باللغة الإنجليزية ونقل القيم التربوية والاجتماعية للأبناء

كانت أبرز تأثيرات التدريس باللغة الإنجليزية على نقل القيم التربوية والاجتماعية للأبناء هى:

• تقليل اعتزاز الأبناء بالموروث الثقافي لمجتمعنا (٧١,١%)

• يقدم لأبنائنا مدلولات اصطلاحية ومفاهيم لا تحمل نفس المعنى الوظيفي لها في البيئة العربية (٧١,١%).

• يصاحبه مشكلات سوء الفهم والترجمة التي

تنعكس آثارها على فهم الأبناء للقيم المراد إكسابها لهم (٧٠%).

- يقلل معرفة الأبناء بالثقافة الإسلامية، والشخصيات الإسلامية (٦٧,٨%).
- ينقل للأبناء ثقافة أهل اللغة الأصليين أكثر من نقله ثقافة من يستخدمونها من غير أهلها(٦٦,٧%).
- يضعف من الثقافة العربية لدى الأبناء وينذر بتراجع أهميتها لديهم (٦٦,٧%).
- يساهم في إقصاء اللغة العربية بما تحمله من عادات وقيم أصيلة (٦٥,١%).

٦. أنسب المراحل التعليمية لبدء التدريس باللغات الأجنبية للأبناء فيها

أظهرت استجابات العينة ككل أن مرحلة الروضة هي أنسب المراحل لبدء التدريس باللغات الأجنبية فيها، وقد بلغ المتوسط النسبي لمحصلة استجابات الخبراء وأولياء الأمور (٨٣,٤%)، حيث كان الوزن النسبي لاستجابات الخبراء (٧١,١%) بينما بلغ الوزن النسبي لاستجابات أولياء الأمور (٩٥,١%).

ثانياً: لم تظهر أراء العينة اتفاقاً تأكيدياً للآراء بالموافقة أو عدم الموافقة حول (١٠) من مفردات الاستبانة التي تناولت بعض جوانب استخدام اللغة الإنجليزية في التدريس على العملية التربوية للأبناء، حيث وقع المتوسط النسبي للاستجابات حولها في مدى عدم التأكد المحصور بين (٤٠-٥٩%). ويمكن بيان ذلك فيما يلي:

١. تأثير استخدام اللغة الإنجليزية في التدريس على حياة أبنائنا وسلوكياتهم

لم تظهر الاستجابات وجهات محددة لجوانب تأثير استخدام اللغة الإنجليزية في التدريس على حياة أبنائنا وسلوكياتهم، ولاسيما ما يتعلق بما يلي:

- تجنب الأبناء استخدام تعبيرات ومصطلحات درسوها بالإنجليزية لا توجد في لغتهم الأم (٥٧,٨%).
- لا يحل استعمال اللغة الإنجليزية في التدريس مشكلات التواصل بين اللهجات المتعددة في المجتمع الواحد (٥٥,٦%).
- التدريس باللغة الإنجليزية يحد من إبداع الأبناء لاختلاف الدلالات بينها وبين لغتهم الأم (٤٧,٨%).
- إذا وجه الأبناء للتعبير بها عن الأفكار التي درسوها بالإنجليزية فإن مجمل فكرهم يطغى عليه السطحية (٤٥,١%).

٢. استخدام اللغة الإنجليزية في التدريس وقدرتها على نقل ثقافة المجتمع للأطفال

لم تظهر الاستجابات وجهات محددة لجوانب تأثير استخدام اللغة الإنجليزية في التدريس وقدرتها على نقل ثقافة المجتمع للأطفال، ولاسيما ما يتعلق بـ:

- الحد من نقل المقومات الثقافية العربية للأبناء لقلة مفرداتها مقارنة باللغة العربية (٥٤,٥%).

٣. التدريس باللغة الإنجليزية وانعكاسها على اللغة العربية الأم لدى الأطفال

لم تظهر الاستجابات وجهات محددة لجوانب تأثير التدريس باللغة الإنجليزية وانعكاسها على اللغة العربية الأم لدى الأطفال، ولاسيما ما يتعلق بما يلي:

- عدم التزم تراكيب الجملة وشروط تماسكها بالقدر المتوفر في الجمل العربية مما يقلل من القدرات التعبيرية اللغوية للأبناء (٥٧,٨%).
- انخفاض في تحصيل الأبناء الصغار مقارنة بأقرانهم الدارسين بالعربية (٥٥,١%).
- يترتب عليه اعتماد لغوى متبادل يخفض مستوى إتقان الأبناء اللغتين معاً في مراحل

تعليمهم الأولى (٥٤,٥%).

• يخفض مستوى المهارات اللغوية للأبناء مقارنة بأقرانهم الدارسين بالعربية (٥٢,٢%).

• يُعد فشل الأطفال في الدراسة بالإنجليزية عاملاً من عوامل تسربهم من التعليم (٤٧,٨%).

ثالثاً: أظهرت نتائج المقارنات الإحصائية بين محصلة استجابات الخبراء وأولياء الأمور، ما يلي:

١. وجود فروق دالة إحصائياً (عند مستوى ٠,٠٥) لصالح استجابات الخبراء. وشمل ذلك ما يلي:

• المحاور الخمسة للاستبانة، حيث بلغ متوسط استجابات الخبراء (٧٦,٧%) وكان متوسط استجابات أولياء الأمور (٦١,٩%).

• محور أهمية اللغة باعتبارها الوعاء الثقافي للمجتمع، حيث بلغ متوسط استجابات الخبراء (٩٤,٥%) وكان متوسط استجابات أولياء الأمور (٧٧,٥%).

• محور استخدام اللغة الإنجليزية في التدريس وقدرتها على نقل ثقافة المجتمع للأطفال، حيث بلغ متوسط استجابات الخبراء (٧٤,٥%) وكان متوسط استجابات أولياء الأمور (٥٨,٥%).

• محور التدريس باللغة الإنجليزية وانعكاسها على اللغة العربية الأم للأطفال، حيث بلغ متوسط استجابات الخبراء (٦٦,٧%) وكان متوسط استجابات أولياء الأمور (٥٢,١%).

• محور التدريس باللغة الإنجليزية ونقل القيم التربوية والاجتماعية للأبناء. حيث بلغ متوسط استجابات الخبراء (٧٧,٨%) وكان متوسط استجابات أولياء الأمور (٥٥,٣%).

٢. عدم وجود فروق دالة إحصائياً (عند مستوى ٠,٠٥) بين استجابات الخبراء وأولياء الأمور وشمل ذلك ما يلي:

• محور تأثير استخدام اللغة الإنجليزية في التدريس على حياة أبنائنا وسلوكياتهم، حيث بلغ متوسط استجابات الخبراء (٧٠,٢%) وكان متوسط استجابات أولياء الأمور (٦٦,٢%).

وتشير هذه النتائج المبينة في مجملها إلى أن الخبراء أكثر استشعاراً لتأثيرات استخدام اللغات الأجنبية في التدريس للأبناء، وما يترتب على ذلك من تبعات تنعكس آثارها على العملية التربوية لهم.

٣. تباين بين أراء الخبراء وأولياء الأمور حول ترتيب المراحل المناسبة للبدء بالتدريس باللغات الأجنبية فيها

• يرى الخبراء أن البدء بالتدريس باللغات الأجنبية في المرحلة الجامعية بمتوسط نسبي بلغ (٧٧,٨%) بينما كانت المتوسط النسبي لآراء أولياء الأمور (٥٣,٣%).

• يرى أولياء الأمور أن البدء بالتدريس باللغات الأجنبية في مرحلة الروضة بمتوسط نسبي بلغ (٩٥,١%) بينما كانت المتوسط النسبي لآراء الخبراء (٧١,١%).

• يرى الخبراء أن الترتيب التنازلي للبدء بالتدريس باللغات الأجنبية يكون على النحو التالي: الجامعية (٧٧,٨)، ثم الروضة (٧١,١%)، ثم المتوسطة (٦٨,٩%)، ثم الثانوية (٦٦,٧%) ثم الابتدائية (٦٠%). بينما يرى أولياء الأمور أن الترتيب التنازلي للبدء بالتدريس باللغات الأجنبية يكون على النحو التالي: الروضة (٩٥,١%)، الابتدائية (٨٨,٩%)، المتوسطة (٦٦,٧%)، الثانوية (٦٢,١%)، الجامعية (٥٣,٣%). وقد يعكس هذا الترتيب اهتمام أولياء الأمور بتعليم اللغات لأبنائهم، نظراً لاستشعارهم أهميتها في

إيجاد فرص وظيفية ومستقبل أفضل، وذلك أكثر من اهتمامهم وحرصهم بتلافي التبعات التأثيرية للتدريس باللغات الأجنبية على جوانب العملية التربوية لهم.

خامساً: توصيات الدراسة والخاتمة

أولا: توصيات الدراسة وآليات تنفيذها

من خلال استعراض الأدبيات، والنتائج التي تم التوصل إليها، يمكن تحديد عدد من التوصيات والآليات التنفيذية المتوقع إفادتها لكل من: المعلمين، والمسئولين عن إعدادهم وتدريبهم، ومخططي المناهج الدراسية، والمسئولين بوسائل الإعلام، والأسرة، والهيئات المشرفة على مدارس اللغات والمدارس العالمية، ومؤسسات المجتمع المختلفة، وذلك على النحو التالي:

١. إجراء المزيد من الدراسات التخصصية والمشاريع البحثية على المستوى العربي، بحيث تتكامل فيها جهود المتخصصين في مناهج تعليم اللغة الإنجليزية، والأكاديميين المتخصصين في اللغويات واللسانيات، وعلماء النفس والتربية لتحديد المعايير والضوابط التي ينبغي الالتزام بها في التدريس باللغات الأجنبية بالمدارس العربية، والمرحلة المثلى للبدء بتعليم اللغات الأجنبية، والخصائص التي ينبغي توفرها مناهج اللغات التي تُدرس للمتعلمين العرب، كي لا تؤثر تأثيراً تغريبياً أو تذويبياً للهوية والثقافة والقيم العربية التي ينبغي تأصيلها في نفوس الناشئة.

٢. إجراء المزيد من الدراسات الميدانية التقويمية (مسحية/ تشخيصية/ علاجية/ تطويرية) لدراسة الآثار التي لم تتحدد وجهات أفراد عينة الدراسة الحالية بشأنها، ولا سيما ما يتعلق بالعديد من المشكلات ذات العلاقة باستخدام اللغات الأجنبية في التدريس بمدارس اللغات المنتشرة في البلدان العربية، للتشخيص الميداني الواقعي لها، ووضع الآليات المثلى لمواجهتها.

٣. المزيد من التنسيق بين أدوار أقسام تعليم اللغات الأجنبية والأقسام التربوية في كليات التربية إعداد معلمي اللغات الأجنبية، لتلافي الكثير من الآثار السلبية الناتجة عن التدريس والاستخدام غير الواعي للغات الأجنبية في التدريس لأبنائنا.

٤. ضرورة السعى الحثيث للارتقاء المنشود بمستوى العملية التعليمية في مدارس اللغات والمدارس الدولية للحفاظ على ثقافة مجتمعاتنا العربية والهوية اللغوية لأبنائنا، وذلك من خلال ما يلي:

- المراجعة الجادة لمناهج تلك المدارس وتحليلها لمعرفة ما يقدم فيها من كتب وخبرات تعليمية قد تحمل في طياتها مفاهيم ذات أثر سلبي في العملية التربوية لأبنائنا، واتخاذ الإجراءات الكفيلة لتجنب تلك التبعات السلبية.
- المحافظة المتوازنة على اللغتين العربية وغيرها من اللغات الأخرى في مدارس اللغات الدولية، وذلك باستخدام اللغة العربية في تدريس بعض المناهج مثل الدراسات الاجتماعية والتربية الإسلامية، واستخدام اللغات الأجنبية في دراسة العلوم، والرياضيات، والحاسوب.
- يمكن التركيز في تعليم الصغار على المبادئ والقواعد الأساسية للغة وعدم الخوض في النواحي الثقافية باللغة الأجنبية.
- تأكيد ضرورة تعليم القرآن وعلومه لأبنائنا الملتحقين بمدارس اللغات للتغلب على سلبيات التدريس باللغات الأجنبية وانعكاساته على ثقافة

أبنائنا ولغتهم.

- تعلم الصغار لغة أجنبية (ولتكن لغة واحدة وهى الإنجليزية الأكثر انتشاراً) ولكن دون تعميم التدريس بلغة أجنبية لجميع المناهج الدراسية في مراحل التعليم الأولي.
- تعريف القائمين بالتدريس وأولياء الأمور بالانعكاسات السلبية للتدريس باللغات الأجنبية على أبنائنا، وأنه غالباً ما يترتب على ذلك إهمال الصغار للغتهم الأم وثقافة مجتمعهم.
- الاهتمام المناسب باللغة الأم للأطفال الذين يدرسون في مدارس لغات أجنبية دون إهمال لها، كى لا تطغى اللغة الأجنبية التي يتعلمونها على لغتهم الأم، فالأطفال على وجه الخصوص لديهم قابلية كبيرة لتعلم اللغات في مراحلهم العمرية الأولي.
- بذل المزيد من الجهود لتوعية أولياء الأمور بضرورة انتقاء المدارس التي يلحقون بها أبنائهم، حيث تتزايد رغباتهم بتعليم أبنائهم في مدارس اللغات الأجنبية من دون تفكير متأن كاف لاختيار الأنسب لأبنائهم، فغالباً ما يكون لديهم اهتمام بتعلم أبنائهم في مدارس تستخدم لغات أجنبية تتصف مجتمعاتها بالسيادة العلمية والتأثير الاقتصادي، أملاً في حصول أبنائهم على فرص وظيفية أفضل في المستقبل، وذلك من دون اعتبار كاف لما قد يترتب على ذلك من انعكاسات سلبية على العملية التربوية للأبناء.

٥. المزيد من التأكيد للهوية الثقافية اللغوية العربية من خلال المناهج الدراسية، وذلك على النحو التالي:

- أن تتضمن المناهج والبرامج في مراحل التعليم العام ما يبرز مكانة اللغة العربية، وأهميتها بوصفها لغة القرآن الكريم، ووعاء الحضارة الإسلامية.
- أن تقدم المناهج صفحات من عصور ازدهار اللغة العربية، للرد على ادعاءات قصور اللغة العربية وعجزها عن مسايرة التطور العلمي والتقني المعاصر.
- التطوير المستمر للمناهج والبرامج في مراحل التعليم الأساسية، لترسخ الأصول اللغوية العربية، وتنميها لدى المتعلمين، فتكون أساس تفكيرهم، وأداة تعبيرهم، ومصدر تشجيع يساعدهم على إطلاق ألسنتهم باللغة العربية في كافة نشاطاتهم اليومية.
- المزيد من تركز المناهج على الممارسة اللغوية والجانب التطبيقي للغة، بما يساعد المتعلم على استخدام لغته العربية وتوظيفها في مواقف الحياة المختلفة.
- عناية مناهج اللغة العربية بالخبرات المكونة للحس اللغوي لدى الطفل منذ التحاقه بالمدرسة بالمراحل الأولية للتعليم.
- حرص المناهج الدراسية منذ الحلقة الأولى على ربط المتعلم بالتطور العلمي والتقني، مما يثير اهتمامه ويستقطب تفكيره.
- إبراز المناهج الدراسية بمراحل التعليم العام وتأكيدها أدوار العلماء العرب والمسلمون في نشأة العلوم المختلفة، وكافة المعارف التي خدمت الإنسانية.
- أن تتسع المناهج الدراسية في المراحل التعليمية العليا لتشمل لغات أجنبية، وبخاصة تلك اللغات ذات العلاقة بالتطور العلمي والتقني المعاصر، ليكون تنويع اللغات سبيلاً إلى إعداد جيل مواكب لحركة التطور العلمي في مختلف اللغات والبلاد.
- أن تكون اللغة العربية الفصحى هي لغة التعليم في جميع المواد، ماعدا اللغات الأجنبية.
- أن تتسع أوجه النشاط اللغوي لإجراء مسابقات

بين المتعلمين في مختلف مجالات الإبداع الفكري، والعلمي، والأدبي لتكون اللغة العربية دائما على ألسنتهم، وفى عقولهم، ووجدانهم.

• عناية المناهج الدراسية بالخبرات التدريبية للمتعلمين منذ المرحلة الابتدائية، التي تساعدهم على التفكير الناقد، والتفكير الإبداعي في مختلف الجوانب العلمية واللغوية.

• إبراز الأهمية الوظيفية والثقافية للغة العربية في تكاملها مع اللغات الأجنبية.

٦. أن تحرص الأسرة على تكوّن وتنمية استعداد الطفل وميله إلى اللغة العربية، وذلك من خلال:

• تأكيد أهميتها ذلك له في قضائه حاجاته، وتلبية مطالبه، وتفاهمه مع الآخرين، تقديم القصص المصورة الجميلة للطفل، وتشجيعه على تفسير محتواها.

• تزويد الطفل بالألعاب المسلية، وتهيئة الفرص المناسبة لممارستها، واكتساب الخبرات اللغوية عن طريقها.

• تنشئة الأبناء على حب اللغة العربية فيتم ربطها بالعقيدة، ودورها في مساعدته على تلاوة القرآن الكريم، وحفظه، فتُعد بذلك سبيلاً لإرضاء الله ورسوله، وأداة للتعامل بالحسنى والإقناع والحجة مع الآخرين.

• إيجاد البدائل العربية للدخيل الأجنبي بتوفير مكتبات منزلية بها كتب ومجلات وقصص عربية مسلية ومفيدة التي لها القدرة على جذب الأبناء للغة العربية، لإثراء معرفة الأبناء بجمالها من خلال قراءة أبيات من الشعر الجميل، والقصص التراثية والإسلامية. والتحدث عن شخصيات الصحابة وأعمالهم، وصبرهم وجلدهم، بدلاً من تعريضهم طوال الوقت للشخصيات الأجنبية الخارقة مثل سوبرمان وبات مان.

• المزيد من المتابعة التقويمية لسلوكيات المحاكاة والتقليد الغربي التي تبدر من الأبناء، مع بيان التبريرات النقدية لما لا يتسق منها مع هويتنا العربية.

• البحث في أفضل الوسائل وأكثرها تأثيراً وجذباً لأبنائنا لتحفيظهم القرآن الكريم في مراحل التعليم المختلفة.

• ضرورة العناية بحسن اختيار أسماء المواليد؛ فلا ينبغي اختيار الأسماء الأجنبية للمواليد.

• انتقاء المدارس المناسبة التي تنمى الهوية العربية لدى الأبناء، وعدم التدافع المحموم لإلحاقهم بمدارس اللغات الأجنبية التي يتغافل معلميها أو مضامين مناهجها وبرامجها وأنشطتها عن مقومات الثقافة العربية بعامة، واللغوية بخاصة.

٧. المزيد من عناية الهيئات الإعلامية باللغة العربية، وذلك من خلال:

• تقديم ما يبث للأطفال والشباب بصورة خاصة تشجعهم على متابعة الجديد في مجال العلم والتقنية بصورة صافية ومحببة للمتعلمين في الوطن العربي.

• تقديم برامج بأساليب محببة للغة العربية، من خلال قصص هادفة خفيفة، وأخبار طريفة، وبرامج متجددة راقية للتسلية، وألعاب تجذب الصغار إلى ممارستها في أوقات فراغهم.

• تقديم برامج للتوعية الجماهيرية بتأثيرات اللغات الأجنبية على اللغة العربية، وانعكاسات ذلك على الهوية الثقافية لأبناء الأمة العربية، وذلك بدعوة المتخصصين في حوارات ومناظرات حول إيجابيات التدريس باللغات الأجنبية وسلبياتها.

٨. تأكيد أهمية أدوار الهيئات المشرفة على مدارس اللغات في حماية أبناء الأمة العربية من تأثيرات اللغات الأجنبية، وذلك من خلال:

• القيام بالمزيد من المراجعة لمناهج مدارس اللغات وأنشطتها، كي لا تؤثر سلبياً في هويات المتعلمين العرب.

• تحديد المعايير والضوابط والقواعد المنظمة والموجهة لمسار مدارس اللغات والمدارس العالمية، وذلك للمحافظة على الهوية اللغوية العربية.

• تعزيز جهود المدارس التي تثبت جدارة في تأصيل الهوية اللغوية العربية من خلال الأنشطة المتميزة للمتعلمين.

٩. تأكيد أدوار مؤسسات المجتمع المختلفة من تأثيرات هجمة اللغات الأجنبية على أبناء الأمة العربية، وذلك من خلال:

• تيسير فرص العمل أمام أبناء الأمة العربية دون أن يكون المحك الأساس وشرط قبول في أي عمل هو التمكن من اللغات الأجنبية، وذلك باستثناء الأعمال التي تتطلب طبيعة العمل بالضرورة تمكن المشتغلين فيها من اللغة الأجنبية.

• الالتزام باللغة العربية في كتابة العناوين والأسماء العربية على الشركات والمحلات التجارية، والإعلانات وغيرها، مما يحد من موجة التغريب للغة العربية في وطنها.

١٠. الاهتمام بتعريف معلمي اللغات الأجنبية النظم الصوتية للغة العربية وغيرها من اللغات الأجنبية الأخرى، والتباينات الموجودة بينهما، وذلك لتفادي المشكلات الناتجة عن عدم الإلمام بالاختلافات بين النظم الصوتية للغة العربية واللغات الأجنبية الأخرى، وما قد يترتب على ذلك من آثار سلبية على المتعلمين في المراحل التعليمية المبكرة على وجه الخصوص.

١١. ضرورة إسناد تعليم اللغة الإنجليزية في مراحل بدء تعليمها إلى معلمين ومعلمات أكفاء، متفهمين لما يمكن أن يترتب على التدريس باللغات الأجنبية من آثار متعددة في العملية التربوية، تنعكس تبعاتها على الفرد والمجتمع والأمة.

١٢. تضمين نص بميثاق أخلاقيات مهنة التعليم لمعلمي اللغات الأجنبية يوجب عنايتهم بلغتنا العربية الأم، ويحملهم مسئولية ذلك، أثناء تأديتهم رسالتهم التعليمية لأبناء الأمة العربية أو لغيرهم، وأن يحرصوا على تأصيل ما تتضمنه الثقافة العربية من مقومات في نفوس أبناء الأمة العربية، وتبصير الراغبين في تعلم العربية من غير الناطقين بها بتلك المقومات.

١٣. المزيد من التكثيف للممارسة التدريبية في فترة الإعداد والتأهيل لمعلمي اللغات الأجنبية في كليات التربية والمعلمين، وأثناء خدمتهم، وذلك بتهيئة فرص احتكاكهم بنماذج حية، وتفعيل استخدام التقنيات ومختبرات الصوتيات والسبل الحديثة للتعليم والتدريب والتواصل الإلكتروني، مع العناية وتأكيد الاهتمام بحُسن نطقهم للغة العربية الأم لغة القرآن الكريم.

١٤. توجيه أنظار المعلمين والمعلمات للغات الأجنبية في كافة البلدان العربية إلى أهمية وضرورة توضيحهم للتباينات بين مدلولات الكلمات والألفاظ الإنجليزية والعربية، وكذا كيفية نطقها، وذلك في أثناء استخدامهم للغات الأجنبية بالمؤسسات التعليمية أو عند تدريسهم لها.

ثانيا: الخاتمة

وبعد استعراض ما تم التوصل إليه من نتائج في الدراسة الحالية أود التأكيد على أنه لا ينبغي أن يكون حالنا كحال من تطلع إلى السماء، أو كحال من استغرق طويلاً في أحلام اليقظة للسير فوق السحاب وصرفه ذلك عن النظر تحت أقدامه، فإذا به يغوص في الأوحال. كما لا ينبغي أن

نعرض ثقافتنا ولغتنا لما يشبه تجربة "سلق الضفادع" وهي تجربة مفادها أن التكيف التدريجي مع بعض المتغيرات الخطرة التي يفرضها واقع ما سيقود إلى الموت والفناء. فعندما تلقي الضفادع في ماء ساخن فإنها ستقفز على الفور للخروج منه لتنجو من الهلاك، ولكن عندما يضاف الماء الساخن تدريجياً إلى الوسط الذي تعيش فيه، فإنها تتكيف معه تدريجياً ولن تقفز، إلى أن تتعرض للسلق والفناء.

كما أود التأكيد على أنه لا ينبغي أن نقف موقفاً متشدداً متعصباً حيال تعليم اللغات الأجنبية أو التعليم بها لأبنائنا، فهذا التشدد غالباً ما يقود إلى تغييب تلك اللغات عن واقع التعليم النظامي، وذلك كإجراء احترازي لتجنيب الناشئة تبعات التعرض لصراعات لغوية أو ثقافية قد تؤثر في هويتهم وانتمائهم. وفي مثل هذه الحالة يُخشى أن نكون أشبه بحال الدبة التي قتلت صاحبها عندما دفعها شدة حرصها عليه إلى الإلقاء بحجر ثقيل فوق رأسه لقتل ذبابة وقفت على أنفه وهو نائم.

إن أبناءنا يعيشون واقعاً كونياً مفتوحاً يفرض عليهم ضرورة التواصل والتعايش معه، وذلك بامتلاكهم لغة تواصل عالمي مشتركة، ومن ثم فعلى كل مجتمع أن يسعى لتمكين أبنائه من تلك اللغة التي تساعدهم على التواصل، شريطة ألا يكون ذلك على حساب لغتهم الأم. فلا ينبغي التدافع بغير روية خلف تعليم الأبناء باللغات الأجنبية منذ نعومة أظفارهم، فذلك الفعل له تبعات سلبية على هوياتهم وثقافتهم، حيث يترتب على ذلك إهمال للغتهم الأم، وتأثر انتماءاتهم.

إن الوسطية والاعتدال هي خير الأمور، فلا نكن متصلبين (بالتغييب الكلي للغة الأجنبية عن واقع العملية التربوية) فنكسر، ولا نكن لينين (مندفعين نحو تعميم اللغة الأجنبية في واقع العملية التربوية) فنعصر. فعلينا أن نحدد أنسب المراحل التعليمية التي نبدأ فيها التعليم النظامي للغات الأجنبية، فلا نتسرع في استخدامها كلغة تدريس في المراحل التعليمية المبكرة، ويمكن أن يُكتفى بتعليم مبادئها للأطفال في تلك المراحل، وعلينا أن نجنبهم التعرض المبكر للمؤثرات اللغوية غير النظامية، وذلك بتمحيص المضامين اللغوية للرسائل الإعلامية المؤثرة في هويتهم العربية، وثقافتهم، وانتمائهم اللغوي. وثمة ضرورة لتجنيب هؤلاء الصغار التبعات السلبية لتعاملهم مع العمالة الأجنبية (غير العربية) الوافدة التي لا تجيد التحدث بالعربية، التي تشارك في رعاية الأبناء وتربيتهم في مراحلهم العمرية الأولى.

كما ينبغي أن نزود أبناءنا بمعين لغوى عربي أصيل في الأسرة، وحلق العلم في المساجد، وذلك بالتدارس والفهم والتدبر والحفظ الواعي للقرآن الكريم (طب القلوب وشفاء الصدور).

المراجع

١. Lee, O.: " Culture and Language in Science education", journal of Research in Science Teaching, Vol. 38. No. 5, USA, 2001.

٢. UNESCO: Working Documents of Intergovernmental Conference on Language policies in Africa, UNESCO, Paris, 1997.

٣. حسين، مصطفى: أطفالنا ومدارس اللغات الأجنبية، مجلة البيان، ع (١٢٢)، الرياض، ١٩٩٨م.

٤. المزروعى، كريمة: أبناؤنا لا يتحدثون العربية، مركز الإمارات للدراسات والإعلام، دبي، ٢٠٠٦م.

٥. الهرفي، محمد: المدارس الابتدائية وتدريس اللغة

الإنجليزية.. نظرة تأمل، صحيفة الوطن، عدد يوم (١٤٢٢/٦/٢٣هـ)، الرياض، ١٤٢٢هـ.

٦. عفيفي، يسري: "تأثير تدريس العلوم باللغة الإنجليزية في المرحلة الابتدائية على تحصيل التلاميذ واتجاهاتهم نحو مادة العلوم"، دراسات في المناهج وطرق التدريس، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، القاهرة، ١٩٨٩م.

٧. طوبا، نادية: الطفل العربي واللغات الأجنبية، سلسلة عالم العربية، ع (٨٣)، دار النشر الدولي، الرياض، ١٩٩٣م.

٨. Lynch, S.: " Science for All.. Linguistic and Cultural Diversity", journal of Research in Science Teaching, Vol. 38. No. 5, USA, 2001.

٩. Reinhard, B.:"How medium of Instruction Affect the Learning " School Science Review, Vol. 78. No. 238, USA, 1996.

١٠. العبد، حامد وآخرون: تحليل نتائج الثانوية العامة في جمهورية مصر العربية، المركز القومي للامتحانات والتقويم التربوي، القاهرة، ١٩٩٩م.

١١. الخولي، محمد: الحياة مع لغتين، جامعة الملك سعود، الرياض، ١٩٨٨م.

١٢. Hornby, A., Cowie, A. and Gimson, A.: Oxford Advanced Learner's Dictionary of Current English, 3 ed, Oxford Un-iversity Press, UK , 1984.

١٣. أحمد، حسن والمنوفي، سعيد: المدخل إلى التدريس الفعال، ط (٣) الدار الصولتية للتربية، الرياض، ص ١٦، ٢٠٠٢م.

١٤. الأنصاري، فريد (٢٠٠٦): إصلاح التعليم وأزمة اللغة العربية في العالم الإسلامي، ندوات البيان،
http://albayan.magazine.com/Dialogues/12.htm

١٥. علي، نبيل: العرب وعصر المعلومات، علام المعرفة، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، ١٩٩٤م.

١٦. بحيرى، سعد و سكران، السيد: طرق البحث.. منهج كمي باستخدام الحاسب الآلي، مكتبة عرفات، الزقازيق، مصر، ١٩٩٨م.

١٧. وزارة الثقافة الأردنية: اللغة وعاء الثقافة-http://www.culture.gov.jo/mons.php?op=1

١٨. الخصيف، محمد: "الإعلام والثقافة في ظل تحد رقمي وعالم متغير"، المؤتمر الأول لمركز الإمارات للدراسات والإعلام المنعقد في لندن، ٢٠٠٦م.

١٩. السليم، فرحان: الثقافة العربية
http://saaid.net/Minute/158.htm

٢٠. درويش، علي: لغة أجنبية وأصوات عربية: ظاهرة الاستغراب الفكري واللغوي في اللغة العربية الحديثة، صحيفة المناخ، استراليا
http://www.al.manac.com/kutta_almanac

٢١. أبو قيس، حبيب: علة اهتمام الأمم بلغاتها، مجلة البيان، ع (١٧)، الرياض، ١٩٨٩م.

٢٢. نوفل، وداد: غربة اللغة العربية وسط أبنائها-http://www.alarabiyah.ws/showpost.php

٢٣. الإيسسكو: ندوة اللغة العربية،... إلى أين، المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة، الرباط، ٢٠٠٢ م.

٢٤. المحافظة، علd: الحركات الفكرية في عصر النهضة في فلسطين والأردن، عمان، ١٩٨٧م.

٢٥. تنباك، مرزوق: التحول في التدريس بالإنجليزية، مؤتمر واقع اللغة العربية في الوطن العربي، جمعية لسان العرب، القاهرة، ٢٠٠٦م.

٢٦. أبو بكر، يوسف:مشكلات التعليم باللغة

العربية في المناطق الثنائية اللغة في الوطن العربي، الإيسسكو، الرباط، ٢٠٠٢م.
٢٧. عبدالرحيم، شاكر: التعليم باللغة الوطنية دليل سيادة الأمة http://www.acmls.org/Conf/
٢٨. المطيري، صالح: حول بنى التفكير والنقاء المنشود كيف تؤثر اللغة وما مشكلة تنميطها؟، مجلة الجزيرة الثقافية، ع (١٨٤)، الرياض، ١٤٢٨هـ.
٢٩. قاسم، محمود: المنظور اللغوي لمواكبة الحضارة http://www.alarabiyah.ws/showpost
٣٠. أمين، طه: أثر إدخال مادة اللغة الإنجليزية على اللغة العربية في المرحلة الابتدائية بدولة الكويت، تقرير منشور في الوطن الكويتية، ٨/ ١٠/١٤١٩هـ، الكويت، ١٩٩٨م.
٣١. الشمري، عبدالله:تدريس اللغة الإنجليزية في المملكة العربية السعودية.. لمن؟ ومتى؟ وكيف؟، مجلة جامعة الملك سعود للعلوم التربوية، المجلد الأول، جامعة الملك سعود، الرياض، ١٤٢٢هـ.
٣٢. العسال، محمد: رمزية استعمال الألفاظ الأجنبية في مصر، مؤتمر واقع اللغة العربية في الوطن العربي، جمعية لسان العرب، القاهرة، ٢٠٠٦م.
٣٣. الناصر، محمد: تعليم اللغة الأجنبية للأطفال، مجلة البيان، ع (٣٦)، الرياض، ١٩٩١م.
٣٤. الأحمري، محمد: من الرطانة إلى المسخ، مجلة البيان، ع (٦٥)، الرياض، ١٩٩٣م.
٣٥. Shinn, M.: Advanced Application of Curriculum Based Measurement, The Guilford press, New York, USA , 1998.

ملحق الدراسة

استبانة لتعرف أراء خبراء تعليم اللغات الأجنبية وأولياء أمور المتعلمين بلغات أجنبية حول أثر التدريس باللغات الأجنبية وتعليمها في العملية التربوية للأبناء

أخي الفاضل/ أختي الفاضلة: حفظكم الله ورعاكم

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته، وبعد:

مما لا شك فيه أن العملية التربوية لأبنائنا تُعد الشغل الشاغل لنا جميعاً، ونظراً لانتشار مدارس اللغات (ولا سيما المدارس الدولية International) في مجتمعاتنا العربية، واستخدامها لغات أجنبية في التدريس لأبنائنا وتعليمها لهم بدأ من مرحلة الروضة، فقد ترتب على ذلك انعكاسات شتى على العملية التربوية لهم، وهو ما أشارت إليه بعض الآراء والدراسات التي أجريت في هذا المجال.

وحرصاً على الاسترشاد بآرائكم القيمة للإفادة منها في هذا المجال، سعياً للارتقاء بواقع العملية التربوية لأبنائنا فقد تم إعداد الاستبانة التي بين أيديكم، لتعرف آرائكم حول **أثر التدريس باللغات الأجنبية** ولا سيما اللغة الإنجليزية (الأكثر انتشاراً) وتعليمها للأبناء. وتتضمن الاستبانة ستة محاور، يتبع كل منها عبارات يرجى معرفة درجة موافقتكم عليها، وذلك بوضعكم علامة (✓) في المكان المناسب، تبعاً للنسب التالية:

أقل من (٢٠%)، لا أوافق مطلقاً (٢٠-٣٩%)، لا أوافق بدرجة كبيرة (٤٠- ٥٩%)، غير متأكد (٦٠- ٧٩%)، أوافق بدرجة كبيرة (٨٠ %) فأكثر، أوافق بدرجة كبيرة جداً

كما يُرجى التفضل بتدوين بياناتكم الأولية، وما ترونه مناسباً من ملاحظات مهمة وتوصيات حول هذا الموضوع. كما أود التذكير بأن الاستبانة تستهدف تعرف أثر استخدام اللغة الأجنبية في التدريس لأبنائنا وتعليمها لهم في

مراحل تعليمهم الأولى، وقد يختلف ذلك كثيراً عن موضوع أهمية دراسة اللغات الأجنبية.

وأخيراً؛ تفضلوا بقبول وافر الشكر والتقدير على جهدكم ووقتكم الثمين، وكريم عونكم. والله أسأل أن يجزيكم كل الخير، وأن ينفع بعلمكم ومشورتكم، وأن يوفق الجميع لما فيه طاعته ورضاه إن شاء الله.

الباحثة

الاسم (اختياري).....

• بيانات أولية تملأ بمعرفة متخصصي تعليم اللغات بوضع علامة (✓) في داخل المربع☑

١. النوع: ☐ ذكر. / ☐ أنثى.

٢. الجنسية: ☐ عربي..... / ☐ غير عربي.....

٢. عدد سنوات الخبرة: ☐ أقل من ١٠ سنوات في التعليم. / ☐ ١٠ سنوات فأكثر.

• بيانات أولية تملأ بمعرفة أولياء الأمور بوضع علامة (✓) في داخل المربع☑

١. الصفة: ☐ أب. / ☐ أم. / ☐ غير ذلك، هي:.....

٢. المؤهل: ☐ جامعي. / ☐ دراسات عليا / ☐ غير ذلك، هو:.....

م	محاور الاستبانة وعباراتها	الرأي				
	أولا: أهمية اللغة باعتبارها الوعاء الثقافي للمجتمع.. فاللغة..	أوافق بدرجة كبيرة جدا	أوافق بدرجة كبيرة	غير متأكد	لا أوافق بدرجة كبيرة	لا أوافق مطلقاً
١	من أهم مظاهر ثقافة المجتمع.					
٢	أداة تفكير مؤثرة في تشكيل ثقافة المجتمع وهويته.					
٣	ركيزة رئيسة لوحدة الشعوب الناطقة بها.					
٤	وسيلة نشر العلوم والتقنية في جميع المجالات.					
٥	تؤثر في نقل الخصائص الثقافية للمجتمع.					
٦	يُعد التفريط فيها تفريطاً في ثقافة المجتمع وهويته.					
٧	تطبع المتحدثين بها بالطابع الثقافي لمجتمعاتها.					
٨	إذا انسلخ أهلها عنها تعرضت للغربة في وطنها، مما يزيد من سخط الفرد على مجتمعه.					
٩	يُعد الاعتزاز بها من المقومات الرئيسة للحفاظ على كيان الأمة.					
١٠	ينبغي أن يُعنى بها تبعاً لسن المتعلم، وقدراته، وثقافته، وبيئته.					
	ثانياً: استخدام اللغة الإنجليزية في التدريس وتعليمها للأبناء وأثره في حياتهم وسلوكياتهم..	أوافق بدرجة كبيرة جدا	أوافق بدرجة كبيرة	غير متأكد	لا أوافق بدرجة كبيرة	لا أوافق مطلقاً
١	يثرى استخدام اللغة الإنجليزية في التدريس وتعليمها للأبناء العملية التعليمية لكونها لغة العلم والتكنولوجيا المعاصرة.					

٢	انتشار استخدام التدريس باللغة الإنجليزية في مجتمعاتنا العربية قد يكون نتيجة الانفتاح العالمى في شتى المجالات.					
٣	يُعد استخدام اللغة الإنجليزية في التدريس وتعليمها لأبنائنا مطلباً للتواصل الفعال مع الوافدين للمجتمعات العربية.					
٤	التدريس بالإنجليزية يزيد من ميل أبنائنا لأهلها وتأثرهم بثقافتهم.					
٥	التدريس بالإنجليزية يرفع قدرات أبنائنا على التواصل العالمى لكونها لغة المجتمعات الأقوى والأكثر تقدماً في العصر الحالي.					
٦	يشكل توطين اللغة الإنجليزية في التعليم المدرسي خطراً على الهوية العربية لأبنائنا.					
٧	استخدام اللغة الإنجليزية في التدريس يقلل من قدرة الأبناء على الفهم والتعبير إذا استخدموها بديلاً عن العربية.					
٨	يحد استخدام اللغة الإنجليزية في التدريس من تواصل أبنائنا مع مجتمعهم إذ ما استخدموها لغة تواصل بديلة للغتهم الأم.					
٩	التدريس لأبنائنا بالإنجليزية وتعبيرهم عن أفكارهم البسيطة بها يزيد من يعرضهم لسخرية سامعيهم.					
١٠	يبذل الأبناء جهداً ووقتا أطول في تعبيرهم عن المعاني والمفاهيم التي يدرسونها بالإنجليزية خاصة في بداية مراحل تعليمهم الأولى.					
١١	يتجنب الأبناء استخدام تعبيرات ومصطلحات درسوها بالإنجليزية لا توجد في لغتهم الأم.					
١٢	لا يحل استعمال اللغة الإنجليزية في التدريس مشكلات التواصل بين اللهجات المتعددة في المجتمع الواحد.					
١٣	يساعد انتشار اللغة الإنجليزية في التدريس لأبنائنا على اغترابهم الفكري وخفض تقديرهم لمجتمعهم.					
١٤	إذا وجه الأبناء للتعبير بها عن الأفكار التي درسوها بالإنجليزية فإن مجمل فكرهم يطغى عليه السطحية.					
١٥	التدريس باللغة الإنجليزية يحد من إبداع الأبناء لاختلاف الدلالات بينها وبين لغتهم الأم.					
ثالثاً: استخدام اللغة الإنجليزية في التدريس وقدرتها على نقل ثقافة المجتمع للأطفال.		أوافق بدرجة كبيرة جدا	أوافق بدرجة كبيرة	غير متأكد	لا أوافق بدرجة كبيرة	لا أوافق مطلقاً
١	التدريس بالإنجليزية يحد من نقل المقومات الثقافية العربية للأبناء لقلة مفرداتها مقارنة باللغة العربية.					

٢	استخدام الإنجليزية في التدريس يرسم ثقافة نمطية غربية في بنية تفكير الأبناء.					
٣	التدريس بالإنجليزية يقلل من القدرة على نقل ثقافتنا العربية للأبناء فكلمات عربية كثيرة لا يوجد لها إلا معنى واحد في الإنجليزية.					
٤	يؤدى التدريس بالإنجليزية إلى نقل خبرات ومواضع ومصطلحات اشتقت من الثقافة الإنجليزية ويختلف مضمونها عن ثقافتنا العربية.					
٥	يُحدث التدريس باللغة الإنجليزية تأثيرات لغوية فئوية اجتماعية منها نحن وهم.					
٦	التدريس باللغة الإنجليزية يترتب عليه تشويه لغوى للأفكار.					
	رابعاً: التدريس باللغة الإنجليزية وانعكاسها على اللغة العربية الأم لدى الأطفال.	أوافق بدرجة كبيرة جدا	أوافق بدرجة كبيرة	غير متأكد	لا أوافق بدرجة كبيرة	لا أوافق مطلقاً
١	يترتب على التدريس بالإنجليزية انخفاض في تحصيل الأبناء الصغار مقارنة بأقرانهم الدارسين بالعربية.					
٢	التدريس بالإنجليزية يخفض مستوى المهارات اللغوية للأبناء مقارنة بأقرانهم الدارسين بالعربية.					
٣	التدريس بالإنجليزية يسبب تداخلا بين مفاهيم اللغتين الإنجليزية والعربية في أذهان الأبناء.					
٤	التدريس بالإنجليزية يشغل أبنائنا ويؤخرهم عن دراسة مناهج التعليم الأساسية التي ينبغي أن يتعلموها بمراحل تعليمهم الأولي.					
٥	التدريس بالإنجليزية للصغار يساعد على تشربهم مفاهيم سلبية حملتها اللغة لهم في طياتها وتستمر بأذهانهم طيلة حياتهم.					
٦	التدريس بالإنجليزية يكون من عوامل تسرب الأطفال من التعليم لفشل في الدراسة بالإنجليزية.					
٧	التدريس بالإنجليزية للأبناء في مراحل تعليمهم الأولى يترتب عليه اعتماد لغوى متبادل يخفض مستوى إتقانهم اللغتين معاً.					
٨	التدريس للصغار بالإنجليزية وتحدثهم في المجتمع بالعربية يترتب عليه ازدواجية في اللغة يساعد على تغريب اللغة الأم وإضعافها.					
٩	التدريس باللغة الإنجليزية لا يلتزم تراكيب جمله شروط التماسك في الجمل العربية فتقل القدرات التعبيرية اللغوية للأبناء.					
١٠	دراسة الصغار بالإنجليزية إشباعاً لرغبات أهلهم يكون على					

	حساب لغتهم الأم.					
١١	التعليم بالإنجليزية للصغار ينبغي أن يكون بعد إجادتهم لغتهم الأم.					
	خامساً: التدريس باللغة الإنجليزية ونقل القيم التربوية والاجتماعية للأبناء.	أوافق بدرجة كبيرة جدا	أوافق بدرجة كبيرة	غير متأكد	لا أوافق درجة كبيرة	لا أوافق مطلقاً
١	التدريس باللغة الإنجليزية ينقل للأبناء ثقافة أهل اللغة الأصليين أكثر من نقله ثقافة من يستخدمونها من غير أهلها.					
٢	التدريس بالإنجليزية للصغار يترتب عليه نقص في معرفتهم بالثقافة الإسلامية، والشخصيات الإسلامية.					
٣	التدريس بالإنجليزية يجعل السيادة لأفكار ومعتقدات أهلها التي تختلف عن أفكارنا ومعتقداتنا العربية.					
٤	سيادة اللغة الإنجليزية في التدريس لأبنائنا يضعف من ثقافتهم العربية وينذر بتراجع أهميتها لديهم.					
٥	الاعتماد على اللغة الإنجليزية في التدريس يقلل من اعتزاز الأبناء بالموروث الثقافي لمجتمعنا.					
٦	التدريس باللغة الإنجليزية يقدم لأبنائنا مدلولات اصطلاحية ومفاهيم لا تحمل نفس المعنى الوظيفي لها في البيئة العربية.					
٧	استخدام اللغة الإنجليزية في التدريس يساهم في إقصاء اللغة العربية بما تحمله من عادات وقيم أصيلة.					
٨	التدريس بالإنجليزية يصاحبه مشكلات سوء الفهم والترجمة فتنعكس آثارها على فهمهم القيم المراد إكسابها لهم.					
	سادساً: إذا دعت الحاجة للتدريس باللغات الأجنبية للأبناء.. فيكون	أوافق بدرجة كبيرة جدا	أوافق بدرجة كبيرة	غير متأكد	لا أوافق بدرجة كبيرة	لا أوافق مطلقاً
١	من مرحلة الروضة.					
٢	من المرحلة الابتدائية.					
٣	من المرحلة المتوسطة.					
٤	من المرحلة الثانوية.					
٥	من المرحلة الجامعية.					
	أهم الملاحظات والتوصيات:					

مقال حول الإصلاح وأثره في البلاد الإسلامية

أ. عبد الكامل جويبة*

نعيش اليوم، ونحن على العتبات الأولى من الألفية الثالثة، ضوضاء صاخبة وضع لها الجميع عنواناً جميلاً هو: الإصلاح، ولا يخفى على أحد أن لمن ينادون به غايات خاصة، فالمطالبة الغربية على تطبيق الإصلاح السياسي والإلحاح الأمريكي في الشرق الأوسط في كل من العراق ومصر والسعودية وسوريا .. والبلاد الإسلامية قاطبة؛ لا يمكن أن تكون حباً في شعوب هذه المناطق؟! بل لغاية يرجونها هم وسياسة يرسمونها وأهدافاً يخططون لها!

والحق أن الإصلاح مفهوم إسلامي خالص فقد كان حركة إسلامية في مختلف البلدان العربية الإسلامية، فالحركات الإصلاحية في المشرق والمغرب قد سبقت هذه الضجة الكبرى بعشرات السنين، ومن هنا فإن التعريج على المحطات البارزة في التاريخ الإسلامي يوضح مواقف رواد الإصلاح من الأصالة والحداثة، وتأثيرهم في الأوضاع المختلفة التي عاشتها شعوبهم.

قد ارتبط مفهوم الإصلاح في أكثر الحالات بالجانب الديني ليشمل بعد ذلك جميع مناحي الحياة السياسية والاجتماعية والاقتصادية، وعلى ذلك فإن منطلق الإصلاح في بحثنا هذا ديني، إلا أنه يدل في مضمونه على وعي أغلبية زعماء الإصلاح في الشرق، فقد كانوا يشعرون بآلام شعوبهم ويدركون الأخطاء المحيطة بهم ــ سواء بابتعادهم عن دينهم وتفرقهم وتمذهبهم أو بتعرضهم لغزو فكري سياسي أجنبي ساهم في تخلفهم عن الركب الحضاري ــ ويفكرون بعمق في تحديد أسباب الداء ووصف الدواء.

قال ﷺ: «إن الله يبعث لهذه الأمة على رأس كل مائة سنة من يجدد لها دينها»*.

انطلاقاً من الحديث الشريف، ومما سجله التاريخ، فإن نهضة الأمم والدول ترجع إلى جهود المصلحين المخلصين من أبنائها الذين يسعون دائماً إلى توحيد الأمة، وإيقاظ وعيها بقضاياها ومشكلاتها، وتحريك همتها نحو الإصلاح والتجديد، والوقوف صفاً واحداً في وجه أطماع المستعمرين والطامعين.

فقد عرف العالم الإسلامي خلال قرون نوعاً من الجمود القاتل تحول إلى عقيدة منكمشة على ذاتها، حتى ظنّ أن الطاقة الدينامية في الإسلام قد استنفدت، وأنه بالتالي بات مقصراً عن مجاراة التطورات العصرية في مختلف الميادين، إلى أن ظهرت بوادر فردية تدعو إلى كسر جدار الصمت وفتح المغلق من أمور الدين والدنيا، وكان ابن تيمية في القرن السابع الهجري أول من بدأ هذه العملية بالدعوة إلى فتح باب الاجتهاد، وإصلاح شؤون الإسلام والمسلمين بالرجوع بالإسلام إلى نقائه وصفائه الأول وتنقيته من الخرافات والبدع التي علقت به عبر قرون طويلة.

وقد سار على هذا المنوال في العصر الحديث مجموعة من الرواد المصلحين تأثروا بحركة ابن تيمية، منهم محمد بن عبد الوهاب** في شبه

* أستاذ التاريخ الحديث والمعاصر ومدير الدراسات بقسم التاريخ ــ جامعة بوضياف ــ الجزائر.

* أخرجه أبو داود والحاكم وصححه عن أبي هريرة ﷺ.

** وُلد محمد بن عبد الوهاب بن داود سنة (١٧٠٣م) في "العيينة" من بلاد "نجد"، ونشأ بها، وحفظ القرآن، وتلقى العلم عن أبيه الذي تولى القضاء في بلدان العارض من أقاليم نجد، منذ سنة (١٧٢٦م) وحتى وفاته سنة (١٧٩١م)، كان شديد الذكاء، سريع الإدراك والحفظ، كما عُرف بحبه للعلم وشغفه به منذ

الجزيرة العربية، والذي لا يعد زعيم حركة إسلامية سلفية فحسب، وإنما يعد أحد رواد الإصلاح الديني، ومجدد نبع الإسلام الصافي، الذي كادت تكدر صفوه تلك البدع والأوهام التي شاعت بين كثير من الناس في العصر الحديث، والتي وصفها بعض العلماء بوثنية العصر الحديث.

وكان حنبلي المذهب، يميل إلى التشدد ولا يأخذ بالرخص، فاستنكر كثيراً من البدع، ودعا إلى تخليص الدين منها، وتنقيته مما داخله من انحراف، فسعى إلى تنقية العقيدة من تلك الشوائب والشبهات، ودعا قومه إلى التمسك بالقرآن والسنة والأحكام والتعاليم، والرجوع بالدين إلى فطرته وبساطته، والعودة إلى التوحيد الخالص والعقيدة الصافية؛ ولذلك فقد أطلق على حركته اسم "التوحيد" وعلى أتباعه اسم "الموحدين"، أما اسم "الوهابيين" الذي عُرفوا به فيما بعد، فقد أطلقه عليهم خصومهم، واستعمله الأوروبيون حتى صار عَلَماً عليهم.

وقد قامت دعوة "ابن عبد الوهاب" على فكرة التوحيد، فالتوحيد أساسه الاعتقاد بأن الله وحده هو خالق هذا الكون، وأنه هو المسيطر عليه، وواضع قوانينه التي يسير عليها، وليس في الخلق من يشاركه في خلقه ولا في حكمه، ولا من يعينه على تصريف أموره؛ فهو وحده الذي بيده الحكم، وهو وحده الذي يملك النفع والضر، وليس في الوجود من يستحق العبادة والتعظيم سواه[1].

لم يجد في البداية كالعادة أي استجابة، فارتحل إلى "عيينة"؛ حيث وجد معاونة ــ في أول الأمر ــ من أميرها "عثمان بن حمد بن معمر"، ولكنه ما لبث أن انقلب عليه وخذله، فانتقل بعد ذلك إلى "الدرعية" سنة (١١٥٧ هـ / ١٧٤٤م) التي كانت مقر "آل سعود"، وهناك عرض دعوته على أميرها محمد بن سعود فقبلها، وأعلن الأمير محمد بن سعود مناصرته للتعاليم الوهابية[2].

وبدأت الدعوة تنتشر بين القبائل المجاورة، ولم تمض عدة سنوات حتى عمّت الدعوة معظم بلاد نجد، وحارب الأمير قبائل كثيرة كانت تناوئ الوهابية إلى أن تُوفّي سنة (١١٧٩ هـ/ ١٧٦٥م)، فخلفه في تلك السنة ابنه الأمير عبد العزيز بن سعود، وكان من أنصار الدعوة، فشهدت الدعوة في عهده نمواً وانتشاراً كبيراً، وامتد نفوذه السياسي إلى معظم بلاد "نجد"، وتجاوزها إلى بعض أنحاء "الحجاز" وأطراف العراق.

وفي نهاية ربيع الآخر (١٢٠٦ هـ / ١٧٩٢م) توفّي الإمام محمد بن عبد الوهاب، بعد أن قويت دعوته، وانتشرت بين القبائل.

وظلت الدعوة بعد وفاة مؤسسها تنمو وتتسع نفوذها ويزداد أتباعها حتى بلغ النفوذ أقصاه، فامتد سلطانهم من أقصى الجزيرة إلى أقصاها، وشعرت الدولة العثمانية بالخطر يقترب منها، وأن الحجاز يوشك ــ في ظل هذه الدعوة الفتية

= نعومة أظافره، فذهب إلى مكة وحج بيت الله الحرام وهو بعد في سن الشباب وأخذ عن علمائها، ثم قصد المدينة المنورة وأقام بها شهرين، وعاد إلى بلده فاشتغل بدراسة الفقه على مذهب الإمام "أحمد بن حنبل" . سافر إلى كثير من بلدان العالم الإسلامي، وحواضر العلم والثقافة؛ لينهل من العلم والمعرفة على أعلامها وعلمائها، فرحل إلى البصرة حيث أقام بها أربع سنوات وسافر إلى بغداد فقضى فيها خمسة أعوام، وعاش في كردستان لمدة عام، وأقام في همذان عامين آخرين، وانتقل إلى "أصفهان" ورحل إلى "قم". وعندما عاد إلى بلده كان قد تزود برصيد وافر من العلم والمعرفة، فهاله ما قد شاع بين الناس من بدع وأوهام، مثل: تقديس الأولياء، والتبرك بالقبور، وغير ذلك مما يشوب عقيدة التوحيد، ويعد مظهراً من مظاهر الشرك وفساد العقيدة .

ـ أن يخرج من قبضتها، وهو الذي يمثل السيادة الروحية على العالم الإسلامي كله لوجود الحرمين الشريفين، وفقده يعني زوال تلك السلطة الروحية والسيادة والزعامة الدينية التي يتمتع بها الخلفاء العثمانيون.

إضافة إلى ذلك ضيق المسلمين بتشدد الحركة الوهابية في نظرتها إلى غير أتباعها من المسلمين، وفي صلابتها فيما تسميه القضاء على البدع أو الشرك وكان في مقدمة المسلمين استنكاراً لهذه الحركة، وحقداً على دعاتها، علماء نجد وأشراف مكة، لخشيتهم من فوات نفوذهم وسلطانهم، ومما زاد من هذه المخاوف، دعاة هذه الحركة أنفسهم ومبالغتهم في تحديد البدع والمخالفات الدينية، ثم تنفيذ السلطة الحكومية بالقوة ما يطلبه دعاتها[٣].

فاستنجدوا بمحمد علي باشا ـ والي مصر الذي استطاع بعد عدة معارك تحقيق النصر، وبالرغم من الهزيمة إلا أن الدعوة ظلت باقية، وهُيّئ لها الانتشار من جديد، ليس في الجزيرة العربية وحدها وإنما في بلدان إسلامية متعددة مثل: الهند، والجزائر، واليمن، وتأثر بها في مصر عدد كبير من العلماء المجددين من أمثال: "جمال الدين"، والشيخ "محمد عبده"[١].

ويمكن الآن استخلاص عدة نتائج منها أن حركة ابن عبد الوهاب قامت في القرن الثامن عشر على أساس التمذهب بمذهب أحمد بن حنبل، ولذلك فإنها تعتبر امتداداً للمذاهب الإسلامية.

وأنها حين تنادي بالرجوع إلى مذهب السلف فإنها تلتزم بنصوص القرآن والحديث الصحيح، وتستبعد القياس والعرف، وبذلك تستمر في مجال الخصومة المذهبية.

وإنها لم تقصد ـ في بداية ظهورها ـ أن تكون حركة من أجل تصفية العصبية للمذاهب الفقهية، ولمذاهب العقيدة في تصور الله والاعتقاد به، عن طريق علمي. ثم السير بالفرد والجماعة على النحو الذي ساد قبل وضوح العصبية المذهبية التي فرقت الجماعة الإسلامية.

ومنها أنها ليست تجديداً وإنما تقليداً يعكس استقلالاً في بيان قيمة المذاهب في العقيدة والتشريع في المعاملات، وفقه العبادات، فهي تقليد لحركة الشيخ تقي الدين ابن تيمية وليست استمراراً لحركته، ولكن الجديد في الأمر هو صيانتها لآراء ابن تيمية، وعنايتها بها في القرن الثامن عشر، بعد أربعة قرون لم تلق فيها تلك الآراء العناية الكبرى التي لقيتها من جانب الحركة الوهابية.

ومن هنا فإن الفجوة واضحة بين الفكرة الأساسية للحركة الوهابية وبين التطبيق العملي في حياة المؤمنين، فالحركة تشددت فيما وسّع الخلاف بينها وبين الشعوب الإسلامية الأخرى، وبالأخص بينها وبين الجماهير.

وعلى رأي محمد البهي[٣] فإن: «تعاليم المذهب الوهابي كتعاليم الدين الإسلامي في أي بلد إسلامي آخر في عزلة عن الحياة وعزلة عن التعليم العام، وليس هناك أثر عملي لميزة التآخي بين الدعوة والسلطة، لا في مجال التطبيق ولا في مجال التعليم العام ....».

حركة جمال الدين الأفغاني ومحمد عبده

قام في أواسط القرن التاسع عشر رجال مصلحون من أبناء الشرق الإسلامي، دقوا ناقوس الخطر، وحذروا من الخطر الوشيك الذي يتربص بالأمة الإسلامية، وتعالت أصواتهم بالدعوة إلى التعجيل بالإصلاح قبل وقوع الخطر، وكان من هؤلاء الرواد: مصطفى رشيد

باشا في تركيا، وميلكم خان في إيران، وأمير علي في الهند، وخير الدين باشا في تونس، وجمال الدين الأفغاني*[٤] الذي تجاوز صوته حدود بلاده إلى مختلف البلاد الإسلامية، فكان على خلاف المصلحين المحليين حين وقف حياته كلها على الدعوة إلى توحيد العالم الإسلامي، وتحرير شعوبه من الاستعمار والاستغلال وكان مشواره محفوفاً بالمتاعب والمخاطر من الخطوة الأولى، فحينما وقع خلاف بين الأمراء الأفغان انحاز جمال الدين إلى محمد أعظم خان الذي كان بمثابة وزير دولة، وحدث صدام بينه وبين الإنجليز، فرحل جمال الدين عن أفغانستان سنة (١٢٨٥ هـ/ ١٨٦٨م)، ومرّ بالهند في طريقه إلى مصر حيث أقام بها مدة قصيرة تردد في أثنائها على الأزهر، وكان بيته مزاراً لكثير من الطلاب والدارسين خاصة السوريين. ثم سافر إلى "الأستانة" في عهد الصدر عال باشا، فعظم أمره بها، وذاعت شهرته وارتفعت منزلته، ولقيت دعوته بضرورة التعجيل بالإصلاح صدى طيباً لدى العثمانيين، حتى قال أحد المفكرين الأوروبيين: «إن سعي العثمانيين في تحويل دولتهم إلى دستورية في بادئ الأمر قد ينسب إلى شيء من تأثير جمال الدين، فقد أقام في عاصمتهم يحاورهم ويخطب فيهم».

وعُيّن جمال الدين وهو في "الأستانة" عضواً في مجلس المعارف الأعلى، وهناك لقي معارضة وهجوماً من بعض علماء "الأستانة" وخطباء المساجد الذين لم يرقهم كثير من آرائه وأقواله؛ فخرج من "الأستانة" إلى مصر، فلقي الحفاوة والتكريم من أهلها ما حمله على البقاء بها، وكان لجرأته وصراحته أكبر الأثر في التفاف الناس حوله، فأصبح له مريدون كثيرون، فحسده الشيوخ لحظوته عند الناس.

وخاض الأفغاني غمار السياسة المصرية، ودعا المصريين إلى ضرورة تنظيم أمور الحكم، فتنكر له ولاة الأمر، ونفروا منه، خاصة أنه كان يعلن عن بغضه للإنجليز، ولا يخفي عداءه لهم في أية مناسبة.

وكانت مقالاته تثير غضب الإنجليز والحكام في مصر على حد سواء، فلما تولى الخديوي توفيق باشا حكم البلاد أخرجه من مصر، فانتقل الأفغاني إلى الهند سنة (١٢٩٦ هـ / ١٨٧٩م)، بعد أن أقام في مصر نحو ثماني سنوات[٥].

ثم غادر الهند إلى لندن، ومنها انتقل إلى باريس حيث اتصل بالشيخ محمد عبده وأصدرا معاً جريدة "العروة الوثقى" للتعبير عن منهجهما في الإصلاح[٦] ولكنها ما لبثت أن توقفت بعد أن أوصدت أمامها أبواب كل من مصر والسودان والهند. ولكن الأفغاني لم يتوقف عن الكتابة في السياسة، فكانت صحف باريس منبراً لمقالاته السياسية النقدية الساخنة[٤، ٧].

* وُلد جمال الدين الأفغاني في (شعبان ١٢٥٤هـ/ أكتوبر ١٨٣٨م)، لأسرة أفغانية عريقة ينتهي نسبها إلى الحسين ابن علي رضي الله عنهما، ونشأ في كابول عاصمة الأفغان، وتعلم في بداية تلقيه العلم اللغتين العربية والفارسية، ودرس القرآن وشيئاً من العلوم الإسلامية، وعندما بلغ الثامنة عشرة أتم دراسته للعلوم، ثم سافر إلى الهند لدراسة بعض العلوم العصرية، وقصد الحجاز وهو في التاسعة عشرة لأداء فريضة الحج سنة (١٢٧٣هـ/ ١٨٥٧م)، ثم رجع إلى أفغانستان حيث تقلد إحدى الوظائف الحكومية، وظل طوال حياته حريصاً على العلم والتعلم، فقد شرع في تعلم الفرنسية وهو كبير، وبذل من الجهد والتصميم حتى خطا خطوات جيدة في تعلمها.

ودعاه شاه إيران "ناصر الدين" إلى طهران واحتفى به وقرّبه، وهناك نال تقدير الإيرانيين وحظي بحبهم، ومالوا إلى تعاليمه وأفكاره، ولكن الشاه لم يلبث أن أحس بخطر أفكاره على العرش الإيراني فتغيرت معاملته له، وشعر الأفغاني بذلك، فاستأذنه في السفر، وذهب إلى موسكو ثم بترسبورغ، وكان يلقى التقدير والاحترام في كل مكان ينزله، ويجذب إليه الكثيرين من المؤيدين والمريدين.

وحينما زار الأفغاني معرض باريس سنة (١٣٠٧ هـ / ١٨٨٩م) التقى هناك بالشاه ناصر الدين، وأظهر له الشاه من الود والتقدير ما دعاه إلى العودة مرة أخرى إلى طهران، ولكن ما لبث الشاه أن تغير عليه ثانية، خاصة بعدما راح يصرح برأيه في إصلاح الحكومة، ويجاهر بنقده للأوضاع السياسية في الدولة. ولم يطق الشاه صبراً، ورأى في بقاء الأفغاني خطراً محققاً على أركان عرشه، فأرسل إليه قوة عسكرية ساقته من فراش مرضه إلى حدود تركيا.

اتجه الأفغاني إلى البصرة، ومنها إلى لندن حيث اتخذ من جريدة "ضياء الخافقين" منبراً للهجوم على الشاه، وكشف ما آلت إليه أحوال إيران في عهده، وكان تأثير الأفغاني قوياً على الإيرانيين، حتى أنه استطاع أن يحمل بعض علماء إيران على إصدار فتوى بتحريم "شرب الدخان"، فأصدر الميرزا "محمد حسن الشيرازي" فتوى حرّم فيها على الإيرانيين شرب الدخان، فامتنعوا عن شربه امتناعاً شديداً، حتى إن العامة ثاروا على الشاه، وأحاطوا بقصره، وطلبوا منه إلغاء الاتفاق مع إحدى الشركات الغربية لتأسيس شركة "ريجي" في إيران، فاضطر الشاه إلى فسخ الاتفاق، وتعويض الشركة بمبلغ نصف مليون ليرة إنجليزية[٧].

وكان ذلك أحد الأسباب التي جعلت الشاه يلجأ إلى السلطان عبد الحميد ليوقف هجوم الأفغاني عليه، واستطاع السلطان أن يجذب الأفغاني إلى نزول الأستانة سنة (١٣١٠ هـ / ١٨٩٢م)، وأراد السلطان أن يُنعم على الأفغاني برتبة قاضي عسكر، ولكن الأفغاني أبى، وقال لرسول السلطان: «قل لمولاي السلطان إن جمال الدين يرى أن رتبة العلم أعلى المراتب».

وفي أثناء وجود الأفغاني بالأستانة زارها الخديوي عباس حلمي، والتقى الأفغاني لقاءً عابراً، ولكن الوشاة والحاسدين من أعداء الأفغاني المقربين إلى السلطان وجدوا في ذلك اللقاء العابر فرصة سانحة للوقيعة بينه وبين السلطان، فبالغوا في وصف ذلك اللقاء، وأضفوا عليه ظلالاً من الريبة والغموض، وأوعزوا إلى السلطان أنهما تحادثا طويلاً في شؤون الخلافة، وحذروه من الخطر الذي يكمن وراء تلك المقابلة؛ فاستدعى السلطان العثماني جمال الدين الأفغاني وأطلعه على تلك الأقوال، فأوضح له الأفغاني حقيقة الموقف بجرأة، وانتقد هؤلاء الوشاة بشجاعة لم تعهد لغيره[٧].

طبيعة الدعوة والإصلاح

لقد كانت آراء الأفغاني في الإصلاح والتجديد نابعة من تجربته السياسية التي عاشها في عدة أقطار إسلامية، وتنقلاته الدائمة، واحتكاكه بالأمراء والحكام من جهة والشعوب من جهة أخرى، لذلك نجده في مجمل آرائه يحدد أسباب الضعف ويصف في الوقت نفسه الدواء، وعموماً فإن تلك الآراء كانت تدور في نقطا محددة هي:

١. من الأسباب الرئيسية لضعف المسلمين ابتعادهم عن تعاليم دينهم، الذي كان في يوم من الأيام سر قوتهم، ومنه فلا قوة لهم سوى بالرجوع إليه[٥].

٢. تحرير الفكر الديني من قيود التقليد وفتح باب الاجتهاد. الذي أغلق بعد الأئمة الأربعة.

٣. التوفيق بين العلم والإيمان، فهو يعتقد بأن لا خلاف بين ما جاء في القرآن والحقائق العلمية، أما إذا برز خلاف ما، فذلك دلالة على عجز في تفسير الآيات القرآنية، ويقترح حل هذا الإشكال باعتماد التأويل.

٤. التدقيق في النصوص الدينية واستخلاص الصحيح منها، وذلك بالاعتماد على القرآن في المقام الأول، وعلى الحديث المتواتر واعتباره من درجة القرآن في إثبات الحكم.

٥. رفض تقليد الغرب في مختلف نواحي الحياة دون ضرورة وبلا تمحيص وإمعان.

٦. إطلاع العلماء المسلمين على التيارات الفكرية الحديثة ضرورة لا بد منها، بقبول ما يتفق والشريعة الإسلامية، ويفيد المسلمين في حياتهم، ورفض ما يتعارض وعقيدتهم ورفضه بالحجج العقلية والبراهين المنطقية، وفي كتابه "الرد على الدهريين" تأكيد على ذلك.

٧. الطريق إلى التمدن الحقيقي هو الإصلاح الديني، ويستدل على ذلك بحركة التمدن التي تحققت في أوروبا إنما كانت بدايتها بإصلاح في الكنيسة.

٨. الدعوة إلى توحيد الفرق الإسلامية، ففي هذا السياق نجده استنكر بشدة انقسام المسلمين بين شيعة وسنة، وسعى جاهداً لإزالة الخلاف بين الفريقين.

٩. الدفاع عن الإسلام والحضارة الإسلامية، ويتضح ذلك في مجادلاته في أوربا مع عدد من المفكرين الذين أرادوا أن يعيدوا سبب تأخر المسلمين لطبيعة الدين الإسلامي[٨].

لقد كانت الدعوة إلى القرآن الكريم والسنة الشريفة من أكبر ما يطمح إليه "الأفغاني" في حياته، وكان يرى أن القاعدة الأساسية للإصلاح وتيسير الدين للدعوة هي الاعتماد على القرآن والسنة، ويقول: «القرآن من أكبر الوسائل في لفت نظر الإفرنج إلى حسن الإسلام، فهو يدعوهم بلسان حاله إليه»[٤]. فالقرآن وحده سبب الهداية وأساس الإصلاح، والسبيل إلى نهضة الأمة: «ومن مزايا القرآن أن العرب قبل إنزال القرآن عليهم كانوا في حالة همجية لا توصف، فلم يمض عليهم قرن ونصف قرن حتى ملكوا عالم زمانهم، وفاقوا أمم الأرض سياسة وعلماً وفلسفة وصناعة وتجارة»، فالإصلاح الديني لا يقوم إلا على فهم القرآن فهماً صحيحاً حرّاً، وذلك يكون بتهذيب علومنا الموصلة إليه، وتمهيد الطريق إليها، وتقريبها إلى أذهان متناوليها.

فنجده يؤمن بالاتصال بالفكر الغربي والأخذ منه على النحو الذي يحقق القوة دون الانصهار، وأرجع الأفغاني تخلف المسلمين وتدهور أحوالهم إلى عدم تطبيقهم الشريعة، وانقسامهم وتعاونهم مع الغرب ضد إخوانهم وشعوبهم، ولا يتم التطور في نظره إلا عن طريق اليقظة الفكرية والكفاح ضد الاستعمار الغربي، لذلك نجده قد زاوج بين العمل الديني والسياسي[٩].

ونجد الأفغاني على الرغم من تمسكه بالمذهب الحنفي إلا أنه يرفض التعصب المذهبي[٩]. فهو في كتابه "تتمة البيان في تاريخ الأفغان" ينتقد الشيعة في انصرافهم عن بعض أركان الدين إلى ظواهر غريبة عنه وعادات محدثة، فيقول:

«وجميع الأفغانيين متمذهبون بمذهب أبي حنيفة، لا يتساهلون رجالاً ونساءً وحضريين وبدويين في الصلاة والصوم، سوى طائفة (نوري)، فإنهم متوغلون في التشيع، يهتمون بأمر مأتم الحسين ﷺ في العشر الأول من محرم، ويضربون ظهورهم وأكتافهم بالسلاسل مكشوفة».

وقد استغل جمال الدين كل الوسائل المتاحة لديه في عصره لتبليغ رسالة الإصلاح الديني والسياسي، فانتظم في سلك الماسونية؛ لينفسح له المجال أمام الأعمال السياسية، وقد انتخب رئيساً لمحفل "كوكب الشرق" سنة (١٣٩٥هـ/ ١٨٧٨م)، ولكنه حينما اكتشب جبن هذا المحفل في التصدي للاستعمار والاستبداد، ومسايرته لمخطط الإنجليز في مصر استقال منه[٧]، وقد سجل الأفغاني تجربته تلك في كلمته التي أدان فيها ماسونية ذلك المحفل الذي يتستر تحت شعارات براقة وأهداف عريضة، لكنه في الحقيقة لا يخرج في ذلك كله عن حيز القول إلى الفعل، بل ربما كان أدنى إلى تحقيق أهداف المستعمر وترسيخ أطماعه بعيداً عن تأكيد مبادئ الحق والحرية والمساواة التي يرفعها مجرد شعار.

محمد عبده

يُعدّ "الإمام محمد عبده"* واحداً من أبرز المجددين في الفقه الإسلامي في العصر الحديث، وأحد دعاة الإصلاح وأعلام النهضة العربية الإسلامية الحديثة؛ فقد ساهم بعلمه ووعيه واجتهاده في تحرير العقل العربي من الجمود الذي أصابه لعدة قرون، كما شارك في إيقاظ الأمة، وبعث الوطنية، وإحياء الاجتهاد الفقهي لمواكبة التطورات السريعة في العلم، ومسايرة حركة المجتمع وتطوره في مختلف النواحي السياسية والاقتصادية والثقافية، وقد كان هذا التوجه لدى الشيخ منذ نعومة أظفاره متأثراً بالعديد من مشايخه من أمثال الشيخ "درويش خضر" الذي كان متأثراً بتعاليم السنوسية التي تتفق مع تعاليم الحركة الوهابية في الدعوة إلى الرجوع إلى الإسلام الخالص في بساطته الأولى، ونتقيته مما شابه من بدع وخرافات[٧]. فقد كان يلتقي بالشيخ في إجازته من كل عام، فيتعهده بالرعاية الروحية والتربية الوجدانية، فيصب في روحه من صوفيته النقية، ويشحذ عزيمته ونفسه بالإرادة الواعية، ويحركه للاتصال بالناس، والتفاعل مع المجتمع، ويدعوه إلى التحدث إلى الناس ونصحهم ووعظهم.

وهو الذي ساعده على تجاوز حدود العلوم التي درسها بالأزهر، ونبهه إلى ضرورة الأخذ من كل العلوم، بما فيها تلك العلوم التي رفضها الأزهر وضرب حولها سياجاً من المنع والتحريم.

ومن ثم فقد اتصل "محمد عبده" بالرجل الثاني الذي كان له أثر كبير في توجيهه إلى العلوم

---

* وُلد الإمام "محمد عبده" في عام (١٢٦٦هـ= ١٨٤٩م) لأب تركماني الأصل، وأم مصرية تنتمي إلى قبيلة بني عدي العربية، ونشأ في قرية صغيرة من ريف مصر هي قرية "محلة نصر" بمحافظة البحيرة، أرسله أبوه ــ كسائر أبناء القرية ــ إلى الكُتّاب، حيث تلقى دروسه الأولى على يد شيخ القرية، وعندما شبّ الابن أرسله أبوه إلى "الجامع الأحمدي" ــ جامع السيد البدوي ــ بطنطا، لقربه من بلدته ليجوّد القرآن بعد أن حفظه، ويدرس شيئاً من علوم الفقه واللغة، وكان محمد عبده في نحو الخامسة عشرة من عمره وقد استمر يتردد على "الجامع =

= الأحمدي" قريباً من العام ونصف العام، إلا أنه لم يستطع أن يتجاوب مع المقررت الدراسية أو نظم الدراسة به، فلما وجد من أبيه العزم على ما أراد وعدم التحول عما رسمه له في مواصلة التعليم، هرب إلى بلدة قريبة فيها بعض أخوال أبيه، وهناك التقى بالشيخ الصوفي "درويش خضر" ــ خال أبيه ــ الذي كان له أكبر الأثر في تغيير مجرى حياته.

العصرية، وهو الشيخ "حسن الطويل"، الذي كانت له معرفة بالرياضيات والفلسفة، وكان له اتصال بالسياسة، وعُرف بالشجاعة في القول بما يعتقد دون رياء أو مواربة.

وقد حركت دروس الشيخ "حسن الطويل" كوامن نفس محمد عبده، ودفعته إلى البحث عن المزيد، وقد وجد ضالته أخيراً عند السيد "جمال الدين".

واستطاع الشيخ "درويش" أن يعيد الثقة إلى محمد عبده، بعد أن شرح له بأسلوب لطيف ما استعصى عليه من تلك المتون المغلقة، فأزال طلاسم وتعقيدات تلك المتون القديمة، وقرّبها إلى عقله بسهولة ويسر.

وعاد محمد عبده إلى الجامع الأحمدي، وقد أصبح أكثر ثقة بنفسه، وأكثر فهماً للدروس التي يتلقاها هناك، بل لقد صار "محمد عبده" شيخاً ومعلماً لزملائه يشرح لهم ما غمض عليهم قبل موعد شرح الأستاذ.

انتقل بعدها إلى الجامع الأزهر عام (١٢٨٢هـ/ ١٨٦٥م)، فدرس الفقه والحديث والتفسير واللغة والنحو والبلاغة، وغير ذلك من العلوم الشرعية واللغوية.

وكانت الدراسة في الأزهر ــ في ذلك الوقت ــ لا تخرج عن هذه العلوم في شيء، فلا تاريخ ولا جغرافيا ولا طبيعة ولا كيمياء ولا رياضيات وغير ذلك من العلوم التي كانت توصف ــ آنذاك ــ بعلوم أهل الدنيا.

واستمر "محمد عبده" يدرس في الأزهر اثني عشر عاماً، حتى نال شهادة العالمية سنة (١٢٩٤ هـ / ١٨٧٧م)[٧].

الأفغاني ومحمد عبده

كان الأفغاني يفيض ذكاء وحيوية ونشاطاً، فهو دائم الحركة، دائم التفكير، دائم النقد، دائم العطاء، وكان محركاً للعديد من ثورات الطلاب ومظاهراتهم، فقد وهب نفسه لهدف أسمى وغاية نبيلة هي إيقاظ الدولة الإسلامية من سباتها، والنهوض بها من كبوتها وضعفها، فعمل على تبصير الشعوب بحقوقها من خلال تنوير عقول أبنائها، على الرغم من التهم التي لحقت به والتي مازالت إلى يومنا تثير الشكوك حول حقيقته وحقيقة دعوته وعلاقاته مع أطراف عدة[١٠].

ووجد "الأفغاني" في "محمد عبده" الذكاء وحسن الاستعداد، وعلو الهمة، فضلاً عن الحماسة في الدعوة إلى الإصلاح، ورأى "محمد عبده" من خلال "الأفغاني" الدنيا التي حجبتها عنه طبيعة الدراسة في الأزهر .. وتلازم الشيخان، ونشأت بينهما صداقة صافية، وساد بينهما نوع من الوئام والتوافق والانسجام على أساس من الحب المتبادل والاحترام والتقدير[٥].

منهجه في الإصلاح

وأما منهجه في الإصلاح فتجلى عملياً في تولي الخديوي "توفيق" العرش، إذ تقلد "رياض باشا" رئاسة النظار، فاتجه إلى إصلاح "الوقائع المصرية"، واختار الشيخ محمد عبده ليقوم بهذه المهمة، فضم "محمد عبده" إليه "سعد زغلول"، و"إبراهيم الهلباوي"، والشيخ "محمد خليل"، وغيرهم، وأنشأ في الوقائع قسماً غير رسمي إلى جانب الأخبار الرسمية، فكانت تحرر فيه مقالات إصلاحية أدبية واجتماعية، وكان الشيخ "محمد عبده" هو محررها الأول. وظل الشيخ "محمد عبده" في هذا العمل نحو سنة ونصف السنة، استطاع خلالها أن يجعل "الوقائع" منبراً للدعوة إلى الإصلاح[٧].

وقد كان في مصر آنذاك تياران قويان يتنازعان حركة الإصلاح: الأول: يمثله فريق المحافظين

الذين يرون أن الإصلاح الحقيقي للأمة إنما يكون من خلال نشر التعليم الصحيح بين أفراد الشعب، والتدرج في الحكم النيابي، وكان الإمام "محمد عبده" والزعيم "سعد زغلول" ممن يمثلون هذا التيار[11]. والثاني: يدعو إلى الحرية الشخصية والسياسية تأسياً بدول أوروبا، وكانت نواته جماعة من المثقفين الذين تعلموا في أوروبا، وتأثروا بجو الحرية فيها، وأعجبوا بنظمها، ومنهم: "أديب إسحاق".

وكان هؤلاء ينظرون إلى محمد عبده ورفاقه على أنهم رجعيون، ولا يوافقونهم فيما ذهبوا إليه من أن الإصلاح ينبغي أن يأتي بالتدريج ليستقر، وليس طفرة فيزول.

وبالرغم من أن "محمد عبده" لم يكن من المتحمسين للتغيير الثوري السريع فإنه انضم إلى المؤيدين للثورة العرابية، وأصبح واحداً من قادتها وزعمائها، فتم القبض عليه، وأودع السجن ثلاثة أشهر، ثم حُكم عليه بالنفي لمدة ثلاث سنوات، وقد يفسر ذلك بأن الشيخ أراد تجريب وسيلة التغيير بالقوة الثورية، مثل ما حدث مع الحركة الوهابية.

انتقل بعدها "محمد عبده" إلى "بيروت" سنة (١٣٠٠ هـ / ١٨٨٣م)؛ حيث أقام بها نحواً من عام، ثم ما لبث أن دعاه أستاذه الأفغاني للسفر إليه في باريس حيث منفاه، واستجاب "محمد عبده" حيث اشتركا معاً في إصدار مجلة "العروة الوثقى" التي صدرت من غرفة صغيرة متواضعة فوق سطح أحد منازل باريس؛ إذ كانت تلك الغرفة هي مقر التحرير وملتقى الأتباع والمؤيدين.

لقد أزعجت تلك المجلة الإنجليز، وأثارت مخاوفهم كما أثارت هواجس الفرنسيين، وكان الإمام محمد عبده وأستاذه وعدد قليل من معاونيهم يحملون عبء تحرير المجلة وتمهيد السبل لها للوصول إلى أرجاء العالم الإسلامي، وكانت مقالات الإمام تتسم في هذه الفترة بالقوة، والدعوة إلى مناهضة الاستعمار، والتحرر من الاحتلال الأجنبي بكل صوره وأشكاله، واستطاع الإنجليز إخماد صوت "العروة الوثقى" الذي أضجّ مضاجعهم وأقلق مسامعهم، فاحتجبت بعد أن صدر منها ثمانية عشر عدداً في ثمانية أشهر، وعاد الشيخ "محمد عبده" إلى بيروت سنة (١٣٠٢هـ/ ١٨٨٥م) بعد أن تهاوى كل شيء من حوله، فقد فشلت الثورة العرابية، وأغلقت جريدة "العروة الوثقى"، وابتعد عن أستاذه الذي رحل بدوره إلى فارس. مما دفعه للبحث عما يخفف عنه وقع هذه الأزمة*.

وحينها كان كل شيء قد أصبح في يد الإنجليز، وكان أهم أهداف الشيخ "محمد عبده" إصلاح العقيدة، والعمل على إصلاح المؤسسات الإسلامية كالأزهر والأوقاف والمحاكم الشرعية

* كان على محمد عبده أن يشغل وقته بالتأليف والتعليم، فشرح "نهج البلاغة" ومقامات "بديع الزمان الهمذاني"، وأخذ يدرّس تفسير القرآن في بعض مساجد "بيروت"، ثم دُعي للتدريس في "المدرسة السلطانية" ببيروت، فعمل على النهوض بها، وأصلح برامجها، فكان يدرّس التوحيد والمنطق والبلاغة والتاريخ والفقه، كما كتب في جريدة "ثمرات الفنون" عدداً من المقالات تشبه مقالاته في "الوقائع"، وبالرغم من أن مدة نفيه التي حكم عليه بها كانت ثلاث سنوات فإنه ظل في منفاه نحو ست سنين، فلم يكن يستطيع العودة إلى مصر بعد مشاركته في الثورة على الخديوي "توفيق"، واتهامه له بالخيانة والعمالة، ولكن بعد محاولات كثيرة لعدد من الساسة والزعماء، منهم: "سعد زغلول"، والأميرة "نازلي"، و"مختار باشا"، صدر العفو عن "محمد عبده" سنة (١٣٠٦هـ / ١٨٨٩م)، وآن له أن يعود إلى أرض الكنانة، انظر: محمد حسن العيدروس، تاريخ العرب الحديث، دار الكتاب الحديث، القاهرة، ٢٠٠١م.

واتخذ "محمد عبده" قراره بمسالمة الخديوي، وذلك حتى يتمكن من تنفيذ برنامجه الإصلاحي الذي يطمح إلى تحقيقه، والاستعانة بالإنجليز أنفسهم إذا اقتضى الأمر، فوضع تقريراً بعد عودته حول الإصلاحات التي يراها ضرورية للنهوض بالتعليم، ورفعه إلى "اللورد كرومر" نفسه، الذي كان يمثل القوة الفاعلة والحاكم الحقيقي لمصر(٧).

وكان الشيخ "محمد عبده" يأمل أن يكون ناظراً لدار العلوم أو أستاذاً فيها بعد عودته إلى مصر، ولكن الخديوي والإنجليز كان لهما رأي آخر، ولذلك فقد تم تعيينه قاضياً أهلياً في محكمة بنها، ثم الزقازيق، ثم عابدين، ثم عين مستشاراً في محكمة الاستئناف سنة (١٣١٣هـ/١٨٩٥م).

وعندما توفي الخديوي "توفيق" سنة (١٣١٠ هـ/ ١٨٩٢م)، وتولي الخديوي عباس، الذي كان متحمساً لمناهضة الاحتلال، سعى الشيخ "محمد عبده" إلى توثيق صلته به، واستطاع إقناعه بخطته الإصلاحية التي تقوم على إصلاح الأزهر والأوقاف والمحاكم الشرعية، وصدر قرار بتشكيل مجلس إدارة الأزهر برئاسة الشيخ "حسونة النواوي"، وكان الشيخ محمد عبده عضواً فيه، وهكذا أتيحت الفرصة للشيخ محمد عبده لتحقيق حلمه بإصلاح الأزهر، وهو الحلم الذي تمناه منذ أو وطئت قدماه ساحته لأول مرة. وفي عام (١٣١٧ هـ / ١٨٩٩م) تم تعيينه مفتياً للبلاد، ولكن علاقته بالخديوي عباس كان يشوبها شيء من الفتور، الذي ظل يزداد على مرّ الأيام، خاصة بعدما اعترض على ما أراده الخديوي من استبدال أرض من الأوقاف بأخرى له إلا إذا دفع الخديوي للوقف عشرين ألفاً فرقاً بين الصفقتين(٧).

ومن هنا تحول الموقف إلى عداء سافر من الخديوي، فبدأت المؤامرات والدسائس تحاك ضد الإمام الشيخ، وبدأت الصحف تشن هجوماً قاسياً عليه لتحقيره والنيل منه حتى اضطر إلى الاستقالة من الأزهر في سنة (١٣٢٣ هـ/ ١٩٠٥م)، وإثر ذلك أحس الشيخ بالمرض، واشتدت عليه وطأته، الذي تبين أنه السرطان، وما لبث أن تُوفي بالإسكندرية في (٨ من جمادى الأولى ١٣٢٣ هـ/ ١١ من يوليو ١٩٠٥م) عن عمر بلغ ستة وخمسين عاماً(٧).

لقد كان محمد عبده في دعوته إلى الإصلاح الديني يؤكد أن الإسلام دين بساطة ويسر، ودين الفطرة الإنسانية السليمة، وأنه يوافق العقل، وفيه العقائد السليمة التي لا تعلو على متناول الفكر الإنساني، وأنه جاء من أجل الأصول التي تدعو إلى الخير والفضيلة والعدل والشورى، وتحث على الصالحات وتوفر للإنسان كرامته وحريته، وتبعث في نواحي الحياة النشاط وطلب الكمال، ومن هذا المنطلق دعا إلى تحرير الفكر من أسر التقليد، وإلى اعتبار الدين صديقاً ملازماً للعلم، وجهر بأن الدين لا يقف في سبيل المدنية والحضارة، ولكنه يعمل على تهذيبهما وتنقيتهما من الرذائل والموبقات، كما كان يؤمن بالوحدة الإسلامية(٦)، كما كان يرى أن إصلاح الأمة لا يكون إلا بإصلاح عقول أبنائها، وتربية الأجيال التربية الإسلامية الحقة التي يكون أساسها العقل والدين، خدمة للعلم وتماشياً مع روح العصر والتطور الذي لا يتنافى مع تعاليم الدين الإسلامي(١٢).

ويمكن حصر دعوة الشيخ محمد عبده للإصلاح في النقاط الآتية:

١. تطهير الإسلام من البدع والضلالات، والعودة به إلى نقائه الأول، وفي هذا تأثر واضح بتعاليم الحركة الوهابية.

٢. كما اتفق مع أستاذه جمال الدين الأفغاني في نبذ التقليد ومحاربته، والدعوة لفتح باب الاجتهاد، بما ينفع أمور المسلمين وحاضرهم، خاصة المدنية الغربية التي دخلت إلى العالم العربي الإسلامي في العصر الحديث مع الحملة الفرنسية على مصر سنة ١٧٩٨م.

٣. إعادة النظر في عرض المذاهب الإسلامية على ضوء الفكر الحديث، أو التوفيق بين الدين والعلم، ولذلك عمد إلى استعمال العلوم الحديثة في تفسير الآيات القرآنية، وفي الوقت نفسه نجده يوجه دعوة صريحة إلى إحداث التوازن بين العلم والإيمان.

٤. الدفاع عن الإسلام ضد التأثيرات الغربية وضد حملات المبشرين المسيحيين خاصة، وقد اشترك في هذه المهمة مع أستاذه الأفغاني، خاصة في باريس عاصمة فرنسا.

٥. إصلاح التعليم العالي الإسلامي، وقد بدأ هذا التصور لديه مبكراً، واهتم محمد عبده بهذه المرحلة دون غيرها من مراحل التعليم الأخرى لحساسيتها ودورها في التأثير على المجتمع وعلى باقي المراحل التعليمية الأخرى[٨].

من كل ما سبق يمكن أن نخلص إلى بعض النتائج كالآتي:

١. وجدنا أن كل الحركات كانت في بدايتها ذات طابع ديني، وربما يعود ذلك إلى أحد السببين: الأول: هو إدراك القائمين على هذه المحاولات الإصلاحية ما للدين من تأثير على نفوس البشر، فالإنسان قد يتخلى عن نزواته وخصوصياته ويفارق أغلى الناس إليه في سبيل تلبية نداء ديني كالجهاد مثلاً، وهذا طبعاً بعد الإيمان القطعي والاعتقاد الجازم بالفكرة.

أما الثاني هو: أن كل رواد تلك الحركات كانوا رجال دين قبل كل شيء، وقد يتجلى ذلك أيضاً في غير الإسلام، وعلى سبيل المثال حركة لوثر في الديانة المسيحية، وهذا ما يجعل تعاليم هؤلاء المصلحين تكون دينية أكثر منها دنيوية في بادئ الأمر.

٢. كما أن كل الحركات الإصلاحية التي ظهرت في القرن الثامن عشر والقرن التاسع عشر تأثرت بعضها ببعض، في أفكارها الأساسية كتحديد أسباب تراجع المجتمع الإسلامي، والتي تعيدها كلها إلى ابتعاد المسلمين عن تعاليم الإسلام النقية، واتباع البدع والخرافات؛ إلا أن هذه الحركات تتكيف فيما بعد ــ بعد أن يشتد عودها، وتجمع الأتباع ــ مع الظروف المحيطة بها، فتوجه مطالبها إلى تغيير وضع سياسي داخلي معين، وهذا ما حدث مع الحركة الوهابية في الانقلاب على الدولة العثمانية والدعوة لتأسيس دولة حديثة إقليمية، هي المعروفة اليوم بالمملكة السعودية. أو تغيير وضع سياسي مفروض من الخارج كمقاومة الاستعمال الأوروبي بالنسبة لحركة جمال الدين الأفغاني ومحمد عبده وغيرهما.

وكل ذلك يجعلنا نقول أن تلك الحركات في البداية كانت حركة تقليد لا تجديد، فالحركة الوهابية تأثرت بحركة ابن تيمية وأخذت عنه، والحركات التي ظهرت في القرن التاسع عشر كحركة جمال الدين الأفغاني ومحمد عبده والكواكبي ورشيد رضا وابن باديس .. كلهم

تأثروا بالحركة الوهابية وأخذوا عنها، وقد نقول في هذا الصدد أن تلك الحركات كانت محاولات متكررة لطرح نفس الأفكار، دون أن تحقق أهدافها بالقدر الكافي والمطلوب.

٣. كل الحركات كان هدفها الأساسي هو الجانب السياسي، فإن لم يكن إصلاح الدولة القائمة كما حدث مع ابن تيمية في القرن السابع الهجري ومحمد بن عبد الوهاب في القرن الثاني عشر الهجري. فهو ضد الاستعمار الأجنبي كما حدث مع جمال الدين الأفغاني ومحمد عبده وابن باديس .. وأكبر دليل على ذلك أن كل مقاومة للاستعمار في العصر الحديث كانت دينية وشعاراتها دينية كرفع لواء الجهاد في سبيل الله.

٤. لقد تنوعت وسائل تبليغ دعوات تلك الحركات الإصلاحية بين الوعظ وحلقات الذكر والدروس في المساجد والأماكن الدينية، وبين ما يشبه المؤتمرات العالمية خاصة ما يتعلق بموسم الحج الذي استغله كثير من رواد تلك الحركات كمحمد بن عبد الوهاب وجمال الدين الأفغاني .. لنشر أفكارهم إلى جميع البقاع والأصقاع. إضافة إلى الوسائل العصرية كالصحافة والتأليف، وأحسن مثال على ذلك جريدة العروة الوثقى لجمال الدين الأفغاني ومحمد عبده، والوقائع المصرية لمحمد عبده .. دون أن ننسى النشاط السياسي الحزبي في العصر الحديث.

٥. النتيجة المهمة التي توصلنا إليها هي أن الإصلاح مهما كان نوعه، حتى إن كان بزعامة رواد بنفس الإرادة والعزيمة وغزارة العلم التي كان عليها أمثال جمال الدين الأفغاني، وحتى إن كان عدد الأتباع والمقتنعين بهذا الإصلاح كثيرين، فإنه إن لم يقترن بالسلطة السياسية فلن يحقق أهدافه الكاملة والمتمثلة في التغيير الجذري سواء من التخلف إلى التحضر أو من الاستعمار إلى الحرية والاستقلال. ونلمس ذلك في مقاربة بسيطة بين حركة محمد بن عبد الوهاب التي توفرت لها الإدارة السياسية بالدعم المطلق إلى حالة التبني من طرف آل سعود، فكانت النتيجة — ولو أنها جزئية — بناء دولة في ظل مبادئ تلك الحركة، وبين فشل حركة جمال الدين الأفغاني ومحمد عبده في تحقيق مشروع الجامعة الإسلامية، رغم التفاف الجماهير حول الفكرة وحتى بعض الحكام بشكل نسبي — كالسلطان عبد الحميد في الدولة العثمانية.

وبالرغم من ذلك فإنه لا يجوز إنكار فضل تلك المحاولات الإصلاحية، في وخز ضمير الأمة من حين لآخر وتنبيهه للمخاطر المحدقة بها، وفضلاً عن ذلك فهي تشكل من جانب آخر استمرارية ليقظة ضمير الأمة، حتى يكون الإصلاح المنشود إصلاحاً نابعاً من الداخل يتوافق ومصالح الأمة ومتطلباتها، قبل أن يفرض علينا من الخارج بطرق ومناهج مختلفة لا تراعي خصوصياتنا العقائدية، ومكونات شخصيتنا وهويتنا التاريخية.

المراجع

١. حلمي محروس إسماعيل، تاريخ العرب الحديث، مؤسسة شباب الجامعة، مصر، ٢٠٠٤م.

٢. كامل محمد محمد عويضة، الإمام محمد بن عبد الوهاب، ط ١، دار الكتب العلمية، بيروت، ١٩٩٦م.

٣. محمد البهي، الفكر الإسلامي في تطوره، دار الفكر، بيروت، ١٩٧١م.

٤. محسن عبد الحميد، جمال الدين الأفغاني، مؤسسة الرسالة، بيروت، ط ٢، ١٩٨٥م.

٥. رشيد الذوادي، رواد الإصـــلاح، مؤسســـات عبدالكريم بن عبد الله، تونس، ط ٢، ١٩٨٣م.
٦. محمد عبد المنعم خفاجي، والسيد الجميلي، من أعلام الإسلام، دار الأمين، مصر، ط ١، ١٩٩٩م.
٧. أحمد أمين، زعماء الإصـــلاح فـــي العصـــر الحديث، المؤسسة الوطنيـــة للفنـــون المطبعيـــة، الجزائر، ١٩٩٠م.
٨. علي المحافظة، الاتجاهات الفكرية عند العرب في عصر النهضة، الأهليـــة للنشـــر والتوزيـــع، بيروت، ط ٣، ١٩٨٠م.
٩. محمد حسن العيدروس، تاريخ العرب الحديث، دار الكتاب الحديث، القاهرة، ٢٠٠١م.
١٠. محمد محمد حســـين، الإســـلام والحضـــارة الغربية، مؤسسة الرسالة، بيروت، ط ٧، ١٩٨٥م.
١١.محمد جمال باروت، الدولة والنهضة والحداثة، دار الحوار، سوريا، ط ١، ٢٠٠٠م.
١٢. طهاري محمد، مفهوم الإصلاح بين جمـــال الدين الأفغاني ومحمد عبده، المؤسســـة الوطنيـــة للكتاب، الجزائر، ط ٢، ١٩٩٢م.

Ajman Journal for Studies and Research

Refereed Periodical

Volume 6 - Number 2

1428 Hijri – 2007 BC

The rehabilitation of Fasht Al Adham
Abdul Naby Ahmed Helal 7

Teaching throughout foreign languages and their impact on the educational process
Sahar Hamdy Alawady 27

Article about reform in the Islamic countries and its effectiveness
Abdulkamil Jobieh 78

Publication Rules

1. Contributions submitted for publication should be original, accurate and up-to-date.
2. Manuscripts should be electronically typed using proper language and should be free from spelling and typing errors.
3. Manuscripts should not exceed 40 pages (18000 words).
4. Manuscripts should be submitted in three copies double spaced on one side A4 paper.
5. Manuscripts can written in Arabic or English languages, A summary of no more than 250 words in both languages should be attached.
6. Manuscripts submitted for publication shouldn't have been published, or is being considered for publication elsewhere.
7. References should be organized according to following from :

Books :

Writer's name - Book's name - Part No. - Edition Serial - Publisher - Town - Country - Year.

Periodicals :

Researcher's name - Research Title - Periodical Name - Volume No. - Issue No. - Publisher - Town - Country - Year.

8. Editorial Board, Editorial Advisory Board of AJSR, as well as Trustees of Rashed Ben Humaid Award for Culture and Science and Board of Directors of Umm Al Moumineen Women Association are not allowed to publish their articles in the journal.
9. All manuscripts shall be peer reviewed before being published.
10. Original copy of the manuscript shall be returned only if publication is declined.
11. Authors shall be informed on whether their manuscript has been accepted for publication or not.
12. Authors agree to transfer the copyright to AJSR. AJSR has the exclusive rights to distribute the article including reprints, photographic reproduction, microfilm, electronic data bases.
13. A short authors' bibliography of no more than 50 words should be attached to the manuscript.

Articles published in this journal do not necessarily represent the views of the journal or that of Rashid Ben Humaid Award for Culture and Science

Ajman Journal of Studies and Researc

Ajman Journal of Studies and Research (AJSR) is a biannual peer reviewed periodical journal. It will publish original humanitarian, social and scientific articles. The journal is published by Rashed Ben Humaid Award for Culture and Science which was established on 1983 to participate in cultural and scientific development in UAE and the entire GCC states through reviving the spirit of competition among GCC nationals and residents by encouraging scientific research.

Objectives :

1.To publish serious and original studies and researches to enrich knowledge.

2. To enhance scientific and intellectual relationship among researchers and students, and to achieve continuous scientific and cultural links with other scientific bodies, specialized centers, universities and colleges.

3. To deal with and tackle humanitarian and scientific issues in The UAE and Arabian Gulf region.

4. To introduce new researches, references, recent data bases, scientific conferences and symposiums, and MSc and Ph. D dissertations.

Ajman Journal for Studies and Research

Refereed Periodical

Editor - in - Chief

Dr. Amna Khalifa Mohammed

Secretary

Ms. Mais Aref Kamel

Editorial Board

Prof. Abdullah Mohammad AlShamsi
Dr. Aisha Mubarak AlNakhi
Dr. Yusuf Ali Mohamoud
Mr. Saleh Abdulrahman Al Marzouqi

Editorial Advisory Board

Prof. Ibrahim Al Naeimi	Qatar University
Prof. Darwish Abdulrahman	UAE University
Prof. Abdullah Ismail	UAE University
Prof. Abdullah Al Sheikh	Kuwait University
Prof. Fahmi Jadaan	Kuwait University
Prof. Mohammad Al Khatib	King Faisal Schools
Prof. Mahmoud Shouq	Cairo University
Prof. Wahib Al Khaja	Bahrain Applied Science University
Dr. Abdullah Al Shanfry	Sultan Qabous University
Dr. Esam Al Rawas	Sultan Qabous University

ISSN 1609-381X

Ajman Journal of Studies and Research

Refereed Periodical

Volume 6 Number 2

1428 Hijri - 2007

Published by Rashed Ben Humaid Award for Culture and Science

Ajman - United Arab Emirates