المجلة الدَّوليّة للبحث والتطوير التربوي
International Journal of Educational Research and Development
مجلة علميَّة - دورية – مُحكَّمة - ومصنَّفة دوليًّا

واقع اللغة العربية في المدارس العالمية وأثرها في الهوية الثقافية لطلاب المرحلة الثانوية في مدينة جدة.

د. منى كريم[1*]
أستاذ مساعد بقسم القيادة التربوية - كليَّة العلوم الصِّحيَّة والسُّلوكيَّة والتعليم
جامعة دار الحكمة الأهليَّة بجدَّة

أ. أروى إبراهيم جليدان[2*]
باحثة ماجستير بقسم القيادة التربوية - كليَّة العلوم الصِّحيَّة والسُّلوكيَّة والتعليم
جامعة دار الحكمة الأهليَّة بجدَّة

الملخص:

هدفت الدراسة إلى التعرف على واقع اللغة العربية في المدارس العالمية الثانوية بمدينة جدة من وجهة نظر معلميها، وارتباطه بالهوية الثقافية للطلبة من خلال ثلاثة محاور: اللغوي، الوطني، والديني. واستخدمت الدراسة المنهج المختلط، وتكونت عينتها من ٩ معلمين للمقابلة، و102 طالبًا لتعبئته الاستبانة. وخلصت النتائج إلى ذكر المعلمين العديد من الإيجابيات مثل: تنوع استراتيجيات التدريس والمحتوى المتلائم مع احتياجات الطلبة، لكنهم اتفقوا على ضعف مستواهم اللغوي، وعدم تناسب مستواهم القرائي والكتابي مع مرحلتهم الصفية، أما نتائج استبانة الطلاب، فكشفت أن معظم الطلاب يدركون أهمية لغتهم الأم وميل لتعلمها، وعبروا عن حب وطنهم بشكل إيجابي، لكن نسبة كبيرة تحلم بالهجرة. وأخرى تجهل العديد من المسائل الدينية، مما يوضح أثر تهميش اللغة العربية على الهوية الثقافية لديهم. وتوصى الدراسة بإعادة النظر في الحد الأدنى لنصاب اللغة العربية في المدارس العالمية، تفعيل الرقابة عليها، وتطوير المناهج بما يتناسب مع مستوى الطلاب ويعزز دافعيتهم التعلم.

الكلمات المفتاحية: اللغة العربية - المدارس العالمية - الهوية الثقافية.

Abstract

The study explored the status of Arabic language in international secondary schools in Jeddah from teachers' perspective and its impact on students' cultural identity. It used a mixed-methods approach with nine teachers interviewed and 102 students surveyed. Teachers highlighted positives such as diverse teaching strategies and student-centered content. However, they acknowledged their own linguistic weaknesses and a mismatch between their language skills and grade level. Students expressed awareness of the importance of their mother tongue and a desire to learn it, along with positive feelings towards their country. However, a significant portion of students dreamed of migration, and many lacked knowledge in religious matters, indicating the marginalization of Arabic language's effect on their cultural identity. The study recommends reviewing minimum Arabic language requirements, ensuring oversight, and developing curricula that match students' proficiency levels and enhance their motivation to learn.

المُقدِّمة:

إن ما يشهده العالم اليوم من انفتاح كبير بين الدول على كافة الأصعدة، وما فرضته عليها العولمة من سرعة الاتصال ونقل المعلومات جعل العالم كقرية واحدة. وأصبح سوق العمل بيئة تنافسية، البقاء فيها للأفضل ولمن يمتلك مهارات متطورة تمكنه من الصمود أمام المنافسات القوية والتغييرات المستمرة. وهذا بالتأكيد كان له انعكاساته على

قطاع التعليم خاصة؛ لأنه الممول الأساسي لباقي القطاعات الحيوية في الدولة، وهو موردها الوحيد في القوة البشرية التي تحتاج إليها. ما جعل قطاع التعليم يدخل إلى سباق العولمة لسد ثغرات مخرجات التعليم الأهلي والحكومي، من خلال توفير بدائل لأولياء الأمور والطلبة تؤهلهم للحاق والالتحاق بالمدارس والجامعات والشركات العالمية.

وقد اهتمت المملكة العربية السعودية منذ تأسيسها على يد المؤسس الأول الملك عبد العزيز آل سعود، بالتعليم وأولته رعاية خاصة، ووضعت له سياسات واضحة تساهم في تحقيق أهداف الدولة وطموحاتها المستقبلية، لتواكب عجلة التطور والنمو. وخلال الخمسة عشر عاماً السابقة، شهد قطاع التعليم العام زيادة كبيرة في عدد المدارس العالمية التي تدرس المناهج الدولية بلغة غير العربية، ويزداد إقبال الناس عليها سنوياً. وبالرغم من جميع المميزات التي تقدمها المدارس العالمية، يرى العديد من الأخصائيين التربويين وأولياء الأمور، أن لها أثر سلبي على هوية الأبناء الثقافية، وانتماءاتهم الفكرية والأيدولوجية. (الخالدي، 2019) كما وضحت الداوود والمشاري (2019) أنه من غير الممكن فصل اللغة عن ثقافتها، لأنهما مرتبطتان ببعضهما البعض، ومن الصعب فصلهما عن بعض خلال تعلم اللغة. فاللغة هي وعاء الحضارات الإنسانية وهي الأساس الذي تقوم عليه العملية التعليمية والتعلمية. واعتبر على (2014) اللغة أداة الشعوب لنقل تراثها وثقافتها عبر الأجيال، لذا تحرص أغلبية الدول المتقدمة على أن يكون التعليم بلغتها القومية. وأضاف المحروقي (2004) أن اللغة هي ذاكرة الأمم التي تحفظ تراثها وتاريخها وقيمها، وهي الصلة بين ماضيها وحاضرها ومستقبلها. وذكر الرافعي (2002) أن الشعب إذا انقطع من لغته انقطع من ماضيه، وليس هناك أمة عزيزة تقدم لغة غيرها على لغتها.

فالمشكلة ليست في تعلم اللغات الأخرى، لأن هناك فرق بين تعلم اللغة والتعليم بها، وليست في التمازج الثقافي بين دولة وأخرى، إنما المشكلة الأساسية تكمن في تخصيص وقت واهتمام أكبر للغة على حساب اللغة الأم، خاصة في التعليم العام، لأن هذا له آثار سلبية كثيرة على هوية أبنائها وفكرهم، وعلى وحدة النسيج المجتمعي فيها.

لذا حرص البحث على دراسة الآثار الجانبية على الهوية الثقافية اللغوية والوطنية والدينية لطلاب المدارس التي تعتمد التعليم بلغات أجنبية، وتهمش اللغة القومية (العربية) إلى أقصى الحدود.

مشكلة الدراسة:

مع تطور التعليم في المملكة العربية السعودية وانتشار المدارس العالمية فيها بشكل ملحوظ بما فيها من مناهج دولية ولغات أجنبية، وسرعة إقبال الناس عليها، حيث أصبح عددها (486) مدرسة في منطقة جدة ورابغ (مكتب التعليم الأهلي) حتى تاريخ (2020–12–6). أصبحت اللغة العربية في هذه المدارس العالمية محصورة في ثلاث مواد أساسية وهي (اللغة العربية، التربية الإسلامية، العلوم الاجتماعية) (الخالدي، 2019). الأمر الذي أثر على قدرة الطلبة في استيعابها، فضلاً على التخاطب بها. وكان له أثراً سلبياً على هويتهم الثقافية وانتماءاتهم الفكرية، ولعب دوراً كبيراً في تشكيل هوية جديدة خاصة بهذه الفئة من الطلبة داخل مجتمعهم. كما أن تجربة الباحثة الشخصية مع أبنائها في هذه المدارس العالمية ورؤيتها لبعض النتائج السلبية على هويتهم الثقافية، خاصة فيما يتعلق بمحاور الهوية الثقافية المتمثلة في الهوية اللغوية، والوطنية، والدينية.

فقامت الباحثة بعمل دراسة استطلاعية على عينة من طالبات الصف التاسع بإحدى المدارس العالمية بمدينة جدة، عددهن تسع طالبات، وهدفت تلك الدراسة إلى التعرف على الكفاءة اللغوية، والمقدرة على فهم المقروء، عن طريق اختبار ورقي وزع عليهن، فيه حديث نبوي بسيط «ما عاب الرسول طعاماً قط»، وطلبت منهن شرح القيمة الأخلاقية من الحديث، فكانت النتائج ضعيفة جداً، من حيث المقدرة على فهم المقروء، والقراءة الصحيحة للحديث، والمقدرة على الكتابة باللغة العربية. كما تضمنت الإجابات العديد من الأخطاء الإملائية.

واتسقت هذه النتيجة مع دراسة الخالدي (2019) والتي أظهرت أن البرامج الدولية في التعليم العام أثرت سلبياً على استخدام الطلبة للغة العربية في الحديث والتواصل مع غيرهم، كما أضعفت مقدرتهم الكتابية باللغة العربية، وأن هذا التأثير السلبي يزداد كلما انتقل الطلاب للصفوف العليا. وذكر علي (2014) "أن هناك فرقاً بين تعلم اللغة الأجنبية والتعلم بها" فليس هناك شك في أهمية تعلم اللغات. ولكن الإشكالية كما وضحت عبد الرؤف (2016) تكمن في "استيراد منظومة تعليمية متكاملة، بمناهجها ولغتها ومعلميها، مما يهدد وحدة وتماسك المجتمع".

فالوضع الراهن للغة العربية، وما ترتب عليه من إضعاف للهوية الثقافية، كان الدافع الرئيس لدراسة هذه المشكلة، وإلقاء الضوء عليها من خلال الإجابة على الأسئلة البحثية التالية:

أسئلة الدراسة:

1. ما واقع اللغة العربية في المدارس العالمية؟
2. ما واقع الهوية الثقافية: اللغوية والوطنية والدينية لطلاب المرحلة الثانوية في هذه المدارس؟
3. ما العلاقة بين واقع اللغة العربية، وتعزيز الهوية الثقافية: اللغوية والوطنية والدينية لطلاب المرحلة الثانوية في هذه المدارس؟

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة إلى التعرف على واقع مادة اللغة العربية في المدارس العالمية، من حيث النصاب، ومستوى الطلبة فيها، ومدى ارتباطها بهويتهم الثقافية، من وجهة نظر معلمي اللغة العربية، والكشف عن بعض المعوقات التي تواجه معلمي اللغة العربية في المدارس العالمية للنهوض بها، وبالإضافة إلى التعرف على هوية الطلاب الثقافية (اللغوية والوطنية والدينية) وإيجاد العلاقة بين واقع اللغة العربية، وتعزيز الهوية الثقافية، لطلاب المرحلة الثانوية في المدارس العالمية.

أهمية الدراسة:

أولاً: الأهمية النظرية:

1. تعتبر الدراسة امتداد لجهود العديد من الباحثين في أهمية اللغة العربية بصفة خاصة، وارتباط اللغة الأم بالهوية الثقافية لأبنائها.
2. الدراسة تسلط الضوء على قضية هامة تلامس شريحة كبيرة من المجتمع السعودي؛ بسبب الإقبال الكبير على المدارس والمناهج العالمية.
3. توضيح السياسة التعليمية للمملكة العربية السعودية، والتي نصت في البند رقم 24: "الأصل هو أن اللغة العربية لغة التعليم في كافة المواد والمراحل، إلا ما اقتضت الضرورة لغيره" (وثيقة سياسة التعليم للمملكة العربية السعودية)، للقيادات المدرسية وأصحاب المدارس، ليرسموا رؤية وأهداف تعليمية، تخدم وتتوافق مع سياسة الدولة التعليمية.
4. المساهمة في تحقيق رؤية 2030 المتعلقة بالتعليم وهي: "خلق طالب معتز بهويته الوطنية، واعٍ وقوي، فخور بإرثه الثقافي العريق". ومن أهم الركائز لتحقيق هذه الأهداف هو التركيز على اللغة العربية القومية، والتي نستمد منها قيمنا الدينية والتاريخية والوطنية والثقافية.

ثانياً: الأهمية التطبيقية:

1. من الممكن أن تساهم الدراسة في الخروج بعدة توصيات للنهوض باللغة العربية، وتطوير طرائق تدريسها في المدارس العالمية، حسب توصيات معلمي اللغة العربية.
2. المساهمة في اتخاذ القرارات بشأن تطوير برامج التنمية المهنية في مجال إعداد معلم اللغة العربية في المدارس العالمية.
3. إفادة القائمين على اتخاذ القرار، بما يتعلق بواقع اللغة العربية في المدارس العالمية، وواقع الهوية الثقافية للطلبة فيها.
4. قد تفيد هذه الدراسة من لديهم الرغبة في الاستثمار في التعليم الأهلي، في رسم أهداف وسياسات للمدرسة الأهلية، التي تتماشى مع متطلبات العصر العلمية، وتحافظ في الوقت نفسه على اللغة القومية، وتعزز الهوية الثقافية للطلبة، خاصة أن من أهداف رؤية 2030 رفع نسبة مشاركة القطاع الخاص في التعليم من 14% إلى 25%.
5. قد تساهم الدراسة في توعية أولياء الأمور بأهمية اللغة العربية في تعزيز الهوية الثقافية لأبنائهم، بجميع مقوماتها الدينية والتاريخية واللغوية والوطنية.

المصطلحات والتعريفات الإجرائية:

المدارس العالمية: هي المدارس التي تطبق مناهج تعليمية غير المناهج السعودية (وزارة المعارف، 1419هـ، ص. 14) . في حين عرفها محمود بأنها: "مدارس تعتمد على استيراد منظومة تعليمية متكاملة، بدءًا من المناهج ومروراً بالمعلم وطرق التدريس ووصولاً بالشهادات." (2017، ص.54)

وقد عرف الخالدي (2019) المدارس العالمية أو برامج التعليم الدولي بأنها: "برامج تعليمية ومناهج مجازة دولياً، تقدمها المدارس الأهلية، وتختلف عن المنهج الحكومي في المحتوى وطرائق التدريس ولغة التعليم والخطة

الدراسية وأساليب التقويم". **وتعرفها الباحثة إجرائياً**: بأنها المدارس الأهلية التابعة لوزارة التعليم، ولكنها تطبق مناهج تعليمية غير المناهج السعودية، ويدرس فيها طلاب سعوديين، سواء كانت أهليه تطبق بعض البرامج الدولية، كالدبلوم الأمريكي، أو غيرها من المناهج، أو أهلية عالمية.

الهوية: عرف داوود الهوية أنها "السمات المميزة لشخص أو مجتمع أو أمة بين الأمم". (2013، ص.1533). كما عرفها عيد بأن "هوية الشيء تعني ماهيته، أي جوهره ولبابه الذي يعبر عن حقيقته" (2002، ص. 18). **وتعرفها الباحثة إجرائياً**: مجموعة السمات والصفات الشخصية، التي يمكن للفرد عن طريقها، أن يُعرِّف نفسه ويقدمها للآخرين.

الهوية الثقافية: هي "الطابع القومي للشخصية ونمط الحياة السائد في مجتمع معين، والمرتبط أساساً بتراث مشترك من اللغة والتاريخ والدين والتقاليد، والمتفاعل مع غيره من الطوابع القومية تأثيراً وتأثراً". جمال الدين وآخرون (2016، ص. 35) **وتعرفها الباحثة إجرائياً**: كل ما يعبر عن تمسك الشخص بالسمات والخصائص، التي تتميز بها ثقافة وطنه، والشعب الذي ينمتي إليه، بمكوناته اللغوية والتاريخية والحضارية والوطنية والعادات والتقاليد والقيم الأخلاقية.

حدود الدراسة:

تتمثل حدود الدراسة في دراسة واقع اللغة العربية في المدارس العالمية من وجهة نظر معلمي اللغة العربية، وأثرها على الهوية الثقافية لطلاب المرحلة الثانوية في المدارس العالمية بمدينة جدة، حيث طبقت على معلمات اللغة العربية، وطلاب المرحلة الثانوية في المدارس العالمية بمدينة جدة في الفصل الدراسي الأول من عام 2020/ 2021.

الإطار النظري:

المحور الأول: اللغة العربية

أولاً: مفهوم اللغة وأهميتها:

للغة تعريفات عديدة تعتمد على نوعية العلم الذي يُعرفها، لأن اللغة مرتبطة بكثير من العلوم، كعلم النفس وعلم الاجتماع، وعلم اللسانيات. ولكن بمفهومها البسيط يمكن أن نعرفها بأنها: مجموعة من الأصوات التي تخرج من جهاز النطق لدى الإنسان، فتستقبلها الأذن، ليتم بعد ذلك إدراك دلالاتها ثم إصدار الاستجابة المناسبة لها (حوري، 2018). واللغة حسب تعريف ابن جني: "هي أصوات يعبر بها كل قوم عن أغراضهم". كذلك هي الأداة الرئيسة للاتصال والتواصل في المجتمعات الإنسانية من خلال العلاقات الاجتماعية.

وقد أقسم الله عز وجل، وهو جل شأنه لا يقسم إلا بعظيم، بعظمة خلقه في اختلاف اللغات والألوان بين بني البشر، فقال سبحانه وتعالى: (وَمِنْ آيَاتِهِ خَلْقُ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضِ وَاخْتِلَافُ أَلْسِنَتِكُمْ وَأَلْوَانِكُمْ) (الروم: 22)، فالإسلام تعامل مع الاختلاف بين البشر كسنة كونية، قال تعالى {وَلَوْ شَاءَ رَبُّكَ لَجَعَلَ النَّاسَ أُمَّةً وَاحِدَةً وَلَا يَزَالُونَ مُخْتَلِفِينَ) (هود: 118)، ولم يرسل سبحانه وتعالى، الرسل والأنبياء إلا بلسان القوم المرسل إليهم، لتسهل عملية التواصل والتقبل والفهم على الناس، فقال عز من قائل: (وَمَا أَرْسَلْنَا مِنْ رَسُولٍ إِلَّا بِلِسَانِ قَوْمِهِ) (إبراهيم: 4). وهو ما يوضح لنا أهمية اللغة في حياة الإنسان. فالإنسان كائن لغوي ثقافي قبل أن يكون اجتماعياً بالطبع، وهو ما يدل على مركزية اللغة في حياة الإنسان، وهويته (محمود،(2017. فالتعدد سنة كونية وأمر محمود ليحدث التفاعل بين بني البشر، قال تعالى: (يَاأَيُّهَا النَّاسُ إِنَّا خَلَقْنَاكُمْ مِنْ ذَكَرٍ وَأُنْثَى وَجَعَلْنَاكُمْ شُعُوبًا وَقَبَائِلَ لِتَعَارَفُوا) (الحجرات: 13)، وليس ليسيطر أحدهم على الآخر، فمهما انفتحت الذات على الآخر تظل لها خصوصيتها التي ميزها الله - سبحانه وتعالى- بها.

وذكر الخداوية (2012) بأن أول علامات الوجود لأي أمة هي لغتها، فعندما تضيع لغة أمة تضيع حقيقتها، وبالتالي قدرتها على الوجود.

فاللغة مرآة الشعوب، ومستودع تراثه وعاداته وتقاليده المتوارثة عبر الأجيال، وسجل لأحلامه وعواطفه، وتمثل كيانه الروحي، ورمز وحدته وتطوره (ميمون، 2006). وهي وعاء الفكر البشري ومرآة حضارتها والحصن المنيع لتراثها. (القضاة، 2012). كما أشارت سهل (2017) أن اللغة في حقيقة الأمر أهم أداة لمشاركة الأفكار مع غيرنا، ولا نبالغ إذا قلنا بأن أداء دورنا كأفراد مؤثرين في المجتمع البشري يعتمد بالدرجة الأولى على تمكننا من العمليات اللغوية، وذلك لتداخل اللغة والشعور، فتعلم الإنسان استعمال اللغة بدرجة مؤثرة، يعد من أعظم وأدق العمليات التي يواجها الانسان، لأن اللغة تشمل كل نواحي الحياة. في حين أوضح داوود (2016) على أن احترام اللغة الأم لا يعتبر تعصباً، بل هو يصب في مصلحة الثقافة العالمية، وحوار الحضارات، إذ من غير الممكن بناء العالم على ثقافة

ولغة واحدة. وأضاف محمود (2017) أن اللغة هي القلب النابض، والمكون الأبرز في التعبير عن الذات ونقل الحضارات والعلوم بين الشعوب، وما من حضارة إنسانية إلا وصاحبتها نهضة لغوية. وقد تموت اللغة لموت من يتحدثون بها، أو هجرها أو بسبب هيمنة لغة أخرى عليها. وتعتبر المؤسسات التعليمية اليوم من أهم الصروح للحفاظ على لغة شعب ما، أو التحول عنها لصالح لغة أخرى.

ثانياً: اللغة العربية:

اللغة العربية هي جميع ما حفظ ونقل من كلام العرب، والألفاظ الدالة على المعاني (ربيع، 2018)، وتعد اللغة العربية أهم الركائز الأساسية في الهوية الثقافية العربية، وسجلاً تاريخياً لحضارة الأمة العربية (الخالدي، 2019)، وذكر يونوس (2016) أن اللغة العربية هي واحدة من اللغات السامية المعروفة بل وأقدمها، وهي الوحيدة من بينهم التي قدر لها أن تحفظ على مر العصور، بسبب حفظ الله عز وجل للقرآن الكريم، فهي اللغة الوحيدة التي تربط المجتمع بالدين وهذا هو سر خلودها، فاللغة العربية والدين الإسلامي متلازمان ولا يمكن الفصل بينهما. كما أضاف يونوس (2016) أن مع انتشار الإسلام والحضارة الإسلامية في شتى بقاع الأرض انتقلت اللغة العربية إلى العالمية، فأصبحت أحد اللغات الخمس الرسمية في هيئة الأمم المتحدة ومنظماتها الرسمية، وهي اللغة الأولى لـ18 دولة عربية، كما يلم بها نحو 200 مليون مسلم من غير العرب إلى جانب لغتهم الأصلية.

كما أوضح ربيع (2018) اهتمام الخلفاء الأمويون باللغة العربية من خلال تشجيع العلماء على تعريب وترجمة كتب الفلسفة والطب والأدب من الحضارات المختلفة، بصورة أتاحت للعربية التفاعل مع باقي الحضارات وفتح الطريق لأبناء العرب في صنع الحضارة العربية الإسلامية، ووصل الأمر في العصر العباسي أنهم كانوا يجدون طلاباً أوروبيين يدرسون العلم بالعربية في جامعات عربية، في حين لاحظ عالم اللغة الفرنسي "آنست رينان" خصوصية اللغة العربية في نشأتها ويسرها وثباتها، وأنها بدأت فجأة في غاية الكمال، لم يكن لها طفولة أو شيخوخة.

وذكرت السكري (2014) المتخصصة في علم اللغويات، في مقابلة تلفزيونية لها، نقلاً عن كتاب (الإسلام الثوري) للكاتب الإنجليزي جيسن، بأن الإنجليز والفرنسيين قبل أن يطيحوا بالدولة العثمانية، قاموا بعمل دراسة لمعرفة سبب قوة الفرد المسلم، والتي أدت بدورها إلى توسع الدولة الإسلامية من الهند إلى الأندلس، فوجدوا أن الطفل المسلم من عمر ثلاث سنوات إلى ست سنوات يحفظ القرآن الكريم، ثم يقوم بحفظ الأشعار، كألفية ابن مالك، التي تحتوي على جميع قواعد اللغة العربية الفصحى، فتشكل بسبب ذلك طفل قوي يمتلك 50 ألف كلمة من عمر سبع سنوات، وهو بهذه الحصيلة اللغوية الضخمة يمتلك مساحة كبيرة وقوية للتفكير والتحليل والإبداع، في حين أن الطفل الغربي يمتلك في نفس المرحلة العمرية 16 ألف كلمة فقط.

ثالثاً: المشاكل التي تواجهها اللغة العربية اليوم:

المشكلة الأولى: الاستعمار والعولمة، وتتمثل في الآثار السلبية التي خلفها الاستعمار الغربي على البلاد العربية، ومن بعدها حركة الاستشراق، وصولاً إلى العولمة التي فرضت نفسها على الساحة العالمية اليوم، والتي صاحبها تطور تكنولوجي وسرعة في عالم الاتصال، بشكل اختفت معه الحدود الجغرافية والزمانية للدول، كانت من أبرز هذه السلبيات ترك استخدام اللغة العربية في الإدارة والتعليم، مما أفقد اللغة شيئاً من التطور والنمو في هذين المجالين، وكان لهم الأثر الواضح في إضعاف اللغة العربية على ألسنة الناشئة. فأضحت بين مستهينين بها ومستخفين بشأنها وبين دعاة إلى تركها، واستبدالها بلغات أجنبية وعامية، ادعاءً منهم أنها غير قادرة على مواكبة عجلة التطور العلمي. وبالتالي فقدت الأمة العربية استقلالها وقدرتها على التفكير والإبداع إلا من خلال الفكر والثقافة الغربية. (القضاة، 2012).

المشكلة الثانية: عدم التواصل بها، حيث ذكرت القضاة (2012) بأن التواصل باللغات الأجنبية أضحى سمة من سمات الرقي، ومدعاة للفخر لدى العديد من الطبقات الاجتماعية في العالم العربي. وهي حقيقة نفسية ذكرها ابن خلدون: أن "المغلوب مولع أبداً، بالاقتداء بالغالب" فشعور هذه الأجيال من العرب بالانهزامية أمام دول الغرب المتقدمة، زاد في تمسكهم وتعلقهم بتعلم لغة هذه الدول، حتى لو جاء على حساب لغتهم الأم، ليعطيهم الشعور النفسي أنهم لحقوا بركب التطور.

المشكلة الثالثة: ضعف إعداد وتأهيل أبنائها، وعدم تحمل المؤسسات العربية مسؤوليتها تجاهها، حيث أوضح ربيع (2018) أن الوضع الراهن للغة العربية ليس ضعفاً فيها، لأن اللغة تتطور وتتدهور بحسب التطور والوعي الحضاري لأبنائها. كما أضاف أبو المكارم (2008) أن اللغة العربية تعاني من أزمة حقيقية، فلم تعد الفصحى هي

لغة التواصل اليومي بين أبنائها، حتى في الأنشطة الثقافية والعلمية. وهو ما أيده الذوادي (2013) في أن اللغة العربية اليوم تواجه العديد من التحديات الداخلية والخارجية، مما جعل مؤتمر بيروت في (2012) يصدر وثيقة تقول "أن اللغة العربية في خطر!" وكان من أبرز نقاط هذا المؤتمر: أن التراجع الكبير الذي يحدث للغة العربية، ليس قصوراً فيها أو لعدم قدرتها على استيعاب المستجدات العلمية والمعرفية، ولكن بسبب ضعف إعداد وتأهيل أبنائها، وعدم تحمل المؤسسات العربية والأفراد مسؤوليتهم تجاهها، وفق سياسات قائمة على قرارات وطنية على مستوى القيادة العربية.

المشكلة الرابعة: عدم وجود هيئة لغوية موحدة في الوطن العربي للقيام بتعريب المصطلحات العلمية، حيث زادت سرعة التطور العلمي اليوم قد زاد من الضغط على اللغة العربية، في صعوبة استيعاب هذه المصطلحات العلمية الجديدة بنفس السرعة، إذ تقدر بخمسين مصطلحاً يومياً، ومما زاد الأمر تعقيداً هو عدم وجود هيئة لغوية واحدة في الوطن العربي للقيام بهذه المهمة (العزري، 2016).

المشكلة الخامسة: انتشار المدارس العالمية في أنظمة التعليم العربي، حيث أدى انتشار المدارس الأجنبية والعالمية، التي بدورها تقلص من نفوذ وانتشار اللغة العربية بين أبناء جلدتها، إلى تفاقم المشكلة واتساع الفجوة بين اللغة العربية والتطور العلمي (زايد، 2011). وهو ما يوضح لنا أن اللغة هي أهم العناصر المتأثرة تأثيراً مباشراً بعولمة التعليم، وبالتغيرات في المؤسسات التعليمية.

المشكلة السادسة: اللجوء إلى العامية، حيث أوضح العيثاوي (2007) أن استخدام العامية بأدنى مستوياتها في المجتمع أيضاً، مثل عائقاً كبيراً أيضاً، أمام تقدم تعليم اللغة العربية لأبنائنا، فالطفل العربي اليوم يقرأ جُملاً عربية لا يفهم معناها، وهذا الازدواج اللغوي جعل الطفل بطيئاً في قراءته؛ لأنه يحتاج إلى وقت للانتقال من النظام الصوتي الذي ألفه في المجتمع، إلى النظام الصوتي الأصيل، وبالتالي يستصعب اللغة العربية وينفر من تعلمها.

ومما سبق ذكره نستطيع القول أن أكبر تحديين يواجهان اللغة العربية اليوم، هو التعليم بغيرها في المدارس العالمية، وانتشار العامية بين أفراد المجتمع، حتى في الإعلام والتجمعات الثقافية والأنشطة العلمية، الأمر الذي أسقط هيبتها وأهميتها في قلوب أبنائها، وجعلهم يستصعبونها.

رابعاً: ثنائية اللغة:

عرفها حسن (2015) بأنها تعني وجود عدة لغات في محيط اجتماعي واحد. كما أوضح الفرق بين الثنائية اللغوية المعرفية، التي هي في حقيقة الأمر أمراً محموداً، يزيد في الرقعة المعرفية لدى الأفراد ويلغي التعصب بين الحضارات، ويزيد من نسب الانفتاح والتقبل بين الشعوب، وبين الثنائية اللغوية التداولية في مجتمع واحد، والتي تعني استعمال لغة هجين (عربيزي أو فرانكو أرب)، فهذه ظاهرة سلبية تحتاج إلى إعادة نظر لتقدير آثارها على اللغة الأم. وأضاف أن العرب اليوم يعانون من ثنائية لغوية قسرية، زحفت إليهم من خلال سياق تاريخي من التراجع العلمي والسياسي والاجتماعي والاقتصادي، تزامن مع شدة انبهارهم بما وصل إليه الغرب من تقدم في الصناعات والعلوم، وبهذا استقر أثر الشعور بقيمة لغة الدول المتفوقة من خلال تفوقها، ولا شك بأن هذه الحالة كان لها الأثر السلبي على الاهتمام باللغة العربية الفصحى فضلاً عن تداولها.

وذكر حسن (2015) بأن سلبيات الثنائية التداولية تصل إلى تفكيك نظام اللغة الأم والتأثير على قواعدها، خاصة عند اللجوء إلى الترجمة الحرفية لبعض المصطلحات، وهو ما نراه جلياً في لغة الإعلام والخطابة ومواقع التواصل الاجتماعي. ومن سلبياتها أيضاً مسألة التداخل الصوتي، وتتسع رقعة هذه المشكلة لدى الأطفال الذين يدرسون في مدارس ثنائية اللغة، فتتحدد نسبة الغلبة لأي لغة هنا، بنسبة السماع والاستعمال في محيط الطفل التداولي.

ووضح الخالدي (2019) بأن مسألة التعليم ثنائي اللغة، واختيار لغة التعليم، قد حظيت باهتمام العديد من الباحثين التربويين في مجال علم اللغة الاجتماعي، والتخطيط اللغوي، خاصة في المجتمعات المتعددة الجنسيات، كالولايات المتحدة الأمريكية، وكندا. أو التي تكثر فيها اللغات المحلية المستعملة، كالهند والصين. فظهر مصطلح "ثنائية اللغة" كخيار للحفاظ على اللغة الأم عند هذه الأقليات. ففي دراسة مطولة في الولايات المتحدة الأمريكية، شملت 40000 طفل من الذين يدرسون في برامج تعليمية ثنائية اللغة، توصلت الدراسة بأن الأطفال يظهرون سرعة في تعلم القراءة والمهارات العلمية عندما يتعلموا بلغتهم الأم، وأن الأطفال الذين تأسسوا تأسيساً قوياً في لغتهم الأم بالإضافة إلى تعلم اللغة الإنجليزية، حققوا نتائج أعلى من الأطفال الذين نقلوا بسرعة للتعلم باللغة

الإنجليزية وحدها، بل أوضحت نتائج هذه الأبحاث التي طبقت في مجتمعات متعددة اللغات، أن التمكن من اللغة الثانية الإنجليزية، يعتمد على درجة التمكن من اللغة الأم.

كما أشار الخالدي (2019) بأنه وبالرغم من أن التعليم ثنائي اللغة، يعد حلاً جيداً ومخرجاً مقبولاً في العملية التعليمية التعلمية، في المجتمعات المتعددة الجنسيات والأعراق، إلا أن الباحثين أشاروا في نفس الوقت بأن التعليم ثنائي اللغة، لا يستمر ثنائياً لفترة طويلة، إذ أنه في نهاية المطاف سيؤول إلى أحادية اللغة، فالناس لا تبقى على لغتين إلى الأبد حين تكون إحداهما كافية في جميع المجالات. لذا أعتبره بعض الباحثين مخرجاً مؤقتاً. وهو ما اتفق معه الخداوية (2012) عندما ذكر بأن ليس بمقدور الإنسان سوى امتلاك كفاية لغوية واحدة، ومن المفترض أن تكون في لغته الأم.

خامساً: الآثار السلبية لثنائية اللغة:

بيّن القرني (2005) بعض الآثار السلبية التي تنتج عن ثنائية اللغة، كالشعور بالغربة وصراع الولاء، وصراع الثقافة، وإنهاك عقل الطفل لأنه موزع بين لغتين، وضعف اللغة الأم، وتكثر الأبحاث اليوم التي تتناول المقارنة بين ذكاء الأطفال الأحاديين والثنائيين اللغة، وتصب أغلبية نتائجها لصالح الأطفال الأحاديين اللغة. فإذا كانت الثنائية اللغوية مخرجاً وضرورة، فرضتها طبيعة المجتمعات المتعددة الأعراق كالولايات المتحدة الأمريكية، ليسهل التواصل بين العرقين، فما الحاجة الملحة في فرض هذه الثنائية على الدول العربية والخليجية التي تتكون أغلبية مجتمعاتها من عرق واحد.

سادساً: السن الأمثل لتعليم اللغة الثانية:

بالرغم من تأكيد منظمة اليونسكو عام 1997 ضرورة أن يكون التعليم باللغة الأم، خاصة في المراحل الدراسية الأولى للطفل، وبالرغم من التقرير التحذيري الذي أصدرته حول الوضع المتراجع العالمي للغة العربية، مقارنة باللغات الأجنبية الأخرى، فأصبحت العربية في الترتيب الخامس بين اللغات العالمية، بعد أن كانت تحتل المركز الرابع إلى عهد قريب (آل مناخرة، 2015).

إلا أن هذا القرار والتقرير وجد معارضة كبيرة، ولا يزال الجدل قائماً بين التربويين حول مدى جدوى ثنائية اللغة على التحصيل العلمي للأطفال، وما هو السن الأنسب لتعليم اللغة الثانية، فالبعض يرى أن الطفل لديه القدرة على تعلم ثلاث لغات في مرحلة الطفولة لدرجة الإتقان، والبعض الآخر ذهب إلى ضرورة التأكد من سلامة الأساس لديه في لغته الأم، وتمكنه منها، قبل تقديم اللغات الأجنبية، وهو ما ذكره (أبوعودة، 2014) في أن تدريس الأبناء بلغة ثانية، يدفعهم في المحصلة النهائية، إلى الانغماس بهذه اللغة في البيت والمدرسة، وتصبح معها بالتالي نظرتهم لها نظرة دونية، وعبئاً عليهم يتمنون لو أنها تُلغى من مناهجهم. وأضاف أن اللغة يكتسبها الطفل في مراحله الأولية، أولاً من خلال محيط أسرته، ثم ما يستمع إليه من معلميه وزملائه في المدرسة، وأخيراً ما يستمع إليه ويشاهده في وسائل الإعلام. فالطفل يجمع بين السمع والبصر في تثبيت صورة اللفظ في ذهنه، فعندما يتعرض في هذه الفترة الحرجة إلى لغة جديدة، فهو يتعثر في اكتساب لغته الأم ويكون اكتسابه ضعيف في اللغة الجديدة، فيشعر الطفل بالإحباط وفقدان الثقة في نفسه، وهو ما يجعل كل ما يقال عن أهمية تعليم الطفل للغتين، ضرب من الخيال لا يستند إلى الواقع ولا إلى أساليب التعلم الفطرية عند الطفل. بل أثبتت العديد من الدراسات أن مقدرة الطفل في اكتساب اللغة الثانية يرتبط ارتباطاً طردياً بمدى اتقانه للغته الأم.

وذكر القرني (2005) أن الطفل ينتقل لمرحلة الاستقرار اللغوي، ما بين سن السادسة والثامنة تبعاً لاختلاف الأفراد، ولكي تستقر لغته فهو يحتاج إلى بيئة لغوية صافية. وهو ما اتفقت معه دراسة عبد الرزاق (2012) في أن التعليم بلغات أجنبية قبل سن الثانية عشر، وفي بداية حياة الطفل قبل إتقانه للغته الأم، يؤدي إلى حالة التشويش والازدواج اللغوي الذي يؤثر بدوره على تفكير وسلوك الطفل.

إذاً فهناك دراسات عديدة تؤيد أن يكون التعليم باللغة الأم في جميع مراحل التعليم العام، مع تدريس اللغات الأجنبية كمواد إضافية، وأن يكون التوسع في هذه اللغات بعد المرحلة المتوسطة، إذا أردنا النهوض باللغة العربية.

المحور الثاني: العولمة التربوية

أولا: مفهوم العولمة التربوية

عرفت الفريحات وآخرون (2015) العولمة التربوية بأنها هيمنة ثقافات الدول الأقوى على النظم التربوية والمناهج وثقافات الدول الأخرى، بشكل تذوب معه الخصوصيات التي تحكم السلوك، وتؤدي إلى اهتزاز منظومة القيم، وذكرت العجمي (ب. ت.) في مقالة "تأثير العولمة على التعليم في الوطن العربي" أن العولمة عملية مستمرة

تقوم على أساس الاعتماد المتزايد بين جميع الدول في شتى المجالات، ودعمتها ثورة الاتصالات والتقدم التقني، بصورة تلاشت معها الحدود الجغرافية للدول. ومن بين هذه المجلات المجال الثقافي والتربوي، والتي تحاول فيها الدول المتقدمة نشر أو فرض ثقافتها على الدول النامية، لتبقيها في صفوف التبعية. فالعولمة اليوم واقعاً لا مفر منه، ويكمن التحدي الحقيقي في كيفية إدارتها وتحويلها إلى قوة إيجابية يستفيد الجميع منها. ومن هنا يأتي دور المؤسسات التعليمية وأهمية دورها في الحفاظ على هوية الأمة. كما أضافت أن أنظمة التعليم الدولية تنتج جيلاً مسلوب الهوية والانتماءات، وبالتالي أصبح التعليم ضرورة للأمن القومي لمواجهة الآثار السلبية للعولمة، بامتلاك رؤية واضحة وسياسة تعليمية واعية تتصدى للسلبيات. وأكدت على ضرورة النهوض بمستوى اللغة العربية التي هي لغة التفكير والتعبير لهذه الأمة. وهو ما أكده الأمير تركي الفيصل حفظه الله عندما ذكر: "إن اللغة العربية كانت هي الناقلة للحضارات، أما اليوم فهي تتعرض لهيمنة سياسية وثقافية أجنبية شاملة، وأضاف حفظه الله" اللغة العربية قضية أمن قومي ولابد من رؤية مستقبلية لواقعها" (سبق، 2018).

وأوضح آل مناخرة (2019) بأنه وبالرغم من حرص المملكة العربية السعودية على دعم وتقوية اللغة العربية، وإعطائها الأولوية في مؤسساتها التعليمية، من خلال إصدار التصريحات والقوانين لضمان ذلك، إلا أن الفرق بين واقع اللغة العربية واللغة الإنجليزية في المدارس العالمية، يقع على قمة هرم التحديات التي تواجه عولمة التعليم، والذي من الممكن أن نطلق عليه مسمى" عقبة عدم الكفاية".

كما اعتبر الخالدي (2019) بأن أهداف التعليم اليوم تغيرت وتبدلت بشكل كبير، في عصرنا الحالي، وأصبح التعليم مرتبطاً بالقوة ارتباطاً وثيقاً، فهو مصدر من مصادر الدعم الإقتصادي والسياسي لبعض الدول، ووسيلة لتحقيق مصالحها. وأوضحت عبد الرزاق (2012) أن احتلال الشخصيات أهم من احتلال الثروات، وما من أداة أهم من التعليم، الذي يعتبر الأداة الرئيسة في تغيير معتقدات الأفراد وثقافتهم. لذا شددت شعيشع (2016) على ضرورة أن تأخذ المؤسسات التعليمية والتربوية دورها في الخطوط الدفاعية، للتصدي لسلبيات العولمة الثقافية، من خلال إعادة النظر في فلسفتها وأهدافها التعليمية، بشكل يتناسب مع متطلبات العصر، ويحافظ على ثوابت الهوية الثقافية للطلبة. وذكرت أيضاً أن من سلبيات العولمة على التعليم، هو تحويله من خدمة سامية مقدمة للمجتمع، وحق يتساوى فيه جميع أفراد المجتمع، إلى سلعة وتجارة بالتعليم، ونشر للطبقية بين أفراد المجتمع الواحد. وأضافت عبد الرازق (2012) أن خطورة المدارس العالمية كونها مجموعة جزر منفصلة عن وزارة التعليم، ولا تستطيع الوزارة التدخل في شؤونها، كما أنها ترويج للعديد من القيم والسلوكيات التي تتصادم مع قيم المجتمع وعقائده.

ثانياً: المدارس العالمية في نظام التعليم السعودي:

من المتعارف عليه أن نظام التعليم في أي دولة يعكس صورة الدولة نفسها، لدرجة أصبح معها الحكم على تقدم أي دولة يستند بالدرجة الأولى على تطور نظامها التعليمي، بإجماع المنظرين الدوليين، فالتعليم هو حقل التربويين، ومحط اهتمام المخططين في الدولة للوصول إلى خططهم المستقبلية، وهو أمل السياسيين كونه المصدر الأساسي في تهيئة وتطوير المورد البشري للدولة، والذي يعتبر أهم مواردها على الإطلاق، ليشارك في حضارتها ويحقق أهدافها (الخالدي، 2019).

وبالتالي فلكل دولة أهداف تسعى لتحقيقها من خلال المؤسسات التعليمية، وتحددها من خلال سياستها التعليمية، ومما يظهر جلياً لنا من خلال قراءة السياسة التعليمية في المملكة، هو حرصها على تنمية الجوانب العقلية والروحية والأخلاقية للفرد السعودي. كما تمتاز سياسة التعليم في المملكة بأنها تنبثق من الدين الإسلامي، والذي تعتبره المملكة العربية السعودية مرجعاً لها في العديد من القوانين والتشريعات، لذا فهي تركز على تدريس العلوم الدينية في مختلف مراحل التعليم العام، كما قضت سياسة التعليم في المملكة أيضاً على الاهتمام باللغة العربية كلغة تعليم أساسية، وتنمية مهارات الطلبة القرائية والخطابية والكتابية فيها، مع الحرص على تدريس الطلبة لتاريخ دولتهم وحضارتهم الإسلامية والعربية، وبحث روح البحث والتفكير العلمي وتعلم اللغات الأجنبية، فيتضح لنا جلياً من سياسة المملكة التعليمية حرصها على المواد الدينية، واللغة العربية والتاريخ أو ما يطلق عليه اليوم بمواد الهوية الوطنية (وثيقة سياسة التعليم في المملكة).وينقسم التعليم العام في المملكة إلى قسمين: مدارس حكومية، وأهلية. أما عن المدارس الأهلية فتنقسم إلى أربعة أنواع من المدارس (أهلية تطبق المنهج الوزاري- أهلية تطبق بعض البرامج الدولية - مدارس عالمية - مدارس الجاليات (مكتب التعليم الأهلي) 2020-12-6)

وقد شجعت الدولة منذ تأسيسها على يد الملك عبد العزيز رحمه الله، المواطنين على مشاركة الدولة في تحمل مسؤولية نشر العلم وتطويره، من باب مسؤولية المواطن ورجال الأعمال، في بناء الفرد وتطوير مجتمع بلده.

وحتى يومنا هذا نجد في رؤية 2030 للدولة فيما يخص التعليم، بأن من أهداف الدولة رفع نسبة مشاركة القطاع الخاص في التعليم إلى 24%. وهو ما يزيد من رغبة القطاع الخاص في الاستثمار في هذا القطاع، لما فيه من أرباح طائلة وتشجيع من الدولة. ومع التطور السريع الذي يشهده العالم اليوم، وفي ظل ضغوطات العولمة على الدول النامية للحاق بركب الحضارة والمنافسة الدولية، والدخول من المجتمع الدولي، تطور التعليم الدولي وانتشر في المدارس الأهلية، لمقابلة الطلب المتزايد للسعوديين الراغبين في الحصول على تعليم أفضل لأبنائهم بشكل يسهل لهم القبول في الجامعات العالمية، والحصول على فرص وظيفية أفضل مستقبلاً.

وقد وضعت وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية بعض القواعد التنظيمية العامة للبرامج الدولية منها: تدريس مواد الهوية الوطنية وفق المناهج والخطة الدراسية المقررة في التعليم الحكومي، والتأكد من عدم معارضة ما يقدم في المدارس الدولية وموادها الإضافية مع قيم وثقافية المملكة، على أن تتحمل المدرسة المرخص له مسؤولية أي مخالفة (الخالدي، 2019).

ثالثا: أسباب الإقبال على التعليم الدولي:

ذكر العيسى (2010) بعض أسباب نجاح المدارس الأهلية في استقطاب الطلبة منها: انتشار الطبقة الوسطى في المجتمع خاصة في المدن الكبرى، والتي تستطيع تحمل نفقات التعليم الخاص، كما أدى النمو السكاني إلى عجز وزارة التعليم في تغطية الطلب المتزايد على المدارس، الأمر الذي أدى إلى اكتظاظ الصفوف بالطلبة وبالتالي أثر على جودة العملية التعليمية. كما انعكست المنافسة بين المدارس الأهلية على تحسين البيئة التعليمية فيها واستقطاب الكفاءات التدريسية. أيضا استفادة هذه المدارس من الاستثناءات التي تقدمها لها الوزارة، فيما يتعلق بالمواد الدراسية وطرائق التدريس.

كما يرى حسن (2003) أن للمدارس العالمية العديد من الميزات التي تجعل الطلب عليها متزايداً، منها محدودية المقررات وعدم الاعتماد على الكتب المدرسية بصفتها المصدر الأساسي للتعليم، بل تلجأ إلى مصادر أخرى مساعدة في إكساب المفاهيم والمهارات المطلوبة. وانخفاض الكثافة العددية للطلبة في قاعة الدرس، مقارنة بالتعليم الحكومي، مما يتيح فرصاً أفضل للطلاب للفهم. أيضا في المدارس العالمية هناك توظيف لتكنولوجيا التعليم، واهتمام بالأنشطة التعليمية واللاصفية، التي تتماشى مع ميول واهتمامات وقدرات الطلبة. كما أن في تلك المدرس تنمية لمهارات البحث العلمي والتفكير الناقد لدى الطلبة، واكتساب اللغة الإنجليزية بطريقة صحيحة وبشكل مميز، على يد الناطقين بها. وأضاف الصالحي (2017) ميزات المدارس العالمية وأسباب الإقبال عليها: فقد الثقة في مخرجات التعليم الحكومي، وتوفر بيئة إيجابية وجذابة للتعلم في المدارس العالمية، كما أن لديها جاهزية عالية واستعداد في المباني المدرسية، وأن هذه المدارس العالمية لا تعتمد على مبدأ الحفظ والتذكر في العملية التعليمية.

رابعاً: الآثار السلبية للعولمة الثقافية:

ذكر محمود (2017) أنه بالرغم من جميع مميزات المدارس الدولية فإن لها تأثيرات سلبية عديدة منها، ضعف الهوية الوطنية خاصة والشعور بالاغتراب عن المجتمع وقيمه وتقاليده، ذلك لأن الطالب في المدارس العالمية يتشرب ثقافة البلد التي يدرس مناهجها أكثر من بلده، بل ويتعلم عن تاريخها ومجدها أكثر مما يتعلم عن تاريخ وحضارة بلده. كما أن المدارس العالمية تؤثر على وحدة النسيج المجتمعي لأبناء البلد الواحد وتزيد من التمايز الطبقي. ووضح آل مناخرة (2015) أن من أخطر سلبيات العولمة الثقافية ما تنشره المدارس العالمية، من خلال مناهجها من قيم وأيدولوجيات تتصادم مع قيم المجتمع، بل وصل الأمر أن في بعض الدول العربية استعانوا بخبراء أجانب لوضع المناهج الدراسية، وقاموا الآخرين بحذف مقررات دينية معينة لأنها لا تخدم ثقافتهم. كما أن المناهج الدولية تعمل على ترسيخ الفكر العلماني عند الناشئة وضرورة فصل الدين عن جميع جوانب الحياة. وأضاف محمد (2019) أن المدارس العالمية لا تلتزم بتدريس الثقافة الوطنية واللغة العربية بالشكل المطلوب منها، لعدم خضوعها لرقابة حقيقية من جهة الدولة.

خامساً: كيفية الاستفادة من تجارب الدول الرائدة في الحفاظ على لغتها الأم في التعليم:

إن الدول العظمى تمنع التدريس بلغة غير لغتها، في جميع مراحل التعليم العام، حتى لا يثبت في عقول أبنائها أن اللغة الأجنبية مساوية من حيث الأهمية للغتهم الوطنية، ولحمايتهم قدر المستطاع من تشرب ثقافات غربية ولا تتماشى مع ثقافتهم المحلية (داوود، 2016)، وهنا نستعرض جهود بعض الدول في المحافظة على لغتها الأم.

اليابان: بعد هزيمة اليابان في الحرب العالمية الثانية، قامت أمريكا بفرض شروطها المجحفة على اليابان كحل الجيش وتغيير الدستور، وقد قبلت اليابان كل هذه الشروط ماعدا شرط واحد، وهو تغيير لغة التعليم إلى اللغة الإنجليزية،

فكانت اللغة اليابانية هي لغة التعليم في جميع المراحل التعليمية والبحث العلمي ومنها انطلقت النهضة العلمية والصناعية الجديدة، والتي جعلت اليابان من أهم الدول المؤثرة اقتصادياً في العالم، بل لعبت اللغة دوراً هاماً في حماية المواطن الياباني من حملات الإعلام، التي تروج للسلع الأمريكية، وتعيد تشكيل أذواق المستهلكين، فأصبحت السلع اليابانية هي من تغزوا أمريكا وأوروبا بسبب تقدير شعبها واحترامهم للغتهم. (الخداوية، 2012).

فرنسا: قامت فرنسا بسن العديد من القوانين والتشريعات لحماية لغتها الفرنسية، فشكلت منظمة الفرانكفونية، والأكاديمية الفرنسية لحماية اللغة والترويج لها داخلياً وخارجياً، وقد انسحب الرئيس الفرنسي جاك شيراك ذات مرة من مؤتمر الإتحاد الأوروبي، عندما قام رجل أعمال فرنسي بإلقاء كلمته باللغة الإنجليزية، مما اعتبره الرئيس الفرنسي حينها إهانة للغة الفرنسية. كما حرص الرئيس الفرنسي آنذاك على الدفاع على مبدأ التعددية اللغوية في المجتمع الدولي والتصدي لهيمنة لغة واحدة كالإنجليزية. (محمود، 2017).

وذكر الخداوية (2012) أن عام 1994 أصدرت الجمعية الوطنية الفرنسية قراراً بعدم السماح بعقد المؤتمرات العلمية باللغة الإنجليزية على أرض فرنسا، ووضعت القوانين للإعلام في ضرورة استخدام اللغة الفرنسية الأصيلة، بل وتغريم الصحف والمجلات التي تستبدل مصطلح أجنبي مكان كلمة فرنسية، ورفعت فرنسا شعار ضرورة تنظيف اللغة الفرنسية من الشوائب الإنجليزية، وامتد حرص فرنسا على لغتها إلى أنها جعلت مدرسين جميع المواد الأخرى يحاسبون الطلبة على أخطائهم اللغوية في حصصهم، وعدم ترك المسؤولية على مدرس اللغة الفرنسية وحدها. كما أوضح الياهلي (1999) أن فرنسا عندما شعرت بخطر اللغة الإنجليزية على مقاطعتهم (كويبك) في شرق كندا، طالبوا باستقلالها غير مباليين بكل العقبات التي سيواجهونها. وهو ما يدل أن أهمية اللغة للدول العظمى.

الفلبين: لقد ظلت الدولة تؤمن بأهمية التعليم الثنائي للغة لمدة 37 عاماً، ولكنها تراجعت عن الفكرة وتنبت التعليم باللغة الأم، بعد أن قام البروفيسور دينا أوكامبو، أستاذ التربية في جامعة الفلبين بنشر مقال أوضح فيه نتائج عدد من الدراسات الدولية في العالم، التي ترى أن التدريس باللغة الأم يرفع من مقدرة الطفل في اكتساب اللغة الثانية، وفي تحصيله العلمي بشكل عام، وأنهم يتعلمون بشكل أفضل إذا كانت لغة التعليم هي لغتهم الأم. (أبوعودة، 2014).

أمريكا وإنجلترا: تحرص الدولتين على دعم اللغة الإنجليزية ونشرها في جميع دول العالم، من خلال سفاراتها والمجلس الثقافي البريطاني، ومؤسسة فولبرايت. كما منعت أمريكا عام 1994 تعليم اللغة الإسبانية في المراحل الأولية في مدارس كاليفورنيا. (داوود، 2016).

دول الإتحاد الأوروبي: فكل دولة فيه، كإسبانيا، وإيطاليا، وألمانيا، وفرنسا، وإنجلترا متمسكون بلغتهم الوطنية، ولا يسمحون بالتدريس بغيرها في جميع مراحل التعليم العام، عكس ما نراه في دول العالم النامي التي يتم التعليم فيها إما بلغة المستعمر القديم، أو بلغة القوى العظمى المهيمنة اليوم كأمريكا، مما يجعلنا نتساءل عن تأثير الأمر على هويات الشعوب. (الذوادي، 2013).

إسرائيل المحتلة: كان التدريس في أوساط المهاجرين اليهود إلى فلسطين، يتم باللغة الألمانية أو الفرنسية أو الإنجليزية حسب المنظمة التي تشرف عليه، ولكن الحركة الصهيونية اعترضت واعتبروا فيه ضربة لإحياء العبرية، وقاموا بعمل إضراب داخل المستوطنات اليهودية، حتى صدر قراراً عام 1914 يلزم جميع المؤسسات بالتعليم باللغة العبرية. (حسن، 2015).

المحور الثالث: الهوية الثقافية

أولا: مفهوم الهوية الثقافية:

ذكر القضاة (2012) أن أصل كلمة هوية من الفعل (هو)، حسب ما ورد في المعاجم، وهو ما يعني حقيقة الشيء، وهو ما يرمز إلى ماهية الإنسان، وعرفها علماء الاجتماع، بأنها ذلك الشيء الذي يشعر به الإنسان بالانتماء والاندماج في المجتمع الذي يعيش فيه. فهي مفهوم مطلق ومجرد، وقد بدأ مفهوم الهوية في التسعينات من هذا القرن في الولايات المتحدة الأمريكية، مع تصاعد أصوات الأقليات فيها. كما عرفها الخالدي (2019) بأنها مجموعة من الخصائص والقيم التي تميز فرداً أو جماعة عن غيرهم من الأفراد والجماعات، وتظهر في المكونات الثقافية. واتفق كل من مجاهد (2001) والصغير (2007) في تعريفهما للهوية بأنها "جميع السمات المميزة للأمة أو المجتمع، والتي تطبعه بطابع خاص، وتستند إلى مقومات أساسية كاللغة والدين والتاريخ والعادات والتقاليد والقيم وطرائق التفكير والسلوك وغيرها مما يحفظ للأمة شخصيتها المتجذرة عبر عصور التاريخ وتميزها عن غيرها من الأمم".

ثانياً: أهم مقومات الهوية الثقافية العربية:

ذكر كل من محمد (2019) ومحمود (2017) أهم مقومات الهوية الثقافية العربية التي تميزها عن غيرها من الأمم والحضارات وتتمثل في:

- **اللغة العربية:** وتعتبر اللغة العنصر الأهم من مقومات الهوية الثقافية، إذ يصعب تخيل بقية العناصر دون حضور اللغة في شكلها المنطوق على أقل تقدير (الذوادي، 2013)، بل لا نبالغ إذا قلنا إن الحفاظ على اللغة هو الحفاظ على الدين والتاريخ والهوية.
- **الدين الإسلامي:** يعتبر الدين المرجع الأساسي لمنظومة القيم التي يؤمن بها الفرد والمجتمع، والمحرك الأساسي لسلوكهم، كما يشكل لهم البوصلة التي ترشدهم إلى أساس غايتهم ووجودهم، ويرسم لهم فلسفتهم في الحياة بجميع جوانبها الفكرية والاجتماعية والمادية. والدين الإسلامي هو منهج حياة متكامل، وليس فقط طقوساً وعبادات موسمية تؤدى. لذا فهو من المكونات الأساسية في تشكيل الهوية الثقافية.
- **التاريخ الوطني والتراث:** من لا تاريخ له لا حاضر له، لأن التاريخ الموحد لأي أمة هو الحافز لتقدمها، والتعلم من الدروس والعبر (رضا، 2017). ويشكل التاريخ وعي الأمة وشعورها، كما أن قصص السابقين من الأمم والأقوام، منهج قرآني أصيل لأخذ العبرة والعظة والدروس منها، وقد أمرنا الله عز وجل- بالتفكر فيها.
- **التربية الأخلاقية:** تمثل القيم والأخلاق التي يؤمن بها الفرد أو الجماعة المحدد الرئيسي لسلوكهم وتعاملاتهم مع بعضهم البعض، كما تعتبر العادات والتقاليد جزءاً أصيلاً في تشكيل التربية الأخلاقية في المجتمعات.

ثالثاً: مصادر تشكيل الهوية:

ذكر محمد(2019) أهم المصادر التي تشكل الهوية الثقافية للفرد وبالتالي في المجتمع كما التالي:

- **الأسرة:** تعتبر الأسرة اللبنة الأولى، والمؤسسة الطبيعية الأولية، والمرجعية الأخلاقية التي يتلقى منها الفرد مفردات هويته الثقافية.
- **المدرسة:** تعتبر المدرسة المجتمع الأول الذي يتعرض له الطفل بعد أسرته، وهي شريك أساسي في التربية وغرس القيم، فهي المؤسسة التربوية التي أنشأها المجتمع لبناء أفراد قادرين على تحقيق غاياته وأحلامه، من خلال الحفاظ على ثقافته ونقلها من جيل إلى جيل، وتأصيل هويته (عطية، 2009).
- **وسائل الإعلام:** أصبحت وسائل الإعلام والتواصل الاجتماعي اليوم وسيطاً هاماً وشريكاً أساسياً في التنشئة، لذا تصرف عليها دولة كأمريكا الميزانيات الضخمة، لنشر فكرها وثقافتها في أرجاء المعمورة.
- **المؤسسات الدينية:** لها دور هام في التربية المجتمعية، وغرس القيم وحب الخير والتعاون، بين أبناء المجتمع الواحد، كما أن لها دور مهم في تشكيل وتعزيز الهوية الثقافية لدى أبناء المجتمع.

رابعاً: اللغة وعلاقتها بالهوية الثقافية:

تعد اللغة من أهم مقومات الهوية الثقافية، لأنها تشكل الإطار الذي يحوي الثقافة ويساعد على تداوله بين الأجيال. (الخالدي، 2019). وأشار القضاة (2012) أن اللغة والهوية ترتبطان ببعضهما البعض ارتباط الروح بالجسد، فكلاهما خاصية إنسانية، مرتبطة بعقل الإنسان وإدراكه وتفكيره، وبالتالي فالتخلي عن اللغة الأم في التعليم، يعني تهديد الهوية الثقافية للمجتمع بكل مكوناتها، مما يهدد وحدته وتماسكه. وأضاف آل مناخرة (2015) بأن توغل التعليم باللغات الأجنبية على حساب اللغة العربية في المدارس العالمية، كان له تأثيره السلبي على قيم وهوية الأبناء الثقافية، الأمر الذي اعتبره بعض الباحثين نوع من أنواع الاستعمار أطلقوا عليه مسمى الاستعمار الثقافي. وأوضح الخداوية (2012) أن الأمن اللساني لأي شعب أو أمة لا يقل أهمية عن أمنها الغذائي أو الصحي أو السياسي، وهذا الأمن اللساني لن يتحقق إلا بالوعي بموضوع الهوية، بجميع مكوناتها وتأتي اللغة على قمة سلم هذه المكونات، لأن ثقافة الشعوب تكمن في لغتها.

الدراسات السابقة

المحور الأول: (اللغة العربية):

دراسة محمود (2017) بعنوان "تعزيز الهوية الثقافية العربية في مدارس التعليم الأجنبي"، والتي هدفت إلى الكشف عن الدور الذي يمكن أن تلعبه مدارس التعليم الأجنبي في إضعاف الهوية الثقافية العربية وكيفية تعزيز الهوية الثقافية داخل هذه المدارس. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي لعينة مكونة من (183) طالب وطالبة من طلاب المدارس العالمية التي يتم فيها تغليب اللغة الإنجليزية على حساب اللغة العربية. تم توزيع عدد (300) استبانة على الطلاب. كما تم إعداد استمارتين للمقابلة إحداهما موجهة لعينة من معلمي مدارس اللغات والبالغ عددهم (127)

والأخرى لعينة من معلمي المدارس الدولية والبالغ عددهم (56) معلم. وكانت من أهم نتائج الدراسة بأن التركيز على التدريس باللغة الأجنبية لأغلب المناهج في هذه المدارس يأتي على حساب إضعاف اللغة العربية عند الطلبة فيها، وأوصت الدراسة بضرورة وجود رقابة حقيقية وليست شكلية من قبل وزارة التربية والتعليم على المدارس الأجنبية، للتأكد من عدم تعارض أهدافها مع السياسة التعليمية للدولة. كما أوصى الباحث بأن تكون اللغة العربية هي لغة التعليم الأولى في المدارس الدولية، حتى الانتهاء من المرحلة التأسيسية الابتدائية، ثم إعطائها نفس درجة أهمية اللغة الأجنبية في المرحلتين المتوسطة والثانوية. وأكدت الدراسة على أهمية دور القطاع الخاص المتمثل في رجال الأعمال في المشاركة في إنشاء المدارس الخاصة، التي توفر للطلبة مزايا المدارس العالمية، مع الحفاظ وتعزيز الهوية الثقافية العربية لدى الطلبة فيها. أخيراً أوصت الدراسة على ضرورة سن القوانين والتشريعات لحماية اللغة العربية من خلال منظمة عربية مختصة بحمايتها وتعزيز الهوية الثقافية في كافة الدول العربية، وتعمل هذه المنظمة على التسويق للغة العربية في كافة الدول العربية وتنظم المسابقات الدولية بين المدارس فيها لاختيار الأفضل منها سنوياً في تعزيز الهوية الثقافية العربية.

وقد جاءت هذه الدراسة متفقة مع دراسة الباري (2010) بعنوان "الأبعاد الاجتماعية لظاهرة الضعف اللغوي" والتي تهدف إلى التعرف على الأبعاد الاجتماعية لظاهرة الضعف اللغوي من منظور علم الاجتماع. واستخدم الباحث المنهج المختلط الكمي والنوعي، من خلال الاعتماد على منهج المسح الاجتماعي لعينة عشوائية من طلبة جامعة الشارقة الناطقين باللغة العربية عددهم (200)، وكانت أداة البحث استبانة ومقابلات بؤرية لعدد (20) طالب وطالبة من العينة نفسها. وكانت من أبرز نتائج الدراسة أن المدارس العالمية التي تكون الدراسة فيها بلغة أجنبية، لها تأثير واضح في مسألة ضعف اللغة العربية للناطقين بها بشكل غير مباشر، وذلك لأن الدراسة فيها مرتبطة بالبعد النسبي عن اللغة الأم (اللغة العربية). كما أوصت الدراسة إلى ضرورة أن تكون اللغة العربية إجبارية في المدارس والجامعات، وأوصت أيضاً أن يكون هناك مجمع لغوي في كل الدول العربية يهتم بقضايا اللغة العربية وحمايتها من أي تدهور، على أن يكون هناك تنسيق بين هذه المجمعات اللغوية. أيضاً اقترحت الدراسة على أهمية توفير الحوافز المادية والمعنوية للمتفوقين في اللغة العربية.

كما أن دراسة الحارثي (2011) بعنوان "تأثير التعليم ثنائي اللغة على اللغة الأم: أثر التعليم باللغة الأجنبية على التعليم باللغة العربية، نموذجاً" كانت مؤكدة لدور المدارس العالمية في إضعاف اللغة العربية، وسعت الدراسة إلى استكشاف الآثار السلبية على اللغة العربية للطلبة الذين يدرسون في مدارس ثنائية اللغة أو ما يسمى بالمدارس العالمية، في المنطقتين الوسطى والشرقية بالمملكة العربية السعودية. واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي المسحي، كما تكونت عينة الدراسة من عينة عشوائية من أولياء الأمور عددهم (100) الذين لهم أطفال يدرسون في مدارس ثنائية اللغة. وقام الباحث أيضاً بإجراء عدد من المقابلات مع عدد من الأطفال المشمولين بالدراسة وعدد من المعلمين، وقد استخدمت الدراسة الاستبانة كأداة لجمع البيانات، وكانت نتائج الدراسة تؤكد وجود مشكلات في تعلم اللغة العربية عند الأطفال في هذه المدارس تتعلق بالعجز اللغوي في مجال التعبير الشفوي والكتابة، وفي مجال لفظ الأحرف وتسميتها بحيث يمكن القول بدخول اللكنة الأعجمية على الأطفال العرب. وأوصت الدراسة على ضرورة تأجيل التدريس بلغة أجنبية إلى ما بعد الابتدائية لأنها تعتبر المرحلة الأهم في تأسيس الطالب أو الطفل، كما أفاد العديد من الباحثين التربويين أن إتقان الطفل للغته الأم يساعده في التعلم بصفة عامة. كما أوصت الدراسة على أهمية إجراء العديد من الأبحاث التربوية الميدانية للتعرف على الآثار الناجمة عن التعليم الثنائي اللغة، من جميع الجوانب اللغوية والثقافية والاجتماعية. أخيراً أوصت الدراسة على أهمية أن تكون هناك سياسات حازمة من الدولة للمؤسسات التعليمية الثنائية اللغة، وتعريب التخصصات الجامعية، وضرورة إلزام الشركات والمؤسسات على استخدام اللغة العربية في التواصل الكتابي بينهم.

وكانت هذه الدراسة متسقة مع دراسة الخالدي (2019) بعنوان "الهوية الثقافية لطلاب البرامج الدولية بالتعليم السعودي"، والتي هدفت إلى الكشف عن واقع تأثير تدريس البرنامج الدولي الأمريكي على مقومات الهوية الثقافية للطلاب السعوديين بمدرسة الفرقان الأهلية الابتدائية والمتوسطة في مكة المكرمة، وفقا لمقومات الهوية الثقافية الثلاثة (الدين الإسلامي، اللغة العربية، التاريخ، والتراث الثقافي). واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي النوعي (الإثنوجرافي) والذي يركز على دراسة عينة محددة من الأفراد في موقف معين بهدف وصف وتحليل وتفسير أنماط ثقافية تتعلق بسلوكيات معينة قد تميزهم عن غيرهم. واعتمدت الدراسة على المقابلة الشخصية شبه المقننة، والملاحظة غير الموجهة، وتكونت عينة الدراسة من بعض طلاب مدرسة الفرقان الأهلية وأولياء أمور ومعلمين نفس العينة من

الطلاب. وكانت من نتائج هذه الدراسة أن للمنهج الدولي تأثيراً سلبياً على لغة الطلاب العربية، ويزاد هذا الضعف طردياً كلما صعد الطلبة للصفوف الدراسية العليا. كما بينت الدراسة أن للبرامج الدولية انعكاساً على مقوم اللغة العربية بسبب تفضيلهم التحدث واستخدام اللغة الإنجليزية في أمور حياتهم العادية وخارج الصفوف الدراسية، حتى أصبحت لغة الفكر والشعور والتواصل مما زاد في تهميش دور اللغة العربية وقدرتها على التطور والتقدم العلمي. وأصت الدراسة على ضرورة التفرقة بين تعلم اللغة الأجنبية كضرورة ملحة في هذا العصر وبين التعليم بها على حساب اللغة الأم والهوية الثقافية للطلبة. كما طالبت الدراسة بضرورة الإشراف الفعلي من قبل وزارة التربية والتعليم لجميع المدارس العالمية للتأكد من اتساق أهدافها التعليمية مع أهداف السياسة التعليمية للمملكة العربية السعودية. أيضاً أوصت الدراسة على أهمية إيجاد شراكة بين وزارة التعليم والمراكز البحثية السعودية بهدف التقويم المستمر للمؤسسات التعليمية ودورها في تعزيز الهوية الثقافية.

المحور الثاني: (الهوية الثقافية) :

دراسة آل مناخرة (2015) بعنوان " أثر التدريس باللغتين العربية والإنجليزية لبعض مناهج التعليم في القيم الأخلاقية لطلاب المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية"، والتي تهدف إلى معرفة آراء كل من المعلمين والمشرفين التربويين والمدراء حول أثر التعليم باللغتين العربية والإنجليزية في القيم (الخلقية والروحية والسلوكية) لطلاب المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية. اعتمد الباحث المنهج الوصفي التحليلي ومسح للأدبيات التربوية ذات العلاقة بالتعليم باللغتين لعينة من منسوبي التعليم الأجنبي في مدينة جدة. مكونة من (34) معلم، خمسة مشرفين، ومرشد واحد، ثلاثة وكلاء، خمسة مدراء. تم توزيع الاستبانات عليهم وقام الباحث بمقابلة مدراء المدارس. وتوصل الباحث إلى أن هناك تأثير سلبي على القيم الخلقية في تلك المدارس العالمية لدى طلاب المرحلة الثانوية، كما أن هناك ضعف التزام بالقيم الخلقية (كالصدق، والأمانة والتعاطف) وقصور في إدراك أهميتها. كما أن هذه المدارس بثت أنماط وقيم ثقافية دخيلة على المجتمع وأن الطلبة فيها يتأثرون بعادات الدول الغربية وتقاليدها التي تنقل عبر اللغة، كما أن نقص العناية والاهتمام بالمعرفة والثقافة الإسلامية يقلل من اعتزاز الطلاب بالموروث الثقافي للأمة العربية. وأوصت الدراسة على ضرورة إنشاء هيئة رقابية تابعة لوزارة التربية والتعليم تقوم بالإشراف على المدارس العالمية وترسم لها الضوابط للحد من آثارها السلبية، كما أكدت الدراسة على أهمية تدريس الطلاب العرب بلغتهم الأم (اللغة العربية) كلغة أساسية مع تعلم اللغات الأجنبية الأخرى. وأوصت بأهمية إجراء المزيد من الدراسات الميدانية والبحوث العلمية على مستوى الدول العربية لتحديد المعايير التي يجب أن تلتزم بها المدارس العالمية في هذه الدول العربية. كما أكدت الدراسة على ضرورة التقويم المستمر لمناهج المدارس العالمية لتجنب أضرارها السلبية، مع التطوير المستمر لمناهج اللغة العربية حتى تصبح لغة الفكر والتواصل اليومي لأبنائها. أخيراً أوصت الدراسة بأهمية إبراز المناهج الدولية لأدوار الرموز العربية والإسلامية في خدمة الإنسانية ونشأة العلوم المختلفة لتعزيز الهوية الثقافية لدى الطلبة. أيضاً شددت الدراسة على دور الانشطة اللاصفية باللغة العربية وعمل المسابقات بين الطلبة المتميزين في اللغة العربية حتى تصبح هذه اللغة في عقولهم ووجدانهم.

واتفقت معها دراسة أسامة (2019) بعنوان" التعليم الدولي وأزمة الهوية الثقافية: دراسة تقييمية لبرنامج التعليم الثانوي الأمريكي بمصر" والتي هدفت إلى التعرف على أثر التعليم الدولي في الهوية الثقافية، واعتمدت الدراسة على التحليل الكيفي والكمي من خلال طريقة المسح بالعينة. وكانت أداة الدراسة مقابلة مع أولياء الأمور والمعلمين، واستمارة استبيان للطلاب. أما عينة الدراسة فتكونت من (60) طالباً من طلاب المدارس الأمريكية، ومقابلة متعمقة مع (10) من أولياء الأمور و(10) من المعلمين العاملين بالمدارس الأمريكية. وانتهت الدراسة إلى عدة نتائج منها أن الطلبة لديهم ضعف في الهوية العربية، وأصبحت ثقافتهم تميل لثقافة البلد التي يدرسون بلغتها، أيضاً من نتائج الدراسة أن معظم أفراد العينة من الطلبة يرغبون بالعمل خارج وطنهم مصر، ويفضلون العيش في دولة تتحدث باللغة الإنجليزية. كما بينت الدراسة أن منهج الدراسات الاجتماعية الإنجليزي خاصة، يحمل في طياته هوية ثقافية لا تخدم الهوية الثقافية العربية، "وهذا يتفق مع نظرية بورديو بأنه يتم استخدام التعليم لتحقيق الهوية". وقد أوصت الدراسة بعدة أمور، منها ضرورة العمل على تطوير منهج اللغة العربية من حيث الشكل والمضمون، مع عمل دورات مكثفة لمعلمي اللغة العربية، والتربية الوطنية تؤهلهم لحمل المسؤولية في ترسيخ الهوية الثقافية لدى الطلبة. أخيراً أوصت الدراسة بأهمية عمل دراسة تحليل محتوى لكتب الدراسات الأجنبية في المدارس العالمية.

كما أكدت دراسة الخالدي (2019) المذكورة سابقاً، أكدت أيضا على التأثير السلبي للبرامج الدولية على الهوية الثقافية لطلابها في كل مقوماتها (الدينية واللغوية، والتراثية)، وكانت من نتائج هذه الدراسة، أن البرامج الدولية

كان لها أثراً في إضعاف مقومات الهوية الثقافية للطلبة السعوديين، تتجلى في عدم معرفتهم بتاريخ وأمجاد وطنهم. كما أن هناك قلة اهتمام بتدريس التربية الإسلامية على المستويين الكمي والكيفي في مقابل اكتظاظ الجدول بحصص اللغة الانجليزية وتمجيد لثقافتها.

أخيراً ذهبت دراسة الداوود والمشاري (2019) بعنوان" Effects of learning culture on English language learning for Saudi EFL students" وهدفت إلى التحري عن تأثير دمج تعليم الثقافة الإنجليزية، في تعليم اللغة الإنجليزية من وجهة نظر عينة من طالبات جامعة الأمير سطام بن عبد العزيز قسم اللغة الإنجليزية. واعتمدت الباحثتان المنهج الكمي من خلال توزيع استبانة على (70) طالبة في قسم اللغة الإنجليزية. وأظهرت النتائج وعي الطالبات وإدراكهن أن اللغة والثقافة مرتبطتان ببعضهما البعض ومن الصعب فصلهما عن بعض خلال تعلم اللغة. وأن إدخال الثقافة خلال تعليم اللغة الإنجليزية يزيد من الحماس لتعلمها وسرعة التعلم من وجهة نظر الطالبات. والصعوبة الوحيدة التي تواجه الطالبات هي التفرقة بين الثقافتين العربية والإنجليزية.

التعليق على الدراسات السابقة:

أغلب الدراسات السابقة تدور حول محورين أساسين، الأول محور اللغة الأم، والآثار الناتجة عن التدريس بغيرها، والمحور الثاني هو أثر المدارس الدولية والتعليم بغير العربية على هوية الطلبة الثقافية، وقد تنوعت العينة بين الدراسات السابقة ما بين طلبة المدارس، وأولياء الأمور وآراء المشرفين التربويين، والمعلمين والإداريين، كما اعتمدت أغلب الدراسات السابقة على المنهج المختلط في جمع بيانات الدراسة، وقد استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة، في عدة أمور، أولا: في الإطار النظري وتحديد المحاور الهامة فيه، ثانيا: في اختيار مجتمع البحث والعينة، كما استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة أيضا، في تصميم أدوات الدراسة، فقامت الباحثة هنا بتصميم أسئلة المقابلة للمعلمات، من خلال قراءتها في الدراسات السابقة، وتم اختيار أهم المحاور التي تريد الدراسة الحالية التركيز عليها والوصول إلى عمق المشكلة فيها، أيضا تم اختيار أسئلة المقابلة مع المعلمين من خلال ملاحظة الباحثة لوضع اللغة العربية في المدارس العالمية التي يرتادها أبنائها، أما بالنسبة للأداة البحثية الثانية، استبانة الطلبة، فقد استفادت الباحثة من دراسة كل من : الخالدي (2019) وعزازي (2014) وآل مناخرة (2015) وأسامة (2019) في تحديد فقرات الاستبانة لجمع بيانات الدراسة. وتميزت الدراسة الحالية بأن الاستبانة (مغلقة، مفتوحة) وأنها جمعت البيانات من عينتين مختلفتين، للإجابة على تساؤلات الدراسة.

الإطار الميداني

منهج الدراسة: استخدمت الدراسة الحالية "المنهج المختلط"، للوقوف على واقع اللغة العربية في المدارس العالمية وأثرها على الهوية الثقافية لطلاب المرحلة الثانوية في المدارس العالمية. حيث يتم جمع البيانات في البحوث المختلطة بطريقتين كمية ونوعية. وربط هذه البيانات الكمية، والنوعية في دراسة واحدة يوفر وسيلة أفضل لفهم المشكلة في مكان الدراسة (أبوعلام، 2018). واتبعت الدراسة المنهج النوعي التفسيري، واستخدام المقابلة المنظمة لجمع البيانات للإجابة على السؤال البحثي الأول، كما استخدمت المنهج الكمي الوصفي التحليلي، واستخدام الاستبانة (المغلقة- المفتوحة) لجمع البيانات وذلك للإجابة على السؤال البحثي الثاني. وللإجابة على السؤال البحثي الثالث تم ربط النتائج من السؤال البحثي الأول والسؤال البحثي الثاني، وذلك للوصول إلى أثر واقع اللغة العربية كلغة أم في المدارس العالمية، على الهوية الثقافية اللغوية والوطنية والدينية للطلبة.

مجتمع وعينة الدراسة، يتكون مجتمع الدراسة من: معلمي ومعلمات اللغة العربية للمرحلة الثانوية، وطلابها بالمدارس العالمية بمدينة جدة، وتم اختيار العينة بطريقة قصدية من تسعة (9) معلمين للغة العربية بالمرحلة الثانوية، وذلك للوقوف على واقع اللغة العربية بتلك المدارس من واقع خبرتهم كمعلمين للمادة. بينما تم توزيع الاستبانة على طلبة المرحلة الثانوية بتلك، بطريقة عشوائية بسيطة، وبلغت الردود (102) مُشكلين بذلك عينة الدراسة، التي يوضحها الجدول **(1)** وفق (الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة).

جدول رقم (1) يوضح توزيع عينة المعلمين وفق (الجنس- المؤهل العلمي- سنوات الخبرة)

المتغيرات		العينة	
		عدد	%
النوع	ذكور	1	%11.11
	إناث	8	%88.88
	بكالوريوس	7	%78.0

المتغيرات		العينة	
		عدد	%
المؤهل الدراسي	ماجستير	2	%22.0
سنوات الخبرة	أقل من 5 سنوات	3	%33.0
	5 سنوات – أقل من 10 سنوات	1	%11.0
	10 سنوات فأكثر	5	%56.0
	المجموع	9	%100

ويتضح من الجدول السابق أن النسبة الأعلى للمعلمين الإناث (88.88%) من معلمي اللغة العربية وكذلك الأعلى للحاصلين على درجة البكالوريوس ومثلت (78%)، تليها نسبة درجة الماجستير وهي (22%)، وأن أكثر من (50%) من معلمي اللغة العربية لديهن خبرة ة أكثر من عشر سنوات.

أساليب جمع البيانات وأدواتها:

أدوات الدراسة:

المقابلة المنظمة، استخدمت الدراسة أداة المقابلة المنظمة، مع معلمي اللغة العربية للمرحلة الثانوية في المدارس العالمية، وتألفت من (17) سؤالًا مفتوحًا، على قسمين، القسم الأول أربعة (4) أسئلة حول البيانات الأولية للمشاركين، القسم الثاني، فيتألف من (13) سؤال أعدت بهدف الوصول إلى عمق واقع اللغة العربية في المدارس العالمية.

استبانة (مقيدة-مفتوحة)، تم تصميم استبانة الدراسة وتحديد محاورها بناءً على ما جمعته الباحثة من الدراسات السابقة.. وتم توزيعها إلكترونيا بشكل عشوائي على طلبة المرحلة الثانوية في المدارس العالمية.

محاور الاستبانة:

تضمنت هذه الاستبانة أربعة محاور: **محور الهوية اللغوية للطلبة**: وقد احتوى هذا المحور على مقطع قرائي بسيط للدكتور "غازي القصيبي" رحمه الله، ومن بعده سؤال مفتوح يقيس الفهم القرائي للنص، ثم خمسة أسئلة متنوعة تتعلق باللغة العربية بصفة عامة، ومادة اللغة العربية بشكل خاص. و**محور الهوية الوطنية للطلبة**: ويتضمن خمسة أسئلة متنوعة بين مغلقة، ومفتوحة لمعرفة هويتهم الوطنية، و**محور الهوية الدينية للطلبة**: احتوت الاستبانة على 6 أسئلة دينية متنوعة أيضا، بين أسئلة مغلقة ومفتوحة للتعرف على هويتهم الدينية.

ثانيا: صدق أداة المقابلة المنظمة، للتحقق من صدق أداة المقابلة، وموائمتها مع أهداف الدراسة، استخدمت الباحثة نوعين من الصدق والتي شاع استخدمها في أدبيات الدراسات السابقة:

الصدق الخارجي للمقابلة، بعد أن تم بناء أداة المقابلة بصورتها الأولية، قامت الباحثة بعرضها على مجموعة من المحكمين والمختصين التربويين في مجالات ذات الصلة، وكان عددهم 6 محكمين، وتم تعديل الأسئلة وفقاً لتوصياتهم. كما تم إرسال أسئلة المقابلة المنظمة، لمجموعة من معلمات اللغة العربية في المدارس العالمية، لمعرفة ما إذا كانت الأسئلة واضحة للجميع، وكانت إجاباتهم متشابه على الأسئلة، مما يؤكد صدق الأداة.

الاتساق الداخلي للمقابلة، بعد الانتهاء من تفريغ المقابلات، قامت الباحثة بإرسالها إلى مشاركتين من العينة، للتأكد من حصة تفريغ إجاباتهم، وكانت الردود إيجابية، ولمزيد من الصدق، تمت مقارنة إجابات رئيس قسم اللغة العربية، في أحد المدارس العالمية، مع إجابات إحدى المعلمات في نفس المدرسة، وكانت الإجابات متشابهة.

الاتساق الداخلي للاستبانة: عرضت أسئلة الاستبانة على مجموعة من المحكمين وعددهم (6)، وتم إضافة التعديلات عليها بناء على ملاحظاتهم. ثم عرضها على عينة مصغرة من (5) طلاب بالمرحلة الثانوية في المدارس العالمية، لأخذ آرائهم أيضًا، ومدى فهمهم لمحتواها، وتشابه أجوبتهم عليها. ثم طبقت على عينة استطلاعية عشوائية مكونة من (20) طالبًا وطالبة من المدارس العالمية بمدينة جدة. باستخدام معامل ارتباط بيرسون لمعرفة صدق الاتساق الداخلي للاستبانة عن طريق حساب معامل ارتباط درجة كل فقرة بالدرجة الكلية للأداة ككل كما يلي:

جدول (2) يوضح معاملات الارتباط بين درجة كل الفقرة بالدرجة الكلية للاداه

رقم الفقرة	معامل لارتباط	رقم الفقرة	معامل لارتباط	رقم الفقرة	معامل لارتباط
1	.380*	5	.650**	9	.554*
2	.469*	6	.445*	10	.727**
3	.602**	7	.707**	11	.749**
4	.608**	8	.354*		

** الارتباط دال إحصائي عند مستوى دلالة (0.01) * الارتباط دال إحصائي عند مستوى دلالة (0.05)

يظهر من الجدول (2) وجود معامل ارتباط موجب ودالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.01) (0.05) بين درجة كل فقرة من فقرات (الاستبانة) الهوية الثقافية اللغوية والوطنية والدينية بالدرجة الكلية للاستبانة التي تنتمي لها، وأن جميعها معاملات ارتباط متوسطة، مما يعني وجود درجة متوسطة من الاتساق الداخلي بين الفقرات بالأداة ككل، مما يعكس درجة متوسطة من الصدق وتكون صالحة للإجابة على السؤال الثاني من الدراسة.

ثالثا: ثبات الاستبانة، لحساب مدى ثبات الاستبانة والممثلة بواقع الهوية الثقافية: اللغوية والوطنية والدينية لطلبة المرحلة الثانوية، استخدمت الباحثة معادلة ألفا كرونباخ (Alpha Cronbach) لحساب قيم معاملات ثبات فقرات الاستبانة البالغ عددها (11) فقرات، وقد بلغت (0.819) وهو معامل ثبات مقبول تربوياً، وفي ضوء هذه الإجراءات اتضح أن الاستبانة صالحة للتطبيق النهائي على عينة الدراسة.

أساليب تحليل البيانات:

أساليب تحليل البيانات النوعية (المقابلات المنظمة)، تتمثل في الخطوة الأولى: تمت المقابلة هاتفيًا بسبب ظروف جائحة كورونا، وتم استئذان المشاركين بتسجيل المقابلة، بغرض تفريغها فيما بعد للتأكد من صحة البيانات، وتمثلت **الخطوة الثانية** في تفريغ المقابلات بملفات word واختصارها ونقلها في مصفوفة، وكانت **الخطوة الثالثة** استخلاص المتشابه من البيانات، وفق **الترميز المفتوح** غير المقيد، وتم تجميع الرموز لتقليل البيانات المسرودة بهدف الوصول لمفاهيم، وزعت على فئات ومحاور للوصول لعمق واقع اللغة العربية في المدارس العالمية، من وجهة نظر معلمي اللغة العربية فيها.

وقد استعانت الباحثة بأساليب تحليل البيانات الكمية (الاستبانة) ببرنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS.22): معامل ارتباط بيرسون، لحساب صدق الاتساق الداخلي بين درجة كل كفاية بالدرجة الكلية لأداة الهوية الثقافية التي تنتمي له، ومعامل ألفا كرونباخ ، لحساب معامل ثبات فقرات الاستبانة، وحساب التكرارات والنسب المئوية لتقدير تكرار ونسبة استجابة العينة على البدائل (موافق- غير موافق)، والمتوسط الحسابي، للإجابة على السؤال الثاني المتعلق بواقع الهوية الثقافية لدى الطلاب، والانحراف المعياري للتعرف على مدى تباين استجاباتهم على فقرات واقع الهوية الثقافية. ومعيار الحكم على النتائج وتفسيرها مقياس ليكرت الثنائي تحت وصف بدرجة (موافق، غير موافق)، وتم تحديد طول المدى لدرجات الاستبانة (2-1=1)، ثم تقسيم العدد الناتج على أكبر درجة وهو (2) للحصول على طول الخلية وهي (2/1=0.5)، وإضافة هذه القيمة لأقل درجة في المقياس لتحديد الحد الأعلى لهذه الخلية، كما هو مبين في الجدول الآتي .

جدول (3) يوضح معيار الحكم على تفسير النتائج

	البديل	غير موافق	موافق
الفقرات الإيجابية (1-2-5-7-8-9-10-11)	الدرجة	1	2
	مدى المتوسطات	1.00 – 1.5	أقل من 1.5– 2.00
الفقرات السلبية (3-4-6)	الدرجة	2	1
	مدى المتوسطات	أقل من 1.5– 2.00	1.00 – 1.5

نتـائـج الدِّراسَة الميدانية وتفسيرها

جاءت نتائج "ما واقع اللغة العربية في المدارس العالمية؟" لتشير إلى أن أغلب المدارس العالمية، نصاب حصص اللغة العربية ضعيف فيها، والوقت غير كاف لتأسيس الطلبة تأسيسًا قويًا، وأكد ذلك أربعة مدارس نصاب الحصص بها ثلاث مرات أسبوعيًا، ويعتبر الحد الأدنى المسوح به من وزارة التعليم، ومدرسة واحدة تُعطي ستة حصص أسبوعيًا لتدريسها، وهو أكثر من الحد الأعلى المسموح به ، مع عدم التأثير على سير البرنامج الدولي بكل مواده المتشعبة، وتعزوا الدراسة الاختلاف في نصاب الحصص لعامل القيادة المدرسية، ورؤيتها للمخرجات التعلمية، ومدى حرصها واهتمامها باللغة العربية كمادة أساسية، وهذا ما أكدت عليه دراسة عبد الرازق (2012). بأهمية دور القيادة المدرسية، في تشكيل ثقافة الطلبة، ووضع البرامج التي تعزز الثقافة المرغوب بها، والتصدي للتحديات التربوية التي يواجها الأبناء، خاصة بتلك المرحلة. كما تباينت إجابات المشاركين من المعلمين في الفروقات بين المدارس الأهلية التي تطبق المنهج الوزاري، وبين المدارس العالمية المطبقة للمناهج الدولية، في كيفية الاهتمام باللغة العربية، نجد بالمدارس الأهلية يتم تدريس كل المواد باللغة العربية مع إعطاء اللغة الإنجليزية كمادة إضافية، وهذا ما أكده أربعة معلمين أجابوا بأن اللغة العربية في المدارس الأهلية أقوى من المدارس العالمية،

وأن الطلبة فيها مؤسسين تأسيسًا قويًا في لغتهم الأم، اللغة العربية. ونجد ثلاثة معلمين اختلفوا مع هذه النتيجة، وذكروا بأن اللغة العربية أفضل في المدارس العالمية من المدارس الأهلية، ويرجع ذلك لسببين أساسيين: **الأول:** المرونة المعطاة للمعلمين في المدارس العالمية، للجوء لمصادر خارجية لدعم اللغة العربية، وعدم التشدد في الالتزام بالمنهج الوزاري فقط، و**الثاني:** هو تفعيل أغلب المعلمين لطرائق تدريس تتمحور حول الطالب، وتمني لديه التفكير التحليلي، والعمل الجماعي. وأن أغلب المعلمين بتلك المدارس تتوفر لهم الأجهزة المتقدمة والبنية التحتية، والدورات التدريبية، التي تؤهلهم لاستخدامهم التقنيات التعليمية التي تزيد من حماس الطلبة على تعلم المادة، ويتفق ذلك مع دراسة حسن (2003) في ميزات المدارس العالمية والتي تجعل الطلب متزايدًا، ومن بين هذه الميزات، عدم الاعتماد على الكتب المدرسية كمصدر اساسي للتعليم، واللجوء لمصادر مساعدة في إكساب المفاهيم والمهارات المطلوبة. وبالرغم من هذه الميزات، إلا أن أثرها ضعيف على الطلبة، حيث ذكر أغلب المعلمين المشاركين أن 80% من الطلبة مستواهم القرائي والكتابي لا يتناسب والمرحلة الصفية، ويعزوا هذا الأمر أيضا لضيق الوقت المخصص لتعليم اللغة العربية، ويتفق مع دراسة الخالدي (2019) في أن اكتظاظ جداول هذه المدارس العالمية، بتدريس المواد الأجنبية، على حساب اللغة العربية، أثر سلبيا على كفاءتهم اللغوية.

وبتحليل نتائج المعلمين المشاركين في المقابلة، واستخدامهم للفصحي أثناء التدريس، نجدهم اتفقوا على استخدامها داخل الصف، رغم مقاومة بعض الطلبة ورفضهم للموضوع. إلا أن هناك التزام واضح بهذا الأمر، وتجد الدراسة هذا الأمر إيجابيا وهاماً في تقوية مهارة الاستماع لدى الطلبة. يتفق مع دراسة أبو عودة (2014) في تأكيده على ضرورة التركيز على مهارة الاستماع في تدريسها، وضرورة التزام المعلمين بالتحدث بالفصحى.

وتشير نتائج ردة فعل الطلبة عند سماع الفصحى خلال الدرس، فذكر ثلاثة معلمين فقط أن ردة فعلهم إيجابية وأنهم يحاولوا تقليدها، والتحدث بها، أما بقية المعلمين فكانت إجاباتهم عنده سماعها الرفض وعدم تقبلها، والاستهزاء بها، والخجل من محاولة تقليدها. وتعزوا الدراسة ذلك لسببين، الأول هو الصورة النمطية السلبية للمتحدث بالفصحى ومعلميها، وسببها الإعلام السلبي، وتتوافق هذه النتيجة مع دراسة القضاة (2012) حيث أن ما نشاهده اليوم في وسائل الإعلام المختلفة، من نظرة غريبة قد تصل إلى حد الدونية في بعض الأحيان للمتحدثين بها، أثرها رغبة الناشئة في التحدث بها وتداولها. والسبب الثاني انتشار النظرة المجتمعية الايجابية لمؤسسات المجتمع، تجاه المتحدث باللغة الإنجليزية دفعت العديد من الشباب إلى محاولة تطعيم كلامهم بمصطلحات أجنبية ورفض اللغة العربية، لأن الأخيرة أصبحت في نظرهم لا تواكب العصر الحالي وبالتالي الحصول على القبول المجتمعي، وهو ما توافق مع دراسة عبدالباري (2010).

كما نجد أن جميع المعلمين المشاركين في المقابلة، كانت تخصصاتهم الجامعية لغة عربية، وأغلبهم لديهم خبرات طويلة في تدريس المادة، وأن اتجاهاتهم تجاه عملهم كمعلمين للغة العربية، كلها اتجاهات إيجابية، من حب وعشق لمادة اللغة العربية، وشعور بالمسؤولية والألم لوضعها، وهو أمر إيجابي يزيد من جودة العملية التعليمية. وتعزوا الباحثة هذا الأمر إلى المعايير العالية التي تضعها المدارس العالمية في توظيف الكوادر التعليمية فيها، كونها مؤسسات تعليمية ربحية، وتتفق مع دراسة (الغويين،2016) في أن الإعداد الجيد لمعلم اللغة العربية هو الأساس في الحفاظ على صحة اللغة العربية، ويكون إعداد المعلم من ثلاثة جوانب رئيسية، (الجانب التخصصي الأكاديمي، والجانب التربوي المهني، والجانب الثقافي العام). ونجد على الأقل أن الجانب التخصصي الأكاديمي، والجانب التربوي المهني، كانا متوفرين في العينة المشاركة من المعلمين، والذي من المفترض أن يرفع من جودة العملية التعليمية، ولكننا نجد أنه وبالرغم من هذه المعايير التي تضعها المدارس العالمية في توظيف المعلمين، واستخدام طرائق تدريس متنوعة تتمحور حول الطالب، إلا أن المخرجات التعلمية لمادة اللغة العربية، من وجهة نظر المعلمين المشاركين، ظلت ضعيفة، وهو ما تعزوه الباحثة مجددا لضيق الوقت المعطى لمادة اللغة العربية، ويتفق مع دراسة الخالدي (2019) في التأثير السلبي للمدارس العالمية على لغة الطلبة الأم، بسبب قلة حصص اللغة العربية مما يعطي شعورا لهم بعدم أهميتها.

وبحسب إجابات المعلمين المشاركين في الاستبانة، في رغبة الطلبة في تعلم اللغة العربية، اختلفت ردودهم، حيث ذكر ثلاثة معلمين أن الطلبة يحبوا اللغة العربية ويهتموا بها، وثلاثة آخرين ذكروا أن الطلبة لا غير ذبك ولديهم خوف من الامتحانات وعقدة من النحو خاصة، كما شدد أربعة معلمين على أهمية الدور الذي يقوم به المعلم لتحبيب الطالب وترغيبه في المادة أو تنفيره منها. وتعزوا الدراسة هذه النتيجة إلى سببين أساسيين: **الأول:** هو المعلم، ودوره الجوهري في العملية التعليمية، بل هو مفتاحها، وإلى أهمية التواصل بين المعلم وطلابه،

حتى يحبوا المادة من خلاله، وضرورة تطوير المعلمين، وتدريبهم ليس فقط على الاستراتيجيات التعليمية الجديدة، بل على خصائص المرحلة العمرية التي يقومون بتدريسها، بدراسة علم النفس التربوي، فالباحثة تعتقد أنها من المواد الأساسية التي لا بد لكل معلم أن يكون ملم بها، وهو ما اتفق مع العيسى (2010)، ودراسة الشيخ (2012) في ضرورة ترخيص مهنة التعليم، والاتجاه نحو تمهين التعليم، و**الثاني:** المنهج، فمن خلال قراءة النتائج الخاصة بمدى ملائمة المنهج لاحتياجات الطلبة، اتفق ستة معلمين مشاركين بأن المناهج مملة، والنصوص لا ترتبط بحياتهم اليومية ولا تناسب احتياجاتهم، وهو ما توافق مع أجوبة الطلبة في الاستبانة المغلقة حيث أجاب ما نسبته 48.2% "بأنهم يجدون النصوص والموضوعات الموجودة في كتاب اللغة العربية مملة ولا يرون ارتباطها بحياتهم اليومية". ويتفق مع دراسة حسن (2015) في أنه حتى يصبح تعليم اللغة ناجحاً لابد من نقل اللغة للمجال التداولي للطالب، وربطها بحياته اليومية، لتصبح عنصراً من النظام اللغوي لديه، وليس بمجرد تطبيق استراتيجيات التعليم والتعلم.

وبخصوص مدى ارتباط اللغة العربية بالهوية الثقافية للطلاب من وجهة نظر المعلمين، جميعهم اتفقوا على الارتباط القوي بين اللغة العربية (اللغة الأم) وهوية الطلبة الثقافية، وترى الباحثة أن لدى معلمي اللغة العربية وعي وإدراك بحجم المسؤولية التي عليهم كمعلمين لها، ويتفق ذلك مع رمضان (2017).

أما عن إجابة المعلمين عن احتواء النصوص الأدبية، وكتب اللغة العربية على رموز وطنية ودينية وعربية تعزز الهوية الثقافية لدى الطلبة، نجد خمس إجابات من أصل سبعة مشاركين بنعم، وبالمرور عليها سريعا، دون الوقوف عليها بتمعن. وتعزوا الدراسة هذه النتيجة لضيق الوقت المخصص لحصص اللغة العربية والتربية الوطنية والتربية الدينية، الأمر الذي يدفع العديد من المعلمين للتركيز على إعطاء المنهج بشكل سريع، ولا يمكنهم من الإبحار في تفاصيل المحتوى أو الدرس، ويتفق مع دراسة الخالدي (2019) في التأثير السلبي الكمي والكيفي للمدارس العالمية على هوية الطلبة اللغوية والدينية بسبب التركيز على اللغة الإنجليزية.

وجاءت توصيات المعلمين في المقابلة، بأهمية النهوض بمستوى اللغة العربية، وأعلى التكرارات في موضوعين أساسيين. الأول: تطوير المناهج الثاني: الإعداد الجيد للمعلمين وتطويرهم. وترى الدراسة أن أهم توصية هو زيادة نصاب حصصها، لأنه مهما تطورت باقي العناصر الأساسية، (كالمعلم، المنهج، وطرائق التدريس). سيظل عامل الوقت الضيق، يشكل ضغطًا على المعلمين، والطلبة، وجودة المخرجات التعليمية للمادة.

وهو ما أكدته أيضًا نتائج أربعة من الطلاب المشاركين في الاستبانة، بأن المدرسة العالمية التي يدرسون بها لا تتبع المنهج الوزاري في تدريس اللغة العربية، وتصمم منهجها الخاص وفق معايير محددة، وضعتها القيادة المدرسية، أولها وأهمها، حسب إجابة مشرفي ومعلمي اللغة العربية بالمدرسة، هو ربط المادة بالحياة اليومية للطالب، وتمكينه من المهارات الأساسية لاستخدامها في حياته اليومية. وهو ما يخلق لدينا متعلم مدى الحياة، كما أضاف المشرف والمعلمة المشاركين في المقابلة، أن في مدرستهم العالمية، هناك تقييم مستمر يتم سنويا لمنهج اللغة العربية، لمعرفة إذا ما كان يخدم المخرجات التعليمية، ويوافق معايير المدرسة العالمية، فكانت إجابات أربعة طلبة في هذه المدرسة العالمية، أن جميعهم اتفقوا على أنهم يحبونها، ولا يجدوا حصة مملة، ويحبوا النصوص والموضوعات التي تدرس لهم في حصة اللغة العربية، وهو اتجاه ايجابي جميل، ولكن أضاف المشرف، أن ضيق الوقت وقلة نصاب حصص اللغة العربية فيها، حيث أنه في مدرستهم نصاب أربعة حصص كل ثمانية أيام، وعدم وجود رقابة حقيقية من الوزارة على تلك المدرسة، جعل من الصعوبة تأسيس الطلبة تأسيسا قويا، بالرغم من جميع المميزات الموجودة في تلك المدارس، وبالرغم من الاتجاهات الإيجابية للمعلمين والطلبة فيها تجاه مادة اللغة العربية، وهو ما يعيدنا إلى النتيجة الأساسية وهو أهمية نصاب حصص اللغة العربية (الوقت المعطى لتدريس المادة) في تحقيق مخرجات تعليمية جيدة. وهذه النتيجة توافقت مع عدة دراسات منها دراسة الخالدي (2019) ودراسة آل مناخرة (2015)، ودراسة محمد (2019) في أن المدارس العالمية لا تلتزم بتدريس الثقافة الوطنية واللغة العربية بالشكل المطلوب منها، لعدم خضوعها للرقابة.

أما بخصوص ما واقع الهوية الثقافية، اللغوية، والتاريخية، والوطنية، والدينية لدى طلبة المرحلة الثانوية في المدارس العالمية في مدينة جدة؟" فحسب محاور الهوية الثقافية الثلاثة، كما يلي:

محور الهوية اللغوية، فيتضح من الطلبة على الاستبانة المغلقة، أن الفقرة (1) أغلبهم موافقين على أهمية اللغة العربية بنسبة (91.6%). وجاءت الفقرة "أتواصل مع من حولي من أهل وأصدقاء باللغة العربية" بنسبة (78.3%)، وكانت الأسباب لأنها لغتهم الأم ولغة القرآن الكريم، وهو ما يوضح وجود وعي لديهم في هذه المرحلة، بأهمية اللغة العربية. وتعزوا الباحثة النتيجة لنشأة الطلبة في المجتمع السعودي المتميز بهويته العربية، ووجودهم

في أسر ومحيط يتعامل بالفصحى، ويتفق مع دراسة: أبوعودة (2014)، ومحمد (2019) في أهمية الأسرة كمؤثر بالدرجة الأولى في عملية اكتساب الطفل للغته الأم، ومن ثم في تشكيل هويته. **أما لماذا اللغة العربية مهمة لك، لماذا تتواصل مع من حولك باللغة العربية؟** نجد أن الاستبانة المغلقة ومن خلال الإجابة على "أشعر أن حصة اللغة العربية مملة" كانت الإجابة بنسبة (51.8%) موافق، و"النصوص والموضوعات الموجودة في كتاب اللغة العربية مملة، ولا أرى ارتباطها بحياتي اليومية" بنسبة (48.2%) موافق. وهو ما توافق مع ردود المعلمين المشاركين في المقابلة.

وأخيرًا فيما يتعلق **بمحور الهوية الثقافية اللغوية للطلبة**، جاءت الفقرة (5) في الاستبانة المغلقة يعتقد ما نسبته 65.1% من الطلبة يمتلكون مفردات جيدة باللغة العربية، وهو ما توافق مع أجوبتهم المفتوحة المتعلقة بالفهم القرائي للقطعة حيث أن نسبة 93% منهم أجابوا إجابات صحيحة على هذا السؤال، ويرجع ذلك لأن طلبة لديهم هوية ثقافية لغوية جيدة، واتجاه إيجابي نحو لغتهم الأم، ولكنهم في نفس الوقت لم يصلوا لحد الكفاية اللغوية المتناسبة مع مرحلتهم العمرية، وتعزوا هذه النتيجة لأمرين، الأول ضيق الوقت المعطى لتدريسها، ويتفق ذلك مع دراسة الخالدي (2019) بأن طلبة تتأثر لغتهم العربية سلبيًا بسبب اكتظاظ الجدول الدراسي بالمواد الأخرى الأساسية على حسابها. كما يتوافق مع دراسة الباري (2010) في أن المدارس العالمية لها تأثير واضح في مسألة ضعف اللغة العربية للناطقين بها بشكل غير مباشر. والأمر الآخر المنهج الدراسي الغير مرتبط بحياتهم اليومية، ولا يكسبهم المهارات اللغوية الأربعة الأساسية (قراءة، كتابة، استماع، تحدث) بكفاءة، بحيث يستطيع الطلبة من بعدها من ممارسة اللغة في حياتهم اليومية بكفاءة عالية. ويتفق مع دراسة حسن (2015) في أنه حتى يصبح تعليم اللغة ناجحًا لابد من نقل اللغة للمجال التداولي للطالب، وربطها بحياته اليومية.

محور الهوية الثقافية الوطنية، جاءت إجابات الطلبة على الأسئلة المفتوحة أن نسبته 75.9% وافقوا على "حبهم لارتداء الزي السعودي" وهي نسبة عالية، فالأغلبية من الطلبة يحبون ارتداء الزي السعودي، ووضحوا الأسباب وكان السبب الأول لأنه يمثل وطنه المملكة العربية السعودية، ويمثل ثقافته. أما في الفقرة رقم (7) "أشارك في الأعمال التطوعية في بلدي" نجد أن ما نسبته 73.5% موافقين وهي نسبة عالية، وفي الفقرة رقم (8) "أحب متابعة أخبار بلدي" فكانت النسبة 85.5% موافقين، أما في جزء الأسئلة المفتوحة في الاستبانة فيما يتعلق بمحور الهوية الوطنية، فنجد إجابات الطلبة على سؤال ميزة يحبوها في بلدهم حسب الإجابات في الجدول رقم (27) فكان سبب الأمن والأمان، ووجود المقدسات الدينية الأعلى من بين الإجابات. وهو ما يدل على وعي الطلبة في هذه المرحلة العمرية، بخصائص بلدهم المميزة المملكة العربية السعودية.

وبالرغم من جميع الاتجاهات الإيجابية في ردود الطلبة فيما يتعلق بالهوية الوطنية، إلا أنه في الفقرتين المفتوحتين في الاستبانة والمتعلقة بما هي البلد التي يحلم أن يعيش فيها الطالب، جاء 50 تكرار أنهم يريدون العيش خارج وطنهم المملكة ، و46 تكرارًا يريدون العيش والعمل داخل بلدهم المملكة العربية السعودية، لأسباب متفرقه، وبالرغم من حب طلبة المدارس العالمية لوطنهم، ومعرفتهم بمميزاته إلا أن نسبه كبيرة منهم يحلمون بالعيش خارجه، وتعزوا الدراسة ذلك إلى تأثير المدارس العالمية، ومناهجها الدولية على شعور الطلبة بالانتماء للدول التي يتقنون لغتها أكثر من دولتهم ووطنهم، ويتفق مع دراسة أسامة (2019) والتي ذكرت أن الطلبة في المدارس العالمية لديهم ضعف في الهوية العربية، واصبحت ثقافتهم تميل لثقافة البلد التي يدرسون بلغتها.

محور الهوية الدينية، وبتفسير نتائج، نجدها في الفقرات رقم (9،10،11) في اسئلة الاستبانة المغلقة، ونجدها في ردود الطلبة على أسئلة الاستبانة المفتوحة، وأن فقرة (9) بنسبته 72.3% من الطلبة يستطيعون قراءة القرآن الكريم، بسهولة وبدون تلعثم، أما الفقرة رقم (10) كانت نسبة 65.1% يعلمون أن كلمة اقرأ آية، وفي الفقرة رقم (11) كانت ما نسبته 43.4% من الطلبة يعتقدون أنهم يجهلون العديد من المسائل الدينية، ويعتقدون أنها غير واضحة لهم. وكانت أغلب إجاباتهم إجابات صحيحة، وبالرغم من ذلك، تجد الباحثة أن نسبة الفقرة رقم (11) في جهل العديد من المسائل الدينية كانت نسبة عالية 43.4%، وتعزوا الدراسة ذلك لعدة أمور: ضعف المناهج الدينية في تغطية المواضيع المتعلقة بحياة الطلبة اليومية، وضعف إعداد معلم الدين في استخدام طرائق تدريس تنمي الفكر التحليلي لديهم، والاعتماد على التلقين والتحفيظ، وعدم تبسيط مفرداتها، مما شكل حاجزا في تعلمها. كما تعزوا الباحثة الأمر لضعف تأسيسهم في اللغة في المدارس العالمية، مما أثر على مقدرتهم في فهم العديد من المسائل الدينية، ويتفق مع دراسة يونوس (2016) في ارتباط اللغة العربية بالدين، وبالتالي ضعف اللغة العربية سيؤدي إلى ضعف الهوية الدينية.

وبخصوص علاقة واقع اللغة العربية في المدارس العالمية بالهوية الثقافية اللغوية، والوطنية والدينية، لطلبة المرحلة الثانوية، اتضح أن واقع اللغة العربية في المدارس العالمية، فيه العديد من الجوانب الإيجابية التي تفتقدها العديد من المدارس الحكومية، والأهلية التي تطبق المنهج الحكومي، كالمرونة في تصميم المحتوى، وتطبيق استراتيجيات التعليم المتمحورة حول الطالب، وتوظيف الكفاءات من المعلمين لتدريس المادة، وبالرغم من ذلك جميع المعلمين اتفقوا على الأثر السلبي للمدارس الدولية فيما يتعلق بمستوى الطلبة في لغتهم الأم اللغة العربية، بسبب قلة النصاب المعطى لها، وضعف الرقابة على المدارس الدولية من قبل الوزارة. وهو ما عبرت عنه دراسة آل مناخرة (2015) بعقبة "عدم الكفاية". وبالإجابة على السؤال البحثي الثاني، وجد أن الهوية الثقافية اللغوية، والوطنية، والدينية، لدى الطلبة قد تأثرت سلبيًا أيضًا في تلك المدارس من عدة نواحي، أولها ضعف الكفاية اللغوية لدى الطلبة، ثانيًا رغبة عدد كبير منهم الهجرة والعمل خارج وطنهم، ثالثًا جهلهم بالعديد من المسائل الدينية، واتفق مع دراسة كل من: الخالدي (2019)، وآل مناخرة (2015) وأسامة (2019) والتي تحدثت عن الآثار السلبية للمدارس العالمية على هوية الطلبة الثقافية.

ومن خلال الإطار النظري في الدراسة والبيانات التي تم جمعها من العينتين المشاركتين، ترى الدراسة أن واقع اللغة العربية في المدارس العالمية، له تأثير سلبي على هويتهم: اللغوية، والوطنية والدينية، وتختلف حدة هذا التأثير حسب وعي القيادة المدرسية بتلك المدارس، ودورها في تعزيز الهوية للطلبة، وموقعها في الدفاع عنها، وربما يرجع لدور الأسرة الواعية في الحفاظ على هوية ابنائها. ولأن اللغة العربية تعتبر من المكونات الأساسية للهوية الثقافية، كما ذكرت دراسة محمود (2017) ودراسة محمد (2019) أن أي تأثير سلبي عليها سيؤدي بالتأكيد إلى التأثير على باقي مكونات الهوية الثقافية.

التوصيات:

1) إعادة النظر فيما يتعلق بنصاب حصص اللغة العربية في المدارس العالمية، وتوحيد الحد الأدنى بين بها، بشكل يضمن تحقيق الكفاية اللغوية لطلبة المرحلة الثانوية.
2) العمل على تطوير محتوى المنهج بما يتناسب مع مستوى الطلبة واحتياجاتهم، وتطوير الموضوعات وربطها بحياتهم اليومية، مما يزيد من دافعيتهم لتعلم اللغة العربية.
3) ضرورة وجود رقابة فعلية، على تدريس اللغة العربية في المدارس العالمية وإعطائها أهمية كلغة أساسية.
4) العمل على تعزيز الهوية الوطنية لطلبة المدارس العالمية، والاهتمام بتدريس مواد الهوية الوطنية (كالتاريخ، والجغرافيا) لبلدهم المملكة العربية السعودية، أيضا القيام برحلات مدرسية لتعريف الطلبة بحضارة وتاريخ وطنهم.
5) أهمية تطوير المناهج الدينية، والعمل على ربط المواد الدينية بالحياة اليومية للطلبة، حتى يسهل عليهم فهم العديد من أمور دينهم.
6) إعداد معلمي اللغة العربية، والتربية الدينية إعداداً خاصاً للعمل في المدارس العالمية، لما يقع على عاتقهم من مسؤولية الحفاظ على هوية الطلبة اللغوية والدينية في تلك المدارس.
7) عمل اختبارات تقييمية سنوية تخص طلبة المدارس العالمية، لقياس كفاءتهم اللغوية، ووضع الخطط التقويمية لأي مشاكل تواجه الطلبة في تلك المدارس.

المقترحات:

1) تعاون المجتمع بكل مكوناته (الأسرة، والإعلام، والمدرسة) المؤثرة في هويه الطلبة، على تعزيز قيمة اللغة العربية، وزرع محبتها في نفوس الناشئة.
2) التشديد على الإعلام والإعلاميين في الالتزام التام بالفصحى، سواء المسموع منها أو المقروء، والتي لها دور كبير في رفع مهارة الاستماع في اللغة العربية عند الناشئة.
3) توعية أولياء الأمور بدورهم الهام والأساسي في تعزيز قيمة اللغة العربية، وزرع محبتها في قلوب أبنائهم، والتعاون مع المدرسة في الاهتمام بها.
4) قيام المختصين والباحثين التربويين بعمل دراسة تحليل محتوى لكتب اللغة العربية، والتربية الدينية للوقوف على الثغرات المذكورة ومحاولة تعديلها.
5) أوصي بعمل دراسة تكون فيها الأداة اختبارات لطلبة المرحلة الابتدائية، والمتوسطة، والثانوية لمعرفة الفاقد الموجود لديهم في اللغة العربية، ومن ثم رسم خطة تقويمية للنهوض بمستواهم.

6) توعية رجال الأعمال الراغبين في الاستثمار في قطاع التعليم، بأهمية دورهم في تعزيز الهوية الثقافية اللغوية، والوطنية، والدينية لأبناء وطنهم.

المراجع:

أبو المكارم، علي. (2008/11/5-4). حصار العربية [عرض ورقة]. مؤتمر اللغة العربية وتحديات العصر، كلية دار العلوم ومركز الدراسات المعرفية، القاهرة، مصر.

أبو عودة، عودة خليل. (2014). أثر تعليم اللغة الأجنبية في تعليم اللغة الأم (العربية) في المرحلة الابتدائية الأولى، مجلة مجمع اللغة العربية بالقاهرة، 127،.269-230

أبوعلام، رجاء محمود. (2018). مناهج البحث الكمي والنوعي والمختلط. مكتبة الرشد.

أسامة، الشيماء محمد. (2019). التعليم الدولي وأزمة الهوية الثقافية: دراسة تقييمية لبرنامج التعليم الثانوي الأمريكي بمصر، مجلة كلية الآداب، 79،.67-11

آل مناخرة، الحسن بن يحيى بن صعدي. (2015). أثر التدريس باللغتين العربية والإنجليزية لبعض مناهج التعليم في القيم الاخلاقية لطلاب المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية، مجلة التربية، 164(1)،.461-421

الحارثي، إبراهيم بن أحمد مسلم. (2013، أكتوبر22-23). تأثير التعليم ثنائي اللغة على اللغة الأم: أثر التعليم باللغة الأجنبية على التعليم باللغة العربية [عرض ورقة]، الموسم الثقافي التاسع والعشرون لمجمع اللغة العربية الأردني، جامعة عمان، الأردن.

حسن، رشدي علي. (2015). ظاهرة الثنائية اللغوية وأثرها في تداول العربية الفصيحة، مجلة حوليات آداب عين شمس، 43،.183-167

الخالدي، أحمد محمد. (2019). الهوية الثقافية لطلاب البرامج الدولية بالتعليم السعودى - دراسة انثوجرافية، الدار العالمية لتقنية المعلومات.

الخداوية، زيدي. (2012). اللغة العربية وترسيخ الهوية الوطنية في ظل التعدد اللغوي، مجلة الممارسات اللغوية، (15)، *33-41.*

الخليفة، حسن جعفر. (2015). مدخل إلى المنهج وطرق التدريس. مكتبة الرشد، عمان.

داود، محمد محمد امام. (2013). علاقة اللغة العربية بالسيادة الوطنية والهوية، مجلة كلية اللغة العربية بالزقازيق، 2(33)،.1571-1531

الذوادى، محمود حبيب. (2013). علاقة الهوية باللغة بين التنظير والواقع: المجتمع التونسي نموذجًا، مجلة حوليات الآداب والعلوم الاجتماعية،(34) ،.104-7

الرافعي، مصطفى صادق. (2002). وحي القلم (درويش الجويدي، مراجعة). المكتبة العصرية ببيروت.

ربيع، محمود محمد.(2018). الاستثمار في تعليم اللغة العربية بين الواقع والمأمول، مجلة الأندلس، 3(11)،-61 78.

رضا، فهيمة. (2017). من لا تاريخ له لا حاضر له نقض العهد سبب تأخر الأمة، شبكة النبأ المعلوماتية. تم الاسترجاع من الرابط https://short-link.me/pZGN

زايد، أمير عبد السلام عبد المجيد. (2011/1/26-25). التعليم وأبعاد الهوية الثقافية اللغة نموذجًا [عرض ورقة]. مؤتمر ثورة 25 يناير ومستقبل التعليم في مصر، جامعة القاهرة، مصر.

السكري، سهير. (2018، أغسطس 18). مدهش: طريقة لتنمية ذكاء الاطفال من سن 8 أشهر الى 12 عاما .!! *kids intelligence* [فيديو]. يوتيوب. *https://www.youtube.com/watch?v=LdHEc679s-k&feature=youtu.be*

سهل، ليلى.(2017). طرائق تدريس اللغة العربية، مجلة الممارسات اللغوية،(42) ،.170-159

شعيشع، آمال عبد الفتاح محمد. (2016). التربية العالمية مدخلا لتعزيز الهوية الوطنية: واقعية التأصيل وآليات التفعيل: دراسة تحليلية، مجلة كلية التربية، 32 (1)،.370-300

الصغير، أحمد حسين. (2007). الدور التربوي للجامعة في تحقيق الأمن الثقافي، جمعية الثقافة من أجل التنمية، 8(20)،.88-24

عبدالباري، أسامة إسماعيل حسن. (2010). الأبعاد الاجتماعية لظاهرة الضعف اللغوي دراسة ميدانية على عينة من الطلبة الناطقين باللغة العربية، مجلة شؤون اجتماعية، 27(106) ،.48-9

عبدالجيد، سهير صفوت. (2016). العولمة والعلاقة بين الهوية ولغة التعليم: مقاربة تنظيرية وإمبريقية في ضوء مقولات نظرية إعادة الإنتاج لبيير بورديو، مجلة عالم التربية، 17(56)،1-13.

عبد الرازق، ناهد محمد عبد المقصود. (2012). التعددية الثقافية وإنعكاساتها على قيم طلاب المدارس الأجنبية الدولية، مجلة كلية التربية جامعة المنصورة،79 ، 327-370.

عبد العظيم، صالح سليمان. (2013). الهوية والآثار الناجمة عن التدريس بغير العربية: دراسة سوسيولوجية على عينة من طلبة الجامعة، مجلة حوليات آداب عين شمس، 41، 309-359.

عبد العظيم، صالح سليمان. (2013). الهوية والآثار الناجمة عن التدريس بغير العربية: دراسة سوسيولوجية على عينة من طلبة الجامعة الأمريكية بالقاهرة، مجلة حوليات آداب عين شمس، 41،.359-309

عبد الله. بثينة عبد الرؤوف. (2016). التعليم الأجنبي والاستعباد الاجتماعي، مجلة البحوث النفسية والتربوية، 36 (4)،.153-133

العجمي، لبنى بنت حسين. (بدون). امتداد تأثير العولمة على التعليم في الوطن العربي. تم الاسترجاع من الرابط https://short-link.me/pZM-

عزازي، فاتن محمد عبدالمنعم. (2014). تأثير لغة التعليم على الهوية لدى الطلاب: دراسة ميدانية، المجلة الدولية التربوية المتخصصة، 1 (10)،.191-164

العزري، عيسى. (2018). أسباب تراجع اللغة العربية في الاستعمال وسبل مواجهته، مجلة الاستواء،(7) ،-237 253.

علي، سعيد إسماعيل. (2014). واقع التعليم الأجنبي ومشكلاته في الدول الإسلامية وأثره على الهوية، مجلة الجامعة الإسلامية،(42) ، *35-72.*

العيثاوي، مصطفي عدنان بن محمد (2007). الصعوبات الاجتماعية التي تواجهها اللغة العربية حاليًا، مجلة التطوير التربوي، 6(38)،.38-35

عيد، محمد إبراهيم. (2001). الهوية الثقافية في عالم متغير، مجلة الطفولة والتنمية، 1(3) ،.126-109

العيسى، أحمد. (2008). إصلاح التعليم في السعودية بين غياب الرؤية السياسية وتوجّس الثقافة الدينية وعجز الإدارة التربويّة، دار الساقي.

الغميز، بندر[@ .(18/12/2019).[BAlghmaizهنا سلسلة تغريدات عن خدمة اللغة العربية قد لا تعجبك! لغويًا: ١- العربية ليست هي اللغة الاشتقاقية الوحيدة ولا تنفرد [تغريدة]. تويتر.استرجاع في ديسمبر،27، 2020، من https://cutt.us/98v5o

الغوين، سهام خليل. (7-2016/11/8). دور معلم اللغة العربية في التعليم العام [عرض ورقة]. مؤتمر الموسم الثقافي الرابع والثلاثون اللغة العربية في التعليم، عمان، الأردن.

مجاهد، محمد إبراهيم عطوة. (2001). بعض مخاطر العولمة التي تهدد الهوية الثقافية للمجتمع ودور التربية في مواجهتها، مجلة مستقبل التربية العربية،(22) 7 ، .206-157

آل محروقي، حمدي حسن عبدالحميد. (2004). دور التربية في مواجهة تداعيات العولمة على الهوية الثقافية. مجلة كلية التربية جامعة عين شمس،(12) 7،.2013-150

محمد، ثناء هاشم. (2019). الهوية الثقافية والتعليم في المجتمع المصري، مجلة كلية التربية جامعة بني سويف، 16 (84)،.141-118

محمود، أيسم سعد محمدي. (2017). تعزيز الهوية الثقافية العربية في مدارس التعليم الأجنبي: دراسة ميدانية، مجلة العلوم التربوية، 25(4) ،.123-46

محمود، عبد الجواد توفيق. (2014). الواقع اللغوي في العالم العربي في ضوء هيمنة اللهجات المحلية واللغة الإنجليزية.، مجلة رؤى استراتيجية، 2(5) ،.139-120

ميمون، مجاهد. (2006). اللغة الرسمية والهوية الوطنية في ظل المجتمع المتعدد اللغات، مجلة التراث،6 ،.61-57

يونوس، محمد. (2016). خصائص اللغة العربية ومشكلاتها. مجلة التعليم،2.91-79 .(2).