الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة محمد بوضياف المسيلة

كلية الآداب واللغات

قسم اللغة والأدب العربي

الرقم التسلسلي:

رقم التسجيل ط1: **98494888**

رقم التسجيل ط2: **1435102734**

مذكرة مقدمة ضمن متطلبات نيل شهادة الماستر تخصص لسانيات عامة

بعنوان:

التعدد اللغوي وأثره في اكتساب ملكة الإنتاج (مرحلة التعليم الابتدائي نموذجا)

إعداد الطالبتان:

- نعناعة سعودي

- نورة زيتوني

أمام لجنة المناقشة المكونة من السادة الأساتذة:

اسم واللقب	الرتبة	الجامعة	الصفة
أحمد لعويجي	أستاذ محاضر أ	جامعة المسيلة	رئيسا
عز الدين عماري	أستاذ محاضر أ	جامعة المسيلة	مشرفا ومقررا
الربيع بوجلال	أستاذ محاضر أ	جامعة المسيلة	مناقشا

السنة الجامعية: 1439-1440 هـ/2018-2019م

شكر وعرفان

بعد حمد الله وشكره أن يسّر لنا ظروف العمل، حتى أتممنا هذا البحث،

وإيمانا منا بأن من لم يشكر من أحسنوا إليه لم يشكر الله، نتوجه بجزيل شكرنا وكبير عرفاننا إلى:

الأستاذ المشرف الدكتور عز الدين عماري على تفضّله بقبول الإشراف على هذا البحث، وعلى نصائحه وإرشاداته، فله منا كل التقدير والامتنان.

والشكر موصول لأعضاء لجنة المناقشة لتحمّلهم عناء قراءة البحث وتصحيحه وإثرائه.

كما لا يفوتنا أن نتقدّم بجزيل الشكر للأستاذ الدكتور أحمد سعودي على مساعدته الجليلة في ضبط هذا البحث.

وإلى كل من قدّم لنا يد العون من قريب أو بعيد.

مقدمة

مقدمة

تلازم اللغة الإنسان منذ الولادة، ويكتسب كل فرد لغة قومه من غير عناء يذكر، ومنذ طفولته المبكرة، حتى تصبح جزءا منه، وتستمد اللغة القومية قوتها مما يصنعه أهلها من فكر لبناء الحضارة العالمية، ويعجز كيانها حينما يتخلى أهلها عن المساهمة في بنائها؛ وتهجر بعدها إلى غيرها من لغات العلم والمعرفة، أو تسيطر عليها لغات أخرى، وتزول شيئا فشيئا وتندثر.

لذا نجد الدول اليوم تسارع إلى إصلاح منظوماتها التربوية وتطويرها، لتتلاءم مع التحديات التي تواجه المجتمعات، والتي فرضت على المدرسة التغيير والتجديد المستمر حتى يتسنى لها أداء مهامها بنجاح، والمساهمة في تحقيق أهداف الأمة، وآمالها المستقبلية فيما يتعلق بلغتها القومية.

والجزائر ليست بعيدة عن هذه التحديات، وقد تعاقبت على منظومتها التربوية إصلاحات عديدة، بدأت منذ الاستقلال، حيث شهدت السنوات الأولى (1962م– 1970م) اهتماما كبيرا بإعادة الاعتبار للغة العربية، وجعلها لغة التعليم، لاسيما في المدرسة الابتدائية، ثم توالت تعديلات أخرى على مستوى المناهج والبرامج التعليمية، إلى غاية إنشاء المدرسة الأساسية التي تم تنصيبها بشكل فعلي في الموسم الدراسي (1980م– 1981م)، ولكن ومع مرور الوقت نسب إلى هذه المدرسة تدهور مستوى المتعلمين، وتخرج أفراد بذهنية المستهلك لما ينتجه غيرها.

فتواصلت عملية الإصلاح، وعرفت المنظومة التربوية الجزائرية مراحل أخرى من الإصلاحات، شرع في تطبيقها سنة 2003 م، وقد مر عليها 15 سنة، إلا أن المدرسة الجزائرية ما زالت تتهم بالعجز، وعدم القدرة على إخراج جيل متمكن قادر وكفء.

هذا ما يؤكد لنا أن الفعل التربوي ليس بالأمر الهين، خاصة إذا كان في مجتمع متعدد الألوان الثقافية من جهة، ومتباين الحضور اللغوي من جهة أخرى، إضافة إلى المعطيات الحضارية والسياسية، والاقتصادية المميزة للجزائر، فهذا الأمر يستلزم إعطاء أهمية قصوى لقيمة التخطيط في عملية بناء المناهج، والابتعاد عن التسرع في إعدادها، هذا الذي تظهر آثاره في كل الأطوار التعليمية.

والملاحظ أن النظام التربوي الجزائري منذ بداية الإصلاحات وإلى غاية اليوم، يتبنى فكرة الازدواجية اللغوية المدرسية، والتي تعني تبني اللغة العربية و اللغة الفرنسية توجها تربويا عالميا، إلا أن المدرسة لا تخرج مزدوجي اللغات، بل أشخاصا ذوي كفاءة لغوية دنيا، لا يحسنون اللغتين معا، مما يحيلنا إلى ضرورة إعادة النظر في المعايير التي تحكم وتنظم عملية تعليم اللغات الأجنبية.

ونظرا لتعقد موضوع اللغة وشموليته، وتداخل العوامل التي تحدد مواقف مستعملي اللغة، فإن تدبير شؤون اللغة أو سياستها أصبح يتطلب تضافر جهود الحكام والشعوب والهيئات المدنية والنخب الفكرية والثقافية والعلمية، من أجل التمكن من احتساب عواقب وتبعات الاختيارات اللغوية المتبناة، وطرائق إنجازها، وتقييم السياسة اللغوية المتبعة باستمرار بمواصفات معيارية.

وفي هذا الإطار تندرج هذه الدراسة التي تتناول أثر التعدد اللغوي المدرسي على تعلم اللغة العربية، واكتساب مهاراتها الأساسية خاصة في مرحلة التعليم الابتدائي.

وقد جاءت في فصلين موزعة على النحو الآتي:

الفصل الأول: تناول الدراسة النظرية، وقد تضمَّن مدخلا وثلاثة مباحث.

تناول المدخل الإطار العام للدراسة من حيث طرح إشكاليتها وتساؤلاتها، وبيان أهميتها وأسباب اختيارها، والأهداف المتوخاة منها.

وتضمَّن **المبحث الأول** مفهوم التعدد اللغوي ومظاهره، إضافة إلى وضع اللغة العربية ومظاهر التعدد فيها.

أما **المبحث الثاني** فكان بعنوان الاكتساب اللغوي؛ وتم فيه تناول مفهوم الاكتساب ومفهوم التعلم، والفرق بين تحصيل اللغة بالاكتساب وتحصيلها بالتعلم، إضافة إلى أهم نظريات تعلم لغة ثانية.

وجاء **المبحث الثالث** متناولا الملكات اللغوية والمهارات من حيث المفهوم والأنواع، وعلاقتهما ببعض المفاهيم الأخرى، كالقدرة والأداء والفهم والإنتاج والكفاءة.

الفصل الثاني: تناول الدراسة الميدانية وتكوَّن من مبحثين، تضمَّن الأول منهما الإجراءات المنهجية المتبعة، والأدوات والأساليب المستخدمة في جمع البيانات وتحليل وتفسير نتائج الدراسة؛ إذ تم استخدام المنهج الوصفي لتحليل البيانات المتعلقة باكتساب المهارات الأساسية للغة، وكذا المقارنة بين آراء الأساتذة وأعمال المتعلمين الكتابية، وقد وَظَّفت الدراسة أداتين، استبيان للأساتذة واختبار كتابي للمتعلمين.

أما المبحث الثاني من الدراسة الميدانية فقد تناولنا فيه عرض البيانات وتحليل وتفسير النتائج في ضوء الدراسات السابقة والخلفية النظرية.

وقد أُعْتُمد في إنجاز هذه الدراسة المنهج الوصفي، وتمت الاستعانة بمجموعة من المراجع العربية نذكر منها: **علم اللغة النفسي لجلال شمس الدين، نحو تعليم اللغة العربية وظيفيا لداود عبده،** وكذا بعض المعاجم، ودراسات في مجلات وطنية وعربية، إضافة إلى بعض البحوث الجامعية.

ومن الصعوبات التي قد تواجه أي باحث هي كثرة المصطلحات وتعالقها فيما بينها، إضافة إلى اختلاف وجهات نظر الكتاب والباحثين في استعمالها في مؤلفاتهم.

واستنادا لما توصلت إليه الدراسة من نتائج واستنتاجات حول موضوع التعدد اللغوي في مرحلة التعليم الابتدائي، وأثره في اكتساب المهارات الأساسية للغة العربية، فقد أوصت بجملة من التوصيات والمقترحات للقيمين على هذا القطاع الهام، لتجريبها والعمل بها.

وفي ختام هذا التقديم لا يسعنا إلا أن نتقدم بجميل العرفان وأسمى آيات التقدير إلى الدكتور «**عز الدين عماري**»، لقبوله الإشراف على هذه الدراسة، ونظير نصحه وتوجيهه، وحرصه على إنجاز هذا العمل.

الفصل النظري

مدخل

- الإطار النظري للدراسة
- طرح الإشكالية
- تساؤلات الدراسة
- أهمية الدراسة
- أسباب اختيار الدراسة
- أهداف الدراسة
- الدراسات السابقة
- المفاهيم الإجرائية في الدراسة

طرح الإشكالية:

إذا اعتبرنا أن التعليمية العامة هي العلم الذي يركز على شمولية قضايا التعلم شاملة غير مجزأة وربطها بالسياسة العامة للمعارف، وطبيعة تنظيمها، وبطرق اكتساب المعرفة وتفعيلها حتى تصبح كفاءات، فإن تعليمية اللغة على وجه الخصوص تهتم باللغة على أساس أنها وسيلة لنقل المعلومات والمشاعر، وركيزة أساسية في ربط الفرد بالجماعة، فهي مجموعة من العادات الصوتية، بواسطتها يتبادل أفراد المجتمع أنواع الأفكار والمعارف، ولذلك « تبرز أهميتها في تكوين المفاهيم والمدركات، وفي القيام بكثير من العمليات العقلية كالتحليل، والتعميم، والتجريد، والحكم والاستنتاج ».[1]

واللغة في اللسانيات العامة هي نظام خاص من الرموز والعلاقات، يمكّن مجموعة معينة من الأفراد من التواصل فيما بينهم، ومن ثم فهي تنمي السلوك الاجتماعي والفردي؛ بحيث تتيح للناس التحدث بعضهم مع بعض، والتعبير نطقا وكتابة عن أفكارهم وآرائهم.

واللغة العربية لغة وطنية رسمية، وهي من منظور المنظومة التربوية وسيلة التعلم والتواصل والتبليغ، لهذا كان لزاما على المدرسة أن تعتني بأمر هذه الأداة عناية خاصة، فتجعلها أداة طيعة لدى المتعلمين، وسليقة فيهم، بحيث تصبح أساس تفكيرهم ووسيلة تعبيرهم.

وعلى غرار الأنظمة التربوية الناجحة عبر العالم والتي تعتبر الإصلاح سيرورة دينامية ومستمرة ودورية، من تصور وتنفيذ ومتابعة وتقييم وتعديل، فإن منظومتنا تسعى جاهدة وفي كل مرة إلى مواكبة كل ما هو جديد في ميدان تعليمية اللغات، لأن الهدف من تعليم العربية لم يعد يقتصر على تعلمها من أجل معرفتها، بل أصبح الغرض من ذلك هو جعل المتعلم

[1] – محمد الصالح حثروبي: الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي، دار الهدى، عين مليلة، الجزائر، 2012، ص 137.

يتحكم في لغـة عربيـة معاصرة، وذلك بتدريبـه على التعبيـر والتواصـــــــل معا، وعملية الاتصال في عمومها لا تعدو أن تكون تحدثا أو استماعا أو قراءة أو كتابة وتلك هي مهارات اللغة الأساسية وأدوات الاتصال فيها، وتسعى المدرسة في جميع مراحل التعليم أن تتعهد المتعلمين في هذه المهارات الأربع، فتمكنهم من التعبير الصحيح مشافهة وتحريرا عما في أنفسهم لإفهام غيرهم ومن بين الأهداف الاستراتيجية للمنظومة التربوية بعض التوجهات التربوية العالمية، كإدراج تعدد اللغات، الذي تسعى من خلاله إلى تمكين المجتمع من امتلاك وسائل اكتساب الثقافة العلمية و التكنولوجية بأبعادها الخصبة، و ذلك ما يساهم في رفع التحديات، والتحكم في التقلبات التي تحدثها تكنولوجيا الإعلام و الاتصال؛ فنجدها مثلا تدرج اللغة الفرنسية كلغة أجنبية أولى في السنة الثالثة ابتدائي، و اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية ثانية في السنة الأولى متوسط، و يتواصل تعليمها في المرحلة الثانوية، حيث تدرج في بعض الشعب لغة أجنبية ثالثة اختيارية، إسبانية أو ألمانية، والتي تفتح بدورها آفاقا فكرية و ثقافية أوسع باكتشاف مجتمعات وحضارات أخرى.

هذا إضافة إلى إدراج اللغة الأمازيغية الذي يتجاوز مجرد تعليم لغة، بل المسألة تتعلق بالهوية، إذ تعتبر الأمازيغية إرثا وتراثا مشتركا بين جميع الجزائريين كما ورد في المرجعية العامة للمناهج.[1]

وتؤكد اللجنة الوطنية للمناهج على أن تعليم الأطفال منذ الصغر لغة أجنبية أو لغتين واسعتي الانتشار هو تزويدهم بأدوات النجاح في عالم الغد، فتعليم وتعلم اللغات الأجنبية يمكّن التلاميذ الجزائريين من الاطلاع المباشر على المعرفة العالمية، والتفتح على ثقافات أخرى.[2]

---

[1]- ينظر: وزارة التربية الوطنية: المرجعية العامة للمناهج، ط 2016، ص 76.

[2]- المرجع نفسه، ص 77.

ومن الصعب إنكار الجهود المبذولة في تحديث وتطوير المناهج التعليمية التي سعت إليها المنظومة التربوية، خاصة خلال السنوات الأخيرة، ومن المجحف أن نتنكر لاستعانة الوزارة القيمة على القطاع بالخبراء والأساتذة والباحثين في ميدان التربية والتعليم للوصول إلى أحسن الحلول وأنجع الطرق التعليمية، وأحدث الوسائل البيداغوجية، من أجل توفير تعليم سليم، ولكن كل عمل يشوبه النقصان، وتتخلله الشوائب ويحتاج إلى التصليح وإعادة النظر حتى يرتقي إلى المطلوب، ويحقق الأهداف المرجوة.

فالمنطق يقتضي أنه إذا تلقى الطفل تعليما صحيحا ممنهجا وسليما، يستند إلى تخطيط وخطة محكمة، ووسائل وآلية ناجعة، فإنه سيكون ممارسا كفئا وجيدا للغة.

ولتطبيق السياسة اللغوية في المرحلة الابتدائية لا بد من التحكم في الوسائل البيداغوجية، التي هي الأداة الأولى لتحقيق النتائج الفعالة، والملموسة في مجال التعليم، لذا يجب الاهتمام أكثر بالطور الابتدائي من السنة الأولى إلى السنة الخامسة ابتدائي باعتباره الأساس الأول الذي يبني عليه المتعلم مدركاته ومعارفه ومكتسباته اللغوية.

فمن خلال هذه المرحلة يستطيع المتعلم اكتساب المهارة اللغوية المطلوبة التي تؤهله إلى مراحل تعليمية أخرى، وتمكنه من استيعاب قواعد اللغة العربية، وهذا أصل التخطيط اللغوي الذي يسعى اللسانيون إلى تحقيقه على أرض الواقع، وطموح القائمين على مجال اللغة العربية وتطبيقاتها في التعليم.

لكن الناظر في الواقع يجد أن وضع اللغة العربية حرج، بدليل أن المتعلم لا يحسن التكلم بالعربية، ولا يمكنه كتابة صفحة بالعربية الفصحى السليمة، وهذا ما ترتب عليه الحكم بضعف المستوى اللغوي لدى المتعلمين.

فهل يعني هذا أن الطفل في هذه المرحلة بحاجة إلى وقت يتعلم فيه نظامه اللغوي القومي لينتقل في مرحلة لاحقة إلى نظام لغوي آخر؟ مع العلم أن الطفل الجزائري في هذه

المرحلة أمام ثلاثة أنظمة لغوية مختلفة ومتباينة وهي نظام اللغة الدّارجة، نظام اللغة العربية، ونظام اللغة الأجنبية.

في الحقيقة نجد أن هناك مؤيدين للتعليم المبكر للغة الأجنبية، ويرى أصحاب هذا الاتجاه أن التبكير بتعليم اللغة الأجنبية يفيد الطفل ليس في تلك اللغة وحسب، وإنما له تأثير إيجابي على جوانب النمو اللغوي في اللغة القومية، علما أن كلمة التبكير ليست محدودة بمجال زمني معين، فهناك من يعتبر التبكير منذ بدء مرحلة المناغاة، وهناك من يرى أنه منذ سن الثالثة، وهناك من يعتبره من السادسة، في حين نجد من يعتبره بداية من المرحلة التعليمية الثانية.[1]

وبالمقابل نجد المعارضين للتعليم المبكر للغة الأجنبية، حيث يرى أصحاب هذا الاتجاه أن تعليم اللغة الأجنبية مبكرا، أو تعليمها بالموازاة مع اللغة الرسمية، يؤثر سلبا على الطفل؛ إذ تؤثر اللغات التي يتعلمها الطفل وخاصة مرحلة الطفولة المبكرة في نمو لغته، وحينما يضطر إلى تعلم لغة أجنبية في الوقت الذي لا يزال يتعلم لغته القومية فإن ذلك يؤثر في مهاراته اللغوية، ويؤخرها في اللغتين كلتيهما.

[1]– ينظر: سوهيلة دريوش: تعليم اللغة الأجنبية في الجزائر، مجلة الممارسات اللغوية في الجزائر، أعمال الملتقى الوطني حول التخطيط اللغوي، ديسمبر 2012، ص 105.

تساؤلات الدراسة:

- ما مدى تمكن تلاميذ السنة الخامسة من المهارات اللغوية الأساسية للغة العربية؟
- ما مدى تمكن تلاميذ السنة الخامسة من المهارات اللغوية الأساسية للغة الفرنسية؟
- هل هناك علاقة بين واقع اللغة العربية، والتبكير بتدريس اللغة الأجنبية (الفرنسية)؟

أهمية الدراسة:

هذا النوع من البحوث يكتسب أهميته من أهمية اللغة العربية، في المحافظة على تماسك المجتمع، ونقل حضارة الأمة وثقافتها إلى الأجيال القادمة من جهة، وكونها لغة القرآن الكريم، وهذا ما يزيد من أهمية تعلمها على الوجه الصحيح، والمحافظة عليها، وتعلم قواعدها على نحو يمكن الفرد من التواصل مع الآخرين بواسطتها بشكل جيد.

والحرص على تعلم العربية لا يعني بالضرورة التقليل من دور اللغة الأجنبية في صقل شخصية الفرد، فمما لا شك فيه أن تعلم لغة أجنبية أصبح ضرورة عصرية لمواكبة التقدم العلمي والتكنولوجي في العالم.

والأمر هنا لا يتعلق بتدريسها أو عدمه، أو بكيفية تدريسها؛ بل يتعلق بمتى نباشر تدريسها للطفل، ونضمن تحكمه فيها، دون أن نلحق الضرر باللغة العربية وبالجيل وثقافته وحضارته؛ بمعنى آخر نود معرفة المرحلة التعليمية الأنسب لاكتساب اللغة الأجنبية من دون أي تأثير على اللغة العربية.

قد تلفت هذه الدراسة انتباه المهتمين بمجال التعليمية، والتخطيط اللغوي، إلى ضرورة إعادة النظر في الاستراتيجيات المتبعة في مرحلة التعليم الابتدائي على أساس أنها المرتكز الذي يبني عليه المتعلم مدركاته و ومعارفه ومكتسباته اللغوية.

أسباب اختيار الدراسة:

من الأسباب التي دفعتنا إلى البحث في هذا الموضوع:

- شعورنا بما يعانيه التلاميذ (المتعلمون) من ضعف في اللغة العربية وعدم القدرة على توظيفها، وما آلت إليه من تراجع في مختلف المجالات؛ إذ إن الناظر إلى مخرجات التعليم في شتى مناطق القطر الوطني يجد أن نسبة كبيرة منهم ليست في المستوى المأمول من ناحية امتلاكها للمهارات الأساسية للغة، وحتى القدرات في باقي المجالات؛ أي إن هناك ضعفا عاما ناتجا عن عدة عوامل، وبالرغم من الجهود المبذولة من قبل المشرفين والقيمين على هذا الأمر من منظرين ومنفذين، إلا أن النتائج المرجوة لم تتحقق.
- تحريف كلمات ومفردات اللغة الفصحى.
- ازدياد الأخطاء الإعرابية في الكتابة والمحادثة.
- استخدام الكلمات الأجنبية أثناء التحدث بالعربية.
- جعل الأولوية في الدراسة للغات الأجنبية كبديل للغة العربية في بعض الدول العربية كالمملكة العربية السعودية والإمارات العربية المتحدة.

ولإنقاذ الوضع، واللحاق بالركب كان لزاما أن يكون هناك علاج لمختلف العوامل المؤثرة، والبحث عن الأسباب الحقيقية لإنقاذ ما يمكن إنقاذه، وجعل التعليم فعالا وقادرا على إحداث التغيير المطلوب.

أهداف الدراسة:

من الأهداف التي نصبو إلى تحقيقها من خلال هذه الدراسة:

- معرفة آراء أساتذة مرحلة التعليم الابتدائي – **تخصص لغة عربية** –، في مدى تمكن تلاميذ السنة الخامسة من مرحلة التعليم الابتدائي من المهارات اللغوية الأساسية للغة العربية.
- معرفة آراء أساتذة مرحلة التعليم الابتدائي – **تخصص لغة فرنسية** –، في مدى تمكن تلاميذ السنة الخامسة من مرحلة التعليم الابتدائي من المهارات اللغوية الأساسية للغة الفرنسية.
- معرفة الآثار التي يمكن أن يحدثها إدراج لغة أجنبية في هذه المرحلة في تحكم المتعلم في اللغة العربية.

من خلال:

- إعداد استمارة استبيان موجهة لأساتذة السنة الخامسة، في التخصصين العربي والفرنسي.
- إعداد اختبار موجه لتلاميذ السنة الخامسة ابتدائي، وفق أسس وشروط بناء الوضعيات المنصوص عليها في المنهاج.
- تقييم إنتاجات المتعلمين في الاختبار وفق المعايير والمؤشرات المقترحة في المنهاج.
- مقارنة نتائج التقييم بآراء الأساتذة الذين شملهم الاستبيان.

الدراسات السابقة:

حتى يتسنى لنا فهم وصياغة موضوع دراستنا، استعنا ببعض الدراسات السابقة في هذا المجال، فموضوع التعدد اللغوي تناوله الكثير من الباحثين على مستوى رسائل الدكتوراه والماستر، وكذا مراكز البحث المتخصصة، من زوايا متعددة، سواء في تعليمية اللغات الأجنبية، أو تعليم اللغة العربية لغير أهلها أو العلاقة بين اللغة الأولى واللغة الثانية.

ومن الدراسات التي اعتمدنا عليها:

خالد عبد السلام « دور اللغة الأم في تعلم اللغة العربية الفصحى في المرحلة الابتدائية بالمدرسة الجزائرية »، 2012/2011 م، رسالة دكتوراه، سطيف، الجزائر.

تعالج هذه الدراسة الميدانية إشكالية العلاقة بين اللغة الأولى (العامية العربية، القبائلية) ولغة التعليم العربية الفصحى، لاسيما في مجال العمليات المعرفية للمتعلمين (الانتباه، الإدراك، التذكّر) وقد توصل الباحث إلى أن اللغة الأولى سواء كانت عامية عربية أو قبائلية قد أثرت بشكل واضح في تعلم اللغة المدروسة في كل المستويات اللغوية، وأن تأثيراتها قد شملت الكثير من البنيات اللغوية بما فيها التركيب والتنظيم لعناصر الجملة، حتى أصبحت هي السمة العامة المسيطرة في أداء المتعلمين شفويا وكتابيا، لذلك لا يمكن اعتبارها عاملا ميسرا في عملية تعلم اللغة المدرسية، رغم أنها تمثل بالنسبة لكل المتعلمين السند والمرجع الأساسي في الفهم والإنتاج، وأن مصادر الأخطاء منها ما يعود إلى تأثيرات اللغة الأولى، ومنها ما يعود إلى تأثيرات عوامل أخرى (طرائق التدريس).

وخلصت الدراسة أيضا إلى أن المستوى اللغوي العام للمتعلمين دون المستوى المقبول والمنتظر حسب المنهاج الدراسي للسنة الخامسة ابتدائي بما أن غالبية المهارات لم تتحقق وتشترك هذه الدراسة مع الدراسة الحالية في كون المرحلة التعليمية المستهدفة هي نفسها إلا

أن التعدد اللغوي المقصود فيها هو الحالة الاجتماعية المفروضة نتيجة عوامل مختلفة، أما في دراستنا فهو توجه عالمي للمنظومة التربوية.

حنان عواريب دراسة تحمل عنوان « أثر التعددية اللغوية في التعبير الشفوي والكتابي لدى متعلمي اللغة العربية في المرحلة الثانوية، مدينة ورقلة عينة »، 2016/2015 م، رسالة دكتوراه في العلوم اللغوية، وهي دراسة ميدانية هدفت إلى الكشف عن مواطن التأثر بالتعددية، وانعكاساتها على لغة المتعلم في مرحلة التعليم الثانوي على أساس أن تلاميذ هذا المستوى يمتلكون لغتهم التواصلية بشكل كامل، من لهجات ولغات أجنبية.

وقد حاولت الباحثة الإجابة عن مجموعة من التساؤلات كان أهمها: ما مدى تأثير الواقع اللغوي الإجتماعي على واقع تعليمية اللغة؟ ومن ثم فهي تختلف عن دراستنا في اهتمامها بدراسة ظاهرة التعددية اللغوية كواقع اجتماعي وظاهرة لها خلفياتها وانعكاساتها على الواقع التعليمي بخاصة، وما تخلفه من مظاهر الضعف والعسر اللغويين.

أمال بن عباس/ حنان آيت أومغار« التعدد اللغوي وأثره في تعليم اللغة العربية لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي، بعض مدارس بجاية أنموذجا »، مذكرة مقدمة لاستكمال شهادة الماستر في اللغة والأدب العربي تخصص علوم اللسان، 2017/2016 م، جامعة بجاية.

هي دراسة ميدانية طبقت عن طريق استبيان خاص بالتلاميذ، وآخر خاص بالأساتذة، كان الهدف منها التأكد من وجود ظاهرة التعدد اللغوي في المؤسسات التعليمية، وتأثيرها على المتعلم، وتختلف عن الدراسة الحالية في أنها ركزت على مهارة التواصل، والتحدث، وتأثير استعمال الأمازيغية في التواصل داخل المؤسسة على امتلاك مهارات اللغة العربية.

المفاهيم الإجرائية في الدراسة:

المعنى الإجرائي للغة الأم:

نقصد باللغة الأم تلك التي اكتسبها متعلم المدرسة الجزائرية من محيطه الاجتماعي المباشر من خلال الاحتكاك والتقليد، « وهي لغة المعاملات اليومية في السوق والشارع والبيت بالنسبة لفئات كثيرة من أفراد المجتمع، وتعتبر اللغة الأصلية للبلد، والتي ينتسب إليها معظم السكان، لكنها لم ترق لتكون لغة رسمية لأسباب تتعلق بقواعدها وخطها»[1]. وتمثلها في الجزائر العربية بلهجاتها والأمازيغية بلهجاتها.

المعنى الإجرائي للغة الأولى:

هناك من عرفها على أساس المكان الذي تُتَعَلَّمُ فيه؛ أي لغة المدرسة أو التعليم والتي يتعلمها الإنسان بعد أن يستوعب اللغة الأم، وهناك من عرفها على أنها اللغة القومية، والتي تعتبر تلك اللغة التي ينص عليها الدستور، والتي يتعلمها أفراد مجتمع تتعدد لغاتهم الأولى وتتباين لهجاتهم، مما يفرض وجود لغة تربط بين أفراده، فتتوحد بينهم أساليب التعبير، وتتقارب أنماط التفكير ويتحقق الاتصال المنشود.[2]

أما في دراستنا فنقصد بها اللغة العربية الفصحى « التي تدرّس رسميا في المدرسة الجزائرية شفويا وكتابيا لكل الأطفال الجزائريين في كل مراحل التعليم، وتستعمل في التدريس والتعليم والاتصال الرسمي داخل المدرسة »[3]؛ حيث تعد « اللغة الرسمية في الجزائر منذ دستور 1963 م بالرغم من اعتبار اللغة الأمازيغية لغة قومية منذ التعديل الدستوري لـ 8

---

[1]– سوهيلة دريوش: تعليم اللغة الأجنبية في الجزائر، ص 103.

[2]– ينظر: رشدي أحمد طعيمه، محمد السيد مناع: تدريس اللغة العربية في التعليم العام (نظريات وتجارب)، دار الفكر العربي، مصر، ط 1، 2000، ص 33.

[3]– خالد عبد السلام: دور اللغة الأم في تعلم اللغة العربية الفصحى في المرحلة الابتدائية بالمدرسة الجزائرية، رسالة دكتوراه، سطيف، الجزائر، 2012/2011 ، ص 36.

ماي 2002 م؛ إذ نجد أن 72% من الجزائريين يتحدثون العربية، بينما 28% يتحدثون الأمازيغية».[1]

المعنى الإجرائي للغة الثانية (الأجنبية):

اللغة الثانية (الأجنبية) هي كل لغة تدرس في المدرسة إضافة إلى اللغة الرسمية، والمقصود بها في دراستنا هو اللغة الفرنسية باعتبارها اللغة الثانية التي تدرس بعد اللغة العربية الفصحى.

تعليم اللغة الثانية: هو التعليم الذي يدرس اللغة الأجنبية إضافة إلى اللغة الأولى (الرسمية)، ولكن يبقى تدريس المواد الأخرى باللغة الرسمية.

التعليم متعدد اللغات: هو النظام التعليمي الذي يدرس أكثر من لغة أجنبية إضافة إلى اللغة الرسمية، ويجعل إحدى اللغات الأجنبية لغة التدريس للمواد الدراسية الأخرى.[2]

التعدد اللغوي: التعدد اللغوي المدرسي؛ أي تبني المدرسة لأكثر من لغة.

الكفاءة: «هي قدرة المتعلم على الاستخدام الناجع لمجموعة مندمجة من القدرات والمعارف والخبرات والسلوكات، لمواجهة وضعية جديدة غير مألوفة، والتكيف معها».[3]

الوضعية: « يقصد بها الإشكالية التي تطرح أمام المتعلم، لتكون مادة لنشاطه وتعلماته، والتي من خلالها تظهر كفاءاته وقدراته ».[4]

---

[1]– ينظر: محمد الأمين خلادي: التعدد اللغوي في الجزائر، مجلة دراسات في العلوم الإنسانية، جامعة أدرار، الجزائر، ص1.

[2] – إبراهيم بن أحمد مسلم الحارثي: تأثير التعليم ثنائي اللغة على اللغة الأم، المملكة العربية السعودية، 2011، ص 14.

[3] – خير الدين هني: مقاربة التدريس بالكفاءات، ع/بن، الجزائر، ط 1، 2005، ص 55.

[4] – خير الدين هني: مقاربة التدريس بالكفاءات، ص 68.

المهارة: « هي ما اكتسبه الفرد من حذق وبراعة وإتقان في العمل، والتكيف والتأقلم مع الأوضاع المختلفة ».[1]

المؤشر: « هو السلوك الإيجابي الذي ينجزه المتعلم، ويكون علامة دالة على حدوث فعل التعلم ضمن وضعية ما، فهو بذلك يعتبر آلية نقيس بها مدى تحكم المتعلم في الكفاءة المكتسبة، فهو عنصر من عناصر التقويم ويرتبط بالأفعال القابلة للملاحظة والقياس ».[2]

[1] – خير الدين هني: مقاربة التدريس بالكفاءات ، ص 99.

[2]– المرجع نفسه، ص 109.

المبحث الأول

- التعدد اللغوي
- تعريف اللغة
- فصائل اللغات
- التعدد اللغوي ومظاهره
- اللغة العربية والتعدد

تمهيد:

تشكل اللغة أداة من أدوات المعرفة، وتعد أهم وسائل التفاهم والاحتكاك بين أفراد المجتمع في مختلف الميادين، وبدونها يتعذر نشاط الإنسان الاجتماعي، فهي ترتبط بالتفكير ارتباطا وثيقا، فأفكار الناس يصوغونها دوما في قالب لغوي، ومن خلال اللغة تحصل الفكرة على وجودها الواقعي.

وتسمى الدراسة العلمية للغة بعلم اللغويات أو اللسانيات، أو علم اللغة، إلى غير ذلك من التسميات التي أطلقت على هذا العلم الحديث.*

1-تعريف اللغة:

لغة: لغة: فُعْلَة: من لَغَوْتُ؛ أي تكلمت، واللغة أصلها لَغْيٌ، ولَغْوٌ، والنسبة إليها لغوي.[1]

وجاء في لسان العرب لابن منظور في باب لغا، أن اللُّغة على وزن فُعْلَة من لَغَوْتُ أي تَكَلَّمْتُ وأصلها لُغْوَة، وقيل أصلها لَغْيٌ أو لَغْوٌ والجمع لُغَات. [2]

اصطلاحا: عرّف **ابن جنّي** اللغة بقوله: «... أما اللغة فحدها أصوات يعبر بها كل قوم عن أغراضهم»[3]، ولم تستطع التعريفات الحديثة للغة أن تتجاوز هذا التعريف الموضوعي الملم؛ إذ تطرق صاحبه إلى ماهية اللغة ووظيفتها، وتعريف اللغة بوظيفتها يختلف عن تعريفها بحقيقتها وعلاقتها بالإنسان، فهي نتيجة التفكير، وهي ما يتميز به الإنسان عن الحيوان، وهي نتيجة العقل ولا تعرف إلا بآثارها.

---

* الأمر في هذا الاختلاف يعود إلى ترجمة المصطلح من اللغة الأجنبية إلى اللغة العربية.

[1]- الجوهري: الصحاح، تحقيق إميل بديع يعقوب، محمد نبيل طريفي، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، (د.ط)، (د.ت)، ص 144.

[2]- ابن منظور : لسان العرب، دار صادر، بيروت، لبنان، ط 3 ، ج 1، ص 252.

[3]- ابن جني: الخصائص، تحقيق عبد الحليم بن محمد، المكتبة التوفيقية، (د.ط)، (د.ت)، ج 1، ص 53.

ويعتبر تعريف اللغوي الشهير **دوسوسير**(**De soussur**) للغة من أهم التعريفات في علم اللغة الحديث؛ حيث ميز بين **اللغة** كملكة «Langage»، و**اللسان** كمثال معين لنظام اللغة «Langue»، و**الكلام** «Parole» كخطاب محدد لأي حديث في لغة معينة.

يقول **أحمد محمد قدور** في كتابه **مبادئ في اللسانيات** « فرق **دوسوسير** بين ثلاثة مصطلحات أساسية في الدرس اللساني هي: اللغة وهي ظاهرة إنسانية لها أشكال كثيرة تنتج من الملكة اللغوية. واللسان وهو جزء معين متحقق من اللغة بمعناها الإنساني الواسع، وهو اجتماعي وعرفي ومكتسب، ويشكل نظاما متعارفا عليه داخل جماعة إنسانية محددة. مثال ذلك (اللسان العربي) و(اللسان الفرنسي)، أي ما نطلق عليه عادة في العربية كلمة (اللغة). والكلام وهو شيء فردي ينتمي إلى اللسان ».[1]

ثم تلته تعريفات أخرى منها:

اللغة هي أداة التواصل. هذا التعريف يؤكد على الوظائف الاجتماعية للغة، ويتفق مع الرأي القائل بدراسة اللغة في أطر عملية ومعرفية، وتفاعلية، وكذلك مع علم اللغة الاجتماعي، وعلم النفس اللغوي، فتميل هذه النظرية الوظيفية إلى دراسة القواعد كظواهر حيوية، وتراكيب تكون دائما في عملية تغيير كما تستخدم من قبل الناطقين بها.[2]

يمكن أن نستنتج من التعريفات السابقة تعريفا شاملا للغة وهو أنها قدرة ذهنية مكتسبة يمثلها نسق يتكون من رموز اعتباطية منطوقة، يتواصل بها أفراد مجتمع ما.

---

[1]– أحمد محمد قدور: مبادئ اللسانيات، دار الفكر، دمشق، ط3، 2008، ص 23.

[2]– عبد الله عرفة: اللغة، الموقع:

https// :ar.m.wikipedia.org. 17h24m 2018-12-21.

2-فصائل اللغات:

حاول كثير من علماء اللغة أن يرجع اللغات الإنسانية، بعد أن تم تفرعها تحت تأثير عوامل معينة إلى فصائل عامة، وقد اختلفت وجهات نظرهم اختلافا كبيرا.

أشهر نظرية بهذا الصدد هي نظرية **شليجيل** (Schlegel) التي تقسم اللغات من هذه الناحية إلى ثلاث فصائل:

- اللغات غير المتصرفة أو العازلة وتشمل: الصينية، السامية، والبرمانية،...
- اللغات اللصقية أو الوصلية وتشمل: التركية والمنغولية،...
- اللغات المتصرفة أو التحليلية وتشمل: الفارسية، الهندية، العربية، والعبرية.

هناك من يرى أن الأساليب التي تقسم على أساسها اللغات الإنسانية إلى فصائل (العزل، اللصق، والتصرف) توجد مجتمعة في كل لغة إنسانية، فلا نكاد نعثر على لغة عارية من أسلوب منها.[1]

وهناك من قسم اللغات الإنسانية إلى فصائل يجمع أفراد كل فصيلة منها صلات قرابة لغوية فتتفق في أصول الكلمات وقواعد البنية وتركيب الجمل... وما إلى ذلك، وأشهر نظرية قسمت اللغات على هذا الأساس هي نظرية **مكس مولر(M. Muller)**، التي ترجع جميع اللغات الإنسانية إلى ثلاث فصائل: [2]

- الفصيلة الهندية الأوربية (الفرنسية، الانجليزية والاسبانية...).
- الفصيلة السامية – الحامية (العربية والعبرية...).
- الفصيلة الطورانية (التركية والمغولية...)، ولغات هذه الفصيلة لا تؤلف بينها إلا صفة سلبية وهي عدم دخولها في إحدى الفصيلتين السابقتين.

---

[1] – ينظر: علي عبد الواحد وافي: علم اللغة، نهضة مصر للطباعة والنشر والتوزيع، ط9، أفريل 2004 ، ص 196.

[2]– المرجع نفسه، ص 206.

معنى هذا أن هناك طريقتين رئيسيتين للتصنيف هما:

- القرابة اللغوية أو الرجوع إلى الأصل ←— طريقة تاريخية.
- التصنيف الشكلي أي على أساس بناء الكلمات وتوليدها ←— طريقة وصفية.[1]

والملاحظ أن اللغة العربية واللغة الفرنسية لا تنتميان إلى مجموعة واحدة في كلا التصنيفين.

3-التعدد اللغوي ومظاهره:

3-1-مفهوم التعدد اللغوي:

تعدد اللغات يعد ظاهرة مشتركة وعامة وواسعة الانتشار، ومن الظواهر اللغوية المألوفة في العالم كله. ومتى أتيح لاحتكاك لغتين في بلد واحد، لا مناص من تأثر كل منهما بالأخرى سواء تغلبت إحداهما أو كتب لكلتيهما البقاء.

وتعدد اللغات يتعلق بالكثرة والتنوع، وذلك أن تكون اللغات مختلفة في الشكل والتركيب والمعنى، كأن يتعلم الطفل العربي اللغة العربية واللغة الفرنسية أو الإنجليزية كلغة أجنبية، أو تختلف اللغتان من حيث النطق والمعنى ولكن يكون الأصل واحدا كأن يتعلم الطفل الإنجليزي اللغة الفرنسية كلغة ثانية، وإما أن يكون التعدد بين لهجتين مختلفتين كأن يكون بين اللهجة العامية والفصحى.[2]

معنى هذا ضرورة وجود لغتين أو أكثر ليكون هناك تعدد لغوي، ولكن هذا لا ينفي التفاوت فيما بينها من حيث استعمالها في التواصل. والتعددية اللغوية تحتوي على الثنائية اللغوية والازدواجية اللغوية.

---

[1]- ماريو باي: أسس علم اللغة، تر: أحمد مختار عمر، عالم الكتب، ط8، 1998، ص 55.

[2]- عبد الباسط متولي خضر: أثر تعلم لغة أجنبية في سن مبكر على النمو اللغوي للطفل، دار الكتاب الحديث، ط 2007، ص33.

3-2-مظاهر التعدد اللغوي:

3-2-1-الثنائية اللغوية:

يعرفها **محمد علي الخولي:** « ونعني بالثنائية اللغوية في الوطن العربي أن يتكلم الناس في البلد لغتين، الأولى عربية والتي تستخدم في المجالات الرسمية كالتعليم والإعلام والبرلمان، وكتابة القوانين، والثانية لغة محلية (غير فصيحة)، يستخدمها مجموعة من المواطنين للتواصل فيما بينهم، بينما تستخدم اللغة السائدة للتواصل مع الآخرين ».[1]

وقد أورد **منذر عياشي** تعريفا آخر للثنائية اللغوية يقول: « كل فرد يتدبر أمره بشكل ملائم عبر لغة ثانية يعتبر مزدوج اللغة ».[2]

ويعبر **نهاد الموسى** عن الثنائية بالمفهوم السابق الذي ذكره **محمد علي الخولي** على أنها الازدواجية حيث يقول: « الازدواجية جرثومة للانفصام والعذاب المقيم في وجدان الكاتب العربي الذي يتوزع في معالجة قضيته بين محورها المحلي، وأفقها العربي ».[3]

من خلال التعريفات السابقة، يتضح أن هناك اختلافا في مفاهيم ظاهرة الثنائية اللغوية، فهناك من يعتبرها هي نفسها الازدواجية اللغوية ويستعمل المصطلحين للمفهوم نفسه، وهناك من يفرق بينهما، لكن تبقى ظاهرة عامة لا يخلو أي مجتمع منها؛ إذ من النادر أن تجد أفراد مجتمع لغوي يكتفون بلغة واحدة.

---

[1]- محمد علي الخولي: الحياة مع لغتين، جامعة الملك سعود، الرياض، ط1، 1988، ص17-18.

[2]- منذر عياشي: قضايا لسانية وحضارية، دار طلاس، دمشق، سوريا، ط1، 1987، ص50.

[3]- نهاد الموسى: الثنائيات في قضايا اللغة العربية من عصر النهضة إلى عصر العولمة، دار الشروق، عمان، الأردن، ط1، 2003، ص 128.

3-2-2-الازدواجية اللغوية:

يعرف **مشال زكريا** الازدواجية اللغوية بأنها « الحالة اللغوية التي يستخدم فيها المتكلمون، وبالتناوب حسب البيئة والظروف اللغوية لغتين مختلفتين، فهي الوضع اللغوي لشخص ما، أو لجماعة بشرية معينة تتقن لغتين، وذلك من دون أن تكون لدى أفرادها قدرة كلامية مميزة في لغة أكثر مما في اللغة الأخرى ».[1]

لقد رفض بعض الباحثين استعمال مصطلح الازدواجية، الذي يستخدمه الكثير من اللغويين للدلالة على شكلي اللغة العربية (الفصحى والعامية)؛ ذلك أنهما فصيلتان من لغة واحدة[2]؛ وهذا يعني أن الازدواجية تكون بين لغتين كالعربية والفرنسية، أما الفصحى والعامية فلا يمثلان الازدواجية، إنما هما ضرب من الثنائية لأنهما فصيلتان من لغة واحدة.

تقول **جولييت غارمادي** في كتابها **اللسانة الاجتماعية** « منذ 1959، جرى التوسع في مفهوم الازدواج اللغوي وتنقيته...، كان مفهوم الازدواج اللغوي يرتبط بالتالي ارتباطا وثيقا، ومنذ البداية بمفهوم الثنائية اللغوية، ومن ثم كان الشاغل الأكثر دلالة هو الفصل بين هذين المفهومين، على قدر ما يكون هذا العمل التفكيكي ممكنا ».[3]

4-اللغة العربية والتعدد:

4-1-تعريف اللغة العربية: يقول عبد الرحمان الحاج صالح: « إن اللغويين العرب يطلقون على هذه العربية اسم **الفصيحة** ثم **الفصحى** وهي لغة المدوّنة العظيمة التي قضوا السنين الطوال في جمعها»[4]، هذا يعني أن اللغة العربية هي المصطلحات والمرادفات التي دونها

---

[1]- ينظر: مشال زكريا: قضايا ألسنية تطبيقية، دراسات لغوية اجتماعية نفسية مع مقارنات تربوية، دار العلم للملايين، بيروت، لبنان، ط1، 1993، ص53.

[2]- ينظر: المجلس الأعلى للغة العربية: التعدد اللساني واللغة الجامعة، الجزائر، 2014، ص 53.

[3]- جولييت غارمادي: اللسانة الاجتماعية، تر: خليل أحمد خليل، دار الطليعة، بيروت، ص 159.

[4]- عبد الرحمان الحاج صالح: السماع اللغوي العلمي عند العرب ومفهوم الفصاحة، موفم للنشر، الجزائر، 2012، ص 28.

العلماء في المعاجم. ومن جهة أخرى هي « أكبر لغات المجموعة السامية من حيث عدد المتحدثين، وإحدى أكثر اللغات انتشارا في العالم يتحدثها أكثر من أربعمائة واثنين وعشرين مليون نسمة، يتوزعون في المنطقة المعروفة باسم الوطن العربي بالإضافة إلى العديد من المناطق الأخرى المجاورة ».[1]

4-2-مستويات اللغة العربية:

4-2-1-اللغة الفصحى: إن مفهوم اللغة الفصحى مرتبط بمفهوم الفصاحة من حيث أن « الفصاحة هي طلاقة اللسان، أي الخلو من عقدة اللسان ويؤكد ذلك ما جاء في القرآن الكريم قوله تعالى:﴿ **قَالَ رَبِّ اشْرَحْ لِي صَدْرِى (25) وَيَسِّرْ لِى أَمْرِى (26) وَاحْلُلْ عُقْدَةً مِنْ لِسَانِى (27) يَفْقَهُواْ قَوْلِى (28)**﴾ طه »[2]. وعليه فإن « اللغة الفصحى هي التي وافقت المشهور من كلام العرب، وسلمت من اللحن والإبهام وسوء الفهم »[3].

فالفصاحة هي قدرة الفرد على التعبير عن كل شيء بكل بساطة وطلاقة ووضوح.

4-2-2-اللغة العامية: تعرف على أنها « اللهجة المنطوقة في عصرنا الحالي المنحدرة من الفصحى المنطوق بها في عصر الفصاحة اللغوية ولهجاتها، وأصابتها تغيرات كثيرة بعد اختلاط العرب بغيرهم، كسقوط الإعراب في جميع الأحوال؛ وبالتالي هي أسرع المستويات إلى التحول البنيوي من لغة الكتابة، وقد احتلت مكانة الفصحى في تبليغ الأغراض اليومية، وفي التعبير الاسترسالي ».[4]

---

[1]- محمد سالم العتوم وآخرون: اللغة العربية نشأتها ومكانتها في الإسلام وأسباب بقائها، ص 137، الموقع: https//:mawdoo3.com 17h31m, 28-12-2018.

[2]- عبد الرحمان الحاج صالح: السماع اللغوي العلمي عند العرب ومفهوم الفصاحة، ص 53.

[3]- محمود عكاشة: علم اللغة (مدخل نظري في اللغة العربية)، دار النشر للجامعات، القاهرة، ط1، 2006، ص 96.

[4]- كريمة أوشيش: أثر اللسانيات في النهوض بمستوى اللغة العربية (التداخل اللغوي في اللغة العربية)، رسالة ماجستير، 2003/2002 م، ص 42.

وبالنظر إلى واقع اللغة العربية، أو الواقع التداولي لها في العالم العربي فإنه يمكن توصيفها على النحو الآتي:

- **العربية الفصحى:** الكلاسيكية، وهي عربية القرآن الكريم، والشعر القديم.
- **العربية العامية:** الدارجة أو المحكية، وهي تنوعات لهجية عديدة وأنماط لسانية متباينة تباين الجغرافية العربية ذاتها.
- **العربية الوسطى:** بين الفصحى والعامية وهي المتداولة في أوساط النخب والمثقفين والمتعلمين وتعرف أيضا بعربية المتعلمين المحكية.
- **العربية المعاصرة:** الأقرب للفصحى، أو الفصحى غير المدونة، والمتداولة في الوسط الثقافي وعبر وسائل الإعلام المختلفة.[1]

4-3-واقع اللغة العربية:

تحيا اللغة اجتماعيا لأنها مستقرة في الطبائع تصوغ أفكار الإنسان، وهي الطاقة الدافعة لاستمرار المجتمعات وتواصلها. والمخزون اللغوي الموفور والآمن هو الذي يضمن للغة وجودها الحضاري لأن هذا المخزون يمدّها بالعمق والتجذّر مما يبقيها حية مقاومة، وإذا أتلف هذا المخزون هدرا دون أدنى وعي من أصحابها، فسرعان ما تنخلع عن جذورها، لأن اللغة تعيش بنفس واعيها وحارسها، ولو انشغل عنها وأقصاها من مجاله التداولي فستتكمش وتضيق.[2]

واللغة العربية كغيرها من لغات العالم تعيش وضعا لغويا متعددا، وهو ما يصطلح على تسميته بالتعدد اللغوي، « ففيه يتناوب متكلمون في مجموعة لغوية ما على نظامين لغويين

---

[1]- ينظر: عباس المصري: الازدواجية اللغوية في اللغة العربية، مجلة المجمع8، (1436 هـ،2014 م)، ص 18.

[2]- ذهبية بورويس: « اللغة العربية بين التعدد اللغوي والتفعيل المعرفي»، مجلة أدب الالكترونية، جامعة الأمير عبد القادر، قسنطينة، ص1، الموقع:

www.univ.emir.dz. 12h45m, 13/02/2019.

مختلفتين، وربما أكثر، وهذا التناوب يقف مقابلا للأحادية اللغوية؛ إذ يترك أثرا في اللغة الأم، وهذا ناتج عن تغيرات تحدثها أنظمة لغات أجنبية أو أوضاع لهجية في اللغة الأصلية، وتصبح تلك الأنظمة مؤثرة في نظامها الخاص وعابرة لخصوصيتها ».[1]

وتظهر هذه الإشكالات بشكل واضح في الأنظمة التعليمية سواء التي تتبنى التعدد اللغوي في التعليم أو التعليم متعدد اللغات.

وبما أن اللغة في نظر اللسانيين لا يمكن أن تفصل وظيفتها عن جانبها الاجتماعي، فلا بد أن يلتفت أهلها إليها « بتكريس الكفاءات لإنجاح المشروع اللغوي (العربي) معززا بتفعيل اللغة في القطاعات الحيوية ومشاريع التنمية، لأن العنصر البشري هو المسؤول عن كل تنمية اقتصادية، ولذلك لا بد أن ينسجم مع المنظومة التعليمية، فالدراسات الحديثة تظهر أن التطور الاقتصادي يدرك بمنظومة تعليمية ذكية ومحصنة ».[2]

ويبقى هذا الأمر مسؤولية القيمين على القطاع التربوي؛ إذ أنهم مطالبون بتعميم اللغة وتوسيعها وإنتاجها واستهلاكها بمناهج تكسبها التوازن، حتى تشكل قوة تؤكد مكانة وقيمة حضارة أصحابها.

---

[1]– ذهبية بورويس: «اللغة العربية بين التعدد اللغوي والتفعيل المعرفي»، ص1.

[2]– المرجع نفسه، ص 10.

المبحث الثاني

- الاكتساب اللغوي
- مفهوم الاكتساب
- مفهوم التعلم
- الفرق بين تحصيل اللغة بالاكتساب وتحصيلها بالتعلم
- حاجة الإنسان إلى اللغة
- مراحل النمو عند الطفل
- نظريات تعلم اللغة الثانية
- العوامل المؤثرة في عملية التعلم

إذا كانت اللغة نظاما من رموز صوتية يستخدمها الإنسان في الاتصال كوسيلة لتوصيل شعوره وفكره والتعبير عنهما، وتؤدي معاني مفهومة، فإن إدماج هذه التعريفات يوصل إلى تعريف مركب يصف اللغة بدقة؛ إذ إنها «نظامية توليدية، ذات رموز اعتباطية،هذه الرموز صورية في أساسها، لكنها قد تكون مرئية، وتدل على معان متواضع عليها، وتستعمل في الاتصال، وتعيش في جماعة كلامية أو في ثقافة، وهي إنسانية ويكتسب الناس جميعهم اللغة بطريقة واحدة ومن ثم فإن اللغة وتعليم اللغة لهما خصائص كلية ».[1]

والإنسان لا يمتاز عن بقية فصائل الحيوان باللغة الصوتية فحسب؛ بل يمتاز عنها كذلك بطائفة من المراكز المخية، التي تشرف على مختلف مظاهر هذه اللغة، كمركز إصدار الألفاظ، مركز حفظ الكلمات المسموعة، فقد ثبت أن هذه المراكز لا يوجد لها نظير في مخ أي فصيلة أخرى.[2]

1-مفهوم الاكتساب:

عرفه **حسن شحاتة** في معجمه **المصطلحات التربوية والنفسية** بأنه «زيادة أفكار الفرد ومعلوماته، أو تعلمه أنماط جديدة للاستجابة، أو تغيير أنماط استجابته القديمة، كما يعني نموا في مهارة التعلم أو النضج أو كليهما».[3]

ويعرف **شكري فيصل** الاكتساب كما يأتي: «... الاكتساب عملية تريد أن تكون طبيعية، وأن تكون جزءا من الإنسان، جزءا عضويا منه. ففي التعلم هناك نوع من القسر، أما في الاكتساب فهناك رغبة في الحصول على العفوية في التعليم».[4]

---

[1]- دوجلاس براون: أسس تعلم اللغة وتعليمها، تر: عبده الراجحي، دار النهضة العربية، بيروت، 1994، ص 23-24.

[2]- ينظر: علي عبد الواحد وافي: علم اللغة، ص 95 - 96.

[3]- حسن شحاتة، زينب النجار: معجم المصطلحات التربوية (عربي- انجليزي) (انجليزي - عربي)، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، ط 2003، ص 57.

[4]- كايسة عليك: تعليم اللغة العربية في ضوء اللسانيات التطبيقية في الطور الأول من التعليم الأساسي بالمدرسة الجزائرية، رسالة ماجستير، جامعة تيزي وزو، 2002، ص 102-103.

2-مفهوم التعلم:

حدد علماء التربية وعلماء النفس هذا المصطلح من زوايا تختلف في الشكل وتتوافق في الأسلوب والهدف ونجد من هذه التعريفات تعريف **مون (Mun)** « التعلم هو حدوث تغيير في السلوك وهذا حصيلة نشاط أو تدريب خاص أو ملاحظة ».[1]

وهناك من يعرفه بأنه « ... هو كل ما يكتسبه الإنسان عن طريق الممارسة والخبرة، وهو الوجه الآخر لعملية التعليم ونتاج لها، ويقترن بها بحيث لا يمكن فصل أحدهما عن الآخر... ».[2]

ويعرف بأنه « لبّ العملية التربوية كلها، وأن أي صورة من النشاط التربوي إنما هي عبارة عن موقف تعليمي هادف ».[3]

فالتعلم يعد مفهوما رئيسا من مفاهيم علم النفس، ويحظى باهتمام العلماء والمفكرين ورجال التربية، فهو أحد القدرات الأساسية للإنسان التي تتجلى وتتطور من خلال النشاطات التي يقوم بها لاكتساب الخبرات التي تساعده في تحرير نفسه من الجهل، وإلى تشكيل وتعديل وتغيير سلوكه.[4] وتمر عملية التعلم هذه بثلاث مراحل هي: الاكتساب، الاختزان والاستعادة.

---

[1]- جرجس ميشال جرجي: معجم مصطلحات التربية والتعليم (عربي-فرنسي-انجليزي)، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان، ط1، 2005، ص 148.

[2]- فاطمة بنت محمد العبودي: استراتيجيات التعلم والتعليم والتقويم، جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمان، الرياض، السعودية، (1434هـ- 1435هـ)، ص 13.

[3]- إيهاب عيسى المصري، طارق عبد الرؤوف عامر: علم النفس المدرسي، مؤسسة طيبة للنشر والتوزيع، القاهرة، ط1، 2014، ص 68.

[4] - ينظر: ابتسام صاحب موسى الزويني : أساليب التدريس قديمها وحديثها، الدار المنهجية للنشر والتوزيع، الأردن، ط1، 2015، ص 23- 24.

3-الفرق بين تحصيل اللغة بالاكتساب وتحصيلها بالتعلم:

من خلال التعريفات السابقة يمكن أن نستخلص أهم الفروقات بين تحصيل اللغة بالاكتساب وتحصيلها بالتعلم ومنها:

- تحصيل اللغة بالاكتساب عملية عفوية، أما تحصيلها بالتعلم فهو عملية مقصودة تحدث في أماكن معينة (رياض الأطفال، المدارس، المساجد،).
- الاكتساب أسبق من التعلم لأنه يبدأ منذ الولادة بينما التعلم يأتي فيما بعد.
- الاكتساب يعني الحصول على شيء لم يكن موجودا من قبل، بينما التعلم ينطلق من مكتسبات قبلية.

4-حاجة الإنسان إلى اللغة:

يولد الإنسان وتولد معه الرغبة في التواصل والتعبير، وقد شغل هذا الموضوع العديد من الباحثين على اختلاف تخصصاتهم، حيث فتح أمامهم المجال في البحث عن علاقة اللغة بالفكر، ويقول رمضان عبد التواب في هذا الصدد: «... الألفاظ ليست إلا رموزا تعبر عن المعاني الكامنة في النفس، وهي ضرورية للتقدم العقلي لأنها هي التي تثبت كل خطوة يخطوها الذهن البشري. فلا وجود للفكر بدون اللغة، ... وعلماء النفس لا علماء الاجتماع هم الذين يستطيعون أن يبينوا لنا كيف يظل المعنى حائرا في الذهن، حتى يستقر في الكلمة المناسبة، وحينئذ يتحدد المراد منه ويثبت ويتضح».[1]

ويفسر ما ذكره في موضع آخر بقوله «فعلماء النفس هم الذين يفسرون لنا كيف ينقل الإنسان فكره إلى غيره، متخذا وجهة نظر الآخرين، عن طريق المدركات العامة التي يفهمها هو ويفهمها غيره، فالتذكر والاسترجاع والتخيل، وتداعي المعاني، والإدراك والانتباه والحالات

[1] – رمضان عبد التواب: المدخل إلى علم اللغة ومناهج البحث اللغوي، مكتبة الخانجي للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، مصر، ط 3، 1997، ص 137.

الوجدانية المختلفة، هي التي تفسر لنا كيف يصوغ الإنسان عباراته ويكون جملة ليعبر عن أفكاره، وكيف يفهم السامع ما يسمع، ويدرك القارئ ما يقرأ من تلك الرموز».[1]

والإنسان لا يستخدم اللغة للتعبير عن شيء فحسب، بل للتعبير عن نفسه أيضا، ويظهر ذلك في مختلف مراحل نموه اللغوي، وهي كالآتي:[2]

- **المرحلة الأولى:** من الولادة إلى الشهر الخامس وتظهر فيها ثلاثة أنواع من التعبير، أولها الأصوات الوجدانية، وهي أصوات فطرية تصدر بشكل غير إرادي، تليها الأصوات الوجدانية الإرادية، ثم أصوات الإثارة السمعية.
- **المرحلة الثانية:** من الشهر الخامس إلى أواخر السنة الأولى وتمتاز بظهور نوع جديد من أنواع التعبير الصوتي، وهي أصوات التمرينات النطقية، ويخزن الطفل الكثير من الكلمات والجمل التي ينطق بها المحيطون به في ذاكرته، ويفهم مدلولها دون أن يستطيع محاكاتها.
- **المرحلة الثالثة:** مرحلة التقليد اللغوي، تبدأ هذه المرحلة عند العاديين من الأطفال في أواخر السنة الأولى أو أوائل السنة الثانية، وتنتهي في الخامسة أو السادسة أو السابعة، أما غير العاديين من الناحية اللغوية فقد لا تبدأ لديهم إلا في أواخر الثانية أو أوائل الثالثة، ويتأخر تبعا لذلك موعد انتهائها. وفي هذه المرحلة يظهر التعبير بالأصوات المركبة ذات المقاطع والدلالات الوضعية التي تتألف منها الكلمات، وتتكون منها اللغة، وهو نوع إرادي في تكونه وفي استخدامه؛ إذ يلفظه الطفل مريدا به التعبير عن المعاني والحقائق التي يدل عليها. ويظهر أيضا التعبير الإرادي عن المعاني عن طريق الإشارات اليدوية والجسمية.

---

[1]– رمضان عبد التواب: المدخل إلى علم اللغة ومناهج البحث اللغوي، ص 138.

[2] - ينظر: علي عبد الواحد وافي: علم اللغة، ص 128– 150.

- **المرحلة الرابعة:** مرحلة الاستقرار اللغوي، هي المرحلة الأخيرة في هذا السبيل وتبدأ من سن السادسة أو السابعة أو الثامنة تبعا لاختلاف الأفراد، وبدخول الطفل في هذه المرحلة تستقر لغته، وتتمكن من لسانه أساليبها الصوتية، وترسخ لديه طائفة كبيرة من العادات الكلامية؛ من أجل ذلك يشعر في هذه المرحلة بصعوبة كبيرة في تعلم اللغات الأجنبية، وتبدو هذه الصعوبة أوضح ما يكون في النطق بالكلمات المشتملة على أصوات لا نظير لها في أصوات لغته (مثال: الطفل المصري يجد صعوبة كبيرة في النطق بالكلمات اللاتينية المشتملة على مثل هذه الحروف v,j,eu....).

5-مراحل النمو عند الطفل:

النمو ظاهرة طبيعية لدى جميع الكائنات الحية، وهو بصفة عامة « كل ما يطرأ على هذه الكائنات الحية من تغير في اتجاه الزيادة »[1]، وتؤثر فيه عوامل مختلفة منها الوراثية، والعضوية والبيئية، وعملية النمو لها قوانين تنظمها، كما أنها عملية مستمرة وديناميكية، بحيث تتأثر كل مرحلة من مراحله بما سبقها من مراحل، كما تؤثر في المراحل التي تليها.

اختلف العلماء في تقسيم مراحل النمو بالنسبة للطفل، وقد اخترنا هذا التقسيم لشيوعه في بعض الكتب، حيث نجد فيه أربع مراحل وهي:

- مرحلة الطفولة الأولى: من ما قبل الولادة حتى الثالثة.
- مرحلة الطفولة الثانية: من 3 إلى 6 سنوات.
- مرحلة الطفولة الثالثة: من 6 إلى 9 سنوات.
- مرحلة الطفولة الرابعة: من 9 إلى 12 سنة.

---

[1]- محمد سلامة آدم، توفيق حداد: علم نفس الطفل، إشراف محمود يعقوبي، دار العلم، دمشق، سوريا، ط 1، 1973، ص 7.

وتتميز كل مرحلة بخصائص نمائية معينة في مختلف الجوانب، سواء الحس حركي أو الانفعالي الاجتماعي أو النمو العقلي واللغوي.

وما يهمنا في دراستنا هذه هو الخصائص النمائية لطفل المرحلة الرابعة، أي من 9 إلى 12 سنة؛ إذ نجد أن أطفال هذه المرحلة يتميزون بـ:[1]

أ- **من حيث النمو العقلي:** أبرز مظاهر هذا النمو هو إدراك العلاقات وتركيز الانتباه وسعة الذاكرة:

- **الإدراك:** القدرة على التحليل، تنمو بصورة واضحة منذ الثامنة، وهذا يجعل الطفل قادرا على إدراك وجه الشبه بين الأشياء، ويتجه إلى التصنيفات، وصنع القوائم سواء بالنسبة لألفاظ اللغة، أو الحيوانات أو أشياء البيئة أو المفاهيم الرياضية.
- **الانتباه:** ينمو في هذه الفترة سواء من حيث المدى والسعة، أو من حيث التركيز والمدة؛ فمن حيث المدى والاتساع يصبح الطفل قادرا على الرسم والكتابة وسماع توجيهات المعلم، بفضل المهارات الحركية والذهنية التي أتقنها، وأصبح قادرا على التأليف بينها في عملية واحدة، كما تزداد قدرة الطفل على التركيز بسبب نمو الذكاء بوجه عام ونضج الإرادة وزيادة الخبرة.
- **الذاكرة:** يحفظ الطفل ويستعيد ما حفظ بعد التاسعة، بالاعتماد على الفهم ومعرفة العلاقات بالدرجة الأولى، وتزداد سعة الذاكرة بعد هذا الموعد زيادة كبيرة، ويلاحظ أن القدرة على التعرف لا تنمو عند الأطفال في هذه المرحلة مثل نمو فعالية الحفظ والاستعادة، ويجب أن تستغل قدرة الذاكرة على الاستيعاب بصورة بناءة، فلا نحشوها بألفاظ غير مفهومة، وأفكار غامضة.
- **التفكير:** نمو التفكير عند الطفل في هذه المرحلة يمر بمراحل هي:

---

[1]- ينظر: محمد سلامة آدم، توفيق حداد: علم نفس الطفل، ص 98-102.

1. **مرحلة التعداد:** حيث يستطيع الطفل تعداد وتسمية ما يراه في مجاله الإدراكي.
2. **مرحلة الوصف:** حيث يستطيع الطفل التحليل ومعرفة الصفات الأساسية للأشياء وأوجه الشبه بينهما، وإجراء التصنيفات وإدراك بعض العلاقات.
3. **مرحلة التفسير والتعليل المنطقي:** تظهر في سن الثانية عشر، خلال هذا النمو تتلاشى نزعة التركيز على الذات عند الطفل، وما ينتج عنها من تلفيق وتشبيه، ويتجاوز الإجمالية في الإدراك، ويتخلص من هيمنة المحسوسات ليرقى إلى مستوى التفكير المنطقي، وهذا لا يعني أن كل من بلغ سن الثانية عشر تكون له القدرة على التفكير المنطقي، فمجموع الأطفال في هذه السن يترددون بين مستويين هما المستوى الحسي العفوي العملي، وطريق التفكير المنطقي، والمستوى الأول هو وضع غالبية التلاميذ الذين يتجاوزون المرحلة الابتدائية.

ب- من حيث النمو اللغوي:

تقدر حصيلة التلميذ من الكلمات في سن التاسعة بحوالي خمسة آلاف كلمة، وهو يميز بين المترادفات، ويكشف عن الأضداد، كما يميز بين الأسماء الدالة على أعلام أو أشياء، وبين الأفعال الدالة على نشاط ذهني والأفعال الدالة على حركة، ويقرأ ليفهم ويستطيع أن يعبر عن الأفكار الرئيسية في القصة التي يقرؤها، كما تلذ له القراءة الصامتة، ويميل إلى المشاركة في التعبير الشفوي بصورة واضحة، ويميل إلى التمثيل، ويعرف كيف يقف عند الفاصلة، ويستفهم صوتيا في سياق الاستفهام، ويتعجب في سياق التعجب، وهو يميل إلى الشعر، ويحب أن يحفظه ولكنه في الكتابة لا يزال قاصرا على مسايرة قدرته على القراءة، على أن الفترة الأخيرة من هذه المرحلة هي مرحلة السيطرة على الكتابة؛ فالطفل

يكتسب محصولا لغويا كافيا، وتنمو قدرته الحركية إلى الحد الذي يمكنه من السيطرة على القلم، ويتمكن في نهاية هذه المرحلة أن يكتب موضوعا.

وبالرغم من زيادة حصيلة الطفل اللغوية في هذه المرحلة وفهمه لمعاني الألفاظ الدالة على الأمور المادية بصورة جيدة، فإن فهمه للكلمات الدالة على المعاني الاجتماعية والأخلاقية، يظل ناقصا (مثل كلمة: عصامي، أنانية، تكافؤ الفرص....)، لأن الفهم لهذه المعاني لا يتم إلا في نهاية مرحلة المراهقة.

6-نظريات تعلم اللغة الثانية:

شغل موضوع تعلم اللغة الثانية العديد من العلماء والباحثين، وقد كانت نتيجة هذا الاهتمام ظهور نظريات عديدة وهي بمثابة محاولات، قام بها علماء مختصون لدراسة ظاهرة التعلم، فما قيل عن التعلم في النظريات السلوكية والمعرفية تنطبق أشكاله في تعلم اللغة الأولى واللغة الأجنبية، وذلك باعتبار أن القواعد الكلية متشابهة في اللغتين، كما يؤكد ذلك الباحث **حنفي بن عيسى** في قوله « مراحل السلوك اللغوي واحدة بالنسبة إلى جميع الأطفال، ولا تختلف مهما كانت اللغات التي يكتسبونها من المحيط».[1]

وقد أورد الباحث **معزوزن سمير** في مقاله **اكتساب اللغة الثانية وأثره على اللغة الأولى** بعض هذه النظريات، نذكر منها:[2]

- **نظرية التطابق:** ترى هذه النظرية أن اكتساب اللغة الأولى وتعلم اللغة الأجنبية عمليتان متطابقتان في الأساس. وأصحابها يساوون بين اكتساب الإنسان اللغة الأولى وبين تعلمه اللغة الأجنبية، وبالرغم من افتقار هذه النظرية للدقة العلمية، إلا أن أهميتها تكمن في

---

[1]- حنفي بن عيسى: محاضرات في علم النفس اللغوي، ديوان المطبوعات الجامعية، بن عكنون، الجزائر، ط 5، 2003، ص 127.

[2] - سمير معزوزن: اكتساب اللغة الثانية وأثره على اللغة الأولى، مجلة الممارسات اللغوية، ع 20، ص 52-53.

أنها تركز على إمكانية النظر في الاستراتيجيات المتشابهة التي تستخدم في تعلم اللغة الأولى واللغة الأجنبية.

- **نظرية التباين:** ترى هذه النظرية أن تعلم اللغة الأجنبية يتحدد بصورة كبيرة بفعل الأنماط الصوتية واللغوية الخاصة باللغة الأولى التي يتم تعلمها. فالتراكيب والصيغ اللغوية التي تشبه تلك الموجودة في اللغة الأولى يتم تمثلها وتعلمها بسهولة وتسمى هذه العملية بالفعل الإيجابي. أما الصيغ والتراكيب المختلفة، فإنها تشكل عقبة في سبيل تعلم اللغة الثانية أو الأجنبية؛ أي أن متعلم اللغة الثانية يواجه صعوبات أكثر في تعلم هذه اللغة إذا كانت وجوه الاختلاف بينها وبين لغته الأولى كثيرة، وتتضاءل هذه الصعوبة كلما قلت أوجه الاختلاف وازدادت أوجه التشابه.

هذا إضافة إلى نظريات أخرى، كنظرية تحليل الأخطاء ونظرية الجهاز الضابط التي تهتم بصورة رئيسية بالعلاقة بين التعلم التلقائي والتعلم الموجه، وأيضا نظرية اللغة المرحلية.

أما **جلال شمس الدين** فقد أورد في كتابه **علم اللغة النفسي** نظريات تعلم اللغة الثانية بالطريقة الآتية[1]:

- **نظرية الازدواج اللغوي:** تعني أن يجيد المرء لغتين معا إجادة تامة، لغة الأهل، ولغة أخرى، وقد يكتسبهما معا، أو قد يكتسب لغة الأهل أولا، وفي هذا المجال يرى بعض الباحثين أن اللغات الثواني تتمثل في المخ تمثلا مختلفا عن اللغات الأوائل، ويعتقدون أن تعلم اللغة الثانية يكون في بدايته في النصف الثاني من المخ وفي المراحل الأولى على الأقل.
- **نظرية التحليل الخلافي:** المقصود بالتحليل الخلافي طريقة للتحليل اللغوي، تبين أوجه الشبه والاختلاف بين لغتين أو لهجتين أو أكثر، بهدف إيجاد الأسس التي يمكن

[1] – ينظر: جلال شمس الدين: علم اللغة النفسي (مناهجه ونظرياته)، مؤسسة الثقافة الجامعية للطبع والنشر والتوزيع، القاهرة، 2003، ج1، ص 111– 116.

تطبيقها على المشاكل العملية في تدريس اللغات والترجمة، مع التأكيد الخاص على النقل والتداخل والمتكافئات ، وأهم مستوى في التحليل الخلافي هو المستوى الفونولوجي، ثم تأتي بقية المستويات، أما السبب في وجود هذا التحليل فإنه عند تعلم اللغة الثانية فإن المتعلم تواجهه عقبات عديدة منها عدم القدرة على تقليد كافة أصوات اللغة الثانية، وكذا نقل خبراته باللغة الأولى إلى اللغة الثانية، مما يؤدي إلى وجود ظاهرة النقل والتداخل بين اللغتين، كما ترى هذه النظرية أن الأصوات السهلة بالنسبة للمتعلمين هي تلك التي لها تناظر قوي في لغتهم، وتعمل هذه النظرية على الكشف والتنبؤ بصعوبات النطق التي سيواجهها متعلم اللغة الأجنبية.

- **نظرية التميز**: مفادها أنه كلما كان العنصر أقل تميزا، كلما كان أسهل في اكتسابه، سواء في معطيات الطفل، أو معطيات اللغة الثانية، وكلما كان العنصر أكثر تميزا كان أصعب في اكتسابه، وهذه النظرية ليست فونولوجية صرفة، بل تشمل النظم أيضا.
- **نظرية التميز التفاضلي**: جمعت هذه النظرية بين فكرة التحليل الخلافي وفكرة التميز، تعتمد هذه النظرية على أن مشكلات تعلم اللغة الثانية يمكن التنبؤ بها بمقارنة اللغتين، ولكن المساحات في اللغة المستهدفة التي تختلف عن اللغة الأم والتي تكون أكثر تميزا عنها سوف تكون صعبة.
- **نظرية العنصر الحاسم والمشعر والمثير**: هذه النظرية تقول أن في كل لغة هناك عنصر مثير، ومثال ذلك «**إن**» في اللغة العربية كونه ينصب المبتدأ ويرفع الخبر، وهذا العنصر يسمى بالعامل، أما في اللغات اللاتينية يأخذون بفكرة أخرى وهي فكرة الاعتماد، ففي اللغة الإنجليزية مثلا الضمير «h» يعتبر عنصرا فعالا وحاسما إذا تبعه فعل مضارع؛ إذ يجب أن ينتهي الفعل المضارع بالمورفيم «s» أي أن «s» يعتمد على العنصر «h» في الفعل المضارع.

من خلال عرضنا لهذه النظريات نستنتج أنه:

- كلما كان هناك تناظر وتشابه بين أصوات اللغتين (الأولى/ الثانية)، كلما كان التعلم أسهل، وهذا يحيلنا إلى أمر مهم وهو أن يكون المتعلم ملما ومتحكما في عناصر اللغة السابقة ليسهل عليه تعلم اللغة اللاحقة.

- تعلم اللغة الأجنبية يعتمد اعتمادا كاملا على اللغة العربية، خاصة إذا اعتمدنا فكرة النقل – التي تنص عليها نظرية التحليل الخلافي– من اللغة العربية إلى اللغة الأجنبية، وكلما تحكم المتعلم في اللغة العربية، كانت عملية النقل إيجابية، والعكس.

- إذا تحكم المتعلم في لغته العربية فإنه يدرك جيدا الفرق بينها وبين اللغة الأجنبية، وهذا يسهم كثيرا في تعلمه لهاته الأخيرة .

7–**العوامل المؤثرة في عملية التعلم:** يمكن تقسيمها إلى[1]:

- عوامل تخص الأفراد أنفسهم (المتعلمين)، مثل: الدافعية، والقدرات العقلية، السمات الشخصية، الصحة العامة، الحالة الاجتماعية، المناخ الأسري، والبيئة...إلخ.
- عوامل تخص المعلم مثل: الكفاية، الخبرات السابقة، القدرات العقلية، السمات الشخصية، والاستعداد لعملية التعليم...إلخ.
- عوامل تخص المادة التعليمية مثل: مدى ملاءمتها للمتعلمين من حيث اللغة والإدراك والرغبة، وأسلوب صياغتها المنهجية، وتكامل محتواها وتنوعه، والأنشطة الواردة فيها.
- عوامل تخص البيئة التعليمية، أي كل ما يتعلق بالبيئة المراد إحداث التعلم فيها من الناحيتين المادية والنفسية.
- ومن العوامل التي نحن بصدد تناولها في هذه الدراسة العوامل المتعلقة بالمتعلم، و العوامل المتعلقة بالمادة التعليمية.

---

[1]– ابتسام صاحب موسى الزويني: أساليب التدريس قديمها وحديثها، ص 26– 27.

المبحث الثالث

- الملكات اللغوية
- مفهوم الملكات اللغوية
- علاقة الملكة ببعض المفاهيم
- المهارات اللغوية
- العلاقة بين المهارات اللغوية
- اكتساب المهارات اللغوية
- توظيف المهارات اللغوية
- علاقة المهارة بالأداء اللغوي والكفاءة اللغوية

بظهور اللسانيات الحديثة ظهرت مصطلحات ومفاهيم جديدة، وبالمقابل عادت مصطلحات ومفاهيم قديمة للظهور من جديد، ومن بينها: الملكة، القدرة، الأداء، الفهم، والإنتاج. «ومادام التعليم الركن الركين في بناء الأمة والمعبّر فعليا عن آمال الأفراد وطموحاتهم، وتمسّكهم بأبعاد الهوية الوطنية والعربية والإسلامية، كان لزاما على المختصين بذل قصارى جهدهم في تحرّي الجديد في حقل اللسانيات والتعليميات، لأجل النهل والإفادة من منابعها، وابتكار استراتيجيات ووسائل كفيلة بفتح آفاق واسعة ومتنوعة أمام المشرف على عملية التعليم، والمساهمة في بناء جيل كفء ».[1]

1-الملكات اللغوية:

1-1-مفهوم الملكة اللغوية:

يعرف **ابن منظور** الملكة في معجمه **لسان العرب** قائلا: طال مُلْكُهُ، ومِلْكُهُ، ومَلْكُهُ، ومِلْكَتُهُ، أي رِقُّهُ. المَلْكُ والمُلْكُ والملْكُ احتواء الشيء والقدرة على الاستبداد به.[2]

وفي **المعجم الوسيط** تعني: صفة راسخة في النفس، أو هي استعداد عقلي خاص لتناول أعمال معينة بحذق ومهارة، مثل: المَلَكَةُ العَدَدِيَّة، المَلَكَةُ اللُّغَوِيَّة، والمَلَكَةُ المُوسِيقِيَّة.[3]

فالملكة نوع من الاستعداد النفسي والفطري والعقلي لتناول أعمال معينة بحنكة ونضج، وإبداع وذكاء، ودقة ومهارة، وإتقان وجودة، وإدراك وصنعة.

---

[1]- صالح غيلوس: التلقي والإنتاج في ضوء العرفنية (تنظير وإجراء)، البدر الساطع للطباعة والنشر، الجزائر، ط1، 2017، ص1.

[2] - ينظر: ابن منظور: لسان العرب، دار صادر، بيروت، لبنان، (د.ط)، (د.ت)، ج 10، ص 492- 493.

[3]- مجمع اللغة العربية: المعجم الوسيط، مكتبة الشروق الدولية، القاهرة، مصر، ط 4 ، 2004، ص 886.

1-2-مفهوم الملكات قديما وحديثا:

تحدث علماؤنا القدامى بشكل من الأشكال عن الملكات تلميحا وتفصيلا وخاصة في مجال اللغة والنحو والبلاغة واللسان، وربطوها بالسليقة والطبع، والفطرة، والصناعة والمهارة والكفاءة والذوق ونجد هذا الرأي عند الشريف الجرجاني، وإخوان الصفا الذين يربطون الملكة بالعادة والمهارة. أما الملكة عند **ابن خلدون** فتعني السليقة والسجية الفطرية والحدس اللغوي وبالتالي فهي ترتبط عنده بالملكة البلاغية واللغوية ليس إلّا؛ حيث يذكر في كتابه **المقدمة** مجموعة من الملكات الرئيسية مثل ملكة الحفظ، ملكة الفهم، وملكة الذوق، وتصقل هذه الملكات باللغة والبيان والبلاغة والنحو. وعلوم الآداب حفظا وفهما.[1]

ومن هنا لا بد أن تترسخ الملكات في نفوس المتعلمين بالمران والدربة والمجاهدة، لأن الإنسان يمتلك مجموعة من الملكات العقلية الفطرية الوراثية، إضافة إلى الملكات المكتسبة عن طريق التعلم والممارسة والتجريب.

2-علاقة الملكة ببعض المفاهيم:

2-1-علاقتها بالقدرة والأداء:

يعرض العلماء والفلاسفة منذ قرون للتمييز بين القدرة والأداء، وتشير القدرة إلى المعرفة المخبوءة لأي شخص عن نظام أو حدث أو حقيقة؛ وهذه المعرفة هي القدرة التي لا تخضع للملاحظة، وهي التي تمكن الإنسان من عمل شيء من الأشياء، أما الأداء فهو المتحقق الملموس الظاهر للقدرة؛ إنه العمل الفعلي لشيء ما: كالمشي والغناء والكلام...

---

[1]- ينظر: جميل حمداوي: نظرية الملكات، جديد النظريات التربوية بالمغرب، الموقع:

https://www.diwanarab.com. 09h30m, 30-12-2018.

والقدرة اللغوية هي تلك المعرفة المخبوءة لنظام اللغة، وقواعدها، ومفرداتها، ولكل أجزائها، وكيف تتضام هذه الأجزاء معا.[1]

أما الأداء فهو الإنتاج الفعلي (الكلام والكتابة) أو الفهم (الاستماع والقراءة)، ولعل هذا يذكرنا بما أشرنا إليه سابقا من تفريق بين اللغة والكلام.

فاللغة في رأي **دوسوسير** هي « تلك الانطباعات المركوزة في عقل كل فرد من أفراد المجتمع...أما الكلام فهو حدث فردي إرادي ». ويحدد **تشومسكي (Chomesky)** القدرة بالمتكلم/ المستمع المثالي.

2-2-علاقتها بالفهم والإنتاج:

يخلط البعض بين الفهم والإنتاج من ناحية، والقدرة والأداء من ناحية أخرى، فيظنون أن الفهم هو القدرة، وأن الإنتاج هو الأداء، وهذا غير صحيح، فالفهم والإنتاج وجهان لكل من القدرة والأداء على حد سواء.[2]

إن الطفل الصغير يستمع ويتكلم، ولا يطمح أحد أن يجعله يقرأ ويكتب؛ ذلك أن القراءة والكتابة مراحل متقدمة في النمو اللغوي.

وهكذا فإن النظام الطبيعي في تعلم اللغة هو الاستماع، الكلام، القراءة والكتابة، فاللغة تتكون بشكل عام من لغتين؛ لغة استقبالية تتكون من الاستماع والقراءة، ولغة إنتاجية تتكون من الكلام والكتابة، وتبنى اللغة ككل من خلال العلاقات القائمة بين هذه المهارات، وجاءت القراءة مع الاستماع لتشكل معه اللغة الاستقبالية، والمعلوم أن الشخص الذي لا يحسن الاستماع لا يحسن التحدث، ولا يمكن أن يكون متحدثا بارعا، وأن الشخص الذي لا

---

[1]- ينظر: دوجلاس براون: أسس تعلم اللغة وتعليمها، ص 44.

[2]- المرجع نفسه، ص45.

يحسن القراءة لا يمكن أن يكون كاتبا بارعا، واللغة كأداة اتصال تعتمد على طرفي الاتصال المرسل؛ المنتج (المتحدث، الكاتب)، والمستقبل (المستمع، القارئ).[1]

3-المهارات اللغوية:

3-1-تعريف المهارة:

المهارات هي أن تقوم بأعمال لديك القدرة على عملها، إنها الكفاءات التي يمتلكها الناس، والتي تمكنهم من أدائها بطرق معينة، والمهارات تختلف عن المعرفة، من حيث إنها تتطلب شيئا أكثر من المعرفة، إنها تتطلب العمل والفعل، بقدر من الكفاءة.[2]

فالمهارة هي الأداء القابل للملاحظة للقدرة الكامنة؛ أي هي التمظهر الحسي للملكة؛ فالإنسان يمتلك مجموعة من الملكات الفطرية، إضافة إلى الملكات المكتسبة، وتظهر كلها في شكل مهارات.

3-2-المهارات اللغوية الأساسية:

يمثل تدريس اللغة العربية بمختلف أنشطتها النشاط الرئيسي للمدرسة الابتدائية، وفي جميع مراحل التعليم الأخرى قصد إكساب المتعلمين المهارات اللغوية الأساسية، وهي القراءة والكتابة، التحدث والاستماع، واللغة ليست مادة دراسية فحسب، ولكنها وسيلة لدراسة مختلف الأنشطة والمواد المقررة في مختلف المراحل التعليمية.[3]

3-2-1-مهارة الاستماع: إن للاستماع أهمية كبيرة، فهو مهارة ترتكز عليها كل فنون اللغة، من تحدث وقراءة وكتابة، ونعني بها قدرة المتعلم على فهم المسموع، لذا كان من

---

[1]- محمود فندي العبد الله: أسس تعليم القراءة لذوي الصعوبات القرائية، عالم الكتب الحديث، إربد، الأردن، 2009، ص9.

[2] - جابر عبد الحميد : التدريس و التعلم (الأسس النظرية) ، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر، ط1، 2005، ص 160.

[3]- محمد الصالح حثروبي: الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي، ص138 - 139.

الضروري العناية بالخبرات والأنشطة والوسائط التي تؤدي إلى تحسين القدرة على الاستماع، وخاصة تلك المستمدة من المواقف الحياتية الطبيعية في المدرسة وخارجها، وكلما أصبح المتعلم قادرا على التحكم فيها وأتقن توظيفها في مختلف المواقف كانت دليلا على تطور هذه المهارة لديه.

3-2-2-مهارة التحدث: ونعني بها القدرة على ممارسة التعبير (الحديث)، والنطق السليم والأداء الصحيح للمقاطع الصوتية، وتناول الكلمة، والرد على السؤال، والإفصاح عما في النفس من أفكار، ولتنمية هذه المهارة ينبغي أن تتاح للمتعلم فرص كثيرة ومتنوعة لممارسة التعبير والتواصل بلغة مناسبة لمستواه، موظفا من خلالها جميع الصيغ والتراكيب المكتسبة.

3-2-3-مهارة القراءة: إن القراءة عملية بصرية إدراكية لفظية، يتم فيها التعرف على الرموز المكتوبة، وإدراك مدلولاتها ومعانيها ثم النطق بها (التصويت).

والقراءة بالنسبة للمتعلم المبتدئ عملية عسيرة معقدة لأنها تتطلب منه القيام بعمليتين متداخلتين:

- **الأولى:** قراءة نص مكتوب يتطلب المرور من الرموز المكتوبة (كلمات،جمل، نص) إلى ما يقابلها من أصوات (تصويت للرموز المكتوبة).
- **الثانية:** هي عملية مكملة للأولى وتتمثل في الرجوع من الأصوات إلى المعاني التي تقابلها، وهذا يعني أن اكتساب مهارة القراءة يقضي أساسا بأن يكون المتعلم قادرا على فهم ما يقرأ، فعملية القراءة إذا تشترك فيها ناحيتان: الفيزيولوجية والعقلية؛ أما الناحية الفيزيولوجية فهي عملية الإبصار في حالتي القراءة الصامتة والجهرية، والسمع إذا كانت القراءة قراءة استماع، أما الجانب العقلي فيشمل إدراك المعاني القريبة والبعيدة، واستنتاج الأفكار الرئيسية، واستخلاص المغزى والتفاعل مع المقروء ونقده.[1]

[1] – محمود فندي العبد الله: أسس تعليم القراءة، ص 11- 12.

3-2-4-مهارة الكتابة: الكتابة بمفهومها البسيط هي قدرة المتعلم على رسم الحروف والكلمات، والجمل وفق الضوابط المتعارف عليها في قواعد اللغة العربية، ومهارة الكتابة كتابة وخطا تستلزم تقوية ربطها بالقراءة والاستماع والتحدث، ومراعاة ارتباطها بالقدرات النفسية والحركية للمتعلم، تمييزا ورسما وخطا.

ولا بد من الإشارة إلى أن الخط والإملاء والتمارين الكتابية، كلها تهدف في نهاية المطاف إلى توفير الشروط الضرورية للدخول في مرحلة التعبير الكتابي، أي إنتاج نص، والذي يعتبر من أهم ما تهدف إليه العملية التعليمية التعلمية، والتعبير الكتابي المدرج في مناهج التعليم الابتدائي نوعان:[1]

- **تعبير وظيفي:** وهو الذي يؤدي غرضا وظيفيا تقتضيه حياة المتعلم؛ إذ هو كتابة تتصل بمطالب الحياة اليومية، كتلخيص نص، كتابة دعوة، ملء استمارة، صك بريدي... .
- **تعبير إبداعي:** وهو الذي يعبر فيه عن أحداث ومواقف ومشاعر وأحاسيس، بأسلوب أدبي مشوق، قد يكون بواسطة القصة أو الخاطرة، أو المقالة الأدبية... .

4-العلاقة بين المهارات اللغوية:

المهارات تتعدى كونها عادات تؤدى آليا، ويتم تعلمها عن طريق الدربة والمران؛ إنها ببساطة أنماط من السلوك معقدة، ومنظمة تنظيما عاليا، ومتكاملة، فمعظم المهارات في حاجة إلى أن تفهم كي تؤدى أداء جيدا.

4-1-علاقة القراءة بالكتابة: المهارات اللغوية تربطها علاقات معقدة، ويختلف الخبراء في طبيعة هذه العلاقات. والقراءة والكتابة مثالان جيدان لهذا التعقيد؛ ففي بداية المرحلة الابتدائية يتعلم الأطفال كتابة حروف وكلمات وجمل، إلى أن يتمكنوا في نهاية هذه المرحلة

---

[1]- محمد الصالح حثروبي: الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي، ص 180.

وعلى نحو تدريجي من كتابة موضوعات قصيرة بأنماط مختلفة، وتمر هذه العملية بعدة مراحل؛ حيث تكون الانطلاقة من تدريبهم على مسك الورقة والقلم على نحو صحيح، ثم يبدؤون في الكتابة الفعلية برسم خطوط مستقيمة، وخطوط مائلة، ودوائر إلى الأمام وإلى الخلف، ثم ينتقلون بعد ذلك إلى كتابة الحروف في مواضع مختلفة، لتأتي مرحلة نقل وتقليد الكلمات. وفيما بعد يجمعون الكلمات المفردة في جمل قصيرة، وبعد قدر كبير من التدريب يجمعون الجمل في فقرات، ثم ينظمون الفقرات في موضوعات.

وخلال عمل هذا كله، يتعلم التلاميذ الكتابة السلسة، ولكنهم أيضا يتعلمون مجموعة كبيرة منوعة من المهارات الفرعية التي تتكامل لتؤلف فعلا معقدا هو "الكتابة". « وحين يتعلم التلاميذ مهارات الكتابة، نجد أن هناك مهارات أخرى كانت تنمو جنبا إلى جنب مع مهارة الكتابة، وهي مهارة القراءة التي ترتبط بها ارتباطا وثيقا، وذلك عن طريق سلسلة من الممارسات الموجهة والتقييمات والتغذية الراجعة ».[1]

4-2-علاقة التعبير بالقراءة: ترتبط القراءة بالمحادثة والتعبير أشد الارتباط، فالتعبير والمحادثة يعتبران المادة الأولية التي تغذي القراءة بالقوالب والصيغ المختلفة، والهدف مشترك بينهم، وهو إكساب المتعلم القدرة على التخاطب والتواصل والتفاهم، والتبليغ في أبسط الصور، وهو ما يدربهم على استعمال المباني اللغوية في حالتها الطبيعية، لأن اللغة الشفوية (لغة التحدث) هي اللغة الطبيعية التي يستخدمها الفرد في حياته الواقعية، كما أن ذلك يدربهم في تكوين آليات ذهنية فعالة تمكنهم من إدراك الطريقة التي ينتظم بها الكلام، فيساعدهم على امتلاك مهارات التنظيم اللغوي في أشكال مختلفة، ثم بعد ذلك يتدرجون في الانتقال إلى اللغة الكتابية، بعد أن تدربوا على اللغة الشفوية.[2]

---

[1] – جابر عبد الحميد: التدريس والتعلم، ص 171.

[2]– خير الدين هني: تقنيات التدريس، وزارة التربية الوطنية، ط1، 1999، ص 108.

4-3-علاقة التعبير بباقي المهارات اللغوية: يعتبر التعبير أهم نشاط في فروع اللغة المختلفة، فهو الأداة التي ينقل بها الإنسان أفكاره ومشاعره إلى الآخرين، فالتعبير يشحذ الفكر ويصقله، وينمي فعالية القدرة على توليد الأفكار وتنظيمها، وعرضها في ثقة وثبات، ويدرب المتعلمين على الحرية في مناقشة الأفكار والقضايا التي تعترضهم، لذلك « شكل التعبير في المناهج التعليمية بؤرة تلاقي الأنشطة اللغوية جميعها، وحرصت المدرسة على تقديمه للتلاميذ بأساليب وطرق علمية قصد إكسابهم الوسيلة والأداة الفاعلة في التواصل والتكيف مع الغير»[1]

ويمكن اعتبار باقي الفروع الأخرى في خدمة هذا الفرع، لأنها وضعت لصيانة التعبير وحفظه من الأخطاء التي تشوه مبناه ومعناه[2]، ويأخذ التعبير الكتابي أشكالا مختلفة منها: التحرير الحر (تحليل مواضع، وصف مناظر....)، التلخيص، تحرير تقارير لها صلة (مهارة التوسيع)، تحويل قصص منثورة إلى كلام منظوم، تأليف قصص (إبداع).

5-اكتساب المهارات اللغوية:

انتشرت في القرن الماضي نظريات كثيرة في تعلم اللغات وتعليمها، ولم يكن من بينها نظرية اختصت بأنها نظرية المهارات اللغوية، بل اتفقت النظريات اللغوية كلها تقريبا على وجود مهارات لغوية أربع هي: القراءة، الكتابة، المحادثة والاستماع، واجتهدت كل واحدة من النظريات في تقديم تصوراتها للطريقة الأمثل في تدريس كل واحدة من هذه المهارات.[3]

وعلى اعتبار أن المهارات نمائية كما يقول **جابر عبد الحميد**، فالتلاميذ يتعلمونها عبر الزمن عن طريق الجمع بين التعليم والممارسة، وهم عادة يبدؤون من مستويات

---

[1] -حنان عواريب: أثر التعددية الغوية في التعبير الشفوي والكتابي لدى متعلمي اللغة العربية في المرحلة الثانوية، مدينة ورقلة عينة، ص 131.

[2]- ينظر: خير الدين هني: تقنيات التدريس، ص149.

[3]- سمير شريف استيتية: اللسانيات (المجال والوظيفة والمنهج)، عالم الكتب الحديث، الأردن، ط 2005، ص423.

منخفضة جدا من حيث الكفاءة، ويتقدمون على نحو تدريجي. ويستطيع الملاحظون أن يشاهدوا هذه الظاهرة بسهولة، بمقارنة كفاءة تلميذ في مهارة معينة عبر فترات زمنية مختلفة، ولن يجدوا عادة فرقا في الأداء أو القدرة من يوم إلى آخر، ولكنهم سوف يلحظون تقدما واضحا من شهر إلى آخر أو من مدرسة إلى أخرى.[1]

والتمدرس في المرحلة الابتدائية، يرتبط بفترة من حياة الطفل تتسم بسرعة النمو جسميا واجتماعيا وعقليا، ويهتم المعلمون في المرحلة الابتدائية أساسا بمساعدة عملية النمو هذه وتوجيهها نحو أهداف جديدة، وترتبط المهارات النمائية بتغيرات بيولوجية في نمو الدماغ، ويستهدف التمدرس إسراع عملية التعلم بحيث يصبح أكثر كفاءة وفاعلية مما لو ترك الطفل بغير مدارس ولا معلمين. وبما أن المرء لا يستطيع تعلم شيء دفعة واحدة، فإن على واضع المنهاج أن يضع مهام التعلم وأنشطته في المنهج التعليمي في تتابع وتسلسل، حتى يلائم التدريس طبيعة قدرة الأطفال على الفهم.[2]

ويعتمد تدريس مهارات اللغة على فكرة التكامل (تكامل المهارات). وعلى الرغم من شيوع التكامل في الدراسات التربوية الحديثة، فإن أكثر هذه الدراسات لم توضح المقصود منه ولم تضع له تعريفا جامعا لا يدخل فيه شيء، ولا مانعا لا يخرج منه شيء.

أفاد **محمد الصالح سمك** أن فكرة التكامل في تعليم اللغة العربية فكرة قديمة جدا، ضاربة في أعماق ثقافتنا العربية الإسلامية، مشيرا إلى أن علماء اللغة العربية أدركوا قديما هذه الفكرة حين اتخذوا من النص الأدبي محورا تتجمع حوله معالجات لغوية عديدة.[3]

---

[1]- ينظر: جابر عبد الحميد: التدريس والتعلم، ص 168.

2- المرجع نفسه، ص 48.

[3]- جاكاريجا كيتا، محمد زيد إسماعيل: تطبيقات تربوية مقترحة لتدريس اللغة العربية في المدارس العربية بغرب إفريقيا في ضوء المنهج التكاملي، مجلة الممارسات اللغوية، ع 36، جوان، 2016، ص 11.

إن الاهتمام بالتكامل في تعليم اللغة العربية قد برز في العصر الحاضر منهجا وطريقة، بعد اقتناع التربويين بعدم جدوى تعلم اللغة وفق المدخل الموضوعي (التفريعي)؛ الذي يقوم على أساس تفتيت الخبرة اللغوية المقدمة للمتعلمين، واعتبار اللغة مواد متميزة بعضها عن بعض من نحو وصرف وبلاغة وإملاء وتعبير وقراءة، وأن كل مادة منها تؤدي غرضا وتحقق أهدافا لا يمكن أن تحقق إلا بدراسة كل مادة دراسة مستقلة عن غيرها من مواد اللغة العربية الأخرى. والمفترض أن الخبرة اللغوية يكتسبها المتعلم متكاملة.[1]

والتكامل كما نفهمه هنا هو تآزر النشاطات اللغوية على نحو يقوي فيه بعضها بعضا.

6-توظيف المهارات اللغوية:

للتوظيف معان متعددة، ووجوه كثيرة، فمن هذه المعاني « تحقيق القدرات اللغوية عند المتعلم بحيث يتمكن من ممارستها في وظائفها الطبيعية العملية، ممارسة صحيحة ».[2]

هذا التعريف ينطلق من كون القدرات اللغوية قابلة للممارسة في الحياة العملية ممارسة صحيحة. والوظيفيون يرون أن كل القدرات اللغوية قابلة لأن تتحول إلى مهارة، ولا يكون شأنها كذلك إلا إذا تمكن منها المتعلم بصورة جيدة، والتمكن وحده لا يكفي؛ إذ لا بد مع التمكن من سلامة الأداء، وإلا فإن وظيفة هذه المهارات تكون ناقصة.

فما قيمة الأداء في الحياة العملية إذا كان لا يؤدى بصورة صحيحة خالية من العيوب؟

---

[1]- جاكاريجاكيتا، محمد زيد إسماعيل: تطبيقات تربوية مقترحة لتدريس اللغة العربية في المدارس العربية بغرب إفريقيا في ضوء المنهج التكاملي، ص 12.

[2] – داود عبده : نحو تعليم اللغة العربية وظيفيا، مؤسسة دار العلوم، الكويت، ط 1979، ص 90.

ولتوظيف المهارات اللغوية معنى آخر يمكن استنباطه من كون اللغة هي الموظف الحقيقي لنشاطات الحياة كلها، ويمكن أن تتأمل كيف تكون الحياة إذا لم تكن للناس لغة يتواصلون بها ويعبرون من خلالها عن حاجاتهم وعلاقاتهم، وكل ما يريدون.[1]

واللغة قرينة الفكر والخيال، تعبر عنهما، وبهما تتسع دائرتها ومهاراتها، ومن هنا نستطيع أن نشتق معنى ثالثا لتوظيف اللغة ومهاراتها.

فكلما كانت اللغة قادرة على التعبير عن الفكرة تعبيرا صحيحا، وكلما كانت قادرة على التحليق مع الخيال في هذا العالم الرحب، كانت قادرة على توظيف نفسها في حياة الناس.

هذا المعنى الأخير للتوظيف يقودنا إلى الحديث عن أمر مهم جدا وهو علاقة اللغة بالفكر، فقد تطرق **دوجلاس براون** إلى هذه القضية وطرحها طرحا منطقيا قائلا: « هذه قضية محيرة، فإذا كنا على يقين أن اللغة تساعد على تشكيل التفكير، وأن التفكير يساعد على تشكيل اللغة، فماذا يحدث لهذا التكامل في حال اكتساب لغة ثانية؟ أتحتوي ذاكرة الشخص ثنائي اللغة على نظام تخزين واحد أم على نظامين؟... متعلم اللغة يبذل جهدا كبيرا في استخلاص معان جديدة من أخرى قديمة، وفي تمييز أفكار ومفاهيم في لغة من شبيهاتها في لغة أخرى، وقد يقتضي ذلك أن يكتسب الإنسان نظاما جديدا للتصور».[2]

وعلى هذا الأساس يكون معلم اللغة الثانية أمام مهمة صعبة.

اشتد النقد في السبعينيات حول قياس اللغة الثانية على اللغة الأولى، وجعلت المقالات تكشف أوجه النقص في هذا القياس، لكنها في الوقت نفسه كشفت أن هناك أوجها

---

[1] – سمير شريف استيتية : اللسانيات (المجال و الوظيفة و المنهج)، ص 429.

[2]– ينظر: دوجلاس براون: أسس علم اللغة، ص 78– 79.

حقيقية في التشابه في اكتساب اللغتين، وأننا إذا أحسنّا فهم هذه الأوجه أمكننا أن نستخلص نتائج بناءة في تعلم اللغة الثانية.[1]

7-علاقة المهارة بالأداء اللغوي والكفاءة اللغوية:

7-1-الأداء اللغوي: يعرف الأداء اللغوي بأنه « الاستعمال الآلي للغة ضمن سياق معين، وفي هذا الأداء يعود متكلم اللغة بصورة طبيعية إلى القواعد الكامنة ... فالكفاية اللغوية هي التي تقود عملية الأداء اللغوي فهو بمثابة الانعكاس المباشر للكفاية اللغوية ».[2]

ويتضمن الاستخدام الفعلي للغة مجالات كالنطق والكتابة، لذلك يمكن تحديد صور الأداء اللغوي في صورتين، صورة شفوية وصورة كتابية، ويمكن تنميته باستخدام نظريات التعلم السلوكية والمعرفية، فإذا كانت المهارة تتطلب العمل والفعل بقدر من الكفاءة فهي تعني الأداء اللغوي في أرقى صوره.

7-2-الكفاءة اللغوية:

7-2-1-تعريفها:

تعددت تعريفات الكفاءة اللغوية بين تعريفات وصفية، وتعريفات قائمة على توضيح المكونات، وتعريفات قائمة على أسلوب وطريقة القياس.

من التعريفات الوصفية « الكفاءة اللغوية هي المدى الذي عنده يمكن فهم المتعلمين للمادة اللغوية، ومدى تشكيلها لجزء من الرصيد المعرفي والسلوكي الخاص بهم. أو المدى الذي عنده يمكن للفرد أن يتحدث ويستمع ويقرأ في لغة واحدة أو في أكثر من لغة. أو هي

---

[1]- ينظر: سمير شريف استيتية : اللسانيات (المجال و الوظيفة و المنهج)، ص 60.

[2] - ميشال زكريا: الألسنية التوليدية والتحويلية وقواعد اللغة العربية، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت، لبنان، ط 1، 1982، ص 33- 34.

التواصل بفعالية وفهم الأفكار باستخدام النظام النحوي للغة ومفرداتها، واستخدام أصواتها أو رموزها المكتوبة ».[1]

ومن التعريفات التي تعتمد على مكونات الكفاءة نجد « الكفاءة هي القدرة على فهم المسموع وفهم المعنى واستخدام المفردات ».[2]

هذا التعدد في التعريفات للكفاءة اللغوية يرجع إلى أسباب كثيرة مثل تعدد اللغات وخصائص كل منها، وتعدد المهارات اللغوية وتعدد أنواع الكفاءات وطبيعة اللغة من حيث كونها لغة أولى أم لغة ثانية.

يرى **تشومسكي** أن أعظم ما يميز الكفاءة اللغوية هو ما يمكن أن نسميه **بإبداعية اللغة**، وهي مقدرة المتعلم على إنتاج جمل جديدة تكون مفهومة لنا رغم عدم سماعنا لها من قبل.[3]

7-2-2-الكفاءة الأكاديمية اللغوية:

إذا كانت الكفاءة اللغوية هي « تلك القدرة الفطرية المخزنة في ذاكرتنا، والتي بفضلها نتمكن من أداء اللغة في المواقف المختلفة »،[4] فإن هذا يحيلنا إلى وجود وجهين للكفاءة اللغوية، الأول مرتبط باستخدام اللغة في الحياة اليومية، ويطلق عليه الكفاءة اللغوية العامة،

---

[1] – إنعام الحق غازي: اختبارات محوسبة عبر الانترنت لتقييم الكفاءة في اللغة العربية للناطقين بغيرها، مجلة القسم العربي، جامعة بنجاب، لاهور، باكستان، ع 25، 2018، ص5 – 6.

[2] – المرجع نفسه، ص 6.

[3] – ينظر: إبراهيم طلبة: الكفاءة والأداء اللغويان عند تشومسكي، دراسات وأبحاث في التاريخ والتراث واللغات، الموقع:

www.m.ahewar.org 16h03m, 18/05/2019.

[4]– بن سالم المسعود: الكفاءة اللغوية، الموقع:

https://www/djazairess.com. 16h12m, 18/05/2019.

أما الثاني فيرتبط بمجال معرفي أو دراسي ويطلق عليه الكفاءة اللغوية الأكاديمية، والتي تعكس درجة الإتقان والتمكن من المهارات والأنظمة اللغوية اللازمة لتعامل المتعلم داخل حجرة الدرس وخارجها، تعاملا يحقق له الفهم الأكاديمي لنصوص الدراسة منطوقة أو مكتوبة.

الفصل الميداني

المبحث الرابع

- الإجراءات المنهجية للدراسة
- مجتمع الدراسة
- الدراسة الاستطلاعية (أهدافها، إجراءاتها، نتائجها)
- الدراسة الأساسية
- عينة الدراسة الأساسية
- حدود الدراسة
- أدوات الدراسة
- الأساليب الإحصائية

1-مجتمع الدراسة:

إن مجتمع الدراسة هو جميع أساتذة التعليم الابتدائي الذين درسوا أو يدرسون مستوى السنة الخامسة من مرحلة التعليم الابتدائي في التخصصين العربي والفرنسي.

وأيضا تلاميذ السنة الخامسة من مرحلة التعليم الابتدائي.

1-1-مجتمع الاستبيان:

المجتمع الذي أتيحت فيه الدراسة الميدانية هو أساتذة هذا المستوى بمقاطعات ولاية المسيلة. وهم موزعون بحسب التخصص والأقدمية وطبيعة مؤسسة العمل.

1-2 مجتمع الاختبار:

إن مجتمع تطبيق اختبار تشخيص مهارة الكتابة في اللغة العربية هو تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي، مع العلم أن المجتمع الذي أتيحت فيه الدراسة هو تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي في المقاطعات: التاسعة والعاشرة، والستين بولاية المسيلة.

2-الدراسة الاستطلاعية:

2-1-أهداف الدراسة الاستطلاعية:

أجرينا هذه الدراسة بهدف معرفة مدى صلاحية أدوات جمع البيانات، وكذا مدى ملاءمة مكان الدراسة للقيام بالبحث، ومحاولة لضبط التساؤلات، والإحاطة بجميع جوانب المشكلة والتحديد الدقيق لسيرورة الدراسة، وقد كانت الدراسة الاستطلاعية وفق الإجراءات الآتية:

2-2 -إجراءات الدراسة الاستطلاعية

2-2-1-المقابلة: هي إحدى الأدوات التي تم الاعتماد عليها في الدراسة الاستطلاعية لجمع البيانات. وقد كان الهدف منها الحصول على معلومات وبيانات وآراء الأساتذة، حول وضع اللغة العربية وواقع تدريسها في المدرسة الجزائرية، ومدى تأثير إدراج اللغة الفرنسية على هذا الوضع، بغرض إعداد استمارة استبيان.

تم إجراء المقابلة مع خمسة عشر أستاذا في مرحلة التعليم الابتدائي، لهم من الأقدمية ما يفوق 10 سنوات.

2-2-2-الملاحظة: تعد الملاحظة من أهم أدوات جمع البيانات في كافة العلوم، وهي من أقدم الوسائل التي عرفها الإنسان، وقد عرفت بأنها « توجيه الحواس لمشاهدة ومراقبة سلوك معين، أو ظاهرة معينة، وتسجيل جوانب ذلك السلوك وخصائصه ».[1]

وتمت ملاحظتنا من خلال:

- الاطلاع على أوراق إجابات المتعلمين في اختبارات تحصيلية على مستوى عدة مدارس في المقاطعة التاسعة والمقاطعة الستين.
- حضور حصص مع أفواج مختلفة، وملاحظة أداء المتعلمين، سواء على المستوى الشفوي أو الكتابي في المقاطعتين السالفتي الذكر.
- وقد تم استخدام الملاحظة البسيطة للظاهرة، دون إخضاعها للضبط العلمي.

2-3-نتائج الدراسة الاستطلاعية:

توصلنا من خلال هذه الدراسة إلى:

[1] – محمد خليل عباس وآخرون: مدخل إلى مناهج البحث في التربية وعلم النفس، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن، ط1، 2007، ص 254.

إعداد الاستبيان في صورته الأولية، والذي يتكون من 66 فقرة، ومن محورين أساسين، إضافة إلى البيانات الشخصية للأساتذة.

- **المحور الأول:** يتعلق بالمهارات الأساسية للغة (الاستماع، التحدث، القراءة والكتابة).
- **المحور الثاني:** يتعلق باتجاهات الأساتذة نحو إدراج اللغة الأجنبية في مرحلة التعليم الابتدائي وتأثيره على تعلم اللغة العربية.

وتم عرضه على مجموعة من المحكمين من ذوي الاختصاص؛ حيث تم اتفاقهم على مجموعة من العبارات واستبعاد عبارات أخرى، وكان ذلك على النحو الآتي:

جدول رقم (01): التعديلات التي أجريت على استمارة الاستبيان

الفقرة	نوع الإجراء	السبب	ملاحظات
الفقرة 47	حذف	التكرار	العبارات المتعلقة بمهارات اللغة الأساسية صيغت بالسلب
الفقرة 49	حذف	لا تتوافق وأهداف الاستبيان	
الفقرة 51	حذف	لا تتوافق وأهداف الاستبيان	
الفقرة 57	حذف	لا تتوافق وطبيعة الاستبيان	
الفقرة 58	حذف	لا تتوافق وطبيعة الاستبيان	

3-الدراسة الأساسية:

3-1 عينة الدراسة الأساسية:

3-1-1عينة الاستبيان:

تم توزيع استمارة الاستبيان على عينة من أفراد مجتمع الدراسة بشكل عشوائي غير منتظم، والجدول الآتي يبين كيفية توزيعها وفق متغير التخصص:

جدول رقم (02): توزيع أفراد عينة الاستبيان بحسب التخصصات

التخصص	العدد	النسبة المئوية %
عربية	57	76
فرنسية	18	24
المجموع	75	100

يتضح من خلال الجدول رقم (02)، أن عينة الدراسة تتوزع بين التخصصين بنسبة 76% خاصة بأساتذة اللغة العربية، و24% خاصة بأساتذة اللغة الفرنسية، وهذا خاضع للتوزيع الطبيعي بصفة عامة على مستوى المؤسسات التربوية؛ حيث نجد أن معلمي الفرنسية أقل نسبة من معلمي العربية.

جدول رقم (03): توزيع أفراد عينة الاستبيان بحسب الأقدمية في العمل

الأقدمية	العدد	النسبة %
أقل من 05 سنوات	27	35
من 05 إلى 10 سنوات	19	25.33
من 10 إلى 15 سنة	08	10.66
أكبر من 15 سنة	21	28
المجموع	75	100

من خلال الجدول (03)، نلاحظ أن أكبر نسبة كانت لفئة أقل من خمس سنوات والمقدرة بـــ 35%؛ ويرجع هذا إلى أن عددا كبيرا من الأساتذة ذوي الأقدمية قد أحيلوا على التقاعد في الفترة الأخيرة، وخلفهم أساتذة جدد، تليها نسبة 28% لفئة أكبر من خمسة عشر سنة؛ ويخضع هذا الأمر لكيفية تسيير المؤسسات من طرف المديرين، ومعايير إسنادهم لأفواج الأقسام النهائية؛ إذ يرون أن الأساتذة ذوي الأقدمية أقدر على تسيير هذه الأفواج.

جدول رقم (04): توزيع أفراد عينة الاستبيان بحسب طبيعة مؤسسة العمل لكل تخصص

التخصص / طبيعة مؤسسة العمل	العدد	النسبة المئوية %	عربية		فرنسية	
			العدد	النسبة	العدد	النسبة
حضرية	33	44	26	45.61	07	38.88
شبه حضرية	22	29.33	15	26.31	07	38.88
ريفية	20	26.66	16	28.07	04	22.22
المجموع	75	100	57	100	18	100

عند ملاحظتنا للجدول (04) يظهر أن أكبر نسبة خاصة بالمؤسسات الحضرية والمقدرة بـ 44%، تليها شبه الحضرية بـ 29.33%، وأقل نسبة للمؤسسات الريفية والمقدرة بـ 26.66%؛ وهذا التوزيع يتماشى والتوزيع العام للسكان؛ حيث يكثر السكان في المناطق الحضرية وشبه الحضرية، ويقل عددهم في المناطق الريفية.

3-1-2 عينة الاختبار:

تم اختيار هذه العينة من مجتمع الدراسة بطريقة قصدية؛ حيث أجري في بعض المؤسسات التي أبدى فيها الأساتذة رغبتهم في تقديم المساعدة، وهي موزعة على النحو الآتي:

جدول رقم (05): تعداد أفراد عينة اختبار تشخيص مهارة الإنتاج الكتابي

المقاطعات	عدد الأفواج	عدد التلاميذ	النسبة المئوية %
المقاطعة 09	03	77	58.33
المقاطعة 10	01	30	22.72
المقاطعة 60	01	25	18.93
المجموع	05	132	100

نلاحظ من خلال الجدول (05) أن أفراد العينة موزعون على ثلاث مقاطعات بنسب مئوية متفاوتة، إضافة إلى تنوع عينة الاختبار بحسب طبيعة مؤسسة الدراسة بين الريفية والحضرية.

3-2-حدود الدراسة:

3-2-1-الحدود الزمانية:

تمت الإجراءات الميدانية للبحث في الفترة الممتدة من 01 مارس 2019 م إلى 20 مارس 2019 م.

حيث تم توزيع الاستبيان في صورته النهائية بدءا من 10 مارس 2019 م، وتم تطبيق الاختبار في الفترة الممتدة من 14 مارس 2019 م إلى 19 مارس 2019 م.

3-2-2-الحدود المكانية:

تمت الدراسة الميدانية في مدارس المقاطعات الآتية: التاسعة، والعاشرة، والستون، الحادية عشر، الثانية والخمسون، والثانية والستون.

3-3-منهج الدراسة:

استخدمنا في هذه الدراسة المنهج الوصفي (تحليلي مقارن)، وذلك لأن المناهج الوصفية يمكن استخدامها في دراسة القدرات والميول والاتجاهات، وتمد أيضا الباحث ببيانات ومعلومات تمكن من وصف ما هو كائن أثناء الدراسة، ويتضمن تفسيرا لهذه البيانات، لتسهيل فهم الظاهرة.

وما دامت هذه الدراسة تهدف إلى معرفة مدى تمكن متعلمي مرحلة التعليم الابتدائي (السنة الخامسة) من مهارات اللغة الأساسية (العربية والفرنسية)، وعلاقة واقع اللغة العربية

بتدريس اللغة الأجنبية في هذه المرحلة، فإن المنهج الملائم لموضوع الدراسة هو المنهج الوصفي التحليلي، من أجل وصف وتحليل الظاهرة المستهدفة.

كما أن هذه الدراسة تهدف إلى مقارنة إنتاجات المتعلمين الفعلية، بآراء الأساتذة الذين شملهم الاستبيان، في مدى تمكن المتعلمين من المهارات الأساسية للغة العربية، وما تسفر عليه هذه العملية من نتائج، والمنهج الوصفي المقارن في هذا الشق من الدراسة هو الأنسب.

3-4-أدوات الدراسة:

3-4-1-الاستبيان: هو من أكثر أدوات البحث العلمي استخداما نظرا لمزاياه العديدة؛ إذ يمكن تطبيقه على أكبر قدر ممكن ولا يستغرق الوقت الطويل للإجابة عن فقراته، إضافة إلى سهولة تفريغ البيانات وتحليلها.

3-4-1-1-وصف الاستبيان: ينقسم إلى محورين أساسيين إضافة إلى البيانات الشخصية؛ أما المحور الأول والمتعلق بالمهارات الأساسية للغة فينقسم إلى أربعة أجزاء؛ حيث تناولنا كل مهارة من المهارات الأربع على حدة.

المقصود بالمهارة كل ما يتعلق بخصائص النشاط المعقد الذي يتطلب فترة من التدريب المقصود والممارسة المنظمة؛ بحيث يؤدى بطريقة ملائمة، ومن معاني المهارة أيضا الكفاءة، والجودة في الأداء، وهي تدل على السلوك المُتَعَلَّم المكتسب الذي يتوافر له شرطان جوهريان:

- **أولهما:** أن يكون هذا السلوك موجها نحو إحراز هدف أو غرض معين.
- **ثانيهما:** أن يكون منظما بحيث يؤدي إلى إحراز الهدف في أقصر وقت ممكن.[1]

[1]- ينظر: محمد عدنان عليوان: تعليم القراءة لمرحلة رياض الأطفال، دار اليازوزي العلمية للنشر والتوزيع، عمان، ط 2007، ص 148.

أول جزء خصصناه لمهارة الاستماع؛ إذ من المعروف أن اللغة استعملت مشافهة في بداية الأمر، وأن الطبيعي في تعلم اللغة أن نبدأ بالاستماع، فالطفل يسمع ثم يتكلم، ثم يقرأ ثم يكتب لاحقا، ولذا فإن الاستماع يمثل بداية تعلم اللغة. وله مهارات عامة وأخرى خاصة، يستدلّ عليها من خلال مؤشرات معينة؛ وعلى هذا الأساس وضعت عبارات الاستبيان الخاصة بهذه المهارة ولخصت في ثمان مؤشرات.

والجزء الثاني خصص لمهارة التحدث؛ إذ تعتبر المهارة الثانية من المهارات اللغوية بعد الاستماع. والتحدث هو ترجمة اللسان لما تعلمه الإنسان بواسطة الاستماع والقراءة والكتابة، فضلا على أنه من العلامات المميزة للإنسان.

كما يعرف الكلام بأنه « نقل المعتقدات والأحاسيس والاتجاهات والمعاني والأفكار والأحداث، من المتحدث إلى الآخرين بطلاقة مع صحة التعبير وملاءمة الأداء»،[1] وينطوي تحت هذا التعريف عنصران أساسيان هما: التوصيل، والصحة اللغوية والنطقية. وهما قوام عملية الكلام.

اعتمادا على هذا وضعت عبارات الاستبيان الخاصة بمهارة التحدث، وقد لخصت أيضا في ثمان مؤشرات، يمكن الوقوف من خلالها على مدى اكتساب المتعلمين لهذه المهارة.

أما الجزء الثالث من المحور فتناولنا فيه مهارة القراءة ومؤشراتها، وهي من أهم المهارات اللغوية، ولها جانبان، الجانب الآلي، وهو التعرف على أشكال الحروف وأصواتها، والقدرة على تشكيل كلمات وجمل منها، والجانب الإدراكي والذهني الذي يؤدي إلى فهم المادة المقروءة. ولا يمكن بأي حال من الأحوال الفصل بين الجانبين الآلي والإدراكي.

---

[1]- هبة محمد عبد الحميد: أنشطة ومهارات القراءة والاستذكار بين المدرستين الابتدائية والإعدادية، دار الصفاء للنشر والتوزيع، عمان، ط 1، 2006، ص 17.

وعلى هذا الأساس تم صياغة عبارات الاستبيان في 12 فقرة فيما تعلق بمهارة القراءة.

والجزء الأخير خصصناه لمهارة الكتابة، باعتبار أنها « ذلك الأداء المنظم والمحكم الذي يعبر به الإنسان عن أفكاره ومشاعره المحبوسة في نفسه، وتكون دليلا على وجهة نظره، وسببا في حكم الناس عليه»[1]؛ حيث يهدف تعليمها إلى تمكين المتعلم من التعبير عن كل ما يختلج في نفسه أو يجول بخاطره، بعبارة سليمة في مبناها ومعناها تحقق الغرض، وتفي بالمطلب، وجعله يستجيب للمواقف الاجتماعية التي تلح عليه للتفاعل معها والكتابة فيها، ومساعدته على ترتيب أفكاره وربطها، والاحتفاظ بما يحصل عليه من خبرات وحقائق وتصورات ومعارف أطول فترة زمنية ممكنة، وتعويده على استقلالية الفكر.

وانطلاقا من هذه الأهداف، صغنا عشرين مؤشرا في هذا الجزء من الاستبيان.

والمحور الثاني يتضمن فقرات تتعلق بأثر تعليم اللغة الأجنبية على تعلم اللغة العربية.

أُعدّ الاستبيان بالطريقة الخماسية (عالية جدا، عالية، متوسطة، منخفضة، منخفضة جدا)، وكانت فقرات المحور الأول كلها سلبية، أما فقرات المحور الثاني فكانت إيجابية باستثناء الفقرتين 55 و56.

3-4-1-2-طريقة التصحيح: في البيانات الشخصية تم الحساب بالنسب المئوية، أما في البيانات المتعلقة بالمهارات، واتجاهات الأساتذة، فقد تم التصحيح وفق الآتي:

---

[1] – أحمد فؤاد محمود عليان: المهارات اللغوية ماهيتها وطرائق تدريسها، دار المسلم للنشر والتوزيع، الرياض، السعودية، ط 2، 2000، م 1، ص 165.

جدول رقم (06): سلم تصحيح الفقرات

قيمة الفقرة	عالية جدا	عالية	متوسطة	منخفضة	منخفضة جدا
موجبة	05	04	03	02	01
سالبة	01	02	03	04	05

3-4-2-الاختبار

تتيح عملية تحليل عينة من أعمال المتعلمين الكتابية، فرصة للفاحص للوقوف على مواطن القوة والضعف لدى المتعلم، فالاستجابة الكتابية للمهام الاختبارية استجابة ظاهرة للعيان؛ إذ يمكن من خلالها تحليل، ومقارنة، واستنتاج واستقراء الاستجابات.

3-4-2-1-وصف الاختبار:

يتكون اختبار اللغة العربية على العموم من مركبتين:

المركبة الأولى: تشمل أسئلة الفهم أسئلة، وأسئلة حول اللغة (نحو، صرف، إملاء).

المركبة الثانية: الوضعية الإدماجية.

يتجسد الإدماج في وضعية مركبة ذات دلالة بالنسبة للمتعلم، مستوحاة من واقعه المعيش، يشعر فيها بأهمية العمل الذي ينتجه، وتدفعه إلى تحمل مسؤولية إنتاجه الكتابي، لذلك اخترنا المركبة الثانية لتكون أداة من أدوات بحثنا، نقف من خلالها على المستوى الفعلي للمتعلمين من حيث امتلاكهم لمهارة الكتابة، ولهذه المركبة شروط وجب التقيد بها.

لبناء وضعية إدماجية، يطلب فيها من المتعلم إنتاج كتابي، يوظف فيه مكتسباته الفعلية، المعرفية والسلوكية، يكون نص الجزء الأول منها سندا ومنطلقا للمنتوج المتوقع إنجازه من طرف المتعلمين.

أما تعليمة الوضعية فيجب أن تصاغ صوغا دقيقا، وتتضمن مطالب محددة مثل[1]: الإشارة إلى نمط المنتج، تعيين الموراد المستهدفة، إبراز موقف، وإبداء رأي المتعلم من سلوك، أو ظاهرة، أو واقعة، أو حدث مع تقديم الشاهد المناسب، وأيضا الإشارة إلى حجم المنتج المطلوب.

وعليه كانت الوضعية المقترحة في دراستنا الحالية.

3-4-2-2-طريقة التصحيح: تم التقيد بشروط تصحيح الوضعية الإدماجية ومعاييرها المعتمدة في المنهاج والمتمثلة في أربعة معايير أساسية وهي: الوجاهة، الانسجام، سلامة اللغة، والاتقان، كل معيار تندرج ضمنه مجموعة من المؤشرات، وكان التصحيح وفق الطريقة الثلاثية (مكتسب، في طريق الاكتساب، غير مكتسب) كما هو مبين في الجدول:

جدول رقم (07): سلم تصحيح الاختبار

قيمة المؤشر	مكتسب/+	في طريق الاكتساب/ ⊥	غير مكتسب/-
سلبي	1	2	3

3-5-الأساليب الإحصائية:

3-5-1 - التكرارات والنسب المئوية: تم استعمالها في حساب تكرارات أفراد عينة الاستبيان، واستخلاص النسب المئوية للمقارنة بينها.

3-5-2 - المتوسطات الحسابية: لبيان مدى تحكم المتعلمين في المهارات الأساسية للغتين، وطبيعة اتجاهات الأساتذة نحو تأثير تعليم اللغة الأجنبية على تعلم اللغة العربية في مرحلة التعليم الابتدائي، وفق المعادلة الآتية:

[1]- ينظر: محمد الصالح حثروبي: الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي، ص 324.

المتوسط الحسابي:

$$\bar{س} = \frac{مج\ س}{ن}$$

المتوسط الحسابي هو مجموع القيم على عددها.

المبحث الخامس

- عرض وتحليل وتفسير النتائج
- النتائج المتعلقة بالتساؤل الأول
- النتائج المتعلقة بالتساؤل الثاني
- النتائج المتعلقة بالتساؤل الثالث
- حوصلة النتائج
- توصيات البحث ومقترحاته

1-النتائج المتعلقة بالتساؤل الأول:

جدول رقم (08): درجة تحقق مهارة الاستماع في اللغة العربية

الرقم	المؤشرات	أفراد العينة	أدنى استجابة	أعلى استجابة	المتوسط	درجة التحقق
01	يميز المتعلم بين مختلف وحدات معاني النصوص المسموعة.	57	2	4	2.85	متوسطة*
02	يبرهن عن فهمه بالتفاعل المسموع.	57	1	4	2.45	منخفضة*
03	يستخلص مما يسمع جملة من المعلومات.	57	1	4	2.40	منخفضة*
04	يحسن الاستماع.	57	1	4	2.36	منخفضة*
05	يدرك مقاصد المتحدث.	57	1	4	2.80	متوسطة*
06	يوظف ما يسمعه في مواقف جديدة دالة.	57	2	4	3.03	متوسطة*
07	ينظم الصورة الذهنية انطلاقا من الصورة اللغوية.	57	2	5	2.96	متوسطة*
08	يفهم الخطاب الشفوي في وضعية تواصلية دالة ويتجاوب معه.	57	1	4	2.56	منخفضة*
	مجال مهارة الاستماع.	57	11	33	21.41	متوسطة

درجة التحقق لكل مؤشر: مرتفعة (أكبر من 3.4) متوسطة (من 2.6 إلى 3.4) منخفضة (أقل من 2.6)

درجة التحقق في المجال: مرتفعة (أكبر من 27.2) متوسطة (من 20.8 إلى 27.2) منخفضة (أقل من 20.8)

من خلال الجدول (08) الذي يوضّح المتوسطات الحسابية الخاصة بكل مؤشر من مؤشرات مهارة الاستماع في اللغة العربية نجد أن المؤشر الذي تحصل على أعلى درجة متوسط حسابي قدره (3.03) بدرجة تحقق متوسطة، هو الذي مؤداه أن **المتعلم يوظف ما يسمعه في مواقف جديدة دالة.**

أما باقي المؤشرات فهي تتراوح بين المتوسط والمنخفض، وعموما فإن درجة التحقق في المجال متوسطة. وإذا كان جل المتعلمين لا ينظمون الصورة الذهنية انطلاقا من الصورة اللغوية فهذا يؤدي إلى عدم فهم الخطاب الشفوي في وضعية تواصلية دالة وعدم التجاوب معه، والنتيجة الحتمية هي تدني مستوى الفهم عندهم، وهذا ما يؤخر نمو المهارات اللغوية

الأخرى؛ فالفهم من العمليات التعلمية الأساسية التي أعارها علم النفس التربوي اهتماما كبيرا، ذلك أنه أساس العملية التربوية، وهو الذي يهيئ الفرد ليكون فعالا في المحيط الذي يعيش فيه[1].

وقد يحدث أن يفهم المتعلم ما يسمع لكنه لا يتمكن من البرهنة على فهمه له وتفاعله معه؛ وقد يرجع هذا لعدم امتلاكه لمهارة التحدث.

وما دام حسن الاستماع أهم مهارات اللغة، فإن عدم إتقانه في بدايات التعلم يؤثر سلبا على اكتساب باقي المهارات. فهو ضروري لنجاح عملية التعلم، لأنه يسهل على المتعلم إدراك مقاصد المتحدث، وبالتالي تحويل اللغة إلى معنى في الدماغ. فكل هذه المؤشرات مرتبطة وتكمل بعضها البعض لتنتج مهارة الاستماع.

جدول رقم (09): درجة تحقق مهارة التحدث في اللغة العربية

الرقم	المؤشرات	أفراد العينة	أدنى استجابة	أعلى استجابة	المتوسط	درجة التحقق
09	يتناول الكلمة ليعبر عن أفكاره بلغة سليمة.	57	2	5	3.01	متوسطة*
10	يتدخل لإضافة معلومات جديدة تثري الموضوع.	57	2	5	3.31	متوسطة*
11	يحترم التنغيم المناسب للمقام (استفهام، تعجب).	57	2	5	3.07	متوسطة*
12	يستعمل أدوات الربط المناسبة شفويا.	57	2	4	2.84	متوسطة*
13	يؤلف جملا ذات دلالة للموقف المراد التحدث عنه يعكس درجة تحكمه في المكتسبات السابقة.	57	2	4	3.03	متوسطة*
14	يتدرب على أساليب التبليغ والتواصل.	57	2	4	3.01	متوسطة*
15	يوظف تراكيب مفيدة وجمل كاملة لبناء أفكار والتعبير عن مشاعره.	57	2	5	3.15	متوسطة*
16	يوظف القواعد اللغوية في تركيب الجمل الشفوية.	57	2	4	3.05	متوسطة*
	مجال مهارة التحدث.	57	16	36	23.42	متوسطة

درجة التحقق لكل مؤشر: مرتفعة (أكبر من 3.4) متوسطة (من 2.6 إلى 3.4) منخفضة (أقل من 2.6)

درجة التحقق في المجال: مرتفعة (أكبر من 27.2) متوسطة (من 20.8 إلى 27.2) منخفضة (أقل من 20.8)

عند قراءة الجدول (09) يظهر أن مؤشرات مهارة التحدث كلها قد تحصلت على درجة تحقق بمتوسطات حسابية في المجال المتوسط، وأعلى متوسط حسابي خاص بالمؤشر الذي مؤداه أن **المتعلم يتدخل لإضافة معلومات جديدة تثري الموضوع** والمقدر بـ (3.31)، والمؤشر الذي

[1]– أحمد دانية: قراءات في طرائق التدريس، جمعية الإصلاح الاجتماعي والتربوي، باتنة، ط 1994، ص277.

حصل على أدنى متوسط حسابي والمقدر بـ (2.8) هو المتعلق **بقدرة استعمال المتعلم أدوات الربط شفويا**. وكل هذه المؤشرات تدور في مجال واحد هو المجال المتوسط؛ معنى ذلك أن مؤشرات مهارة التحدث لا تتحقق بالمستوى المطلوب.

فإذا كان التحدث هو القدرة على التعبير والإنتاج الشفوي عن الأفكار والمشاعر الإنسانية والمواقف الاجتماعية وبطريقة وظيفية أو إبداعية مع سلامة النطق وحسن الإلقاء فإن من لا يمتلك مستوى الكفايات الدنيا اللازمة، لا يمكنه السير فيما هو آت من مهارات تتصل بها أو تبنى عليها.

جدول رقم (10): درجة تحقق مهارة القراءة في اللغة عربية:

الرقم	المؤشرات	أفراد العينة	أدنى استجابة	أعلى استجابة	المتوسط	درجة التحقق
17	يقرأ نصوصا قراءة مناسبة لمستواه.	57	1	5	2.47	منخفضة*
18	يقرأ محترما علامات الوقف وضوابط النصوص.	57	1	4	2.21	منخفضة*
19	يحترم التنغيم المناسب للمقام أثناء القراءة.	57	1	5	2.87	متوسطة*
20	يعبر عن فهمه الظاهر والضمني للنصوص المقروءة.	57	1	5	2.98	متوسطة*
21	يكيف قراءته حسب استراتيجيات أشكال القراءة.	57	2	5	2.85	متوسطة*
22	يحدد القرائن اللغوية المميزة لنمط النص.	57	2	5	3.33	متوسطة*
23	يجيب عن الأسئلة المتعلقة بخطاطة النمط.	57	1	4	2.80	متوسطة*
24	يجيد استخدام القاموس لشرح الكلمات الجديدة.	57	1	5	3.17	متوسطة*
25	يهيكل النص حسب أفكاره الأساسية والفرعية.	57	1	4	3.07	متوسطة*
26	يحدد المعنى السياقي للمفردة والعبارة.	57	1	4	2.96	متوسطة*
27	يتعرف على التراكيب النحوية المختلفة أثناء القراءة.	57	1	5	2.80	متوسطة*
28	يظهر تأثره وتفاعله مع النصوص ذات الصبغة الأدبية	57	1	5	3.03	متوسطة*
	مجال مهارة القراءة.	57	14	56	34.54	متوسطة

درجة التحقق لكل مؤشر: مرتفعة (أكبر من 3.4) متوسطة (من 2.6 إلى 3.4) منخفضة (أقل من 2.6)

درجة التحقق في المجال: مرتفعة: (أكبر من 40.8) متوسطة (من 31.2إلى 40.8) منخفضة (أقل من 31.2)

يتضح من خلال الجدول (10) الذي يمثل المتوسطات الحسابية لمؤشرات مهارة القراءة في اللغة العربية أن أدنى درجة تحقق بمتوسط حسابي (2.21) للمؤشر المتعلق **بقراءة نصوص قراءة مسترسلة مناسبة لمستواه**، وهي بدرجة تحقق منخفضة، وأعلى درجة تحقق بمتوسط حسابي (3.33) للمؤشر الذي مؤداه أن **المتعلم يحدد القرائن اللغوية المميزة لنمط النص** بدرجة تحقق متوسطة.

وعموما فإن درجة التحقق في المجال متوسطة، بمتوسط حسابي قدره (34.54)؛ بمعنى أن المتعلم يتحكم نوعا ما بالمؤشرات المتعلقة بالجانب الآلي لنشاط القراءة، أما المؤشرات المتعلقة بالجانب الذهني الإدراكي والتي تنمّ عن فهم المادة المقروءة، فمن وجهة نظر الأساتذة فإن المتعلمين لا يتحكمون فيها بالمستوى الكافي، وبالتالي لا يمكن الحكم عليهم بامتلاك مهارة القراءة، ذلك أن هاته الأخيرة تحتاج إلى الفهم؛ حيث يعمل المتعلم في عملية القراءة على التفاعل مع البنية الداخلية للنص، الذي ينبني على نموذجية خاصة، تتمثل في ترتيب معين للأفكار، وهذا الترتيب خاضع لبنية تبرز المعنى الذي يريد الكاتب توصيله.

فإذا لم يتمكن المتعلم من تحديد القرائن اللغوية المميزة لنمط النص وهيكلته حسب أفكاره الأساسية والفرعية، وتحديد المعنى السياقي للمفردة والعبارة، وإبداء تأثره وتفاعله مع النصوص، فإن هذا يؤكد عدم امتلاكه لمهارة القراءة؛ « فالقراءة عملية لغوية، والخبرة اللغوية تنمّى وتبرز من خلال خبرات مشتركة، تتكامل فيما بينها، فهي في الحقيقة حديث مكتوب».[1]

جدول رقم (11): درجة تحقق مهارة الكتابة في اللغة العربية

الرقم	المؤشرات	أفراد العينة	أدنى استجابة	أعلى استجابة	المتوسط	درجة التحقق
29	يكتب في الموضوع المقترح.	57	1	5	2.80	متوسطة*
30	يحترم حجم الإنتاج المطلوب.	57	1	5	2.52	منخفضة*

[1]– طه حسين الديلمي وزميله: الاتجاهات الحديثة في تدريس اللغة العربية، عالم الكتب الحديث، عمان، 2009، ص3.

31	يحترم نمط النص المطلوب.	57	1	5	3.07	متوسطة*
32	يوظف القرائن الملائمة لنمط النص.	57	1	5	3.22	متوسطة*
33	يحترم القواعد النحوية والصرفية والإملائية.	57	1	5	3.08	متوسطة*
34	ينظم أفكاره وفق تسلسل منطقي.	57	1	5	3.22	متوسطة*
35	يحترم قواعد العرض والنظام.	57	1	5	3.14	متوسطة*
36	يكتب نصوصا متنوعة استجابة لما تقتضيه الوضعيات والتعليمات.	57	1	5	3.08	متوسطة*
37	يفهم التعليمات ويستقرئها لتحرير نصوص.	57	1	5	3.05	متوسطة*
38	يستعمل مكتسباته المختلفة بكيفيات ملائمة.	57	1	5	2.98	متوسطة*
39	يركز على قواعد اللغة العربية على حساب الفكرة.	57	2	5	3.43	مرتفعة*
40	يركز على الفكرة المطلوبة على حساب قواعد اللغة.	57	1	5	2.94	متوسطة*
41	يتحكم في المهارات العامة للتعبير الكتابي.	57	2	5	3.26	متوسطة*
42	يتحكم في مهارة الكلمة.	57	2	5	3.43	مرتفعة*
43	يختار التعبير الملائم للمواقف المختلفة.	57	2	4	3.14	متوسطة*
44	يتحكم في مهارات الجملة.	57	1	5	3.17	متوسطة*
45	يتحكم في مهارة الفكرة.	57	2	5	3.26	متوسطة*
46	يتحكم في مهارة الفقرة.	57	1	5	2.89	متوسطة*
47	يستعمل المسودة من أجل التحليل وتطوير طريقته في الكتابة.	57	1	5	2.85	متوسطة*
48	يقدم المنتوج بشكل سليم بعد القيام بتصحيحه ذاتيا.	57	2	5	3.08	متوسطة*
	مجال مهارة الكتابة.	57	26	99	61.61	متوسطة

درجة التحقق لكل مؤشر: مرتفعة (أكبر من 3.4) متوسطة (من 2.6 إلى 3.4) منخفضة (أقل من 2.6)

درجة التحقق في المجال: مرتفعة (أكبر من 68) متوسطة (من 52 إلى68) منخفضة (أقل من 52)

يوضح الجدول (11) المتوسطات الحسابية الخاصة بمهارة الكتابة في اللغة العربية؛ حيث نلاحظ أن أعلى متوسط حسابي (3.43) وبدرجة تحقق مرتفعة، يعبر عن مؤشرين

أولهما **يركز على قواعد اللغة العربية على حساب الفكرة**، وثانيهما **يتحكم في مهارة الكلمة كالدقة في اختيار اللفظ الملائم للمعنى، وعدم تكرار الكلمات بصورة متقاربة**، وأدنى متوسط حسابي (2.52) بدرجة تحقق منخفضة، وهو المتعلق بالمؤشر الذي ينص على **احترام حجم المنتج**.

أما مؤشرات المجال عموما فنجد أن درجة تحققها في المجال المتوسط، بمتوسط حسابي قدره (61.61).

الملاحظ من الجدول أن المؤشرات الخاصة بالجانب الشكلي المنهجي بأكبر نسبة تحكم من قبل المتعلمين، **كـاحترام حجم الإنتاج المطلوب**، و**الكتابة في الموضوع المقترح** –بغض النظر عن مستوى الكتابة– و**استعمال المسودة من أجل التحليل وتطوير طريقة الكتابة**، أما المؤشرات المتعلقة بالجانب الفكري فعلى العكس من ذلك.

وإذا كان للتعبير بنوعيه الشفوي والكتابي وإجراءاته الأثر البارز في العملية التواصلية، داخل المحيط المدرسي أو الاجتماعي، فهما يشكلان حوصلة النشاط التعليمي؛ إذ يقومان على عملية ذهنية دينامية بنائية محضة، حيث يتم تحويل الصور الذهنية الموجودة في الدماغ إلى كتابة، فيمكننا الحكم على المتعلمين – من خلال النتائج الموضحة في الجدول– بعدم امتلاكهم وتحكمهم في مهارة الإنتاج الكتابي؛ ذلك أن «الكتابة تتكامل فيها القدرات البصرية والحركية والإدراكية، كما أنها ترتبط على نحو موجب مع مهارة القراءة ».[1]

فالكتابة مهارة لغوية تكتسب بعد تطور الكلام والقراءة، وهي خليط من مراحل لغوية، نفسية، حركية، بيوكيميائية، التي تطور في عملية التعلم، هذه العملية التي تتأثر بتطور الطفل وحركته في فعاليات سابقة مثل: الإصغاء، الكلام، القراءة.[2]

فإذا كان هناك تعثر في هذه الفعاليات، فالنتيجة لن تكون إيجابية بالنسبة لمهارة الكتابة.

---

[1]– سامي محمد ملحم: صعوبات التعلم، دار المسيرة للطباعة والنشر، عمان، الأردن، ط1، 2006، ص 303.

[2]– نور الهدى زنازل: تدريس مهارة القراءة في ضوء المقاربة بالكفاءات (السنة الثانية ابتدائي أنموذجا)، مذكرة ماستر في الأدب العربي، جامعة معسكر، الجزائر، 2016/2015، ص 68.

جدول رقم (12): نتائج تصحيح إنتاجات المتعلمين

الرقم	المؤشرات	أفراد العينة	أدنى استجابة	أعلى استجابة	المتوسط	درجة التحقق
01	يكتب في الموضوع المقترح.	132	1	3	1.12	منخفضة*
02	يحترم حجم الإنتاج المطلوب.	132	1	3	1.12	منخفضة*
03	يحترم نمط النص المطلوب.	132	1	3	2.39	مرتفعة*
04	يوظف القرائن الملائمة لنمط النص.	132	1	3	2.65	مرتفعة*
05	يحترم القواعد النحوية والصرفية والإملائية.	132	1	3	2.22	متوسطة*
06	ينظم أفكاره ضمن تسلسل منطقي.	132	1	3	2.20	متوسطة*
07	يحترم قواعد العرض والنظام.	132	1	3	2.31	متوسطة*
08	يفهم التعليمات ويستقرئها لتحرير نصوص.	132	1	3	1.90	متوسطة*
09	يستعمل مكتسباته المختلفة بكيفيات ملائمة.	132	1	3	2.06	متوسطة*
10	يركز على قواعد اللغة على حساب الفكرة.	132	1	3	2.96	مرتفعة*
11	يركز على الفكرة المطلوبة على حساب قواعد اللغة.	132	1	3	1.84	متوسطة*
12	يتحكم في المهارات العامة للتعبير الكتابي.	132	1	3	2.14	متوسطة*
13	يتحكم في مهارة اللفظة.	132	1	3	2.20	متوسطة*
14	يختار التعبير الملائم للمواقف المختلفة.	132	1	3	2.20	متوسطة*
15	يتحكم في مهارات الجملة.	132	1	3	1.83	متوسطة*
16	يتحكم في مهارة الفكرة.	132	1	3	2.15	متوسطة*
17	يتحكم في مهارة الفقرة.	132	1	3	2.35	مرتفعة*
	مجال مهارة الكتابة.	132	17	51	35.64	متوسطة

درجة التحقق لكل مؤشر: مرتفعة (أكبر من 2.32) متوسطة (من 1.66 إلى 2.32) منخفضة (أقل من 1.66)

درجة التحقق في المجال: مرتفعة (أكبر من 39.66) متوسطة (من 28.33 إلى39.66) منخفضة (أقل من 28.33)

يتضح من خلال الجدول (12) أن المؤشرين اللذين حصلا على أدنى متوسط حسابي، والمقدر(1.12) ودرجة تحقق منخفضة هما المؤشر المتعلق **باحترام حجم المنتج،** والمؤشر المتعلق **بالكتابة في الموضوع المقترح،** وأعلى متوسط حسابي (2.96) بدرجة تحقق مرتفعة خاص بالمؤشر الذي مؤداه أن **المتعلم يركز على قواعد اللغة على حساب الفكرة،** يليه المؤشر المتعلق **بتوظيف القرائن اللغوية الملائمة لنمط النص** بمتوسط حسابي (2.65) ودرجة تحقق مرتفعة، إضافة إلى المؤشر المتعلق **بنمط النص المطلوب** الذي قدر متوسطه الحسابي بـ (2.39) ودرجة تحقق مرتفعة.

وباقي المؤشرات كانت في المجال المتوسط بمتوسطات حسابية متقاربة؛ وهذا يعني أن أفراد العينة المختبرة، لم يتمكنوا من فهم التعليمة، واستقرائها بشكل يمنحهم القدرة على الوصول إلى أهم العناصر التي تثري الموضوع العام، الذي طلب منهم الكتابة فيه، مع أنهم احترموا حجم المنتج وكتبوا في الموضوع بشكل عام دون أن يغذّوه بالتفاصيل اللازمة، كما أنهم لم يحترموا النمط المناسب للنص؛ أي أن جل تركيزهم كان على الجانب الشكلي المنهجي وأهملوا الجوانب التي تنمّ عن تحكمهم في مهارات الإنتاج الكتابي بصفة عامة (مهارة الكلمة، مهارة الجملة، مهارة الفقرة، مهارة الفكرة).

مقارنة بين نتائج الاستبيان ونتائج الاختبار

جدول رقم (13): مقارنة بين نتائج استبيان الأساتذة ونتائج اختبار التلاميذ

الرقم	المؤشرات	نتائج الاختبار		نتائج الاستبيان		نتيجة المقارنة
		المتوسط	درجة التحقق	المتوسط	درجة التحقق	
01	يكتب في الموضوع المقترح.	1.12	منخفضة	2.80	متوسطة	تقارب
02	يحترم حجم الإنتاج المطلوب.	1.12	منخفضة	2.52	منخفضة	توافق
03	يحترم نمط النص المطلوب.	2.39	مرتفعة	3.07	متوسطة	تقارب

04	يوظف القرائن الملائمة لنمط النص.	2.65	مرتفعة	3.22	متوسطة	تقارب
05	يحترم القواعد النحوية والصرفية والإملائية.	2.22	متوسطة	3.00	متوسطة	توافق
06	ينظم أفكاره ضمن تسلسل منطقي.	2.26	متوسطة	3.22	متوسطة	توافق
07	يحترم قواعد العرض والنظام.	2.31	متوسطة	3.14	متوسطة	توافق
08	يفهم التعليمات ويستقرئها لتحرير نصوص.	1.90	متوسطة	3.05	متوسطة	توافق
09	يستعمل مكتسباته المختلفة بكيفيات ملائمة.	2.06	متوسطة	2.98	متوسطة	توافق
10	يركز على قواعد اللغة على حساب الفكرة.	2.96	مرتفعة	3.43	مرتفعة	توافق
11	يركز على الفكرة المطلوبة على حساب قواعد اللغة.	1.84	متوسطة	2.94	متوسطة	توافق
12	يتحكم في المهارات العامة للتعبير الكتابي.	2.14	متوسطة	3.26	متوسطة	توافق
13	يتحكم في مهارة اللفظة.	2.20	متوسطة	3.43	مرتفعة	تقارب
14	يختار التعبير الملائم للمواقف المختلفة.	2.20	متوسطة	3.14	متوسطة	توافق
15	يتحكم في مهارات الجملة.	1.83	متوسطة	3.17	متوسطة	توافق
16	يتحكم في مهارة الفكرة.	2.15	متوسطة	3.26	متوسطة	توافق
17	يتحكم في مهارة الفقرة.	2.35	مرتفعة	2.89	متوسطة	توافق
	مجال مهارة الكتابة	35.64	متوسطة	52.6	متوسطة	توافق

الملاحظ من خلال الجدول (13) أن نتائج الاختبار الذي وجه لتلاميذ السنة الخامسة لا تختلف كثيرا عن اتجاهات الأساتذة الذين شملهم الاستبيان فيما تعلق بمدى تحكم تلاميذ مرحلة التعليم الابتدائي في مهارة الكتابة؛ إذ نجد أن هناك توافق في درجة التحقق بالنسبة لجل المؤشرات (14 مؤشرا من أصل 17 مؤشرا)، والمؤشرات الثلاثة المتبقية تختلف اختلافا بسيطا؛ حيث نجد المؤشر المتعلق **باحترام نمط النص المطلوب** تحصل على متوسط حسابي قدره (2.39) بدرجة تحقق مرتفعة بالنسبة لنتائج الاختبار، وحصل على متوسط حسابي قدره (3.07)، ودرجة تحقق متوسطة بالنسبة لنتائج الاستبيان؛ قد يكون ذلك نتيجة

تعوّد المتعلم على أنماط معينة كالحوار والسرد والوصف، وعدم تمكنه من النمط التفسيري الحجاجي، وكذا الأمر بالنسبة للمؤشر المتعلق **بتوظيف القرائن الملائمة لنمط النص**؛ إذ نجده ممثلا بمتوسط حسابي (2.65) ودرجة تحقق مرتفعة بالنسبة لنتائج الاختبار وبمتوسط حسابي قدره (3.22) ودرجة تحقق متوسطة بالنسبة لنتائج الاستبيان، ذلك أن تمييزه لأنماط النصوص يمكنه من توظيف القرائن الملائمة لكل نمط، فالمؤشران مرتبطان ارتباطا حتميا.

2-النتائج المتعلقة بالتساؤل الثاني:

جدول رقم (14): درجة تحقق مهارة الاستماع في اللغة الفرنسية

الرقم	المؤشرات	أفراد العينة	أدنى استجابة	أعلى استجابة	المتوسط	درجة التحقق
01	يميز المتعلم بين مختلف وحدات معاني النصوص المسموعة.	18	2	4	2.44	منخفضة*
02	يبرهن عن فهمه بالتفاعل المسموع.	18	2	4	2.88	متوسطة*
03	يستخلص مما يسمع جملة من المعلومات.	18	1	4	3.05	متوسطة*
04	يحسن الاستماع.	18	1	4	2.44	منخفضة*
05	يدرك مقاصد المتحدث.	18	2	3	2.16	منخفضة*
06	يوظف ما يسمعه في مواقف جديدة دالة.	18	2	4	3.61	مرتفعة*
07	ينظم الصورة الذهنية انطلاقا من الصورة اللغوية.	18	1	5	3.00	متوسطة*
08	يفهم الخطاب الشفوي في وضعية تواصلية دالة ويتجاوب معه.	18	2	4	2.88	متوسطة*
	مجال مهارة الاستماع.	18	13	32	21.95	متوسطة

درجة التحقق لكل مؤشر: مرتفعة (أكبر من 3.4) متوسطة (من 2.6 إلى 3.4) منخفضة (أقل من 2.6)

درجة التحقق في المجال: مرتفعة (أكبر من 27.2) متوسطة (من 20.8 إلى 27.2) منخفضة (أقل من 20.8)

يمثل الجدول (14) المتوسطات الحسابية للمؤشرات الخاصة بمهارة الاستماع في اللغة الفرنسية؛ حيث نجد أعلى درجة تحقق بمتوسط حسابي (3.61) وبدرجة تحقق مرتفعة،

وهي متعلقة بالمؤشر الذي مؤداه أن **المتعلم يوظف ما يسمعه في مواقف دالة.** وأدنى درجة تحقق بمتوسط حسابي (2.16) وبدرجة تحقق منخفضة والمتعلق **بإدراك مقاصد المتحدث.**

وعموما فإن درجة التحقق في المجال متوسطة بمتوسط حسابي قدره (21.95) فمن وجهة نظر الأساتذة نجد أن متعلم اللغة الفرنسية يدرك نوعا ما مقاصد المتحدث لكنه لا يستطيع توظيف ما يسمعه في مواقف دالة. وإذا لم يتمكن المتعلم من هذه المهارة فإنه يصعب عليه اكتساب المهارات الأخرى لاحقا.

جدول رقم (15): درجة تحقق مهارة التحدث في اللغة الفرنسية

الرقم	المؤشرات	أفراد العينة	أدنى استجابة	أعلى استجابة	المتوسط	درجة التحقق
09	يتناول الكلمة ليعبر عن أفكاره بلغة سليمة.	18	1	5	3.22	متوسطة*
10	يتدخل لإضافة معلومات جديدة تثري الموضوع.	18	2	4	3.38	متوسطة*
11	يحترم التنغيم المناسب للمقام (استفهام، تعجب).	18	2	4	3.27	متوسطة*
12	يستعمل أدوات الربط المناسبة شفويا.	18	2	5	3.5	مرتفعة*
13	يؤلف جملا ذات دلالة للموقف المراد التحدث عنه يعكس درجة تحكمه في المكتسبات السابقة.	18	2	5	3.44	مرتفعة*
14	يتدرب على أساليب التبليغ والتواصل.	18	2	4	3.11	متوسطة*
15	يوظف تراكيب مفيدة وجمل كاملة لبناء أفكار والتعبير عن مشاعره.	18	3	5	3.55	مرتفعة*
16	يوظف القواعد اللغوية في تركيب الجمل الشفوية.	18	1	5	3.22	متوسطة*
	مجال مهارة التحدث.	18	15	37	26.69	متوسطة

درجة التحقق لكل مؤشر: مرتفعة (أكبر من 3.4) متوسطة (من 2.6 إلى 3.4) منخفضة (أقل من 2.6)

درجة التحقق في المجال: مرتفعة (أكبر من 27.2) متوسطة (من 20.8 إلى 27.2) منخفضة (أقل من 20.8)

من خلال ملاحظة الجدول (15) الذي يمثل المتوسطات الحسابية لمؤشرات مهارة التحدث بالنسبة للغة الفرنسية نجد أن هناك مؤشرات حصلت على متوسطات حسابية عالية، ودرجات تحقق مرتفعة وهي على التوالي: **يوظف تراكيب مفيدة وجمل كاملة لبناء أفكار**

والتعبير عن مشاعره (3.55)، **ويستعمل أدوات الربط المناسبة شفويا** (3.50)، **ويؤلف جملا ذات دلالة للموقف المراد التحدث عنه تعكس درجة تحكمه في المكتسبات السابقة** (3.44).

أما باقي المؤشرات فإن درجة تحققها في المجال المتوسط، فالأمر إذا لا يختلف كثيرا عن مهارة التحدث في اللغة العربية، وهذا يدل على أن اكتساب مهارات اللغة الفرنسية متعلق باكتساب مهارات اللغة العربية، فكيف لمن لم يتحكم في مهارات لغته أن يتحكم في مهارات لغة أخرى؟ إضافة إلى أن متعلم اللغة الثانية يواجه صعوبات أكثر إذا كانت وجوه الاختلاف بين هذه اللغة ولغته الأولى كثيرة حسب **نظرية التباين**.

جدول رقم (16): درجة تحقق مهارة القراءة في اللغة الفرنسية

الرقم	المؤشرات	أفراد العينة	أدنى استجابة	أعلى استجابة	المتوسط	درجة التحقق
17	يقرأ نصوصا قراءة مناسبة لمستواه.	18	2	5	3.44	مرتفعة*
18	يقرأ محترما علامات الوقف وضوابط النصوص.	18	2	5	3.16	متوسطة*
19	يحترم التنغيم المناسب للمقام أثناء القراءة.	18	2	5	3.44	مرتفعة*
20	يعبر عن فهمه الظاهر والضمني للنصوص المقروءة.	18	2	5	3.11	متوسطة*
21	يكيف قراءته حسب استراتيجيات أشكال القراءة.	18	2	4	3.00	متوسطة*
22	يحدد القرائن اللغوية المميزة لنمط النص.	18	2	5	3.11	متوسطة*
23	يجيب عن الأسئلة المتعلقة بخطاطة النمط.	18	2	4	2.83	متوسطة*
24	يجيد استخدام القاموس لشرح الكلمات الجديدة.	18	2	4	2.83	متوسطة*
25	يهيكل النص حسب أفكاره الأساسية والفرعية.	18	3	5	3.66	مرتفعة*
26	يحدد المعنى السياقي للمفردة والعبارة.	18	2	5	3.33	متوسطة*
27	يتعرف على التراكيب النحوية المختلفة أثناء القراءة.	18	2	5	3.05	متوسطة*

28	يظهر تأثره وتفاعله مع النصوص ذات الصبغة الأدبية.	18	2	5	3.5	مرتفعة*
	مجال مهارة القراءة.	18	25	57	38.46	متوسطة

درجة التحقق لكل مؤشر: مرتفعة (أكبر من 3.4) متوسطة (من 2.6 إلى 3.4) منخفضة (أقل من 2.6)

درجة التحقق في المجال: مرتفعة (أكبر من 40.8) متوسطة (من 31.2إلى 40.8) منخفضة (أقل من 31.2)

عند قراءتنا للجدول (16) نلاحظ أن أدنى متوسط حسابي (2.83) وبدرجة تحقق متوسطة متعلق بمؤشرين الأول **يجيب عن الأسئلة المتعلقة بخطاطة النمط**، والثاني **يجيد استخدام القاموس لشرح الكلمات الجديدة**، وأعلى متوسط حسابي (3.66) بدرجة تحقق مرتفعة، خاص بالمؤشر الذي مؤداه أن **المتعلم يهيكل النص حسب أفكاره الأساسية والفرعية**، يليه المؤشر المتعلق **بإظهار المتعلم تأثره وتفاعله مع النصوص ذات الصبغة الأدبية**، أما باقي المؤشرات فتمثلها متوسطات حسابية متقاربة بدرجة تحقق متوسطة.

وعموما فإن درجة التحقق في المجال المتوسط؛ أي أن متعلم اللغة الفرنسية لم يتمكن من اكتساب مهارات القراءة بالشكل المأمول سواء الجانب الآلي، أو الجانب الإدراكي الذهني، خاصة وأن المهارات مرتبطة ببعضها بشكل تكاملي (استماع، تحدث، قراءة).

جدول رقم (17): درجة تحقق مهارة الكتابة في اللغة الفرنسية

الرقم	المؤشرات	أفراد العينة	أدنى استجابة	أعلى استجابة	المتوسط	درجة التحقق
29	يكتب في الموضوع المقترح.	18	1	4	2.94	متوسطة*
30	يحترم حجم الإنتاج المطلوب.	18	2	4	2.72	متوسطة*
31	يحترم نمط النص المطلوب.	18	2	4	3.00	متوسطة*
32	يوظف القرائن الملائمة لنمط النص.	18	2	4	3.27	متوسطة*
33	يحترم القواعد النحوية والصرفية والإملائية.	18	3	4	3.11	متوسطة*
34	ينظم أفكاره وفق تسلسل منطقي.	18	2	4	3.11	متوسطة*
35	يحترم قواعد العرض والنظام.	18	1	5	3.22	متوسطة*

36	يكتب نصوصا متنوعة استجابة لما تقتضيه الوضعيات والتعليمات.	18	2	5	3.33	متوسطة*
37	يفهم التعليمات ويستقرئها لتحرير نصوص.	18	2	5	3.38	متوسطة*
38	يستعمل مكتسباته المختلفة بكيفيات ملائمة.	18	3	5	3.38	متوسطة*
39	يركز على قواعد اللغة العربية على حساب الفكرة.	18	2	5	3.11	متوسطة*
40	يركز على الفكرة المطلوبة على حساب قواعد اللغة.	18	1	4	3.16	متوسطة*
41	يتحكم في المهارات العامة للتعبير الكتابي.	18	2	5	3.33	متوسطة*
42	يتحكم في مهارة الكلمة.	18	2	5	3.66	مرتفعة*
43	يختار التعبير الملائم للمواقف المختلفة.	18	2	5	3.44	مرتفعة*
44	يتحكم في مهارات الجملة.	18	2	5	3.55	مرتفعة*
45	يتحكم في مهارة الفكرة.	18	2	5	3.77	مرتفعة*
46	يتحكم في مهارة الفقرة.	18	2	5	3.05	متوسطة*
47	يستعمل المسودة من أجل التحليل وتطوير طريقته في الكتابة.	18	2	5	3.00	متوسطة*
48	يقدم المنتوج بشكل سليم بعد القيام بتصحيحه ذاتيا.	18	1	5	3.00	متوسطة*
	مجال مهارة الكتابة.	18	38	93	64.53	متوسطة

درجة التحقق لكل مؤشر: مرتفعة (أكبر من 3.4) متوسطة (من 2.6 إلى 3.4) منخفضة (أقل من 2.6)

درجة التحقق في المجال: مرتفعة (أكبر من 68) متوسطة (من 52 إلى68) منخفضة (أقل من 52)

يتضح من خلال الجدول (17) أن هناك مؤشرات متعلقة بمهارة الكتابة في اللغة الفرنسية حصلت على متوسطات حسابية عالية، وبدرجة تحقق مرتفعة، وهي على التوالي (3.77) للمؤشر المتعلق **بمهارة الفكرة**، و(3.66) للمؤشر المتعلق **بمهارة اللفظة**، و(3.55) للمؤشر المتعلق **بمهارة الجملة**، و(3.44) للمؤشر المتعلق **باختيار التعبير الملائم للمواقف المختلفة**. أما باقي المؤشرات فمتوسطاتها الحسابية متقاربة وبدرجة تحقق متوسطة.

وعلى العموم درجة التحقق في المجال متوسطة، وهذا يحيلنا إلى أن متعلم الفرنسية في هذه المرحلة، لا يتحكم في مهارة الكتابة، ولم يصل بعد للمستوى الذي وضعت لأجله المناهج، فالكتابة كما قلنا سابقا هي نتاج لتكامل الخبرات و ارتباطها مع بعض؛ أي تكتسب بعد تطور المهارات الأخرى.

فإذا كانت المرحلة الابتدائية في الأطوار الدراسية للطفل تعد الركيزة الأساسية في بناء لغته؛ حيث يبدأ في تعلمها حديثا وقراءة وكتابة وفق مناهج مدروسة يقوم على تنفيذها معلمون متخصصون، ويتعرف من خلالها على جوانب ومستويات مختلفة من النظام اللغوي تتناسب مع مستوى تقدمه العمري والدراسي من جهة، فإن هذه الأنساق اللغوية التي يتعرفها تتسع من جهة أخرى في مراحل متقدمة؛ فإذا كانت القاعدة هشة فكيف لهذا البناء أن يكون في نهاية الهرم؟

بمعنى أنه إذا لم يتحكم الطفل في المهارات الأساسية اللغوية في بداية تعلمه، يصعب عليه مواجهة التحديات الكثيرة التي تواجهها اللغة العربية في بلادنا؛ فالتعليم الابتدائي هو حجر الأساس والمرحلة التي تظهر فيها اللبنة الأولى للبناء المنتظر.

3-النتائج المتعلقة بالتساؤل الثالث:

جدول رقم (18): أثر تعليم اللغة الأجنبية على تعلم اللغة العربية

الرقم	الفقرات	أفراد العينة	أدنى استجابة	أعلى استجابة	المتوسط	درجة التأثير
49	تتأثر نوعية الخط العربي عند بعض المتعلمين بسبب إدراج اللغة الأجنبية في التدريس.	75	2	5	2.46	منخفضة
50	يتأثر بعض المتعلمين في طريقة كتابتهم من اليمين إلى اليسار بعد إدراج اللغة الأجنبية.	75	1	5	2.60	منخفضة
51	تتأثر القدرة على التعبير الشفوي في اللغة العربية عند بعض المتعلمين نتيجة تعلم اللغة الأجنبية.	75	1	5	2.29	منخفضة
52	يسبب التداخل اللغوي الناتج عن إدراج اللغة الأجنبية	75	1	5	2.32	منخفضة

	نوعا من الإهمال وعدم الاكتراث بتعلم اللغة العربية.					
53	إدراج اللغة الأجنبية يؤدي إلى نقص الوقت المفترض لتمكين المتعلمين من مهارات اللغة العربية.	75	1	5	2.61	متوسطة
54	يحدث تشويش في دهن المتعلم عند الانتقال من حصة لغة أجنبية إلى حصة لغة عربية والعكس.	75	1	5	2.42	منخفضة
55	ترى أن السنتين الأولى والثانية كافية لتمكن المتعلم من اللغة العربية كلغة تعبر عن حاجاته واتصاله مع من حوله.	75	1	5	3.90	مرتفعة*
56	تحتل اللغة العربية الصدارة في اهتمام المدرسة الجزائرية.	75	1	5	2.57	متوسطة*
57	تتشتت جهود المتعلم الفكرية بين العربية والفرنسية.	75	1	5	2.38	منخفضة
58	ضعف قدرة المتعلم على التحكم في لغته ينعكس سلبا على تعلمه للغة الأجنبية.	75	1	5	3.77	مرتفعة
59	تعلم لغتين مختلفتين نطقا وكتابة وليستا من أصل واحد في بداية التعلم يتطلب جهدا مضاعفا واهتماما مركزا.	75	1	4	3.74	مرتفعة
60	تخصيص المراحل الأولى من التعليم الأساسي لتمكين المتعلم من المهارات الأساسية للغة العربية لتهيئته للتعلم بمعناه الواسع.	75	2	5	3.76	مرتفعة
61	إدراج لغة واحدة في المراحل الأولى يضمن النمو الفكري والنفسي المنسجم للمتعلم.	75	1	5	3.36	متوسطة
		75	15	69	38.18	متوسطة

درجة التحقق لكل مؤشر: مرتفعة (أكبر من 3.4) متوسطة (من 2.6 إلى 3.4) منخفضة (أقل من 2.6)

درجة التحقق في المجال: مرتفعة (أكبر من 44.2) متوسطة (من 33.8 إلى44.2) منخفضة (أقل من 33.8)

عند قراءتنا للجدول (19) نلاحظ أن الفقرة (58) والتي مؤداها أن **ضعف قدرة المتعلم على التحكم في لغته ينعكس سلبا على اللغة الأجنبية**، بمتوسط حسابي (3.77) ودرجة تحقق مرتفعة، تليها الفقرة (60) والمتعلقة **بتخصيص المراحل الأولى من التعليم الأساسي لتمكين المتعلم من المهارات الأساسية للغة العربية** بمتوسط حسابي (3.76) ودرجة تحقق مرتفعة، ثم الفقرة (59) والتي تنص على أن **تعلم لغتين مختلفتين نطقا وكتابة، وليستا من أصل واحد في بداية التعلم يتطلب جهدا مضاعفا و اهتماما مركزا**

بمتوسط حسابي (3.74) ودرجة تحقق مرتفعة، أما الفقرات المتعلقة بتأثير تعلم اللغة الأجنبية في مرحلة التعليم الابتدائي على المتعلم من حيث الجانب التقني المنهجي، وهي الفقرة (49)، (50)، (52) تحصلت على متوسطات حسابية متقاربة بدرجة تحقق منخفضة، وعلى العموم درجة التأثير في المجال متوسطة.

فمن وجهة نظر الأساتذة ينبغي **تخصيص المراحل الأولى من التعليم الأساسي لتمكين المتعلم من المهارات الأساسية للغة العربية لتهيئته للتعلم بمعناه الواسع**، وهذه النتائج تؤكد ما يراه الباحثون في التأثيرات التي تحل باللغة الأولى تحت وطأة اللغة الثانية؛ إذ أن الطفل عندما يبني نظاما جديدا في اللغة الثانية المكتسبة، فإنه يفك أنظمة لغته الأولى التي لم تكتمل بعد وقد يبنيه على أنقاضها.

وربما هذا هو المعنى الذي ذكره **ابن خلدون** في مقدمته؛ حيث قال: « إذا تقدمت في اللسان ملكة العجمة، صار مقصرا في اللغة العربية وذلك أن الملكة إذا تقدمت في صناعة بمحلّ، فقلّ أن يجيد صاحبها ملكة في صناعة أخرى، وأنّ الناشئ من الجيل اختلط عليه الأمر، وأخذ من هذه وهذه فاستحدث ملكة وكانت ناقصة ».[1]

فعندما يخضع الطفل في طفولته المبكرة لنظام لغوي أجنبي قبل أن يمتلك النظام اللغوي للغته الأصلية، فإنه لا يمكن أن يكتسب النظامين المتغايرين معا. فالازدواج في هذه المرحلة قد يخلق آثارا نفسية، ويفضي إلى ضعف التحصيل اللغوي والثقافي، لذلك نجد أن «تعليم اللغات الأجنبية في الاتحاد الأوربي يكون في نهاية المرحلة الابتدائية، أو بداية المرحلة الثانوية الدنيا غالبا، ما عدا دول قليلة مثل مالطا (من سن السادسة)، وفنلندا (من

[1]– ابن خلدون: المقدمة، المكتبة العصرية، لبنان، ط 2013، ص 455.

سن العاشرة). أما في أمريكا فمعظم المدارس تدرس اللغة الأجنبية في المرحلة الثانوية، وفي بعض المدارس تدرس اللغة الأجنبية في المرحلة المتوسطة ».[1]

يتبين من هذه الحقائق أن تدريس اللغة الأجنبية في الدول المتقدمة يبدأ من المرحلة الثانوية الدنيا غالبا (التي تبدأ عادة من الصف السابع) أو المرحلة الثانوية، وهذا عكس ما هو حاصل في وطننا العربي.

أما الدراسات التي تؤيد التعليم المبكر للغة الأجنبية كما تقول **سوهيلة دريوش**، في مقالها: **تعليم اللغة الأجنبية في الجزائر**، فهي في معظمها دراسات تركز على تعلم اللغة الأجنبية فلا تهتم بتأثير هذه اللغة والتبكير بها على اللغة القومية، أو على شخصية الطفل، وإنّما هدفها يقتصر على درجة إتقان اللغة الأجنبية، وهذا لا يعتبر معيارا أساسيا ينصبّ اهتمامنا عليه ونبني خياراتنا اللغوية وفقه، لأنها تبقى مجرد بحوث ودراسات وآراء نسبية، أجريت تحت ظروف معينة، قامت بها بلدان أخرى في معظمها بعيدة عنّا لغويا، وثقافيا، وتاريخيا، كما أنّ اللغات التي أجريت عليها هذه الأبحاث متقاربة من حيث الأنظمة (كالفرنسية والإنجليزية)؛ أي تنتمي إلى الأسر اللغوية نفسها.

وعليه فإنّ أي خيار لغوي أو استراتيجية تربوية متبناة من طرف منظومتنا التربوية، ينبغي أن يراعى فيهما مجموعة من المعطيات، كشخصية الطفل وواقعه اللغوي المتعدد بين العامية والفصحى، وأيضا ضرورة إعطاء الأهمية البالغة للغة القومية؛ فمتى كانت قوية، فلا خوف عليها من لغة أخرى حتى وإن اختلفت عنها اختلافا كبيرا من حيث النظام.[2]

---

[1]– إبراهيم بن أحمد مسلم الحارثي: تأثير التعليم ثنائي اللغة على اللغة الأم، المملكة العربية السعودية، 2011، ص 22.

[2] – ينظر: سوهيلة دريوش: تعليم اللغة الأجنبية في الجزائر، ص 106.

حوصلة النتائج:

بعد تحليل ومناقشة البيانات المتحصل عليها، عن طريق الاستبيان والاختبار الكتابي، تم التوصل إلى النتائج الآتية:

- إن تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي عند إنهائهم لهذه المرحلة، ومن وجهة نظر الأساتذة لا يمتلكون المهارات الأساسية للغة العربية بالقدر الكافي الذي يمكنهم من مواصلة التعلم بمعناه الواسع.
- إن تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي لا يتحكمون في المهارات الأساسية للتعبير الكتابي بالمستوى المأمول من خلال الاختبار الكتابي.
- إن تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي لا يمتلكون المهارات الأساسية للغة الفرنسية بالقدر الذي يمكنهم من مواصلة التعلم.
- يؤثر إدراج اللغة الأجنبية في مرحلة التعليم الابتدائي منذ السنة الثالثة ابتدائي من وجهة نظر الأساتذة، على الأداء اللغوي للمتعلمين تأثيرا سلبيا في اللغتين كلتيهما.
- تحكم المتعلم في لغته القومية من وجهة نظر الأساتذة، يسهل عليه اكتساب اللغة الأجنبية.

توصيات البحث ومقترحاته

توصيات البحث:

في ضوء النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسة نوصي بما يلي:

- جعل الاهتمام باللغة باعتبارها ضرورة من ضروريات الحياة، من أولويات التخطيط التربوي، الذي يسعى بدوره إلى خلق التوازن في التنمية الشاملة، وفق معادلة تبدو ظاهريا بسيطة، لكنها ضمنيا تحتاج إلى تكاثف جهود العديد من الهيئات المنظرة والمنفذة، هذه المعادلة تبدأ بالتخطيط السياسي مرورا بالتخطيط التربوي ثم التخطيط اللغوي، للوصول إلى نتيجة حتمية وهي تحقيق التوازن اجتماعيا واقتصاديا، وهذا يستلزم:
- وضع أسس علمية وعصرية، الهدف منها غرس الشخصية الوطنية في نفوس التلاميذ من خلال تحبيبهم في اللغة العربية، وتحفيزهم للمحافظة على سلامتها، لأن ما نراه اليوم هو تعويد المتعلم على فكرة كون اللغة الأجنبية أهم من اللغة القومية، ما دام أنها – على الرغم من كونها ليست من عناصر الهوية– تحظى بمركز هام، ويتقرر بحسب مستواه فيها مساره الدراسي، فهي مادة أساسية غير اختيارية، وهذا ما يكوّن لدى المتعلم فكرة أولويتها.
- ما دامت مرحلة التعليم الابتدائي هي المرحلة التي يتعلم فيها الطفل، وبالخصوص المهارات اللغوية الأساسية، فينبغي الابتعاد عن كل ما يقلل من فاعلية هذه المرحلة التعليمية التربوية في تشكيل هوية الفرد وصوغها صوغا صحيحا.
- ينبغي الابتعاد عن المعالجة النظرية للمشكلات اللغوية التي تعانيها منظومتنا التربوية.
- أثبتت العديد من الدراسات أن نجاح عملية تعلم اللغات وتعليمها أو فشلها يتعلق بعوامل كثيرة اجتماعية، ونفسية، والمحيطة بالمتعلم والمعلم على حد سواء، ومنها

اللهجة العامية، والتي يلجأ إلى توظيفها كل من المعلم والمتعلم أثناء ممارسة الفعل التعلمي، لذا ينبغي:

- تدريب معلمي اللغة العربية بالقدر والوقت الكافيين على الاستخدام الصحيح للعربية الفصحى لتوظيفها في حجرة الدرس.
- تحفيز المعلمين على الاستعانة بنتائج الأبحاث التربوية والاستفادة منها.
- تدريب معلمي اللغة العربية على زيادة كفاءاتهم اللغوية والتي من شأنها تحسين قدرة المتعلم، لأن استعمال أكثر من لغة في التواصل يؤدي إلى نوع من الإدماج داخل النسق الصوتي والصرفي والتركيبي والدلالي للغة المراد تعلمها.

وعليه كانت المقترحات الآتية:

مقترحات الدراسة:

- مراجعة طرائق تعليم اللغة العربية في المدارس الجزائرية بمختلف أطوارها.
- ضرورة إعطاء اللغة العربية مكانتها في المدارس، ولا يعني هذا رفض اللغات الأجنبية، بل بالعكس، يجب الانفتاح عليها، بعد إعطاء اللغة الأم حقها، فاللغات الأجنبية مكملة للغة القومية، خاصة اللغة الانجليزية التي أصبحت من ضرورات التنمية.
- توظيف اللغة العربية في مختلف مناحي الحياة العملية والمؤسسات على اختلاف طبيعتها (تربوية، إدارية، وإعلامية).
- إجراء بحوث تتعلق بطرائق تدريس اللغة العربية وتبسيط قواعدها للقضاء على الصعوبات التي يعانيها التلاميذ في تلقيهم للغة العربية.
- تكثيف الندوات في أوساط المعلمين يطلعون من خلالها على أنجع وأحدث طرق تدريس اللغات، وتدريبهم على تنفيذها.

- إعطاء أهمية للغة العربية وجعلها في مصاف اللغات المتنافسة عالميا، إذ إنها من اللغات الأكثر استعمالا والأقدم على الإطلاق، حيث تم تقعيدها منذ 1200 عام، ويكفيها رفعة أنها لغة أعظم كتاب أنزل على البشرية.

خاتمة

خاتمة

لقد أردنا من خلال هذه الدراسة الموسومة بـــ: **التعدد اللغوي وأثره في اكتساب ملكة الإنتاج «المرحلة الابتدائية نموذجا»**، الوصول إلى نتائج تتسم بشيء من الموضوعية، من خلال استغلال ما توفر من إمكانيات سواء ما تعلق بالتراث النظري أو الجانب الميداني.

وقد كانت تساؤلات الدراسة تتعلق بمدى امتلاك تلاميذ هذه المرحلة للمهارات اللغوية الأساسية في اللغة العربية، وأيضا في اللغة الفرنسية كلغة أجنبية أولى، كما أردنا أن نصل من خلالها إلى العلاقة بين واقع اللغة العربية والتعليم المبكر للغة الأجنبية عند تلاميذ هذه المرحلة.

ولهذا الغرض استخدمنا استمارة استبيان مكوّنة من محورين، وزّعت على أساتذة مرحلة التعليم الابتدائي الذين درسوا أو يدرسون الأفواج النهائية، كما قمنا بإجراء اختبار كتابي في شكل وضعية إدماجية في اللغة العربية، على اعتبار أن الإنتاج الكتابي من أهم أنماط النشاط اللغوي، وأهم الغايات المنشودة في دراسة اللغات، للوقوف على المستوى الفعلي للمتعلمين، وبعد جمع البيانات و تحليلها باستخدام الأساليب الإحصائية المناسبة توصلنا إلى النتائج الآتية:

- يرى أساتذة اللغة العربية أن المتعلمين في نهاية مرحلة التعليم الابتدائي لا يمتلكون المهارات اللغوية بالشكل المأمول والذي وضعت لأجله المناهج.
- كما يرى الرأي نفسه أساتذة اللغة الفرنسية فيما تعلق باللغة الفرنسية و مهاراتها.
- وبالنسبة للاختبار الكتابي، والذي صحّح وفق شبكة معايير مدروسة، ومطابقة للمؤشرات الواردة في استمارة الاستبيان فيما تعلق بمهارة الإنتاج الكتابي، فإن نتائج تحليله لا تختلف عن آراء الأساتذة المرصودة من خلال الاستبيان؛ إذ إن المتعلمين في نهاية هذه المرحلة لا يتحكمون في جل المهارات الفرعية المتعلقة بهذا النشاط.

- وفيما يخص التساؤل المتعلق بتأثير التدريس المبكر للغة الأجنبية على التحكم في مهارات اللغة العربية، ومهارة الكتابة على وجه الخصوص، و من وجهة نظر الأساتذة فإن تخصيص المراحل الأولى من التعليم لتمكين المتعلم من المهارات الأساسية للغة العربية، يعد الأكثر نجاعة، وذلك لتهيئته للتعليم بمعناه الواسع، لأن تعلم لغتين مختلفتين نطقا و كتابة، وليستا من أصل واحد في بداية التعلم يتطلب جهدا مضاعفا واهتماما مركزا، فتضعف قدرة المتعلم في اللغتين معا، كما أنّ ضعف قدرة المتعلم على التحكم في لغته ينعكس سلبا على تعلمه للغة الأجنبية.

وتبقى هذه الدراسة محاولة لا تخلو من النقص، فكل عمل بشري يشوبه النقصان، لذلك فهي تحتاج إلى الدعم والتأييد، وأيضا إلى اكتشاف الثغرات والهفوات، من خلال مناقشتها، وإثرائها لاحقا بمواصلة البحث في هذا الموضوع من قبل الدارسين و الباحثين.

قائمة المصادر

والمراجع

قائمة المصادر والمراجع

المعاجم والقواميس:

01- جرجس ميشال جرجي: معجم مصطلحات التربية والتعليم (عربي- فرنسي- انجليزي)، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان، ط1، 2005.

02- الجوهري: الصحاح*، مادة لغا، تحقيق إميل بديع يعقوب، محمد نبيل طريفي، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، (د. ط)، (د. ت).

03- حسن شحاتة، زينب النجار: معجم المصطلحات التربوية (عربي-انجليزي) (انجليزي - عربي)، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، ط 2003.

04- عثمان ابن جني: الخصـــائص*، تحقيق عبد الحليـــم بن محمد، المكتبة التوفيـقية، (د. ط)، (د. ت).

05- مجمع اللغة العربية: المعجم الوسيط، مكتبة الشروق الدولية، القاهرة، مصر، ط 4، 2004.

06- محمد ابن مكرم ابن منظور: لســان العرب*، دار صادر، بيروت، لبنان، (د. ط)، (د. ت)، ج 1، ج 10.

07- **الكتب بالعربية:**

01- ابتسام صاحب موسى الزويني: أساليب التدريس قديمها وحديثها، الدار المنهجية للنشر والتوزيع، الأردن، ط 1، 2015.

02- إبراهيم بن أحمد مسلم الحارثي: تأثير التعليم ثنائي اللغة على اللغة الأم، المملكة العربية السعودية، 2011.

03-أحمد دانية: قراءات في طرائق التدريس، جمعية الإصلاح الاجتماعي والتربوي، باتنة، الجزائر، ط 1994.

04- أحمد فؤاد محمود عليان: المهارات اللغوية ماهيتها وطرائق تدريسها، دار المسلم للنشر والتوزيع، الرياض، السعودية، م 1، ط 2، 2000.

05- أحمد محمد قدور: مبادئ اللسانيات، دار الفكر، دمشق، ط 3، 2008.

06- إيهاب عيسى المصري، طارق عبد الرؤوف عامر: علم النفس المدرسي، مؤسسة طيبة للنشر والتوزيع، القاهرة، ط 1، 2014.

07- جابر عبد الحميد: التدريس و التعلم (الأسس النظرية)، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر، ط1، 2005.

08- جلال شمس الدين: علم اللغة النفسي (مناهجه ونظرياته)، مؤسسة الثقافة الجامعية للطبع والنشر والتوزيع، القاهرة، ج 1، 2003.

09- حنفي بن عيسى: محاضرات في علم النفس اللغوي، ديوان المطبوعات الجامعية، بن عكنون، الجزائر، ط 5، 2003.

10- خير الدين هني: تقنيات التدريس، وزارة التربية الوطنية، ط 1، 1999.

11-خير الدين هني: مقاربة التدريس بالكفاءات، ع/بن، الجزائر، ط 1، 2005.

12- داود عبده: نحو تعليم اللغة العربية وظيفيا، مؤسسة دار العلوم، الكويت، ط 1979.

13- رشدي أحمد طعيمه، محمد السيد مناع: تدريس اللغة العربية في التعليم العام (نظريات وتجارب)، دار الفكر العربي، مصر، ط 1، 2000.

14- رمضان عبد التواب: المدخل إلى علم اللغة ومناهج البحث اللغوي، مكتبة الخانجي للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، مصر، ط 3، 1997.

15- سامي محمد ملحم: صعوبات التعلم، دار المسيرة للطباعة والنشر، عمان، الأردن ط1، 2006.

16- سمير شريف استيتية: اللسانيات (المجال والوظيفة والمنهج)، عالم الكتب الحديث، الأردن، ط 2005.

17- صالح غيلوس: التلقي والإنتاج في ضوء العرفنية (تنظير وإجراء)، البدر الساطع للطباعة والنشر، ط1، 2017.

18- طه حسين الديلمي، سعاد عبد الكريم الوائلي: الاتجاهات الحديثة في تدريس اللغة العربية، عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع، عمان، 2009.

19- عبد الباسط متولي خضر، عبد الباسط متولي عاشور خضر: أثر تعلم لغة أجنبية في سن مبكر على النمو اللغوي للطفل، دار الكتاب الحديث، مصر، ط 2007.

20- عبد الرحمان ابن خلدون: المقدمة*، المكتبة العصرية، لبنان، ط 2013.

21- عبد الرحمان الحاج صالح: السماع اللغوي العلمي عند العرب ومفهوم الفصاحة، موفم للنشر، الجزائر، 2012.

22- عبده الراجحي: علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، دار المعرفة الجامعية، القاهرة، 1995.

23- علي عبد الواحد وافي: علم اللغة، نهضة مصر للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، مصر، ط 9، أفريل 2004.

24- فاطمة بنت محمد العبودي: استراتيجيات التعلم والتعليم والتقويم، جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمان، الرياض، السعودية، 1435/1434 هـ.

25- المجلس الأعلى للغة العربية: التعدد اللساني واللغة الجامعة، الجزائر، 2014.

26- محمد خليل عباس، فريال محمد أبو عواد، محمد مصطفى العبسي: مدخل إلى مناهج البحث في التربية وعلم النفس، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن، ط1، 2007.

27- محمد سلامة آدم، توفيق حداد: علم نفس الطفل، إشراف: محمود يعقوبي، دار العلم، دمشق، سوريا، ط 1، 1973.

28- محمد الصالح حثروبي: الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي وفق النصوص المرجعية والمناهج الرسمية، دار الهدى، عين مليلة، الجزائر، 2012.

29- محمد عدنان عليوان: تعليم القراءة لمرحلة رياض الأطفال، دار اليازوزي العلمية للنشر والتوزيع، عمان، ط 2007.

30- محمد علي الخولي: الحياة مع لغتين، الثنائية اللغوية، جامعة الملك سعود، الرياض، ط1، 1988.

31- محمود عكاشة: علم اللغة (مدخل نظري في اللغة العربية)، دار النشر للجامعات، القاهرة، ط1، 2006.

32- محمود فندي العبد الله: أسس تعليم القراءة لذوي الصعوبات القرائية، عالم الكتب الحديث، إربد، الأردن، 2009.

33- منذر عياشي: قضايا لسانية وحضارية، دار طلاس، دمشق، سوريا، ط1، 1987.

34-ميشال زكريا: الألسنية التوليدية والتحويلية وقواعد اللغة العربية، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت، لبنان، ط 1، 1982.

35- ميشال زكريا: قضايا ألسنية تطبيقية، دراسات لغوية اجتماعية نفسية مع مقارنة تراثية، دار العلم للملايين، بيروت، لبنان، ط1، 1993.

36- نهاد الموسى: الثنائيات في قضايا اللغة العربية من عصر النهضة إلى عصر العولمة، دار الشروق، عمان، الأردن، ط1، 2003.

37- هبة محمد عبد الحميد: أنشطة ومهارات القراءة والاستذكار بين المدرستين الابتدائية والإعدادية، دار الصفاء للنشر والتوزيع، عمان، ط 1، 2006.

38- وزارة التربية الوطنية: المرجعية العامة للمناهج، ط 2016.

المراجع المترجمة:

01- جولييت غارمادي: اللسانة الاجتماعية، تر: خليل أحمد خليل، دار الطليعة للطباعة والنشر، بيروت، 1990.

02- دوجلاس براون: أسس تعلم اللغة وتعليمها، تر: عبده الراجحي، دار النهضة العربية، بيروت، 1994.

03- ماريو باي: أسس علم اللغة، تر: أحمد مختار عمر، عالم الكتب، ط 8، 1998.

الرسائل والأطروحات:

01-حنان عواريب: أثر التعددية اللغوية في التعبير الشفوي والكتابي لدى متعلمي اللغة العربية في المرحلة الثانوية، مدينة ورقلة عينة، رسالة دكتوراه في العلوم اللغوية، ورقلة، الجزائر، 2016/2015.

02- خالد عبد السلام: دور اللغة الأم في تعلم اللغة العربية الفصحى في المرحلة الابتدائية بالمدرسة الجزائرية ، رسالة دكتوراه، سطيف، الجزائر، 2012/2011.

03- كايسة عليك: تعليم اللغة العربية في ضوء اللسانيات التطبيقية في الطور الأول من التعليم الأساسي بالمدرسة الجزائرية، رسالة ماجستير، كلية الآدب والعلوم الإنسانية، قسم الأدب العربي، جامعة تيزي وزو، 2002.

04- كريمة أوشيش: أثر اللسانيات في النهوض بمستوى اللغة العربية (التداخل اللغوي في اللغة العربية)، رسالة ماجستير، الجزائر، 2003/2002.

05- نور الهدى زنازل: تدريس مهارة القراءة في ضوء المقاربة بالكفاءات (السنة الثانية ابتدائي أنموذجا)، مذكرة ماستر في الأدب العربي، جامعة معسكر، 2016/2015.

المجلات:

01- إنعام الحق غازي: اختبارات محوسبة عبر الانترنت لتقييم الكفاءة في اللغة العربية للناطقين بغيرها، مجلة القسم العربي، جامعة بنجاب، لاهور، باكستان، ع 15، 2018.

02- جاكاريجا كيتا، محمد زيد إسماعيل: تطبيقات تربوية مقترحة لتدريس اللغة العربية في المدارس العربية بغرب إفريقيا في ضوء المنهج التكاملي، مجلة الممارسات اللغوية، مخبر الممارسات اللغوية، ع 36، جوان 2016.

03- سمير معزوزن: اكتساب اللغة الثانية وأثره على اللغة الأولى، مجلة الممارسات اللغوية، مخبر الممارسات اللغوية، تيزي وزو، الجزائر، ع 20.

04- سوهيلة دريوش: تعليم اللغة الأجنبية (اللغة الفرنسية في الجزائر)، مجلة الممارسات اللغوية في الجزائر، مخبر الممارسات اللغوية، تيزي وزو، الجزائر، عدد خاص: أعمال الملتقى الوطني حول التخطيط اللغوي، 2012.

05- عباس المصري: الازدواجية اللغوية في اللغة العربية، مجلة المجمع 8، (1436هـ، 2014 م).

06- محمد الأمين خلادي: التعدد اللغوي في الجزائر، مجلة دراسات في العلوم الإنسانية، جامعة أدرار، الجزائر، 2015.

المواقع الالكترونية:

01- إبراهيم طلبة: الكفاءة والأداء اللغويين عند تشومسكي، دراسات وأبحاث في التاريخ والتراث واللغات، الموقع:

www.m.ahewar.org.

02- جميل حمداوي: نظرية الملكات، جديد النظريات التربوية بالمغرب، الموقع:

https://www.diwanarab.com.

03- ذهبية بورويس: اللغة العربية بين التعدد اللغوي والتفعيل المعرفي، مجلة أدب الإلكترونية، جامعة الأمير عبد القادر، قسنطينة، الموقع:

www.univ.emir.dz.

04- عبد الله عرفة: اللغة، الموقع:

https//:ar.m.wikipedia.com.

05- محمد سالم العتوم، نور الله كورت، ميران أحمد أبو الهيجاء: اللغة العربية نشأتها ومكانتها في الإسلام وأسباب بقائها، الموقع:

https//:mawdoo3.com.

الملاحق

أسئلة المقابلة:

بعد تقديم الموضوع وذكر أسباب اختياره، شرعنا في طرح الأسئلة الآتية:

- ما رأيك في مستوى المتعلمين في نهاية مرحلة التعليم الابتدائي، من حيث امتلاكهم للمهارات اللغوية الأساسية؟
- هل تعتقد أن السنة الأولى والثانية كافية ليتحكم المتعلم في المبادئ الأساسية للغته، كمفاتيح القراءة، والتحكم في المستويات الأولى للكتابة؟
- هل ترى أن إدراج اللغة الأجنبية في مستوى السنة الثالثة يعد خيارا صائبا؟
- هل نتوصل فعلا في نهاية مرحلة التعليم الابتدائي إلى تحقيق الأهداف، وتنمية الكفاءات المرصودة في المنهاج في اللغتين معا العربية والفرنسية؟
- هل تلاحظ تغير مخرجات المدرسة الجزائرية بتغير المناهج الحاصل بين الفترة والأخرى؟
- هل تعتقد أن الوقت المخصص للغة العربية في مرحلة التعليم الابتدائي كاف ليمارس المتعلم لغته، ويتحكم في استخدامها؟
- كيف تقيم واقع تعليم اللغات في الجزائر، وتعليم اللغة العربية على وجه الخصوص؟

الاستبيان في صورته الأولية:

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة محمد بوضياف – المسيلة –

كلية العلوم الآداب واللغات

قسم اللغة والأدب العربي

تخصص : لسانيات عامة

استمارة استبيان

التعدد اللغوي وأثره في اكتساب ملكة الإنتاج

دراسة ميدانية بمرحلة التعليم الابتدائي

زميلي الأستاذ زميلتي الأستاذة :

في إطار انجاز مذكرة الماستر المتعلقة بأثر تدريس اللغة الأجنبية على تعليم اللغة العربية في مرحلة التعليم الابتدائي من وجهة نظر أساتذة التعليم الابتدائي.

نلتمس منكم تقديم يد العون من خلال إجاباتكم عن عبارات هذه الاستمارة بكل عناية واهتمام، ونؤكد لكم أن إجاباتكم لا تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي.

توجيهات :

- الرجاء قراءة كل عبارة ثم الإجابة عنها بوضع علامة (x) في الخانة المناسبة .
- اختيار إجابة واحدة فقط لكل عبارة .
- الإجابة المؤشر عليها هي التي تعبر عن رأيك .

تقبلوا منا فائق التقدير والاحترام

الموسم الجامعي 2018 –2019

I- البيانات الشخصية :

مؤسسة العمل: .....

طبيعة المؤسسة: حضرية ☐ شبه حضرية ☐ ريفية ☐

لغة التدريس: عربية ☐ فرنسية ☐

الأقدمية : ـ أقل من 05 سنوات ☐ ـ من 05 سنوات إلى 10 سنوات ☐

ـ من 10 إلى 15 سنة ☐ ـ أكثر من 15 سنة ☐

I- ضع علامة (×) في الخانة المناسبة أمام كل عبارة مما يلي:

الرقم	العبارة	تتحقق بدرجة				
		عالية جدا	عالية	متوسطة	منخفضة	منخفضة جدا
01	يميز المتعلم بين مختلف وحدات معاني النصوص المسموعة .					
02	يبرهن عن فهمه بالتفاعل مع المسموع .					
03	يستخلص مما يسمع جملة من المعلومات.					
04	يحسن الاستماع .					
05	يدرك مقاصد المتحدث .					
06	يوظف ما يسمعه في مواقف جديدة دالة .					
07	ينظم الصورة الذهنية انطلاقا من الصورة اللغوية المسموعة .					
08	يفهم الخطاب الشفوي في وضعية تواصلية دالة و يتجاوب معه.					
09	يتناول الكلمة ليعبر عن أفكاره بلغة سليمة .					
10	يتدخل لإضافة معلومات جديدة تثري الموضوع .					
11	يحترم التنغيم المناسب للمقام (استفهام ،تعجب .....).					
12	يستعمل أدوات الربط المناسبة شفويا .					
13	يؤلف جملا ذات دلالة للموقف المراد التحدث عنه يعكس درجة تحكمه في المكتسبات السابقة.					
14	يتدرب على أساليب التبليغ و التواصل .					
15	يوظف تراكيب مفيدة و جمل كاملة لبناء أفكار و التعبير عن مشاعره .					
16	يوظف القواعد اللغوية في تركيب الجمل الشفوية .					
17	يقرأ نصوصا قراءة مسترسلة مناسبة لمستواه .					
18	يقرأ محترما علامات الوقف و ضوابط النصوص (الحركات).					
19	يحترم التنغيم المناسب للمقام أثناء القراءة.					
20	يعبر عن فهمه الظاهر والضمني للنصوص المقروءة.					
21	يكيف قراءته حسب استراتيجيات أشكال القراءة (صامتة، جهرية، تحليلية)					
22	يحدد القرائن اللغوية المميزة لنمط النص.					
23	يجيب عن الأسئلة المتعلقة بخطاطة النمط.					
24	يجيد استخدام القاموس لشرح الكلمات الجديدة.					
25	يهيكل النص حسب أفكاره الأساسية والفرعية.					
26	يحدد المعنى السياقي للمفردة والعبارة.					
27	يتعرف على التراكيب النحوية المختلفة أثناء القراءة.					
28	يظهر تأثره وتفاعله مع النصوص ذات الصبغة الأدبية (يوافق، يخالف)					
29	يكتب في الموضوع المقترح.					
30	يحترم حجم الإنتاج المطلوب.					
31	يحترم نمط النص المطلوب .					
32	يوظف القرائن الملائمة لنمط النص .					
33	يحترم القواعد النحوية و الصرفية و الإملائية .					
34	ينظم أفكاره وفق تسلسل منطقي .					
35	يحترم قواعد العرض و النظام النقطتان ،المزدوجتان ،علامتا الاستفهام و التعجب .					
36	يكتب نصوصا متنوعة استجابة لما تقتضيه الوضعيات و التعليمات					

37	يفهم التعليمات و يستقرئها لتحرير نصوص .					
38	يستعمل مكتسباته المختلفة بكيفيات ملائمة .					
39	يركز على قواعد اللغة (العربية _الفرنسية)على حساب الفكرة .					
40	يركز على الفكرة المطلوبة على حساب قواعد اللغة .					
41	يتحكم في المهارات العامة للتعبير الكتابي كسلامة الرسم الإملائي و صحة الضبط النحوي و وضوح الخط .					
42	يتحكم في مهارة الكلمة كالدقة في اختيار اللفظ الملائم للمعنى ، وعدم تكرار الكلمات بصورة متقاربة .					
43	يختار التعبير الملائم للمواقف المختلفة .					
44	يتحكم في مهارات الجملة أي يستعمل جملة مكتملة الأركان و الحفاظ على ترتيب الجمل الأساسية ، و اختيار الجمل الملائمة .					
45	يتحكم في مهارة الفكرة كأن يرتب الأفكار و يسلسلها منطقيا ،و يعبر عن الأفكار بجمل مفيدة و يبرز الفكرة الأساسية للموضوع .					
46	يتحكم في مهارة الفقرة ،كأن يتبع نظام الفقرات ، ترك مسافة قصيرة في السطر الأول للفقرة ،و يستخدم فقرة أو أكثر لكل فكرة ،يرتب و ينظم الفقرات .					
47	يتحكم في مستويات اللغة الكتابية.					
48	يستعمل المسودة من أجل التحليل وتطوير طريقته في الكتابة.					
49	يكتب ويعيد الكتابة عملا بتعليمات المعلم.					
50	يقدم المنتوج بشكل سليم بعد القيام بتصحيحه ذاتيا.					
51	يراجع المنتوج الذي أنتجه ويصححه وفق شبكة ممقيسة للتقييم.					
52	تتأثر نوعية الخط العربي عند بعض المتعلمين بسبب إدراج اللغة الأجنبية في التدريس.					
53	يتأثر بعض المتعلمين في طريقة كتابتهم من اليمين إلى اليسار بعد إدراج اللغة الأجنبية.					
54	تتأثر القدرة على التعبير الشفوي والطلاقة اللغوية في اللغة العربية عند بعض المتعلمين نتيجة تعلم اللغة الأجنبية.					
55	يسبب التداخل اللغوي الناتج عن إدراج اللغة الأجنبية نوعا من الإهمال وعدم الاكتراث بتعلم اللغة العربية.					
56	إدراج اللغة الأجنبية يؤدي إلى نقص الوقت المفترض لتمكين المتعلمين من مهارات اللغة العربية.					
57	تؤثر اللغة الأجنبية سلبا على الأداء اللغوي للمتعلم.					
58	تؤثر اللغة الأجنبية إيجابا على الأداء اللغوي للمتعلم.					
59	يحدث تشويش في ذهن المتعلم عند الانتقال من حصة لغة أجنبية إلى حصة لغة عربية والعكس.					
60	ترى أن السنتين الأولى والثانية كافية لتمكن المتعلم من اللغة العربية لغة تعبر عن حاجاته واتصاله مع من حوله.					
61	تحتل اللغة العربية الصدارة في اهتمام المدرسة الجزائرية.					
62	تتشتت جهود المتعلم الفكرية بين العربية والفرنسية.					
63	ضعف قدرة المتعلم على التحكم في لغته ينعكس سلبا على تعلمه للغة الأجنبية.					
64	تعلم لغتين مختلفتين نطقا وكتابة وليستا من أصل واحد في بداية التعلم يتطلب جهدا مضاعفا واهتماما مركزا.					
65	تخصيص المراحل الأولى من التعليم الأساسي لتمكين المتعلم من المهارات الأساسية للغة العربية لتهيئته للتعلم بمعناه الواسع.					
66	إدراج لغة واحدة في المراحل الأولى يضمن النمو الفكري والنفسي المنسجم للمتعلم.					

الاستبيان في صورته النهائية:

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة محمد بوضياف – المسيلة –

كلية العلوم الآداب واللغات

قسم اللغة والأدب العربي

تخصص : لسانيات عامة

استمارة استبيان

التعدد اللغوي وأثره في اكتساب ملكة الإنتاج

دراسة ميدانية بمرحلة التعليم الابتدائي

زميلي الأستاذ زميلتي الأستاذة :

في إطار انجاز مذكرة الماستر المتعلقة بأثر تدريس اللغة الأجنبية على تعليم اللغة العربية في مرحلة التعليم الابتدائي من وجهة نظر أساتذة التعليم الابتدائي.

نلتمس منكم تقديم يد العون من خلال إجاباتكم عن عبارات هذه الاستمارة بكل عناية واهتمام، ونؤكد لكم أن إجاباتكم لا تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي.

توجيهات :

- الرجاء قراءة كل عبارة ثم الإجابة عنها بوضع علامة (x) في الخانة المناسبة .
- اختيار إجابة واحدة فقط لكل عبارة .
- الإجابة المؤشر عليها هي التي تعبر عن رأيك .

تقبلوا منا فائق التقدير والاحترام

الموسم الجامعي 2018 –2019

II- البيانات الشخصية :

مؤسسة العمل: .....

طبيعة المؤسسة: حضرية ☐ شبه حضرية ☐ ريفية ☐

لغة التدريس: عربية ☐ فرنسية ☐

الأقدمية : ـ أقل من 05 سنوات ☐ ـ من 05 سنوات إلى 10 سنوات ☐

ـ من 10 إلى 15 سنة ☐ ـ أكثر من 15 سنة ☐

I- ضع علامة (×) في الخانة المناسبة أمام كل عبارة مما يلي:

الرقم	العبارة	تتحقق بدرجة				
		عالية جدا	عالية	متوسطة	منخفضة	منخفضة جدا
01	يميز المتعلم بين مختلف وحدات معاني النصوص المسموعة .					
02	يبرهن عن فهمه بالتفاعل مع المسموع .					
03	يستخلص مما يسمع جملة من المعلومات.					
04	يحسن الاستماع .					
05	يدرك مقاصد المتحدث .					
06	يوظف ما يسمعه في مواقف جديدة دالة .					
07	ينظم الصورة الذهنية انطلاقا من الصورة اللغوية المسموعة .					
08	يفهم الخطاب الشفوي في وضعية تواصلية دالة و يتجاوب معه.					
09	يتناول الكلمة ليعبر عن أفكاره بلغة سليمة .					
10	يتدخل لإضافة معلومات جديدة تثري الموضوع .					
11	يحترم التنغيم المناسب للمقام (استفهام ،تعجب .....).					
12	يستعمل أدوات الربط المناسبة شفويا .					
13	يؤلف جملا ذات دلالة للموقف المراد التحدث عنه يعكس درجة تحكمه في المكتسبات السابقة.					
14	يتدرب على أساليب التبليغ و التواصل .					
15	يوظف تراكيب مفيدة و جمل كاملة لبناء أفكار و التعبير عن مشاعره .					
16	يوظف القواعد اللغوية في تركيب الجمل الشفوية .					
17	يقرأ نصوصا قراءة مسترسلة مناسبة لمستواه .					
18	يقرأ محترما علامات الوقف و ضوابط النصوص (الحركات).					
19	يحترم التنغيم المناسب للمقام أثناء القراءة.					
20	يعبر عن فهمه الظاهر والضمني للنصوص المقروءة.					
21	يكيف قراءته حسب استراتيجيات أشكال القراءة (صامتة، جهرية، تحليلية)					
22	يحدد القرائن اللغوية المميزة لنمط النص.					
23	يجيب عن الأسئلة المتعلقة بخطاطة النمط.					
24	يجيد استخدام القاموس لشرح الكلمات الجديدة.					
25	يهيكل النص حسب أفكاره الأساسية والفرعية.					
26	يحدد المعنى السياقي للمفردة والعبارة.					
27	يتعرف على التراكيب النحوية المختلفة أثناء القراءة.					
28	يظهر تأثره وتفاعله مع النصوص ذات الصبغة الأدبية (يوافق، يخالف)					
29	يكتب في الموضوع المقترح.					
30	يحترم حجم الإنتاج المطلوب.					
31	يحترم نمط النص المطلوب .					
32	يوظف القرائن الملائمة لنمط النص .					
33	يحترم القواعد النحوية و الصرفية و الإملائية .					
34	ينظم أفكاره وفق تسلسل منطقي .					

35	يحترم قواعد العرض و النظام النقطتان ،المزدوجتان ،علامتا الاستفهام و التعجب .					
36	يكتب نصوصا متنوعة استجابة لما تقتضيه الوضعيات و التعليمات					
37	يفهم التعليمات و يستقرئها لتحرير نصوص .					
38	يستعمل مكتسباته المختلفة بكيفيات ملائمة .					
39	يركز على قواعد اللغة (العربية _الفرنسية)على حساب الفكرة .					
40	يركز على الفكرة المطلوبة على حساب قواعد اللغة .					
41	يتحكم في المهارات العامة للتعبير الكتابي كسلامة الرسم الإملائي و صحة الضبط النحوي و وضوح الخط .					
42	يتحكم في مهارة الكلمة كالدقة في اختيار اللفظ الملائم للمعنى ، وعدم تكرار الكلمات بصورة متقاربة .					
43	يختار التعبير الملائم للمواقف المختلفة .					
44	يتحكم في مهارات الجملة أي يستعمل جملة مكتملة الأركان و الحفاظ على ترتيب الجمل الأساسية ، و اختيار الجمل الملائمة .					
45	يتحكم في مهارة الفكرة كأن يرتب الأفكار و يسلسلها منطقيا ،و يعبر عن الأفكار بجمل مفيدة و يبرز الفكرة الأساسية للموضوع .					
46	يتحكم في مهارة الفقرة ،كأن يتبع نظام الفقرات ، ترك مسافة قصيرة في السطر الأول للفقرة ،و يستخدم فقرة أو أكثر لكل فكرة ،يرتب و ينظم الفقرات .					
47	يستعمل المسودة من أجل التحليل وتطوير طريقته في الكتابة.					
48	يقدم المنتوج بشكل سليم بعد القيام بتصحيحه ذاتيا.					
49	تتأثر نوعية الخط العربي عند بعض المتعلمين بسبب إدراج اللغة الأجنبية في التدريس.					
50	يتأثر بعض المتعلمين في طريقة كتابتهم من اليمين إلى اليسار بعد إدراج اللغة الأجنبية.					
51	تتأثر القدرة على التعبير الشفوي والطلاقة اللغوية في اللغة العربية عند بعض المتعلمين نتيجة تعلم اللغة الأجنبية.					
52	يسب التداخل اللغوي الناتج عن إدراج اللغة الأجنبية نوعا من الإهمال وعدم الاكتراث بتعلم اللغة العربية.					
53	إدراج اللغة الأجنبية يؤدي إلى نقص الوقت المفترض لتمكين المتعلمين من مهارات اللغة العربية.					
54	يحدث تشويش في ذهن المتعلم عند الانتقال من حصة لغة أجنبية إلى حصة لغة عربية والعكس.					
55	ترى أن السنتين الأولى والثانية كافية لتمكن المتعلم من اللغة العربية لغة تعبر عن حاجاته واتصاله مع من حوله.					
56	تحتل اللغة العربية الصدارة في اهتمام المدرسة الجزائرية.					
57	تتشتت جهود المتعلم الفكرية بين العربية والفرنسية.					
58	ضعف قدرة المتعلم على التحكم في لغته ينعكس سلبا على تعلمه للغة الأجنبية.					
59	تعلم لغتين مختلفتين نطقا وكتابة وليستا من أصل واحد في بداية التعلم يتطلب جهدا مضاعفا واهتماما مركزا.					
60	تخصيص المراحل الأولى من التعليم الأساسي لتمكين المتعلم من المهارات الأساسية للغة العربية لتهيئته للتعلم بمعناه الواسع.					
61	إدراج لغة واحدة في المراحل الأولى يضمن النمو الفكري والنفسي المنسجم للمتعلم.					

الوضعية الإدماجية:

كثرت حوادث المرور في الآونة الأخيرة، وتسببت في مآس كثيرة.

اكتب فقرة لا تقل عن عشرة أسطر تتحدث فيها عن أسباب حوادث المرور ونتائجها، مقدّما نصائح عن كيفية الوقاية منها.

قائمة المحكمين:

الاسم واللقب	الرتبة العلمية	التخصص	مؤسسة العمل
تركية رداوي	أستاذ مكوّن	عربية	جحيش شعبان- برهوم
حورية عطوي	أستاذ مكوّن	عربية	حوض محمد- بلعايبة
مونية مرزوق	أستاذ مكوّن	عربية	علي صوشة الجمعي- أولاد عدي لقبالة
فطيمة ساكري	أستاذ مكوّن	عربية	سعادي علاوة –برهوم-
النخلة هذلي	أستاذ مكوّن	فرنسية	جحيش شعبان –برهوم-
فهيمة بغريش	أستاذ مكوّن	فرنسية	عطاالله السهلي- أولاد عدي لقبالة-
سليمة يوسفي	أستاذ مكوّن	فرنسية	سعادي علاوة- برهوم-
يسمينة مكي	أستاذ رئيسي	فرنسية	واضح المسعود- مقرة-

نماذج من إنتاجات المتعلمين:

موضوع 108 الاثنين 18 مارس 2019

كثرت حوادث المرور في الآونة الأخيرة
وتسببت في مآسي كثيرة. وحوادث
المرور كثير في بلدية برهوم تتمثل في مخطر
كثير وتتمثل في الحرام الأمن وفي أيضا أمرض
مثل ~~أمرض~~ والموت وتتمثل في الموت والحياة
كما تقول الحكمة: في التأني سلام وفي السرعة
ندام. ~~وأتمنى~~ وأتمنى من كل الرجال
أن يعرفوا السيارة ليست لعب
وأسباب حوادث المرور عدم إنتباه السائق
سرعة. وأيضا إزيادة السرعة.

حوادث المرور

في يوم من الأيام ذهبت إلى السوق وفي الطريق رأيت حادثة مرور وأصيبت عائلة كاملة وفي السيارة الأخرى أصيب رجل وابنه وهناك من كسرت رجله وهناك من مات وهناك من جرح وهناك من أصيبت يده فيجب أن تقود السيارة ببطء لكي لا تصاب أو تمرض بالموت ويجب أن ننتبه لإشارات المرور ويجب أن لا نسرع في الطريق (لا) وكما قالت المقولة روني التأني السلامة وفي العجالة الندامة.

وائل بن حميدة بالتصرف

كثرت حوادث المرور في الآونة الأخيرة،
وتسببت في مآسي كبيرة
في يوم من الأيام، رأيت حادث مرور كان في
الثانية أم واب وأخوة صغار يتراوح عمرهم ما بين
العام والعامين، وأصيب الطفل الصغير إصابة
بالغة على مستوى الدماغ وأم أصيبت ببعض الجروح
الخطيرة على مستوى الكتف، وأسباب الحوادث المرور
هو أن السائق يزيد سرعة إلى السيارة، والمتسبب
الرئيسي هو الإنسان ويمكن التخلص من حوادث المرور
بعجب عن السائق تخفيض السرعة
أخذ ركم من السرعة الأنها تنقذ روحا

موضوع 88

الوضعية الادماجية

إن حوادث المرور كثرت في الأونة الأخيرة وتسبب في مآس كبير يجب على إنسان أن يحترم إشارة المرور يستدم فيار جل مر يجب على كل إنسان لا يتسرع ويحترم إشارة المرور ويمشي ببطء ولا يتسرع إن سرعة تحدث حادث مرور ولا يسمح للهاتف بيتم بالسيارة ولا يتكلم مع أمه ولا صديقه.

موضوع 109

الاثنين 22 مارس 2021

كان أول من أنشأ ديوان الشرطة هو الخليفة
عمر بن الخطاب، ثاني الخلفاء الراشدين،
وجعل لأفراد الشرطة وظيفة ثابتة وأجرا
متقاضونه وزيا خاصا يرتدونه. ومن وقت
الجهود، وتغير حال الدنيا، لكن بقيت
وظيفة رجل الشرطة أساسية في كل مكان و
وفي كل زمان، هي المحافظة على الأمن.
وعمل رجال الشرطة يستمر على مدى ساعات
اليوم الكامل، فحاجة الناس إلى من

فهرس الجداول

الرقم	عنوان الجدول	الصفحة
01	التعديلات التي أجريت على استمارة الاستبيان	61
02	توزيع أفراد عينة الاستبيان بحسب التخصصات	62
03	توزيع أفراد عينة الاستبيان بحسب الأقدمية في العمل	62
04	توزيع أفراد عينة الاستبيان بحسب طبيعة مؤسسة العمل لكل تخصص	63
05	تعداد أفراد عينة اختبار تشخيص مهارة الإنتاج الكتابي	63
06	سلم تصحيح الفقرات	68
07	سلم تصحيح الاختبار	69
08	درجة تحقق مهارة الاستماع في اللغة العربية	72
09	درجة تحقق مهارة التحدث في اللغة العربية	73
10	درجة تحقق مهارة القراءة في اللغة العربية	74
11	درجة تحقق مهارة الكتابة في اللغة العربية	75
12	نتائج تصحيح إنتاجات المتعلمين	78
13	نتائج المقارنة بين نتائج الاستبيان ونتائج اختبار التلاميذ	79
14	درجة تحقق مهارة الاستماع في اللغة الفرنسية	81
15	درجة تحقق مهارة التحدث في اللغة الفرنسية	82
16	درجة تحقق مهارة القراءة في اللغة الفرنسية	83
17	درجة تحقق مهارة الكتابة في اللغة الفرنسية	84
18	أثر تعليم اللغة الأجنبية على تعلم اللغة العربية	86

فهرس المحتويات

المحتوى	الصفحة
شكر	
مقدمة	أ- ب- ج - د
الفصل النظري	
مدخل: الإطار النظري للدراسة	
طرح الإشكالية	07
تساؤلات الدراسة	11
أهمية الدراسة	11
أسباب اختيار الدراسة	12
أهداف الدراسة	13
الدراسات السابقة	14
المفاهيم الإجرائية في الدراسة	16
المبحث الأول: التعدد اللغوي	
1-تعريف اللغة	20
2-فصائل اللغات	22
3-التعدد اللغوي ومظاهره	23
3-1-مفهوم التعدد اللغوي	23
3-2-مظاهر التعدد اللغوي	24
3-2-1- الثنائية اللغوية	24
3-2-2- الازدواجية اللغوية	25
4-اللغة العربية والتعدد	25
4-1 -تعريف اللغة العربية	25
4-2-مستويات اللغة العربية	26
4-2- 1-اللغة الفصحى	26
4-2-2- اللغة العامية	26
4-3-واقع اللغة العربية	27
المبحث الثاني: الاكتساب اللغوي	

فهرس المحتويات

1-مفهوم الاكتساب	31
2-مفهوم التعلم	32
3-الفرق بين تحصيل اللغة بالاكتساب وتحصيلها بالتعلم	33
4-حاجة الإنسان إلى اللغة	33
5-مراحل النمو عند الطفل	35
6-نظريات تعلم اللغة الثانية	38
7-العوامل المؤثرة في عملية التعلم	41
المبحث الثالث: ا لملكات اللغوية	
1-الملكات اللغوية	43
1- 1-مفهوم الملكة اللغوية	43
1-2-مفهوم الملكات قديما وحديثا	44
2-علاقة الملكة ببعض المفاهيم	44
2-1-علاقة الملكة بالقدرة والأداء	44
2-2-علاقة الملكة بالفهم والإنتاج	45
3-المهارات اللغوية	46
3-1-تعريف المهارة	46
3-2-المهارات اللغوية الأساسية	46
3-2- 1-مهارة الاستماع	46
3-2-2- مهارة التحدث	47
3-2 -3-مهارة القراءة	47
3-2-4- مهارة الكتابة	48
4-العلاقة بين المهارات اللغوية	48
4-1-علاقة القراءة بالكتابة	48
4-2-علاقة التعبير بالقراءة	49
4-3-علاقة التعبير بباقي المهارات اللغوية	50
5-اكتساب المهارات اللغوية	50

فهرس المحتويات

6-توظيف المهارات اللغوية	52
7-علاقة المهارة بالأداء اللغوي والكفاءة اللغوية	54
7-1-الأداء اللغوي	54
7-2-الكفاءة اللغوية	54
7-2- 1- تعريف الكفاءة اللغوية	54
2-2-2- تعريف الكفاءة اللغوية الأكاديمية	55
الفصل الميداني	
المبحث الرابع: الإجراءات المنهجية للدراسة	
1-مجتمع الدراسة	59
1-1مجتمع الاستبيان	59
1-2-مجتمع الاختبار	59
2-الدراسة الاستطلاعية	59
2-1-أهداف الدراسة الاستطلاعية	59
2-2-إجراءات الدراسة الاستطلاعية	60
2-2- 1-المقابلة	60
2-2-2- الملاحظة	60
2-3-نتائج الدراسة الاستطلاعية	60
3-الدراسة الأساسية	61
3-1-عينة الدراسة الأساسية	61
3-1-1-عينة الاستبيان	61
3-1-2- عينة الاختبار	63
3-2-حدود الدراسة	64
3-3-منهج الدراسة	64
3-4-أدوات الدراسة	65
3 -4- 1-الاستبيان	65
3-4-1-1-وصف الاستبيان	65

فهرس المحتويات

3-4-1-2- طريقة تصحيح الاستبيان	67
3-4- 2- الاختبار	68
3-4-2-1- وصف الاختبار	68
3-4-2-2- طريقة تصحيح الاختبار	69
3-5-الأساليب الإحصائية	69
المبحث الخامس: عرض وتحليل وتفسير النتائج	
1-النتائج المتعلقة بالتساؤل الأول	72
2-النتائج المتعلقة بالتساؤل الثاني	81
3-النتائج المتعلقة بالتساؤل الثالث	86
حوصلة النتائج	90
توصيات البحث ومقترحاته	91
توصيات البحث	91
مقترحات البحث	92
خاتمة	95
قائمة المصادر والمراجع	98
الملاحق	

ملخص:

حاولنا من خلال هذا البحث معرفة أثر التعدد اللغوي في اكتساب ملكة الإنتاج، على اعتبار أن الإنتاج هو حوصلة للنشاط التعليمي للغة؛ إذ يقوم على عملية ذهنية بنائية محضة.

ومن خلال استغلال ما توفر من إمكانيات سواء ما تعلق بالتراث النظري، أو الجانب الميداني الذي اتبعنا فيه المنهج الوصفي (التحليلي، المقارن)، تم التوصل إلى أن المتعلمين في نهاية مرحلة التعليم الابتدائي لا يتحكمون في المهارات الأساسية للغتين العربية والفرنسية، كما أن التبكير بتدريس اللغة الأجنبية يؤثر سلبا على التحكم في اللغتين معا، لذا ينبغي العمل على تأخير تدريس اللغات الأجنبية إلى ما بعد نهاية هذه المرحلة، حتى يتسنى للمتعلمين إتقان لغتهم القومية، ويجب الاهتمام بالعربية الفصحى داخل المؤسسات التعليمية، وتبسيطها وتحبيب المتعلمين فيها، والعمل على تأهيل مدرسيها بطريقة تخدم العملية التعليمية، كما يجب الإفادة من النظريات اللغوية والتربوية الحديثة.

الكلمات المفتاحية: التعدد اللغوي، اللغة القومية، اللغة الأجنبية، ملكة الإنتاج، التحكم، التأثير.

Summary:

We tried, through this research, to know the effect of the linguistic diversity on the power to produce; in fact, production is the result of the language educational activity, because it stands by a simple constructural intellectual process.

We have used all the means provided either conserning the theorical legacy or the field side (practical) adopted in the descriptive method. We found that learners in the terminal primary education cycle do not controle the main abilities of both Arabic and French. The early education of a strange language has negative results on language controle. Therefore, we must postpone the teaching of strange languages so learners will have much time to master their national language. The authentic elonquent Arabic must be developped.

Key words: linguistic diversity, national language, strange language, power to produce, control, influence.