



المركز الجامعي عبد الحفيظ بوالصوف -ميلة-

معهد الآداب واللغات
المرجع
قسم اللغة والأدب العربي

تعلم اللغة الثانية وأثره في اللغة الأولى السنة الثالثة ابتدائي -أنموذجا-

مذكرة معدة استكمالا لمتطلبات لنيل شهادة الماستر

التخصص: علوم اللسان العربي
إشراف:
- سمير معزوزن.

الشعبة: لغة عربية
إعداد الطالبة:
- محبوبة حبيلة.

رئيسا	الأستاذ عبد الغاني قبايلي	أعضاء لجنة المناقشة
عضوا ومناقشا	الأستاذ عبد الحليم معزوز	
مشرفا ومقررا	الأستاذ سمير معزوزن	

السنة الجامعية: 2015/2014.

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

شكر وتقدير

الحمد والشكر لله عز وجل الذي بفضله وتوفيقه تمكّنا من تقديم هذا العمل البسيط، واعترافا بأولي الفضل بعد فضل الله سبحانه وتعالى أتقدّم بأسمى عبارات الشكر والامتنان إلى الأستاذ المحترم "سمير معزوزن" الذي تكرّم بالإشراف على هذا العمل وأفادنا بنصائحه وتوجيهاته وإرشاداته القيّمة وأتقدّم بخالص الامتنان والشكر الجزيل إلى الأساتذة المحترمين أعضاء لجنة المناقشة.

كما لا يفوتني أن أشكر كل من قدّم لي العون والدّعم والمساندة بأيّ شكل من الأشكال في أثناء إنجاز هذا البحث.

الإهداء

أهدي ثمرة هذا العمل البسيط إلى من قال فيهما تبارك

وتعالى: ﴿وَقَضَىٰ رَبُّكَ أَلَّا تَعْبُدُوا إِلَّا إِيَّاهُ وَبِالْوَالِدَيْنِ إِحْسَانًا

إِنَّمَا يَنْبَغُنَّ مِنْكَ الْكِبَرُ أَحَدُهُمَا أَوْ كِلَاهُمَا فَلَا تَقُلْ لَهُمَا

أَمْرٌ وَلَا تَنْهَرُهُمَا وَقُلْ لَهُمَا قَوْلًا كَرِيمًا (23)﴾

الإسراء-23-

صدق الله العظيم

إلى الوالدين الكريمين، أُمي نبع الحنان والطَّيبة والأمل
ومصدر التَّضحية وأبي -رحمه الله- الذي كان لي مصدر التَّشجيع
وكان سندي ومثلي الأعلى.

محبوبة

مقدمة

تعلم اللغة الثانية وأثره في اللغة الأولى السنة الثالثة ابتدائي - نموذجاً - مقدمة:

ارتكزت اهتمامات مختلف التخصصات المتداخلة مع الدراسات في مجال تعليمية اللغة على دراسة اكتساب اللغة الأولى وتعلم اللغة الثانية وتعليم اللغة للناطقين بها ولغير الناطقين بها، والكشف عن الصعوبات التي تواجه المتعلم في تعلمه للغة، ومحاولة الحد منها ومعالجة مشاكلها، والبحث عن أنجع الطرائق والأساليب والوسائل المتاحة التي تسهل هذه العملية وتجعلها ناجحة.

ومن بين النظريات التي اهتمت بهذا الحقل النظرية السلوكية والنظرية المعرفية وغيرها من النظريات التي اهتمت بدراسة اللغة من مختلف النواحي، أما في مجال تعليم اللغات فقد تزايد الاهتمام في قطاعات التربية والتعليم في مختلف الدول بتعليم اللغات الأجنبية، وذلك لما لهذا المجال من أهمية والأثر البالغ في حياة الأفراد والمجتمعات، حيث إنه يعمل على تقليص الهوة بين الشعوب وتعزيز روابط التواصل والتآزر بينها من خلال اطلاع الفرد على ثقافة الآخر، وذلك لا يتم إلا بتعلم الفرد للغات هذه الثقافات بعد تعلمه للغة.

وقد اعتنت الجزائر بتعليم اللغات في مختلف الأطوار التعليمية، وأولت اهتماما كبيرا بهذا المجال، ويتجلى ذلك في قرار المنظومة التربوية إدراج لغة أجنبية في كل طور من الأطوار التعليمية وذلك بعد أن انتهجت مبدأ الإصلاح داخل المنظومة التربوية التعليمية والتي أصبحت تقوم على التعليم وفق المقاربة بالكفاءات، واعتمادها أيضا في بناء المناهج التعليمية بعد أن كانت قائمة على التعليم بالأهداف.

وهذه الدراسة تنصب في حقل تعليمية اللغات أو تعليم اللغات، ونبتاول فيها موضوع تعلم اللغة الثانية ودراستنا موسومة "تعلم اللغة الثانية وأثره في اللغة الأولى السنة الثالثة ابتدائي - نموذجاً -". والتي تتناول تعليم اللغة الثانية ومواطن التشابه والاختلاف والتداخل بين اللغتين والتطرق لعملية التأثير والتأثير بينهما على مستويات التحليل اللغوي وذلك في ضوء العملية التعليمية، وسنتناول اللغة الفرنسية باعتبارها اللغة الثانية في الجزائر والتي تدرس في الطور الابتدائي ابتداء من السنة الثالثة بعد أن تجاوزت المنظومة التربوية تجربة تدريسها في السنة الرابعة في النظام القديم قبل إصلاحات 2003م التي تقرر فيها تدريسها في السنة الثانية، واستقر تعليمها في السنة الثالثة.

ويعود سبب اختيار الموضوع إلى:

أسباب ذاتية وهي: الرغبة في إجراء دراسة ميدانية خاصة وأنها ترتبط بعملية التعليم في الطّور الابتدائي، وميولنا نحو مواضيع تعليمية اللغة.

وأسباب موضوعية تمثلت في:

- قلة الدراسات التي تناولت هذا الجانب من الموضوع.
 - اختيار السنة الثالثة لأنها اللبنة الأولى التي تنطلق منها عملية تعليم اللغة الثانية في النظام التعليمي التربوي في الجزائر.
 - قضية التداخل اللغوي التي تحدث بين اللغات هي إحدى أهم القضايا في مجال تعليم اللغات التي تجذب الاهتمام وتستوجب الدراسة.
 - الكشف عن مظاهر التأثير والتأثير بين اللغتين في هذه المرحلة الإيجابية والسلبية.
- وقد تمحورت إشكالية البحث حول الأثر الذي يتركه تعليم اللغة الفرنسية في السنة الثالثة ابتدائي على اللغة العربية، وتتفرّع عن هذه الإشكالية الأساسية مجموعة من التساؤلات الثانوية، أهمها:

- هل تعليم اللغة الفرنسية في السنة الثالثة يؤثر سلباً أم إيجاباً على اللغة العربية؟
- أين تكمن صعوبات تعلّم اللغة الثانية عند التلاميذ؟
- هل السنة الثالثة هي السنة المناسبة لتعليم اللغة الفرنسية؟
- أين تكمن مظاهر التداخل اللغوي بين اللغتين عند تلاميذ السنة الثالثة ابتدائي؟
- كيف تساهم اللغة الانتقالية في تعليم اللغات وتعلّمها؟

وتمثلت فرضيات الدراسة في:

- هل يؤثر تعليم اللغة الثانية في المرحلة الابتدائية في اللغة الأولى؟.
- هل هناك تأثير للغة الثانية في اللغة الأولى أم تأثير للغة الأولى في اللغة الثانية في هذه المرحلة؟.

وقد اتبعتنا في دراستنا المنهج الوصفي واعتماد آليتي التحليل والإحصاء، لأنه المنهج المناسب لمثل هذه الدراسة، حيث قمنا بوصف الأخطاء التي يقع فيها التلاميذ واعتمدنا التحليل والإحصاء كأداتين إجرائيتين في الدراسة التطبيقية في تحليل المعطيات التي توفّرت

من خلال تقديم الاستبانة للتلاميذ والأساتذة وتحليل وإحصاء الأخطاء التي يقع فيها التلاميذ في أثناء تعلّمهم اللغة الثانية، وقمنا بوصف بعض مظاهر التأثير والتأثر بين اللغتين.

وكانت **الخطّة المتبعة** في الدّراسة كالتّالي؛ فقد افتتح هذا البحث بمقدمة للتعريف بموضوع الدّراسة وتقديمه وذكر أهمّ المحاور التي تضمّنها، واشتمل البحث على ثلاثة فصول، تطرّقنا في الفصل الأول المعنون "تعليم اللغات الأجنبية"، والذي تفرّع إلى عناوين فرعية وهي كالتّالي؛ أولاً "تحديد المفاهيم"؛ خصص هذا القسم لتعريفات بعض المفاهيم التي لها علاقة بالموضوع وأشرنا فيه لعملية تعليم اللغة الثانية في الجزائر، وتحدثنا عن العوامل المساعدة في تعليم اللغة الثانية، ومكانة اللغة الفرنسية في الجزائر وأهداف تعليم اللغة الثانية، وتطرّقنا في القسم الثّاني "طرائق تعليم اللغة الثّانية" للحديث عن طرائق تعليم اللغة الثّانية المتمثلة في طريقة القواعد والتّرجمة والطّريقة المباشرة والطّريقة السّمعية الشّفوية والطّريقة التّواصلية وتضمّن القسم الثّالث "نظريات تعليم اللغات" تعرّضنا فيه للحديث بشكل مختصر عن أهمّ نظريات تعليم اللغة الثّانية، وهي نظرية التّطابق، ونظرية التّباين، ونظرية تحليل الأخطاء ونظرية الجهاز الضابط، ونظرية اللغة الانتقاليّة، ونظرية التّثاقف.

ثمّ كان الفصل الثّاني في الدّراسة النّظرية والموسوم "أهمية اللغة الانتقالية في تعليم اللغات"، وقد احتوى أربعة عناوين رئيسة الأول منها كان "اللغة الانتقاليّة" تناولنا فيه مفهومها وخصائصها ومصادرها ومراحلها وأهميّتها في تعليم اللغات، ثمّ يعقبه القسم الثّاني "تعليم اللغة العربيّة" تطرّقنا فيه لمفهوم اللغة العربيّة ومراحل تعلّمها وتعليمها، ثمّ تعليم اللغة العربيّة في الجزائر وفيه أشرنا إلى تعليمها في فترة الاحتلال وبعده، وما لحقها من تغيّرات في التّعليم وصولاً إلى التّغيّرات النّاتجة عن الإصلاح الذي مسّ قطاع التّعليم وتحدّثنا عن مستويات اللغة العربيّة وأشرنا إلى المستويات اللغوية في الجزائر، وخصّصنا القسم الثّالث للحديث عن "فرضية الفترة الحرجة" فتطرّقنا فيه لمفهومها ومميزات هذه المرحلة العمريّة وأدرجنا آراء بعض المختصّين حول هذه الفترة العمريّة وقدمنا أمثلة عنها، يليه القسم الرّابع تناولنا فيه "مظاهر تأثير تعلّم اللغة الثّانية على اللغة الأولى" وارتكز الحديث فيه عن التّداخل اللغوي ومظاهر تأثير اللغة الثّانية على الأولى السّلبية منها والإيجابية وقدمنا أمثلة عن هذا التأثير.

وفي آخر الفصول كانت الدراسة التطبيقية، تناولنا أولاً تقديم للبيئة ووصفها، والتي تكونت من تلاميذ السنة الثالثة من التعليم الابتدائي، ثم ثانياً "ملاحظة سير العملية التعليمية في القسم" والذي شمل تدوين الملاحظات المسجلة من خلال متابعة سير هذه العملية والتي تمثلت في استخراج ووصف وتفسير بعض الأخطاء التي يقع فيها التلاميذ في تعلمهم للغة الفرنسية والتي اتضحت على مستويات التحليل اللغوي (الصوتي والتركيبى والمعجمي والكتابة)، وقد سجلنا بعض الملاحظات من خلال حضورنا لبعض دروس اللغة العربية لمحاولة الكشف عن بعض مظاهر تأثير اللغة الثانية، وفي القسم الثالث الموسوم "تحليل الاستبانة" قمنا بتحليل المعلومات التي توفرت لنا من خلال الأجوبة المقدمة في الاستبانة والتعليق عليها، وفي الأخير خلصنا لتصنيف نتائج الدراسة والبحث.

وختماً هذا البحث بخاتمة احتوت بعض الاقتراحات والحلول التي ارتأينا أن نطرحها كمحاولة للمساهمة في تقليل بعض المشاكل التي تعترض نجاح عملية تعليم اللغة الثانية وتؤثر بدورها على اللغة الأولى، وقد أتبعنا الخاتمة بملاحق، وقائمة المصادر والمراجع المعتمدة في إنجاز هذا البحث، وملخص الدراسة وفي الأخير قدّمنا فهرس الموضوعات.

وقد اعتمدنا مراجع ومصادر في بحثنا أهمها: كتاب "اكتساب اللغة الثانية مقدمة عامة" "سوزان جاس" و"لاري سلينكر"، وكتاب "التقابل اللغوي وتحليل الأخطاء" "محمود إسماعيل صيني" و"إسحاق محمد الأمين".

وتتلخص أهداف الدراسة في الاطلاع على سير عملية تعليم اللغة الثانية والكشف عن أثر تعلمها على اللغة الأولى والذي يظهر على مستويات التحليل اللغوي (صوتي، تركيبى معجمي)، ورصد التأثيرات بين اللغتين في المحيط التعليمي، وتحديد أهم الصعوبات التي تواجه التلاميذ أثناء تعلمهم للغة الثانية الكشف عن أسباب ضعف التلاميذ في هذه المرحلة.

وقد قدّمت دراسات عديدة تدرج ضمن حقل تأثير تعليم اللغة الثانية على اللغة الأولى والتي تتقاطع مع دراستنا؛ ومن أهم هذه البحوث المنتج العلمي الذي قدّمه "كمنز" (Cummins) عن تأثير تعلم اللغة الثانية على اللغة الأولى، ودراسة "سوين" (Swain) و"لابكن" (Lapkin) التي هدفت إلى معرفة تأثير اللغة الفرنسية كلغة ثانية على اللغة الإنجليزية الأولى عند الطلاب في ثلاث مدن كندية هي: "أوتاوا" و"أونتاريو" و"تورنتو"، وذلك سنة 1982م.

وأجرى "كيس" (Kecskes) و"باب" (Bapp) دراسة مسحية تحليلية طويلة المدى سنة 2000م لمعرفة مدى تأثير تعلّم اللغات (الفرنسيّة والرّوسية والانجليزية) على اللغة الأولى الهنغاريّة، وقد تكونت عينة الدّراسة من طلاب تتراوح أعمارهم بين "14 و16" سنة. وقَدّم "حنا فؤاد" رسالة ماجستير عنوانها أثر تعلّم لغة أجنبيّة (الإنجليزية) في تعلّم اللغة القوميّة العربيّة في جامعة عين شمس سنة 1967م في مصر على عيّنة تلاميذ القسم الرابع الابتدائي وتوصّل إلى نتيجة مفادها أنّ تعلّم اللغة الانجليزية لا يؤثّر سلباً على اللغة العربيّة. وأنجز "محمد نواز" دكتوراه تحت عنوان "اللغة الإنجليزىة وأثرها على اللغة العربيّة الاعلامية" في الجامعة الوطنيّة للغات الحديثة اسلام آباد سنة 2008م.

ومن بين الصّعوبات التي واجهتنا صعوبة تحصيل المادة اللغويّة من مصادرها الأصليّة، يضاف إليها ضيق الوقت الذي لا يساعد على إنجاز دراسة الميدانيّة وكذلك الزمانا باتّباع برنامج وتوقيت محدد في المؤسسة التّربويّة، وصعوبة تحصيل الاستبانة الخاصّة بالأساتذة نظراً لقلّة أساتذة اللغة الفرنسيّة في المؤسسات الابتدائيّة، فبعد اللجوء لبعض مؤسسات أخرى طُلِب منا ترخيص من مديرية التّربية حتى نستطيع توزيع الاستبانة.

وبعد أن أكملنا هذا البحث البسيط بفضل الله تعالى وتوفيقه نتمنى أن يساهم بحثنا ولو بشيء قليل في التّعريف بهذا الموضوع، ولا يفوتنا أن نشكر كل من ساعدنا ودعمنا بأيّ شكل كان في أثناء إنجازنا لهذا البحث، الذي ما هو إلّا قطرة أو أقلّ في بحر العلم، ولا يعدو أن يكون سوى محاولة، والمحاولة قد تصيب وقد تخطئ، والمحاولة وإن أخفقت فهي سبيل للنّجاح، فمن الخطأ نتعلّم، والتّوفيق من الله عز وجلّ.

الفصل الأول تعليم اللغات الأجنبية

الفصل الأول: تعليم اللّغات الأجنبية.

أولاً: تحديد المفاهيم.

ثانياً: طرائق تعلّم وتعليم اللّغات الأجنبية.

1. الاكتساب.

2. التّعلّم.

3. التّعليم.

4. مفهوم اللّغة الأولى.

5. مفهوم اللّغة الثّانية.

6. تعليم اللّغة الثّانية في الجزائر.

7. العوامل المساعدة في تعلّم اللّغة الثّانية.

8. أهداف تعليم اللّغة الثّانية.

(1) مفهوم الطريقة.

(2) طرائق تعليم اللّغات.

1. طريقة القواعد والترجمة.

2. الطريقة المباشرة.

3. الطريقة السمعية الشفوية.

4. الطريقة التواصلية.

ثالثاً: نظريات تعلّم اللّغات الأجنبية وتعليمها.

1. نظرية التّطابق.

2. نظرية التّباين.

3. نظرية تحليل الأخطاء.

4. نظرية الجهاز الضابط.

5. نظرية التّثاقف.

الفصل الأول: تعليم اللغات الأجنبية.

ارتكزت اهتمامات الباحثين في مجال تعليمية اللغة على البحث عن أحدث وأبسط التقنيات للتغلب على الصعوبات التي تواجه الإنسان في عملية تعلّمه لأيّ لغة من اللغات الإنسانية والسعي لإيجاد أفضل الحلول الممكنة في ميدان تعليم اللغات.

أولاً- تحديد المفاهيم.

لكل علم مصطلحاته التي تميّزه عن غيره من العلوم، وقد تشترك هذه العلوم في بعض المصطلحات، فعلم تعليم اللغات يتميز بمصطلحات كثيرة لعلّ أبرزها مصطلحي (الاكتساب والتعلّم) ويشاركه فيهما (اللسانيات، وعلم النفس اللغوي، واللسانيات التطبيقية...).

1) الاكتساب (Acquisition):

لعلماء اللغة آراء متباينة حول استخدام المصطلحين، وما نلاحظه أنّ بعض العلماء يستعملون المصطلحين (اكتساب) و(تعلّم)، لكن في المقابل نجد بعضهم الآخر يستعمل مصطلح (التعلّم) للدلالة على عملية تعلّم الطفل للغة ما عن طريق النظام الرسمي ومصطلح (اكتساب) للدلالة على عملية التعلّم التي تحدث عند اكتساب الطفل للغة الأولى. وقد افترض "كراشن" (Krashen)، أنّ لدى متعلمي اللغة الثانية معنيين مستقلين لتطوّر المعرفة باللغة الثانية من خلال مصطلحي الاكتساب والتعلّم؛ وباصطلاح غير تقني الاكتساب هو التقاط اللغة، وفي تعريفه للاكتساب يقول: «هو عملية شبيهة إذا لم تكن متطابقة بالطريقة التي يطوّر بها الأطفال قدرتهم في لغتهم الأولى، فاكْتساب اللغة عملية لا واعية»⁽¹⁾.

ونستنتج من هذا التعريف أنّ نظرة "كراشن" لعملية اكتساب اللغة الأولى ترتكز على أنّها تحدث بغير وعي (لا إرادية)، وأنّه يحصرها في عملية "اكتساب اللغة الأولى". ويرى أصحاب هذه النظرية أنّه يجب اعتماد عملية الاكتساب في العملية التعليمية حتّى في حالة تعلّم اللغة الثانية في المدارس، ويؤكدون على أنّها الطريقة المثلى للتوصّل إلى إتقان اللغة

(1) - ينظر: جاس سوزان، وسليكر لاري: اكتساب اللغة الثانية مقدمة عامة، ج01، تر: الحمد ماجد، جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية، (دط)، 2009م، ص:311.

الثانية، بينما لا يعمل التّعليم وفق النّظام على اكساب المتعلّم سلامة اللغة، واستعمالها بشكل متقن⁽¹⁾، أي أنّه يقصد بالاكْتساب آليّة اكتساب اللّغة كلّغة أولى.

ويشير أيضا مصطلح اكتساب لغة من اللغات إلى: «عملية فهم تلك اللغة، ثمّ القدرة على استخدامها نطقا وكتابة، فهو عملية فهم وتعبير، ويرتبط الاكْتساب بهما معا»⁽²⁾. فالقدرة على نطق اللغة هي مهارة أساسيّة لفهمها وتعلّمها.

(2) التّعلّم (Apprentissage):

يعرّف التّعلّم على أنّه: «تغيّر ذاتي، وهو اكتساب أنماط جديدة من السلوك نوّديها بالطرائق المختلفة حسب نوعيّة النشاط الذي نقوم به»⁽³⁾، فالتّعلّم مرتبط بالتّغيّر في السلوك. وعن استخدام "كراشن" لمصطلح "تعلّم" يقول: «سنستخدم مصطلح التّعلّم من الآن فصاعدا لنشير إلى المعرفة الواعيّة باللّغة الثّانية»؛ أي معرفة القوانين، وبمصطلح غير تقني التّعلّم هو المعرفة الواعيّة باللّغة، ومن هنا يمكن التّمييز بين المعرفة المكتسبة (الاكْتساب) والمعرفة المتعلّمة (التّعلّم)⁽⁴⁾.

ويبدو أنّ حجة الذين فرّقوا بين المصطلحين مرتبطة بالمحيط الذي يعلّم أو يعمل على اكساب الطّفل اللغة، فإنّ تعلق الأمر بالمحيط التربوي التّعليمي الذي يخضع لنظام ويسير وفق مناهج وطرائق مضبوطة فهذا ما يصطلح عليه "تعلّم"، أمّا إذا تعلق الأمر بمحيط يلقن الطّفل اللغة دون الخضوع لأيّ نظام فهذا ما يطلق عليه "اكتساب"، ويرتبط الاكْتساب باللّغة الأولى، وهذا هو أساس التّفريق بين المصطلحين، ولن يكون أيّ تفريق بين المصطلحين في هذا البحث مع اعتماد مصطلح "تعلّم" أكثر في الاستخدام، ذلك لوجود تغليب لمصطلح تعلّم في الاستعمال "التّعلّم الطبيعي أو التّعلّم الضّمّني أو التّعلّم بشكل لا إرادي(*)".

(1) - ينظر: خرما نايف، وحجاج علي: اللغات الأجنبية تعلّمها وتعليمها، المجلس الثقافي، سلسلة عالم المعرفة، الكويت (دط)، 1978م، ص: 15.

(2) - الفخراي أبو السعود أحمد: تطور اللغة الربط بين اللغة والفكر والصوت اللغوي، دار الكتاب الحديث، القاهرة، مصر ط: 01، 2010م، ص 139.

(3) - حمار فتيحة: الثّانوية ودورها في تعليم اللغات الأجنبية، رسالة ماجستير، كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية، جامعة الجزائر، 2008م، ص: 15.

(4) - ينظر: جاس سوزان، وسليمنكر لاري: اكتساب اللغة الثّانية مقدّمة عامّة، ج 01، ص: 311.

(*) - استعملت هذه المصطلحات للدلالة على (اكتساب) اللغة، أي استعمالها دون استعمال مصطلح اكتساب.

(3) التّعليم (L'enseignement):

التّعليم بالمعنى المحدود هو جزء من عمليّة تعليميّة اللّغة (Didactique de langue) سواء تعلق الأمر باللّغة الأولى أو الثّانيّة، لأنّ التّعليم بمعناه الحديث صار أقرب إلى التّعلّم والتّمييز بين المصطلحين كالتمييز بين من يعطيك الشّيء، ومن يدلك على مكان وجود الشّيء لتبحث عنه⁽¹⁾. ويعني هذا أنّ هناك اختلافا بين المصطلحين يظهر ذلك في منحى اتّجاههما، فالتّعلّم مباشر والتّعليم يحتاج إلى دعم.

ويعرّفه "زيدان محمد مصطفى" بقوله: «هو عبارة عن عمليّة اكتساب الطّرائق التي تجعلنا نشبع دوافعنا أو نصل إلى تحقيق أهدافنا، وهذا يأخذ دائما شكل حلّ المشكلات»⁽²⁾. ومنه يمكن القول أنّ التّعليم هو سبيل لتحقيق الأهداف وحلّ المشكلات التي تواجه الإنسان في تحصيله للمعرفة، وهو عمليّة حيويّة ونشطة تؤدّي إلى إشباع الدّوافع.

وقد أشار "كوردر" (Corder) إلى أنّ مصطلح التّعليم، يطلق على نشاط المعلّم بين جدران القسم في تفاعل المتعلمين معه⁽³⁾، يشترط معلم ومتعلمين يتفاعلون معه داخل القسم.

(4) مفهوم اللّغة الأولى (Première langue) (Language maternal):

قبل التّعرض إلى مفهوم اللّغة الأولى لا بدّ من الإشارة إلى مفهوم اللّغة، فهي وسيلة اتّصال وتواصل^(*) بين الأفراد، وهي وسيلة للتّعبير^(*) عن الحاجات، وهي «أصوات يعبر بها كل قوم عن أغراضهم»⁽⁴⁾. أصوات ذات طابع اجتماعي وظيفتها التّعبير.

ويعرّفها "ستيفن بنكر" (Steven pinker) في كتابه "الغريزة اللّغوية" على أنّها: «جزء مميّز من التّكوين العضوي لأدمغتنا، واللّغة أداة معقدة متخصصة تتطور لدى الطفل بشكل

(1) - ينظر: عيساني عبد المجيد: نظريات التّعلّم وتطبيقاتها في علوم اللّغة، دار الكتاب الحديث، القاهرة، مصر، ط: 01 2012م، ص: 23.

(2) - حمار فتيحة: الثّانوية ودورها في تعليم اللّغات الأجنبية، ص: 13.

(3) - ينظر: المسدي عبد السلام: اللّسانيات وأسسها المعرفية، الدار التونسية للنشر، تونس، (دط)، 1986م، ص: 141.

(*) - محاولة الفرد إيصال آرائه و مشاعره وأحاسيسه للآخرين.

(4) - ابن جني أبو الفتح عثمان: الخصائص، ج 01، تح: النجار علي، المكتبة العلمية، دار الكتب المصرية، القسم الأدبي مصر، (دط)، (دت)، ص: 33.

فوري مباغت من غير أيّ جهد واضح أو تعليم محدد»⁽¹⁾، وهو يؤكّد على أنّ اللغة غريزة وتحدث دون تخطيط مسبق، ولا ترتبط بتعليم محدد، دون بذل أيّ جهد.

وفي المقابل نجد تعريف "إدوارد سابير" (Sapir): «اللغة طريقة إنسانية بحتة غير غريزية لتواصل الأفكار والرغبات بواسطة الرموز المنتجة إنتاجاً إرادياً»⁽²⁾، وهو تعريف يحتوي مصطلحات (فكرة، وانفعال، ورغبة، ورمز)، ويؤكّد على أنّ اللغة ليست غريزة وتنتج إرادياً وهو ما يعكس توجه الباحث، فكل باحث يستقي تعريفه حسب توجهه الفكري.

ويشير مصطلح اللغة الأولى إلى أول لغة يكتسبها الطفل، ويكون هذا عادة في المجتمع الذي يعيش فيه، فالطفل يأخذ اللغة المنتشرة، والمستعملة في المجتمع الذي ولد فيه وهي اللغة التي يتداولها أفراد ذلك المجتمع، ويصطلح عليها أيضاً "اللغة الأم" (*) (Langue mère)، ويطلق عليها أيضاً مصطلح "اللغة الأصلية"، نسبة للأصل الذي ينتمي إليه الفرد وتُعرف أيضاً باللغة الرئيسية، لأنّها اللغة التي يعتمد عليها المجتمع اللغوي، وهي اللغة التي يستعملها أفرادها في حياتهم اليومية.

وتُعرف أيضاً على أنّها: «اللغة التي تنتشر في المحيط الاجتماعي الذي ينشأ فيه الطفل والتي يستعملها المجتمع في حياته اليومية، ويتواصل بها لتلبية حاجاته المختلفة مع أفراد المجتمع الواحد»⁽³⁾، أيّ اللغة التي يتشارك فيها أفراد المجتمع ويتواصلون بها، وهي التي تميّز بين المجتمعات أو تجمع أفراد المجتمع الواحد.

ويستخدم بعض الباحثين مصطلح "لغة المنشأ" للدلالة على اللغة التي يكتسبها الطفل من البيئة المحيطة به، التي يسمعها من المحيطين به⁽⁴⁾، أيّ؛ نسبة إلى المنشأ الذي ينشأ

(1) - بنكر ستيفن: الغريزة اللغوية كيف يبدع العقل اللغة، تر: المزيني حمزة بن قبلان، دار المريخ، الرياض، المملكة العربية السعودية، (دط)، 2000م، ص: 24.

(2) - ليونز جون: اللغة وعلم اللغة، تر: التوني مصطفى، ج 01، دار النهضة العربية، القاهرة، مصر، ط: 01، 1987م ص: 04.

(*) - وهنا ينبغي الإشارة إلى أنّ لغة الأم؛ هي اللغة التي يتلقاها الطفل عن أمّه؛ «لغة الأمومة، اللغة التي يتلقاها الطفل عن أمّه، والتي يكتسبها بحكم ملازمته لها، وهي اللغة الطبيعية»، واللغة الأم وهي التي ترمز للوطن، فالطفل لا يتعلّم في المدرسة لغة الأم، وإنّما يتعلّم لغة الثقافة، والتي لها كتابه.

(3) - جاس سوزان، وسليكر لاري: اكتساب اللغة الثانية مقدمة عامة، ج: 01، ص: 02.

(4) - عيساني عبد المجيد: نظريات التعلم وتطبيقاتها في علوم اللغة، ص: 92.

فيه. واللغة الأولى هي: «اللغة التي يبدأ الإنسان في استيعابها فتكون لغته الأولى التي يستعملها في بيئته الأولى»⁽¹⁾، واللغة الأولى^(*) بالنسبة للجزائريين هي اللغة العربية والعامية بكل فروعها، والأمازيغية بكل فروعها-تميزت كل منطقة بلهجتها الخاصة-، فاللغة العربية هي لغة التعليم واللغة المعتمدة في الجزائر، وهي اللغة الأولى، والعامية العربية هي تابعة للغة العربية.

(5) مفهوم اللغة الثانية (Deuxième langue) (Seconde langue):

يعدّ تعليم اللغات مهمة المنظومة التربوية (le système éducatif) والتي تعتمد إلى وضع مقررات وبرامج خاصة لتدريس المواد قصد الوصول إلى الأهداف المسطرة، التي قد تتحقق وقد تتباين فيها النسب على حدّ تعبير "وايلد أوسكار"^(*) (Oscar wyld): «إنّ التربية شيء جدير بالإعجاب، لكننا يجب أن نتذكّر دائماً أنّ الأشياء التي تستحقّ التعلم كلّها لا يمكن أن تتعلّم»⁽²⁾. فعملية إدراج اللغة الثانية^(*) في التعليم المدرسي هي مسؤولية المنظومة التربوية حيث إنّها تقوم باختيار اللغة الثانية، وتدرجها في أحد الأطوار التعليمية.

والاهتمام باللغة الثانية ضارب في القدم، فالتعليم الروماني في القرن الأول الميلادي ثنائي اللغة (اللاتينية والإغريقية)، ويقف كوينتيليان^(*) (Quintilians) بشكل حاسم مع تعليم اللغة الثانية يقول: «اللاتينية هي لغة التخاطب سيلتقطها الطفل شئنا أم أبينا»⁽³⁾.

وهذا ما يؤكّد على الاهتمام الكبير الذي يحظى به تعليم اللغة الثانية منذ القدم، والتي تعني بأبسط تعريفاتها اللغة المخالفة للغة الأولى، ويتمّ تعليمها في المدارس ومختلف دور

(1) - المرجع السابق، ص: 24.

(*) - سنستخدم في هذا البحث مصطلح اللغة الأولى لنشير إلى أول لغة يتعلمها الطفل، والإشارة إلى اللغة العربية في التعليم.

(*) - شاعر وكاتب ولغوي من أيرلندا (1854م، 1900م).

(2) - بنكر ستيفن: الغريزة اللغوية كيف يبدع العقل اللغة، ص: 26.

(*) - سنستخدم في هذا البحث مصطلح اللغة الثانية للدلالة على اللغة الأجنبية، وهي اللغة التي تتعلم بعد اللغة الأولى.

(*) - ماركوس فابياس كوينتيليان نوس، ولد بإسبانيا نحو 35 سنة بعد الميلاد، شغل منصب مدير المدرسة الحكومية للخطابة في إمبراطورية روما، وأستاذ للخطابة اللاتينية له كتاب "إعداد الخطيب". ينظر: أعلام الفكر اللغوي التقليدي الغربي، هاريس روي، وتيلر تولبت جي.

(3) - هاريس روي، وتيلر تولبت جي: أعلام الفكر اللغوي التقليدي الغربي من سقراط إلى سوسير، تر: الكلابي أحمد شاكر، ج 01، دار الكتب الجديدة المتحدة، بيروت، لبنان، ط: 01، 2004م، ص: 104.

التّعليم، وتُعرّف أيضا على أنّها: «اللغة التي يتعلّمها التّلميذ تعلّما رسميا على إحدى موضوعات المناهج المدرسية ويختلف السنّ الذي يقدّم فيه تعليم اللغة الأجنبية باختلاف المجتمعات والفلسفات التربوية والظّروف السّياسية»⁽¹⁾. فهي اللغة المرتبطة بالتّعليم المنهجي والمنظّم.

واللغة الثّانية مرتبطة بالتّعليم الرّسمي وتخضع لمناهج ونظام يراعي خصوصيّة المجتمع وثقافته وعاداته ويحدد سنّ المتعلّم. وهي لغة المجتمعات التي تختلف عن مجتمع معين أي لغة أجنبيّة عن الدّيار، وتسطرّ ضمن أهداف تعليميّة أي أنّها اللغة الهدف (La langue cible)^(*)، تدرج اللغة الثّانية ضمن المقرر الدّراسي، فالنّظم التربوية عادة تبتدئ عملية التّعليم في المراحل الأولى باللغة الأولى أو الرّسمية للبلاد، ثمّ التّدرج إلى لغة ثانية أي أنّ اكتساب اللغة الثّانية يكون بعد تعرّف الطّفل على لغته الأولى.

ويُعرّف اكتساب الطّفل للغة ثانية على أنّه: «اكتساب من أفراد صغار إلى درجة أنّهم مازالوا في نطاق الفترة الحرجة»^(*)... ومع ذلك فقد تعلّموا سلفاً لغة أولى⁽²⁾، فهي ترتبط بوجود تعلّم مسبق للغة الأولى يرتبط بفترة عمريّة محدّدة، فهي تأتي في التّرتيب بعد اللغة الأولى. ويمكن اعتبار هذه اللغة هي: «لغة الفرد الثّانية... ويمكن أن تشير إلى لغة الفرد الثّالثة والرّابعة...»⁽³⁾، ويستعمل هذا المصطلح للدّلالة على اللغة التي تعلّم بعد اللغة الأولى.

6) تعليم اللغة الثّانية في الجزائر:

يشغل حقل تعليم اللغات في الجزائر حيزاً هاماً، بحكم أنّ تاريخ الجزائر حافل بحضارات مختلفة مرت عليها عبر العصور، وعامل احتكاكها بمختلف المناطق المجاورة أو القريبة لها (إسبانيا، إيطاليا...)؛ مما انعكس على تعدّد اللغات فيها.

(1) - معزوز سمير: التداخل اللغوي بين الفرنسية والعربية في السنة الثّالثة من التّعليم الابتدائي الجزائري، رسالة ماجستير، كلية الآداب واللغات، جامعة الجزائر بوزريعة 02، الجزائر، 2011م، ص: 16.

(*) - سنستخدم هذا المصطلح للإشارة إلى اللغة المستهدفة من التّعليم، والتي يهدف إلى تعلّمها.

(*) - فترة عمريّة عند الأطفال تسهل فيها عملية التّعلم، ويصعب بعدها التّعلم، وقد يصبح مستحيلاً أحياناً.

(2) - آيت أوشان على: اللسانيات والبيداغوجيا نموذج النحو الوظيفي "الأسس المعرفية والديداكتيكية"، دار الثقافة، الدار البيضاء، المغرب، ط: 01، 1998م، ص: 162.

(3) - جاس سوزان، وسليمنكر لاري: اكتساب اللغة الثّانية مقدّمة عامّة، ج 02، تر: الحمد ماجد، جامعة الملك سعود الرياض، المملكة العربية السّعودية، (دط)، 2009م، ص: 691.

وتحتل اللغة الفرنسية الصدارة في ترتيب اللغات الأجنبية في الجزائر؛ وذلك يرجع إلى عامل أساس، وهو العامل التاريخي المتمثل في الاحتلال الفرنسي للجزائر سنة 1830م.

• فترة ما قبل الاحتلال:

تميّزت هذه الفترة بنظام تعليمي قام على تعليم القرآن وعلومه والحديث الشريف في مختلف دور التعليم (الكتاتيب والزوايا والمساجد)، ومهمتها الأساسية تتمثل في تحفيظ القرآن وعلوم التفسير والسنة الشريفة وتعليم اللغة العربية، وتعليم مختلف اللغات الأجنبية كاللغة التركية مثلاً.

• فترة الاحتلال الفرنسي:

بدخول الاحتلال إلى الجزائر الذي استبدل النظام التعليمي العربي بالفرنسي، وفي هذا يقول "أندري مارتي" (André martinet): «كان التقليد المركز في فرنسا، وفي الإمبراطورية الاستعمارية القديمة يفرض تعليم الأميين بالفرنسية دون أن تأخذ في الحسبان على الإطلاق اللسان الأول»⁽¹⁾، فقد دمّرت أغلب المعالم الثقافية والدينية والمؤسسات التعليمية وتمّ تحويل المتبقية منها إلى كنائس وثكنات عسكرية.

• فترة الاستقلال وبعده:

استمر التعليم باللغة الفرنسية لفترة قصيرة مع موجة التعريب^(*) (arabisation) التي شهدتها البلاد، فإلى غاية سنة 1974م تقرر تعليم اللغة الفرنسية كلغة أجنبية، وفي سنة 1976م تقرر تطبيق برنامج المدرسة الأساسية بتسع سنوات مع دمج التعليم الابتدائي بالمتوسط، وأنّ كلّ المواد تدرّس باللغة العربية واعتبار اللغة الفرنسية لغة أجنبية⁽²⁾.

وفي الآونة الأخيرة أجريت إصلاحات في مناهج وطرائق التدريس ووضعت سياسة لتعليم اللغات، فتعليم اللغة الفرنسية يبدأ من الطّور الابتدائي (السنة الثالثة) بعد أن كانت تعلّم في السنة الرابعة سابقاً، كما أجريت تجربة لتدريسها في السنة الثانية تليها اللغة الإنجليزية

(1) - أندري مارتي: وظيفة الألسن وديناميتها، تر: سراج نادر، المنظمة العربية للترجمة، بيروت، لبنان، ط: 01، 2009م ص: 230.

(*) - تتمثل عملية التعريب في مجال التعليم في إدخال العربية واستعمالها لتدريس المواد في مختلف مراحله.

(2) - ينظر: بن زروق حسين: العامية العربية وجذورها الفصيحة دراسة مقارنة، ص: 98.

التي تدرّس في الطّور الأول من التّعليم المتوسط، ويكون تدريس باقي اللغات حسب التّخصصات في الثّانوية (الإسبانية أو الإيطالية) تدرس لتلاميذ في تخصص اللغات.

(7) مكانة اللغة الفرنسيّة في الجزائر:

(7)1- في التّعليم: هناك تخصصات لازالت تدرّس في الجامعة الجزائرية باللغة الفرنسية نحو تدريس العلوم باللغات الأجنبية في الجامعات⁽¹⁾، وهذا ما يؤكّد على المكانة التي تحتلها اللغة الفرنسيّة في قطاع التعليم بالجزائر.

(7)2- في الإعلام والصّحافة: لا يزال الإعلام باللغة الفرنسيّة يحتلّ مكانةً مهمّةً في الجزائر إذ نجد جرائد ومجلات تصدر بالفرنسيّة، وهو حال بعض القنوات الناطقة بالفرنسية كما نجد اللافتات والإعلانات المنتشرة في الشّارع تصاغ بلغة أجنبيّة.

(7)3- في الإدارة: نلاحظ حضور اللغة الفرنسيّة في مختلف المعاملات الإداريّة؛ مثلاً الوثائق تستعمل فيها اللغة الفرنسيّة.

(7)4- استعمال اللغة الفرنسيّة في المجتمع: تستعمل اللغة الفرنسيّة في المجتمع الجزائري من قبل مختلف فئاته:

- الفئة المتعلّمة بالفرنسيّة والمتخصصين في المجالات العلميّة.
- الفئة التي تنتمي للجيل القديم، وعاشت إبّان الاستعمار أو زولت تعليمها باللغة الفرنسيّة وفئة من المهاجرين الذين يستعملون هذه اللغة.
- فئة الشباب المولعين بالحديث باللغة الفرنسيّة لأنّهم يعتقدون أنّ ذلك ميزة حضارية⁽²⁾.

والملاحظ أنّ استعمال اللغة الفرنسيّة بقواعدها الصحيحة ونطقها السليم في المجتمع الجزائري يبقى حكراً على أهل الاختصاص، وطبقة المثقفين ثقافة فرنسيّة وطبقة النّخبة.

(8) العوامل المساعدة على تعلم اللغة الثّانية: من أهمها نذكر:

✓ الأسرة: يتمثل دور الأسرة في تشجيع المتعلّم على تعلّم اللغة الثّانية عن طريق ما توفّره له من الوسائل المختلفة، والطفّل يكتسب اللغة التي يمارسها الوالدان أو اللغة الأولى

(1) - الزواوي خالد محمد، اكتساب وتنمية اللغة، مؤسسة حورس الدولية، الإسكندرية، مصر، ط: 01، 2005م، ص: 49.

(2) - ينظر: أوشيش كريمة: التداخل اللغوي في اللغة العربية تدخل العامية في الفصحى لدى تلاميذ الطور الثالث من التعليم الأساسي، رسالة ماجستير، المدرسة العليا للأساتذة والعلوم الإنسانية، الجزائر، 2002م، ص: 62.

لأحدهما. ويؤثر المستوى الثقافي لأفراد الأسرة على المتعلم⁽¹⁾، وتتعكس اهتمامات الأهل بتلقين اللغة الثانية للطفل بشكل جيد على تعلمه.

✓ **المحيط الاجتماعي:** فالفرد يلتقط اللغة من داخل محيطه، يقول "بلوخ" (block) و"تراجر" (trager): «اللغة نظام اجتماعي من الرموز الاعتبارية تتعاون به مجموعة اجتماعية»⁽²⁾، أي أنّ أفراد المجتمع الواحد يشتركون في لغة واحدة يتعلمونها فيه. وفي هذا الصدد يقول "تشومسكي" (Chomsky): «الطفل وهو يغوص في بيئة لغوية معينة يتعرض إلى مجموعة جمل محدودة»⁽³⁾. فالبيئة إذاً هي الأساس الأول الذي يستند عليه الطفل في تعلمه للغة مجتمعه، والذي يعمل على تزويده بالخبرة اللغوية.

✓ **المدرسة أو النظام التعليمي:** هذا النظام يساعد المتعلم على اكتساب اللغة (الأولى أو الثانية)، حيث يتوفر على الوسائل والأدوات اللازمة للتعليم، ويقوم على أسس ومبادئ مدروسة بدقة ومنظمة، فالمدرسة تعلم المتعلم قراءة وكتابة اللغة بأنظمتها المختلفة.

✓ **وسائل الإعلام المختلفة:** إنّ تأثير الإعلام بوسائله المختلفة له أثر بالغ الأهمية في ترسيخ العادات اللغوية، وتيسيرها على المتعلمين⁽⁴⁾، مثلاً نوعية القنوات التلفزيونية المشاهدة، واللغة المختارة في متابعة البرامج المختلفة التي يختارها المتعلم⁽⁵⁾، والإعلانات واللافتات التي تكتب بلغتين تساعد في تعلم بعض الكلمات، إضافة إلى بعض المرافق المتنوعة والوسائل الأخرى (خدمات الهاتف، والمطارات والفنادق...) والتي تستعمل فيها مختلف اللغات، وهي بهذا تساعد على تعلم استعمال اللغة في المواقف المختلفة.

✓ **الكتب:** فهناك كتب خاصة بتعليم اللغة الثانية بشكل عام، ومنها ما يختص بالتعليم حسب المواقف (تعليم اللغة للمسافرين أو للأطفال) والقواميس والقصص والروايات.

(1) - عبد السلام خالد: دور اللغة الأم في تعلم اللغة العربية الفصحى في المرحلة الابتدائية بالمدرسة الجزائرية ص: 113.

(2) - ليونز جون: اللغة وعلم اللغة، ج 01، ص: 05.

(3) - زكريا ميشال: الألسنية التحويلية التوليدية وقواعد اللغة العربية، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر، بيروت، لبنان ط: 01، 1986م، ص: 58.

(4) - ينظر: عيساني عبد المجيد: نظريات التعلم وتطبيقاتها في علوم اللغة، ص: 214.

(5) - عبد السلام خالد: دور اللغة الأم في تعلم اللغة العربية الفصحى في المرحلة الابتدائية بالمدرسة الجزائرية ص: 113.

✓ وسائل الترفيه: كالألعاب بالنسبة للأطفال، فهناك ألعاب إلكترونية تقدّم لهم ثقافة من مختلف اللغات أو ألعاب تركيبية إضافة إلى المسرحيات فالألعاب تضي على الدرس متعة وتنوعاً ملحوظاً، وتوسّع من دائرة الفهم عند المتعلمين وتشجعهم على استخدام اللغة الجديدة ويمكن أن تستعمل في التدريب على استعمالها وتوظيفها⁽¹⁾.

✓ الوسائل السمعية: كالأسطوانات المختلفة (دروس وموسيقى...) ومسجل الصوت ومحاضرات وأفلام سمعية مسجلة.

✓ المنهاج: من حيث طريقة عرض المادة التعليمية وتناسبها مع خصائص النمو العقلي للمتعلم⁽²⁾، والطرائق التي تستعمل في التعليم.

✓ الميول: وهو عامل بالغ الأهمية في العملية التعليمية، فميول المتعلم نحو اللغة يحسن من تعلّمه، وهذا ما يعرف بالدافعية (motivation) وهي عبارة عن حالة استثارة وتوتّر داخلي تثير السلوك وتدفعه إلى تحقيق هدف معيّن، يضاف إلى هذا المثابرة التي تساعد على التعلّم الجيّد والسريع، والاستعمال المتواصل للغة في مختلف مواقف الحياة والتركيز على نطق الأصوات بشكل جيّد وحسن الاستماع.

9 أهداف تعليم اللغة الثانية: تتمثل هذه الأهداف في:

- اكتساب المتعلّم أداة للتعبير والتواصل وتبادل الأفكار، واستخدامه للغة ومعرفة لخصائصها وميزاتها، وتمكّنه من التعامل بهذه اللغة في مختلف المواقف.
- تمكين المتعلّم من مواكبة آخر التطورات والمستجدّات في عالم المعرفة والعلم.
- المساواة بين اللغات، فاستعمال لغتين ينطلق من مبدأ المساواة بين اللغات واحترامها⁽³⁾.
- تقريب الهوة بين الشعوب وتبادل الأفكار والآراء فيما بينهم، والانفتاح على العالم.
- يمكن التعرف على مختلف الثقافات من خلال تعلّم لغات الشعوب الأخرى.

(1) - ينظر: ناصف مصطفى عبد العزيز: الألعاب اللغوية في تعليم اللغات الأجنبية مع أمثلة لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، دار المريخ، الرياض، المملكة العربية السعودية، ط: 01، 1983م، ص: 48.

(2) - عبد السلام خالد: دور اللغة الأم في تعلم اللغة العربية الفصحى في المرحلة الابتدائية بالمدرسة الجزائرية ص: 113.

(3) - الخولي أحمد عبد الكريم: اكتساب اللغة نظريات وتطبيقات، دار مجدلاوي، عمان، الأردن، ط: 01، 2014م ص: 29.

- توسيع ثقافة الفرد، لأنّ الاعتماد على لغة واحدة يحد من معرفته وثقافته، وهذا ما أشار إليه "كومنز" (*) بقوله: «من يعرف لغةً واحدةً فقط فإنّه في الحقيقة لا يعرف تلك اللغة تماماً»⁽¹⁾، فالذي لا يتعرّف على لغات مخالفة للغته لن يكتشف مزاياها.
- إدماج الأفراد داخل المجتمعات اللغوية الأجنبية، فالفرد الذي يعيش في مجتمع أجنبي يجب عليه تعلّم لغة ذلك المجتمع.
- مساهمة الفرد في مختلف النشاطات (الفكرية والعلمية والثقافية) في مناطق مختلفة.
- تعليم لغة التكنولوجيا يساعد في تحقيق التطور في مختلف المجالات.
- تساهم هذه العملية بشكل كبير في تنمية المهارات اللغوية وتغذية العقل وزيادة مستوى الذكاء والفهم، يقول "كومنز": «كما أنّ الأطفال الذين يستخدمون لغتين يكونون أكثر مرونة في التفكير نتيجةً لمعالجة المعلومات بلغتين مختلفتين»⁽²⁾، فقد أصبح تعليم اللغات مطلباً حضارياً وضرورة ملحة على كلّ من يريد اقتحام عالم المعرفة.

(*) - فيلسوف ولغوي وكاتب ألماني، له بحث تأثير تعلم اللغة الثانية على الأولى (العتبة اللغوية، وفرضية التطور التبادلي).

(1) - الحاج عيسى مصباح: (أثر الترجمة في الأخطاء الشائعة في اللغة العربية)، مجلة دمشق، العدد 02، المجلد 22 دمشق، سورية، 2006م، ص: 22.

(2) - المرجع نفسه، ص: 22.

ثانيا: طرائق تعليم اللغات الأجنبية.

1. مفهوم الطريقة (Méthode):

جاء في لسان العرب "لابن منظور": « والطريقة السيرة، وطريق الرجل مذهبه، يقال مازال فلان على طريقة واحدة أي على حالة واحدة»⁽¹⁾، أي أنّ الطريقة هي السيرة التي يسير عليها الفرد والمذهب الذي يسلكه ويتّبعه. ومفهوم الطريقة في المجال التعليمي يرتبط بوظيفتها التواصلية، ومهمتها الأساسية هي تقديم المادة التعليمية في شكل مبسط وسهل للمتعلمين، إذ لا يمكن أن تسير هذه العملية بشكل ناجح من دونها.

وتعرّف الطريقة على أنّها: «مجموعة الأنشطة والإجراءات التي يقوم بها المعلم وتتجلى آثارها على ما يتعلّمه التلميذ»⁽²⁾. ومعنى هذا أنّ الطريقة تتعلّق بالأنشطة التي يمارسها المعلم داخل القسم قصد تلقين التلميذ المادة التعليمية أو شرحها وتوضيحها والغرض الأساسي منها هو التعليم وتحسينه.

ويعرّفها "بوران كريستيان" (Puren Christian): «هي مجموع الأساليب والتقنيات المتّبعة في القسم، والتي من شأنها أن تدفع التلميذ للقيام بسلوك أو نشاط محدود»⁽³⁾. أي أنّ الطريقة هي الأسلوب والتقنية التي تستخدم في القسم الدراسي، والغرض منها هو التحكم في تسيير التعليم ودفع التلاميذ إلى القيام بنشاطات معيّنة، والتحكم في سلوكهم وتهذيبه.

وصفوة القول، إنّ الطريقة هي المذهب المتّبع قصد الوصول إلى هدف معيّن، وهي تقنية تُتّبع في التعليم تستخدم قصد إنجاح العملية التعليمية، وهي أحسن وسيلة لتقديم المادة التعليمية والتحكم في سلوك المتعلّم، ودفعه نحو التعلّم الجيد المنظم.

(1) - ابن منظور: لسان العرب، (ط، ر، ق)، تح: عبد الله علي الكسر، ومحمد أحمد حسب الله هاشم الشاذلي، ج3، دار المعارف، القاهرة، مصر، (طبعة جديدة)، (دت)، ص: 2665.

(2) - عذراوي كمال: دراسة وصفية ومقارنة وتقويمية لتدريس القواعد في الكتاب المدرسي، رسالة ماجستير، جامعة بن يوسف بن خدة، الجزائر، 2009م، ص: 10.

(3) - المرجع نفسه، ص: 11.

2. طرائق تعليم اللغات:

تقوم عملية تعليم اللغات على أسس ومناهج دقيقة ومضبوطة توضع قصد الوصول إلى أهداف مرجوة، ولغرض تحقيق أحسن النتائج وإنجاح هذه العملية تُتبع طرائق (Méthodes) معينة في تعليم اللغة للمتعلم، وفي هذا يقول "فرنسيس ماكي" (Francis_w_makey): «الطرائق ليست أكثر من مجرد وسائل، وأدوات بين أيدي المتعلمين»⁽¹⁾. فالطرائق هي أدوات توضع لخدمة المعلم والمتعلم، وتساهم في إنجاح عملية تعليم اللغة الثانية، وطرائق تعليم اللغة الثانية نذكر منها:

1.2 طريقة القواعد والترجمة (Traditionnel méthode):

يطلق عليها أيضاً "طريقة النحو والترجمة"، ويتبين أنها تعتمد الترجمة^(*) أساساً في التعليم والتي تعرف أنها: «الترجمة منهجية... وناقلة (رسائل)

من لغة الانطلاق^(*) (المسماة باللغة المصدر) (Langue Source) إلى لغة الوصول (المسماة اللغة الهدف)»⁽²⁾. فعملية الترجمة هي نقل محتوى اللغة الأصل إلى اللغة الهدف وفق منهجية علمية دقيقة و(موضوعية) في النقل أثناء الترجمة سواء كانت الترجمة بالمعنى أو ترجمة حرفية^(*)، وتعدّ هذه الطريقة من أقدم طرائق التعليم فجزورها ترجع إلى تعليم اللغة اللاتينية واللغة الإغريقية حيث استخدمت لفترة طويلة في تعليم هاتين اللغتين عندما كان التحليل المنطقي للغة، وحفظ ما بها من قواعد وشواذ واعتمادها على نصوص أدبية مكتوبة وترجمتها من لغة الانطلاق إلى اللغة الهدف وتطبيق ذلك في تدريبات للترجمة⁽³⁾. وهذا يجعل اللغة تترسخ في ذهن المتعلم.

(1) - عذراوي كمال: دراسة وصفية ومقارنة وتقويمية لتدريس القواعد في الكتاب المدرسي، ص: 11.

(*) - الوظيفة الأساسية للترجمة هي النقل، أي نقل المعلومات من اللغة الأجنبية إلى اللغة الأولى.

(*) - لغة الانطلاق هي اللغة الأصل التي نريد أن ننقل عنها.

(2) - برمان أنطوان: الترجمة والحرف أو مقام البعد، تر: الخطابي عز الدين، المنظمة العربية للترجمة، بيروت، لبنان ط: 01، 2010م، ص: 96.

(*) - الترجمة بالمعنى هي محاولة نقل المعنى المقصود، أما الترجمة الحرفية فهي النقل الحرفي.

(3) - الشيخ الحافظ عبد الرحيم: تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، عالم الكتب الحديث، الأردن، ط: 01، 2013م ص: 51.

تكون ترجمة القواعد الخاصة باللغات تعتمد على آلية مراعاة الخصوصية اللغوية للغتين وتعتمد على نظرة خاصة في التعامل مع مفردات اللغة الأجنبية. ومن أهم ملامحها ما يلي:

- إهمال الوظائف التداولية الواقعية للكلمات، وإهمال اتباع منهج محدد في انتقاء المفردات فما يحكمها هو وقوعها صدفة في النص المقدم، والتركيز على استعمال في سياق الخطاب المكتوب وإهمال المنطوق.
- تقديم المفردات في قوائم ثنائية اللغة (الأولى، الهدف) وقد شجعت هذه الآلية على الاستفادة من المعاجم الثنائية اللغة بوصفها الاستراتيجية الرئيسة لتعلم الكلمات الجديدة وتحديد معناها في اللغتين.
- الاعتماد على النصوص الكلاسيكية القديمة لأنها أساس المادة التعليمية مما أدى إلى حصر المفردات في إطار ضيق هو الاستعمال الأدبي الرفيع الراقي.
- إن مقدار العناية بالمفردات متعلق بقدرتها على إثبات القاعدة النحوية، ومناسبتها لها⁽¹⁾.
- تدريب المتعلم على كتابة اللغة بدقة عن طريق التدريب المنظم في عملية الترجمة وتزويده بحصيلة لفظية واسعة، وتدريبه على الحفظ⁽²⁾.
- تعليم القواعد النحوية وشرحها شرحاً مفصلاً، مدعماً بواسطة اللغة الأولى.

2. 2) الطريقة المباشرة (méthode direct):

ظهرت بعد طريقة الترجمة مع انتشار فكرة النشاط في ميدان التربية خلال القرن العشرين، حيث تبين أن المتعلمين يمكنهم تعلم فهم اللغة عن طريق الاستماع^(*) بكمية كبيرة منها، وتعلم الكلام عن طريق التكلم بها مع ربط الكلام بمواقف مناسبة⁽³⁾. وهي تعتمد أسلوباً مباشراً دون اللجوء إلى وساطة (الترجمة)، فقد سعت إلى إكساب المتعلمين المهارات

(1) - ينظر: العناتي أحمد وليد: (مفردات العربية دراسة لسانية تطبيقية في تعليمها للناطقين بغيرها)، سجل المؤتمر العالمي لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، المنعقد في 14 و15/11/1430 هـ، جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية، 2009م، ص: 486.

(2) - الشيخ الحافظ عبد الرحيم: تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، ص: 52.

(*) - اللغة سماع قبل أن تكون نطقاً، والسماع يكون بالأذن دون تدبر، الاستماع يشمل العناية والاهتمام والتدبر.

(3) - الشيخ الحافظ عبد الرحيم: تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، ص: 53.

الشّفوية فلم يعد التّعليم بمقتضاها يعتمد على اللغة الأولى؛ بل أصبح قائماً على الرّبط بين الأشياء والأفعال الجديدة بألفاظها في اللغة الهدف.

وقد أطلقت عليها سمة الطّبيعيّة لأنّها تعتمد على اللغة الهدف دون غيرها في عمليّة التّعليم وتستخدم الجمل والعبارات المفيدة التي يكثر استعمالها في اللغة اليوميّة⁽¹⁾، وذلك قصد تهيّئة الظروف المناسبة لممارسة اللغة. وتقوم هذه الطريقة على أسس أهمها:

✓ تعليم اللغة وفق مواقف ماديّة، يتم فيها الرّبط المباشر بين الرّمز اللغوي ودلالته بالشّيء نفسه أو بالصورة والحركة، دون الاستعانة بواسطة.

✓ اعتمد أصحاب هذه الطريقة على الانغماس اللغوي (Bain linguistique)^(*) حتى يتسنى لهم تمثيل الظروف الطّبيعيّة المناسبة في التّعليم⁽²⁾.

✓ تعليم اللغة عن طريق التّعرض المباشر والممارسة الفعلية المباشرة.

✓ التّفاعل داخل القسم يكسب المتعلّم المفردات الجديدة، ولذلك يجب التركيز عليه.

✓ التّركيز على مفردات وأسماء مستعملة في الواقع الذي يعيشه المتعلّم⁽³⁾.

وتساعد على توظيف اللغة في مختلف المواقف اليوميّة، واعتمادها على الاستنباط.

2. 3 الطريقة السّمعية الشّفوية (البصرية) (Méthode audiovisuelle):

تزامن ظهور هذه الطريقة مع حدوث ثورة في الوسائل السّمعية والبصريّة، وتطور تقنيات التّسجيلات الصوتية، وتقنية تسجيل الخطاب المحكي، وتقنية الفيلم الثابت، وهاتان التقنيتان المترافقتان ستقدمان للمناهج الفعّالة والحية لتعليم اللسان الأجنبي الدّعامة اللوجستية التي تساعد على نموها⁽⁴⁾، فقد كان لهذه التقنيات أثر كبير في تحسين عملية تعليم اللغات.

(1) - ينظر: بوقربة لطفي: محاضرات في اللسانيات التطبيقية، جامعة بشار، الجزائر، 2003م، ص: 24.

(*) - ويعني وضع المتعلم في المواقف التي تساعد على تعلم اللغة، وتوفير الجو المناسب للتعلم وتكثيف هذه العملية.

(2) - ينظر: راقم سهام: أثر الازدواجية اللغوية المبكرة على النشاطات المعرفية، رسالة ماجستير، جامعة الجزائر، 2008 ص: 22.

(3) - ينظر: العناتي أحمد وليد: (مفردات العربية دراسة لسانية تطبيقية في تعليمها للناطقين بغيرها)، ص: 488.

(4) - بوتون شارل: اللسانيات التطبيقية، تر: المصري محمد رياض، والمقداد قاسم، دار الوسيم، دمشق، سورية، (دط) (دت)، ص: 103.

فقد أصبحت هذه الوسائط عوامل مساعدة مع المجموعات التربوية التي تتلاءم بشكل جيد مع استخدامها، وذلك في تعليم اللسان الأجنبي، فقد ظهرت الأسطوانات وآلات التسجيل وأصبح معمولاً بها في بعض أقسام التعليم المتميز، كالمدارس الحربية والتجارية لاسيما في البلدان الغنية كالولايات المتحدة الأمريكية⁽¹⁾. استعملت هذه الطريقة لتعليم اللغات الأجنبية للجنود في المدارس الحربية، وللمتعاملين الاقتصاديين والتجاربيين، وذلك حسب حاجاتهم المختلفة للغات الأجنبية.

ركّزت هذه الطريقة على مهارتي الاستماع والكلام^(*) في تعليم اللغة الثانية، ولم تهتم بالمفردات، بل باختزال الأنماط اللغوية المختلفة لشيوعها⁽²⁾، قصد تمكين المتعلم من القدرة على توظيف اللغة واستعمالها والتواصل بها، ويدعوا أصحاب هذه الطريقة إلى التدريب السمعي للأذن وأعضاء الكلام (التدريب على النطق الجيد للأصوات) ويتم ذلك مشافهة⁽³⁾ وذلك لتحسين نطق واستعمال اللغة بشكل جيد.

وقد لخص العالم "مولتون" (Moulton) المبادئ الأساسية لهذه الطريقة في أن:

- اللغة هي الكلام المنطوق المكتوب: يتمحور الاهتمام الأساسي الأول في المرحلة الابتدائية للتعليم على المشافهة، ثم بعدها تأتي القراءة والكتابة في المراحل اللاحقة، ففي المرحلة الأولى يتلقى المتعلم المبادئ، والقواعد الأولية للغة مشافهة.
- اللغة مجموعة عادات: أي يتم اكتساب لغة الطفل في نظر رواد هذه الطريقة، كإكتسابه لأي سلوك آخر، أي مجرد عادة سلوكية.
- على المعلم أن يعلم اللغة ذاتها لا أن يعلم معلومات عنها: أي أن يتجنب تعليم القواعد الجاهزة، ويعمل على تدريب التلاميذ، وتعويدهم على استخدام الأنماط اللغوية المختلفة ضمن سياقات ومواقف (اجتماعية) متنوعة.
- استخدام اللغة التي يستخدمها أصحابها: ويعني به استخدام الصيغ التي يستخدمها الناطقون بها للغة الأجنبية في تعليمها لغيرهم، ليتمكنوا من تعلمها على حالتها الأصلية.

(1) - المرجع السابق، ص: 103.

(*) - الكلام هو: الممارسة الفعلية للغة.

(2) - العناتي أحمد وليد: (مفردات العربية دراسة لسانية تطبيقية في تعليمها للناطقين بغيرها)، ص: 489.

(3) - ينظر: راقم سهام: أثر الازدواجية اللغوية المبكرة على النشاطات المعرفية، ص: 24.

■ اللغات تختلف عن بعضها البعض: فقد اعتبر المنهج التقليدي أنّ اللغات صفات مشتركة فنادى أصحاب هذه الطريقة إلى ضرورة التنبيه إلى أنّ لكل لغة خصائصها ومميزاتها التي يجب أن تراعى في العملية التعليمية⁽¹⁾.

وتسعى هذه الطريقة إلى تعليم اللغة للمتعلّم ليكون قادرة على التّواصل بها، ومتقناً لنظامها الصّوتي لاعتمادها على المشافهة، وتعتمد إلى وضع المتعلّم في مواقف تجعله يمارس اللغة، ويستخدم أساليب تجعله يدرك مدى أهمية تعلّم الأنظمة اللغوية (الصوتي والدلالي والتركيبي...) من خلال التّكرار والمحاكاة والاستعمال المتواصل.

2. 4) الطريقة التواصلية (Communicative approche):

تعتمد هذه الطّريقة على التّواصل والذي يعني « الحالة التي يصير إليها الحوار بين طرفين على الأقل»⁽²⁾؛ أي يشترط وجود طرفين على الأقل في العملية التّواصلية، وحوار يجمع بينهما، ويطلق عليها "الطريقة الاتصالية الوظيفية" أو "تعليم اللغة تواصلياً". وقد ارتبطت هذه الطريقة في نشأتها بتغير استراتيجي شمل النظرة إلى اللغة ذاتها، ثم الطّريقة التي تصفها بها أولاً، وأساليب التّعليم والأسس التي تحكمها ثانياً⁽³⁾، ومحتوى التّعليم ثالثاً.

وقد نتج عن هذا التّغير تطوّرات استجدّت في مختلف المجالات مسّت مجال التّعليم فقد شهد العالم ثورة في مجالات الاتّصال والمعلوماتيّة وظهور تقنيات حديثة ساعدت على إعادة النّظر في كلّ ما يخصّ تعليم اللغات بما في ذلك طرائق التّعليم.

وتجلت ملامح هذه الطّريقة عند "ديل هايمز" (Hymes)، الذي أقرّ بكل من الملكة اللغويّة (compétence Linguistique) والأداء اللغوي (Performance)، وأضاف الملكة التّواصلية^(*) (compétence Communicative)⁽⁴⁾. فقد أراد أن يسلّط الضّوء على الجوانب الاجتماعيّة المختلفة (المقام، والموضوع، والشخصية...)، وهو ما يتوافق مع ما سبقت إليه العرب بمقولة "لكل مقام مقال". وباعتبار اللغة خطاب متكامل، ومفردات اللغة الأجنبية مثل

(1) - ينظر: خرما نايف، وحجاج علي: اللغات الأجنبية تعلمها وتعليمها، ص: 162، 163، 164.

(2) - نظيف محمد: الحوار وخصائص التفاعل التواصلي دراسة تطبيقية في اللسانيات التداولية، أفريقيا الشرق، الدار البيضاء، المغرب، (دط)، 2010م، ص: 15.

(3) - خرما نايف، وحجاج علي: اللغات الأجنبية تعلمها وتعليمها، ص: 166.

(*) - تعني القدرة على استخدام اللغة استخداماً صحيحاً يراعي فيه ما يقتضيه الموقف.

(4) - المرجع نفسه، ص: 171.

مفردات اللغة الأولى يكتسب ابن اللغة مفرداتها في سياقات مختلفة⁽¹⁾، وذلك يتم بتدرّج طبيعي أي التّعرض التّواصلي.

وبذلك توجّه الاهتمام نحو الكفاية التّواصلية التي تتمثّل في الممارسات اللغويّة التي يقوم بها المتعلّم في مختلف المواقف داخل مجتمعه ومحيطه، تهدف هذه الطّريقة إلى الوصول بالمتعلّم لأنّ يكون قادراً على التّواصل باللغة الثّانيّة بشكل جيّد وسليم من ناحية الاستعمال. ومن خلال ما جاءت به هذه الطّريقة انتهى الأمر إلى "تعليم اللغة تواصلياً" فهي لم تركّز على المفردات، وإنّما ركّزت على الاستخدام المناسب للأنماط التّواصلية.

(1) - العناتي أحمد وليد: (مفردات العربية دراسة لسانية تطبيقية في تعليمها للناطقين بغيرها)، ص: 489.

ثالثاً: نظريات تعليم اللغة الثانية.

من بين النظريات التي اهتمت بتعليم اللغة، نظريات اختصت بالبحث في مجال تعليم اللغة الثانية، ونذكر أهمها:

أولاً - نظرية التطابق (Théorie d'accord):

يرى أصحاب هذه النظرية أن تعلم اللغة الأولى، وتعلم اللغة الثانية هما عمليتان متطابقتان في الأساس، وأنه ليس هناك أي تأثير للغة الأولى في تعلم لغة الثانية⁽¹⁾. أي أن اكتساب لغة ما في المرحلة الأولى لن يؤثر على تعلم لغات أخرى فيما بعد.

وعلى الرغم من أن هذه النظرية لم تلق رواجاً كبيراً، نظراً لأنها تتجاهل الكثير من العوامل مثل: التطور المعرفي عند الأفراد، والظروف الاجتماعية والمواقف التعليمية، وغيرها من العوامل مما يؤثر على عملية تعلم كل من اللغة الأولى واللغة الثانية، وتكمن أهمية هذه النظرية في أنها تركز على إمكانية النظر في الاستراتيجيات^(*) المتشابهة التي تستخدم في تعلم اللغة الأولى واللغة الثانية⁽²⁾. وتقر هذه الطريقة أيضاً أن عملية تعليم اللغتين الأولى والثانية متطابقتان تماماً، ولا وجود لعلاقة تأثير وتأثر بينهما.

ثانياً - نظرية التباين:

ظهرت الإرهاصات الأولى "لنظرية التباين" بصورة عملية في العقد الخامس من القرن الماضي، والتي أطلق عليها أيضاً "التقابل اللغوي"، ومن أبرز رواد هذه النظرية "روبرت لادو" (Robert Lado) و"شارلز فريز" (Freis)، وتتبع فكرة التحليل التقابلي (Analyse contrastive) في النظرية من قول "لادو": «إن أي متعلم للغة أجنبية لا ينطلق من فراغ»⁽³⁾، أي أن المتعلم يستند إلى مكتسباته السابقة.

وأهم فرضية بُنيت عليها هذه النظرية هي اختيار المادة اللغوية التعليمية، يقول "فريز" في هذا الطرح: «إن أكثر المواد فاعلية هي تلك التي تعدّ بناء على وصف علمي للغة المراد

(1) - ينظر: الخولي أحمد عبد الكريم: اكتساب اللغة نظريات وتطبيقات، ص: 50.

(*) - يقصد بالاستراتيجية في ميدان تعلم اللغة الثانية؛ التكتيك والتقنية والتخطيط المتبع في العملية التعليمية.

(2) - ينظر: خرما نايف، وحجاج علي: اللغات الأجنبية تعلمها وتعليمها، ص: 77.

(3) - ينظر: الخولي أحمد عبد الكريم: اكتساب اللغة نظريات وتطبيقات، ص: 109.

تعلمها مع وصف موازٍ له في اللغة الأصلية للدارس»⁽¹⁾. وهو يشير إلى ضرورة المقابلة بين اللغة الثانية واللغة الأولى، والاعتماد على نتائج هذه المقابلة واستخدامها لتسهيل العملية التعليمية للغة الثانية.

وهذه النظرية تعتمد في نظرتها إلى تعلم اللغة الثانية على القول أن اكتساب لغة ثانية يتحدد بصورة كبيرة بفعل الأنماط الصوتية واللغوية الخاصة باللغة الأولى، التي يتم تعلمها فالتركيب والصيغ اللغوية التي تشبه تلك الموجودة في اللغة الأولى يتم تمثيلها وتعلمها بسهولة وسرعة كبيرة، وتسمى هذه العملية "النقل الإيجابي" (positif Transfer)، أما الصيغ اللغوية والتركيب المختلفة عن تركيب وصيغ اللغة الأولى، فإنها تشكل عقبة في تعلم اللغة الثانية، وتسبب في حدوث الأخطاء اللغوية، وهو ما يسمى النقل السلبي (Négative Transfer) أو حدوث التداخل (Interférence)^(*) بين اللغتين⁽²⁾. أي أن المتعلم يلجأ إلى الأنماط اللغوية المكتسبة - من قبل - في اللغة الأولى، ويبني على هذا الأساس المكتسبات الجديدة أي الأنماط اللغوية الخاصة باللغة الثانية.

وتعتمد هذه النظرية إلى رصد أوجه التشابه والاختلاف بين اللغتين، وتحليلها وتعارفها وذلك قصد الاستفادة منها في العملية التعليمية لتحقيق أحسن النتائج، ويظهر هذا من خلال استنتاج "لادو" «لأن هناك لغات ربما تكون متصلة بشكل كبير مثل الألمانية والإنجليزية وتختلف بشكل مهم في الصيغة والمعنى، وتوزيع تراكيبها النحوية، ولأن المتعلم اعتاد أن ينقل عادات تركيب لغته الأولى إلى اللغة الثانية، سيكون لدينا هنا المصدر الأساسي للصعوبة والسهولة في تعليم تركيب ما في لغة ثانية، وستكون تلك التركيب المتشابهة سهلة في التعلم لأنها منقولة من اللغة الأولى، وربما توظف بشكل مرضٍ في اللغة الأجنبية، أما التركيب المختلفة فستكون صعبة لأنها لن توظف بشكل مرضٍ في اللغة الأجنبية عندما تنتقل إليها، ولذلك لابد من تغييرها»⁽³⁾، فالنقل يساعد المتعلم في تعلم اللغة.

(1) - صيني محمود إسماعيل، وإسحاق محمد الأمين: التقابل اللغوي وتحليل الأخطاء، مطابع جامعة الملك سعود الرياض، المملكة العربية السعودية، ط: 01، 1982م، ص: 03.

(*) - التداخل اللغوي هو نفوذ عناصر لغوية من لغة إلى أخرى مع وجود تأثير فيما بينها.

(2) - ينظر: خرما نايف، وحجاج علي: اللغات الأجنبية تعلمها وتعليمها، ص: 77.

(3) - جاس سوزان، وسليمنكر لاري: اكتساب اللغة الثانية مقدمة عامة، ج: 01، ص: 117.

وتقوم هذه النظرية على أسس مخالفة لأسس نظرية التطابق، فهي تجعل من أوجه التشابه والاختلاف بين اللغات المتعلمة مادة أولية تنطلق من خلالها لاستخراج مظاهر التأثير والتأثر بين اللغتين، وتتخذ من العادات اللغوية المكتسبة في اللغة الأولى، والتي يلجأ إليها المتعلم لتفسير الظواهر اللغوية التي يصعب عليه فهمها في أثناء تعلمه لأي لغة ثانية مادة للدراسة والتحليل، على عكس نظرية التطابق.

– أهم الفرائض التي تقوم عليها النظرية:

- إنّ الفرضية الأساسية لهذه النظرية تقول أنّ سهولة وصعوبة تعليم اللغة الثانية بالنسبة للمتعلم تظهر من خلال المقارنة المنتظمة بين لغته الأولى واللغة الثانية، وهي تقوم على:
- أنّ اللغة الأولى هي المصدر الرئيس للخطأ في إنتاج واستقبال اللغة الثانية.
- أنّه يمكن تفسير الخطأ بالنظر إلى الاختلافات بين اللغات (الأولى والثانية).
- أنّه كلما كان الاختلاف كبيراً كان احتمال حدوث الأخطاء أكبر.
- أنّ تُحدّد التراكيب المختلفة والمتشابهة بين اللغتين الصعوبة والسهولة في التعلّم⁽¹⁾.

ويرى راندال ويتمان (Randal Whitman) أنّها تشمل أربعة إجراءات تتمثل في ما يلي:

- ✓ الوصف: يقوم اللغوي بوصف الظواهر اللغوية في كل من اللغتين.
- ✓ الاختيار: يجب اختيار أشكال معينة للمقابلة (تراكيب لغوية، ومواد لغوية...).
- ✓ التقابل: مقابلة نظام لغوي بنظام لغوي آخر.
- ✓ التنبؤ: وهو التنبؤ بالأخطاء أو الصعوبات المحتملة⁽²⁾.

ثالثاً – تحليل الأخطاء (Analyse des erreurs):

ظهرت هذه النظرية نتيجة تجاهل النظرية السابقة للتداخل اللغوي النابع من داخل اللغة الثانية ذاتها، ولأنّ الأطفال كانوا يخطئون في استخدام اللغة نتيجة التطبيق الخاطئ للقواعد اللغوية التي سبق لهم تعلّمها، فقد تأسست هذه النظرية كردّ فعل على قصور نظرية التقابل اللغوي⁽³⁾. فمنذ النصف الثاني من الستينيات بادر بعض الباحثين بإنتاج دراسات في مجال تعليم اللغات، وإعداد المواد التعليمية لها، وذلك بشكل يعارض اتجاه "نظرية التباين"، إذ رأى

(1) – ينظر: المرجع السابق، ص: 118.

(2) – ينظر: الخولي أحمد عبد الكريم: اكتساب اللغة نظريات وتطبيقات، ص: 111.

(3) – خرما نايف، وحجاج علي: اللغات الأجنبية تعلمها وتعليمها، ص: 78.

البعض منهم أن لا فائدة منها، ورأى البعض الآخر أنه لابد من استكمال نتائج هذا التحليل والتحقق منها، وذلك لا يتم إلا عن طريق تحليل الأخطاء⁽¹⁾.

ومعنى "تحليل الأخطاء" يتحدد ضمن المصطلح المستعمل في مجال تعليم اللغة، هو الخطوة التالية للتحليل التقابلي، لعلّه ثمرة من ثمراته، لكنّه يختلف عنه... أمّا هو فيدرس لغة المتعلّم نفسه، لا نقصد لغته الأولى، وإنّما نقصد لغته التي ينتجها، وهو يتعلّم، والذي لاشك فيه أنّنا جميعا نخطئ، ونخطئ عند تعلّمنا للغة، وعند استعمالنا لها، ومن ثمّ فإنّ درس الخطأ أمر مشروع في حد ذاته⁽²⁾.

من خلال التعريف يتبيّن أنّ تحليل الأخطاء يتخصص في البحث عن أخطاء المتعلّم التي ينتجها أثناء تعلّمه لأيّ لغة ثانية بعد تعلّمه لغته الأولى ويقوم بدراستها وتحليلها بناءً على منهج مضبوط وقواعد محكمة، فالأخطاء الناتجة عن تعلّم اللغة الثانية هي المادة الأساسية في منهج الدراسة وفق تحليل الأخطاء.

وقد أخذ مفهوم الأخطاء وأهميتها دوراً مختلفاً مع "كوردنر" عام (1967م) في مقاله الموسوم "أهمية أخطاء المتعلّمين"، وتحليل الأخطاء نوع من التحليل اللساني يركّز على الأخطاء التي يقع فيها المتعلّم، فالأخطاء مهمة في نفسها ولنفسها، وتكون المقارنة بين الأخطاء التي يقع فيها المتعلّم في إنتاج اللغة الهدف، وبين صيغة اللغة الهدف نفسها⁽³⁾.

مما يؤكد على أنّ نظرة أصحاب هذه النظرية إلى الأخطاء قائمة على اعتبارها مهمة في الدراسة، وأنّ هذه الأخطاء لا تنتج بالضرورة عن الاختلافات بين اللغة الأولى واللغة الثانية بل إنّها يمكن أن تنتج عن عوامل ترجع إلى اللغة الثانية نفسها أو عوامل أخرى مثل طريقة التدريس أو المناهج أو المقررات التعليمية أو أهداف التعليم، وغيرها من العوامل الأخرى، فقد عمدوا إلى البحث عن الأخطاء التي يقع فيها المتعلمون، وقاموا بدراستها وتحليلها ومحاولة علاجها أو الحدّ من سلبياتها على العملية التعليمية.

يجري تحليل الأخطاء وفق ثلاثة مراحل أساسية، وهي التعرف على الخطأ ووصفه وتفسيره، وهذه المراحل مترابطة فيما بينها، فمثلاً بعض المعلمين يرون أنّ باستطاعتهم

(1) - الخولي أحمد عبد الكريم: اكتساب اللغة نظريات وتطبيقات، ص: 113.

(2) - المرجع نفسه، ص: 114.

(3) - ينظر: جاس سوزان، وسليكر لاري: اكتساب اللغة الثانية مقدمة عامة، ج 01، ص: 127، 129.

التَّعرّف على الخطأ عند وقوعه، وهم ربّما كانوا مخطئين، فالمتعلم يمكن أن يأتي بتعبيرات حسنة الصياغة ظاهراً، ولكنّها لا تعبّر عن مقاصده التي أرادها منها، ومن الممكن دائماً أن نفسّر تلك التّعبيرات تفسيراً خاطئاً، لذلك فإنّ التّعرّف على الخطأ يعتمد اعتماداً كبيراً على التّفسير الصّحيح لمقاصد المتعلّم، ولا يمكن أن يبدأ الوصف إلّا بعد هذا التّعرّف⁽¹⁾.

ويمكن إجمال أهمّ الخطوات المتّبعة في التّحليل فيما يلي:

- يجب جمع المعلومات اللغويّة بالرغم من أنّ هذا تقليد خاص بالمعلومات المكتوبة إلّا أنّ المعلومات الشّفوية يمكن أن تكون أساساً أيضاً.

- تعريف الخطأ وتصنيفه، عدّ الأخطاء وتحليل مصدرها.

- العلاج، يمكن اعتماداً على نوعية الخطأ و تكراره؛ التّدخل لتحسين نوعيّة التدريس⁽²⁾.

رابعا - نظرية الجهاز الضابط:

برزت البوادر الأولى لهذه النّظرية من خلال الطّرح الذي قدّمه "ستيفن كراشن" في شكل مجموعة من الافتراضات حول تعلّم اللغة الثّانية. وقد عرف هذا لافتراض بجملة من الأسماء من بينها "نموذج المراقبة"، وفرضية كراشن الخماسية" و"فرضية الاكتساب والتّعلم" ولكنّه في السّنوات الأخيرة اشتهر باسم "فرضية المدخلات" (**Input hypothèse**)، وتشير هذه النّظرية إلى مجموعة من الفرضيات المتّصلة⁽³⁾.

كان الاهتمام في هذه النّظرية مختلفاً عن الاهتمامات التي عرفت النّظريات السابقة فهي تهتم بصورة رئيسة بالعلاقة بين التّعلم التلقائي (**Spontanée apprentissage**) والتّعلم الموجه (**Guide apprentissage**)⁽⁴⁾. ويقصد بالتّعلم التلقائي؛ التّعلم الذي لا تحكمه ضوابط، وهو يتمّ دون حاجة إلى الاستعانة بالتّعليم النّظامي، وهو مرتبط بالجهد الخاص الذي يبذله المتعلّم (الاكتساب)، أمّا التّعلم الموجه فيقصد به التّعلم الخاضع للنّظام والمضبوط وفق قواعد ومناهج محددة. أي أنّ اكتساب اللغة يكون بصورة لا إراديّة إذا ما

(1) - ينظر: صيني محمود إسماعيل، وإسحاق محمد الأمين: التّقابل اللغوي وتحليل الأخطاء، ص: 143.

(2) - ينظر: جاس سوزان، وسليكر لاري: اكتساب اللغة الثّانية مقدّمة عامة، ج 01، ص: 130.

(3) - الخولي أحمد عبد الكريم: اكتساب اللغة نظريات وتطبيقات، ص: 103.

(4) - خرما نايف، وحجاج علي: اللغات الأجنبية تعلّمها وتعليمها، ص: 78.

تعلّق الأمر بالتّعلّم التّلقائي، ويكون بشكل إرادي في حالة التّعلّم الموجه. بنيت هذه النّظرية على خمس فرضيات مترابطة تختص بعملية تعليم اللغة الثانية وهي كالآتي:

1. فرضية التّعلّم والاكتساب:

يرى "كراشن" أنّه يجب الفصل بين مصطلحي اكتساب وتعلّم اللغة الثانية حيث يكون "مسار الاكتساب يتم بصورة غير مدركة، وهو كثير الشّبّه بعملية اكتساب الأطفال لغتهم الأولى، أمّا بالنسبة للتّعلّم فيتم ضمن نطاق الوعي كمعرفة قواعد اللغة على سبيل المثال ويرى أيضاً أنّ مسار التّعلّم أقل أهمية من الاكتساب"⁽¹⁾. وأنّ الطّلاقة في أداء اللغة الثانية ترجع إلى ما هو مكتسب لا إلى ما هو متعلّم لذلك على المتعلمين التّركيز في أثناء تعلّمهم على اكتساب اللغة قدر الإمكان لتحقيق الطّلاقة المطلوبة. وعملية تعلّم اللغة الثانية تتم بطريقتين الأولى هي الاكتساب وهو عملية فطرية غير واعية لبناء النّظام اللغوي، لا تختلف كثيراً عن العملية التي يلفظ الطفل بها اللغة والثانية هي عملية تعلّم واعية، إذ يتعلّم المتعلمون بالشّكل أو النمط أو القاعدة⁽²⁾.

2. فرضية المراقبة (Monitor hypotheses):

مفادها أنّ الطّلاقة في اللغة الثانية ترجع إلى مدى الاكتساب وأنّ التّعلّم يعمل كمراقب بناء على قوانين الإدراك لتصحيح المخرجات من النّظام المكتسب، وهذا يحدث إمّا قبل أو أثناء الأداء اللغوي ومن الممكن أن يحدث بعد ذلك⁽³⁾. والمراقبة عند "كراشن" هي جانب من جوانب عملية تعلّم اللغة الثانية فهي الوسيلة التي يراقب المتعلم بها نفسه أثناء تعلّمه، أو يصحح بطريقة واعية ما يظهره من مخرجات لغوية، أي أنّها عملية الضّبط التي يقوم بها المتعلّم لتصحيح أخطائه، فدورها يكمن في اكتساب الكفاءة الاتّصالية؛ يقول "كراشن": «إنّ هدفنا استعمال وسيلة المراقبة المثلى، أي استعمال المعرفة الواعية لزيادة الطّلاقة عندما لا يتعارض ذلك مع الاتّصال»⁽⁴⁾. وهي الخاصية التي تمكّن أيّ متعلّم لغة أن يتتبه إلى

(1) - الدامغ خالد بن عبد العزيز: السن الأنسب لتدريس اللغات الأجنبية، مدار الوطن، الرياض، المملكة العربية السعودية، ط: 01، 2011م، ص: 25.

(2) - الخولي أحمد عبد الكريم: اكتساب اللغة نظريات وتطبيقات، ص: 104.

(3) - ينظر: الدامغ خالد بن عبد العزيز: السن الأنسب لتدريس اللغات الأجنبية، ص: 25.

(4) - الخولي أحمد عبد الكريم: اكتساب اللغة نظريات وتطبيقات، ص: 104.

مخرجاته اللغوية وتصحيح الأخطاء، ليتمكن من التحكم في سير عملية تعلّمه للغة الثانية بشكل ناجح ومضبوط.

3. فرضية الرتبة الوظيفية (الترج الطبيعي) (Natural ordre hypothèse):

حسب هذه الفرضية فإنّ اكتساب اللغة يمكن التنبؤ به، وأنّه يتمّ وفق ترتيب يمكن اكتشافه، وترى أنّ هناك تشابهاً في الاكتساب بين اللغة الأولى واللغة الثانية، والفرضية تفسر تشابه أخطاء متعلمي اللغة الثانية مع أخطاء الأطفال متعلمي لغاتهم الأولى⁽¹⁾. فبعض القواعد تظهر مبكراً وبعضها الآخر يظهر متأخراً، وهو ما يدل على التدرج.

4. فرضية المدخلات (Input hypothèse):

تؤكد هذه الفرضية أنّ أحد الأوضاع المهمة للاكتساب اللغوي يحدث عندما يفهم المكتسب (عن طريق السمع أو القراءة) المدخلات اللغوية التي تحتوي على مستوى أرفع قليلاً من المستوى الذي وصلت إليه كفايته اللغوية⁽²⁾. أي أنّ تكون ملائمة، ومتناسبة مع مستوى المتعلمين، ويشترط في ذلك تحقق الفهم فلا يمكن للمتعلم اكتساب اللغة دون فهم مضامينها ومدلولات معانيها. وترى هذه الفرضية أنّ المدخلات المكثفة ضرورية للنجاح في اكتساب اللغة الثانية، لكن تشترط تبسيط هذه المدخلات حتى يتم استعمالها بفاعلية من قبل المتعلم ليتحقق له اكتساب اللغة وإتقانها⁽³⁾.

5. فرضية الراشح الوجداني أو المصفيات المؤثرة (Affective filtre hypothèse):

يرى "كراشن" من خلال هذه الفرضية أنّ المتعلمين في حاجة إلى تلقي مدخلات مفهومة لكي يأخذ اكتساب اللغة مكانه، ولكنّ هذا لا يكفي، فالمتعلمون بحاجة إلى استقبال المدخلات كما هي، وهنا يأتي دور ما يسمى الراشح الوجداني (Affective filtre)، الذي يفترض أنّه يحدد مدى تقبل المتعلم للمدخلات المفهومة⁽⁴⁾. وهناك عدداً من العوامل التي لها دور مهم في تسيير عملية تعليم اللغة وهذه العوامل الوجدانية تشمل الدافع، والثقة بالنفس والقلق. لذلك فإنّ كان متعلم اللغة في وضع انفعالي غير إيجابي كزيادة القلق أو الخوف أو

(1) - الدامغ خالد بن عبد العزيز: السن الأنسب لتدريس اللغات الأجنبية، ص: 25.

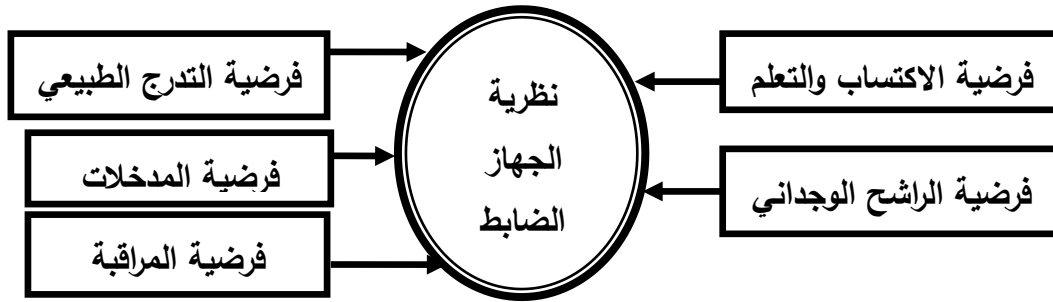
(2) - الخولي أحمد عبد الكريم: اكتساب اللغة نظريات وتطبيقات، ص: 104.

(3) - ينظر: الدامغ خالد بن عبد العزيز: السن الأنسب لتدريس اللغات الأجنبية، ص: 25، 26.

(4) - الخولي أحمد عبد الكريم: اكتساب اللغة نظريات وتطبيقات، ص: 107.

انعدام الدافعية أو عدم الثقة بالنفس، فإنّها تتحول إلى عائق يمنع وصول الدّخل اللغوي النّشط، ذلك أنّ جميع مدخلات اللغة الثّانية تتأثر بهذه المصفيات التي يمكن أن تقلّص تدفق مدخلات اللغة إلى المتعلم⁽¹⁾.

مخطط يوضح الفرضيات الخمسة لنظرية الجهاز الضابط "كراشن":



خامسا - نظرية اللغة الانتقالية (المرحلية) (Inter langue théorie):

تؤكد هذه النظرية على أنّ لكلّ متعلّم لغة ثانية خاصية تميّز لغته تسبق الوصول إلى تمكّنه الكامل من تعلّم اللغة الثّانية، وهو ما يصطلح عليه "اللغة الانتقالية" أو "اللغة المرحلية" ومن منظور هذه النظرية يمكن النّظر إلى عملية تعلّم اللغة الثّانية على أنّها سلسلة من العمليات الانتقالية يتدرّج المتعلّم من خلالها نحو تحقيق إتقان تام للغة الثّانية⁽²⁾.

ولابدّ لمتعلّم اللغة الثّانية من استخدام الإمكانيات المتاحة له في أثناء تعلّمه اللغة الثّانية وذلك قصد استخدام تلك اللغة في المواقف التّواصلية في حياته أو للتّدرب على استعمالها للوصول إلى درجة تعلّمها⁽³⁾. فهي لغة المتعلم الخاصة به، والتي تنتج قبل تمكنه من إتقان اللغة الهدف، وهي تكون منتظمة في شكل مراحل انتقالية تسبق الوصول إلى الاكتفاء من اللغة الهدف.

(1) - ينظر: الدامغ خالد بن عبد العزيز: السن الأنسب لتدريس اللغات الأجنبية، ص: 26، 27.

(2) - الخولي أحمد عبد الكريم: اكتساب اللغة نظريات وتطبيقات، ص: 51.

(3) - خرما نايف، وحجاج علي: اللغات الأجنبية تعلمها وتعليمها، ص: 97.

سادسا - نظرية التثاقف (Acculturation théorie):

تعددت واختلفت آراء الباحثين في تعريفهم للثقافة، فكان كل باحث يتجه في تعريفه نحو منحى يختلف عن التعريفات السابقة له أو يتبع أحدها، فقد عرفها "إدوارد تايلر" (Tailer) بقوله: «إنّ الثقافة هي ذلك المركب الذي يشتمل على المعرفة والعقائد والفنون والأخلاق والتقاليد والقوانين وجميع المقومات والعادات الأخرى التي يكتسبها الإنسان باعتباره عضوا في المجتمع»⁽¹⁾.

وقد اقترح الباحثان "بول" (Powell) و"فيز" (Vise) مصطلح التثاقف (Acculturation) سنة 1880م، والذي يشرح التحولات في أنماط الحياة، وتفكير المهاجرين في أثناء احتكاكهم بالمجتمع الأمريكي، ويدل هذا المصطلح على التغير الثقافي الذي يحدث نتيجة اتصال شديد بين ثقافتين أو أكثر متناقضتين⁽²⁾. وهو ما اصطلح عليها "الاتصال الثقافي"، أو "التنشئة الاجتماعية"، أو "التثقف"، أو "التنشئة الثقافية"، وهي عملية قائمة على الاتصال فالنسيج الثقافي المتمثل بالحقائق والآراء والأفكار والقيم... تنتقل من شخص لآخر أو من جماعة لأخرى، ومن مجتمع لآخر، ومن جيل إلى جيل، ومن بيئة لأخرى⁽³⁾.

وهذا يدل على أنّ للمثاقفة جوانب إيجابية وأخرى سلبية على الأفراد والمجتمعات أيضا وأنها تتم بأشكال مختلفة ومتنوعة، فلا يمكن حصرها أو تحديد مجال محدد لها، فهي تحدث بشكل عشوائي، ولا تخضع لقوانين وضوابط، وأكثر العناصر الثقافية التي تأثر بشكل كبير في هذه العملية، هو ما يطلق عليه المتغيرات أو البديلات، وهي عناصر دخيلة على ثقافة المجتمع، تتسرب إلى الثقافة بسبب الاتصال والاحتكاك مع الثقافات الأخرى⁽⁴⁾. ويؤدي التناقض واختلاف العناصر والأنماط الثقافية في المجتمعات إلى مشكلات ثقافية لا حصر لها فعند اتصال الثقافات وتقاربها بشكل كبير تنتج علاقات متداخلة بين الثقافتين.

و عملية المثاقفة تتم بين طرفين، وهي علاقة تربط بين ثقافة (السيد والعبد) أو (المستعمر والمستعمر)، وتتم بالقوة أو القبول، والمثاقفة تحمل معنى التّعالى عند طرف والدونية عند

(1) - الهيثي هادي نعمان: ثقافة الأطفال، سلسلة عالم المعرفة، الكويت، (دط)، 1988م، ص: 24.

(2) - الخولي أحمد عبد الكريم: اكتساب اللغة نظريات وتطبيقات، ص: 118.

(3) - الهيثي هادي نعمان: ثقافة الأطفال، ص: 50.

(4) - المرجع نفسه، ص: 29.

الطرف الآخر، ومعنى الفترات الانتقالية والصراع بين طرفين، وتشير إلى معنى الاتصال والتواصل والانفتاح والتبادل الثقافي الإيجابي، وتحمل معنى التأقلم مع ثقافة الآخر والاندماج فيه⁽¹⁾، وهذا ما يساعد في إضافة عناصر جديدة إلى ثقافة الآخر.

وتقوم النظرية التي جاء بها "سكيومان" أو "شومان" (Schumann) على فرضية أساسية تشمل بعدين بعد اجتماعي (Social distance) وبعد نفسي (Psychologico distance): «هناك مجموعتين من المتغيرات: العوامل الاجتماعية والعوامل النفسية، واللذان تلتقيان لتشكلا متغيرا واحدا، وهو المتغير الرئيس المؤثر في اكتساب اللغة الثانية، وأقترح أن نطلق على هذا المتغير المثقفة (Acculturation)، وأعني بذلك أن تتوحد العوامل الاجتماعية والنفسية لدى الفرد مع مجموعة اللغة المستهدفة... أي متعلم يمكن أن يتعرض لسلسلة من العوامل الاجتماعية، والنفسية تتسع أو تضيق مع معلمي اللغة المستهدفة، وعندها فقط يمكن أن يكتسب المتعلم اللغة حسب المثقفة التي تعلمها»⁽²⁾.

فالبعد الاجتماعي يشمل أوجه التشابه بين المجتمعين والتقارب بين الثقافتين والاتصال القائم بينهما ويساعد في عملية اكتساب اللغة الثانية، والبعد النفسي هو الحالة النفسية للمتعلم، فإذا كانت جيدة، فإنه سيكون قادراً على تقبل اللغة ومستعداً للتفاعل أكثر داخل المحيط، الذي يمارس فيه تلك اللغة، وتزداد رغبته نحو تعلم اللغة، ويؤثر هذا البعد بشكل سلبي إذا ما كانت الحالة النفسية سلبية.

ويرى "شومان" أن هناك ثلاث استراتيجيات يمكن أن تتبناها أي مجموعة تتعلم اللغة وتشمل: الهضم (Assimilation) ويقصد به التخلي عن الثقافة الأصلية وتبني ثقافة اللغة الهدف، والمحافظة (Préservation) وتكون بالمحافظة على الثقافة الأصلية والتمسك بها دون تبني ثقافة اللغة الثانية، والمثقفة (Acculturation) وتعني أن التشابه بين الثقافتين يسهل الاندماج بينهما، ويسهل تعلم اللغة الثانية.

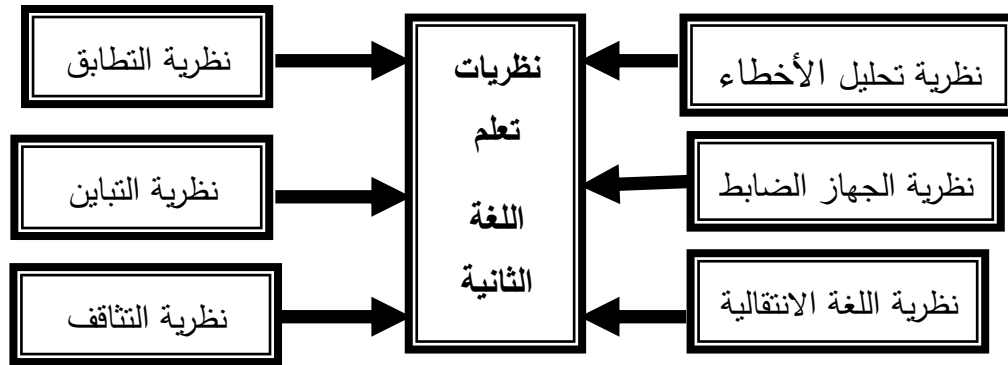
وقد حدد "شومان" العوامل الإيجابية التي تقود إلى التكيف الثقافي، والذي يؤدي إلى الاكتساب؛ إذ يرى أنه يجب تكون نظرة الناطقين باللغة الهدف ومتعلميها إلى بعضهم قائمة على الاحترام والتقدير، وتوقع كل من الفريقين الاندماج والتآلف في بيئة اللغة، والرغبة

(1) - الخولي أحمد عبد الكريم: اكتساب اللغة نظريات وتطبيقات، ص: 119.

(2) - المرجع نفسه، ص: 120.

المتبادلة بينهم واستعدادهم لذلك، وأن يكون لمتعلمي اللغة الثانية الحق في الاستفادة من جميع مرافق بيئة اللغة الهدف، وألا يكون عدد متعلمي اللغة الثانية في بيئتها كبير، ويجب أن تتقارب الثقافة بين الفريقين في معظم المفاهيم والجوانب، وأن لا يجد متعلمو اللغة الثانية في أنفسهم حرجاً من الإقامة في بلد اللغة الثانية مدة طويلة أو دائمة، وأن تكون اتجاهات متعلمي اللغة الثانية، وميولهم نحو ثقافة الناطقين باللغة الثانية إيجابية⁽¹⁾.

مخطط توضيحي لنظريات تعلم اللغة الثانية:



(1) - ينظر: الخولي أحمد عبد الكريم: اكتساب اللغة نظريات وتطبيقات، ص: 122.

الحمد لله الذي جعل اللغة العربية في أعظم

الفصل الثاني: أهمية اللغة الانتقالية في تعليم اللغات.

أولاً: اللغة الانتقالية

1. مفهومها.

2. خصائصها.

3. مراحلها.

4. مصادرها.

5. أهميتها.

رابعاً: مظاهر تأثير تعلم اللغة الثانية على اللغة الأولى

- التداخل اللغوي.

(1) مفهومه.

(2) أسبابه.

(3) مظاهر التأثير.

❖ الازدواجية اللغوية.

❖ الثنائية اللغوية.

(4) التأثيرات الإيجابية للغة الثانية

على اللغة الأولى.

(5) التأثيرات السلبية للغة الثانية

على اللغة الأولى.

(6) أمثلة عن مظاهر هذا التأثير.

ثانياً: تعليم اللغة العربية

(1) مفهومها.

(2) مراحل تعلم اللغة العربية وتعليمها.

(3) تعليم اللغة العربية في الجزائر.

➤ في فترة الاحتلال.

➤ في فترة الاستقلال وما بعده.

➤ في فترة الإصلاح.

(4) مستويات اللغة العربية.

(5) المستويات اللغوية في الجزائر.

ثالثاً: فرضية الفترة الحرجة.

1. مفهومها.

2. مميزات المرحلة العمرية.

3. رأي أهل الاختصاص في الفترة الحرجة.

4. الإطار التجريبي للفرضية.

5. أمثلة عن الفترة الحرجة.

الفصل الثاني أهمية اللغة الانتقالية في تعليم اللغات.

يمرّ متعلّم اللغة الثانية في مسار تعلّمه بعدة مراحل ابتداء من المرحلة التمهيدية إلى أن يصل إلى مرحلة إتقان هذه اللغة أو الوصول إلى الحدّ الذي يرغب فيه، وتعدّ هذه المراحل ذات أهمية كبيرة في نجاح هذه العملية وتحقيق أحسن النتائج، ولذلك فقد اعتنت أغلب الدّراسات والبحوث بدقائق وتفاصيل سير عملية تعليم اللغة وتعلّمها واتّخذت منها مجالا للدراسة والبحث في خباياها.

أولاً- اللغة الانتقالية (Inter langue).

1. مفهومها:

بالحديث عن تعلّم المتعلم لغة ثانية بعد تعلّمه للغته الأولى، نتقاطع مع مفهوم آخر للغة لا يقلّ أهميّة عن اللغتين السابقتين ألا وهي اللغة التي ينتجها المتعلّم في مرحلة تعلّمه للغة ثانية، فالملاحظ من خلال الدّراسات والبحوث المنجزة التي اتّخذت من لغة المتعلم الثانية مادة لتحليلها ودراستها، وجود لغة جديدة تكشفّت للباحثين؛ إذ اتّضح أنّ متعلّم اللغة الثانية يغيّر باستمرار من أدائه اللغوي حتى يقترب من أداء المتكلّم الأصلي لتلك اللغة. وقد انبثقت البوادر الأولى لهذا الاتجاه عن فرضيّة تحليل الأخطاء، واستعمل الباحثون منذ بداية السبعينيات مصطلحات تصف هذا المفهوم من بينها "النّظام التقريبي" (System approximatif) (*) "القدرة الانتقالية" أو "اللهجة الخصوصية" (*) و "لغة المتعلّم" (*) و "اللغة البيئية" و "اللغة الوسيطة" (*) أو "اللغة الوسيطة" و "اللغة الانتقالية" (*) أو "اللغة المرحليّة".

(*) - مصطلح استعمله نمسر (Nemsser) وريتشاردز (Richrdss) وسامبسون (Sampson)، ينظر: جاس سوزان وسليكر

لاري: اكتساب اللغة الثانية مقدمة عامة، تر: الحمد ماجد، ج1، ص: 19، 168.

(*) - مصطلحان استعملهما كوردنر (Corder)، ينظر: المرجع نفسه، ص: 19.

(*) - مصطلح استعمله كل من فارش (Faerch) وهاستروب (Hasstrup) وفيليبسون (Phillipson)، المرجع السابق

ص: 19.

(*) - اللغة التي تكون واسطة لتعلم اللغة الثانية وبواسطتها يتم هذا التعلم.

(*) - والتي بواسطتها ينتقل المتعلم من المرحلة الابتدائية نحو المراحل المتقدمة في التعلم وفي هذا البحث سنعمد على هذا المصطلح الأكثر استخداماً، لأنّه يعبر عن المقصد المراد من هذه اللغة، وذلك لأنّها تنتج في مرحلة ما قبل إتقان اللغة الثانية، فهي مرتبطة بالانتقال من مرحلة إلى أخرى في التعلم.

وقد استعمل مصطلح "اللغة الخليط"، الذي أطلق على اللغات التي تكونت من لغتين مختلفتين بغرض التّواصل من أجل التّجارة مثلاً، ثم أصبح يطلق على اللغة التي يتبادلها صاحب اللغة مع متعلم اللغة الثانية حين يضطر هذا الأخير أن يمزج بين لغته الأولى ولغته الثانية حتى يستطيع الكلام⁽¹⁾. وهو مصطلح يستعمل في علم اللغة النفسي.

تتقارب هذه المصطلحات فيما بينها للدلالة على اللغة الخاصة بالمتعلم التي ينتجها أثناء تعلّمه للغة ثانية إنّما نقصد لغته التي ينتجها وهو يتعلّم⁽²⁾. وقبل الوصول إلى مستوى إتقان تلك اللغة فهو يكون في مرحلة من المراحل القريبة من الإتقان، لكنّه لا زال يقع في بعض الأخطاء، ما يجعله يلجأ إلى لغة مخزونة في ذهنه اكتسبها من خلال تعلّمه للغة ثانية ويستعملها للتّواصل والتّعبير عن حاجاته المختلفة، وأثناء تفاعله مع أفراد المجتمع الناطق بتلك اللغة.

وقد بدأت هذه الفكرة بالتّوسع في أثناء تكونها جرّاء الانتباه إلى دراسة اللغة الانتقالية وتحليلها للكشف عن أسباب تكوّن بعض الأخطاء عند متعلّم اللغة الثانية ومحاولة عزوها إلى أصولها ومنابعها، والتّدقيق في ذلك وفق مناهج موضوعيّة قائمة على أسس علميّة. وقد وصف "كوردر" (Corder) هذه اللغة بأنّها: "لهجة الدّارس الانتقاليّة"، وأنّها لهجة غريبة من اللغة المدروسة تختلف عنها في جوانب عدّة⁽³⁾. فالمتعلّم يستعمل جملاً من إنشائه قد تكون خاطئة، وقد تحتوي عناصر مشابهة للغته الأولى أو للغة الهدف، وهي لهجة المتعلّم التي تساعد في الانتقال من مرحلة أوليّة لتعلّم اللغة الهدف إلى مراحل متقدمة من هذا التعلّم.

وقد أثّرت نقطة لدى "سلينكر" (Sellinker) و"سواين" و"دوماس" (Dumas) حيث جادلوا بأنّ فرضيّة اللغة الانتقاليّة التي صيغت أصلاً لتفسير لغة الراشد الثانية ويمكن أن تمتد لتفسير لغة الطّفل الثانية الذي لا يحدث متوازياً مع اكتساب اللغة الأولى⁽⁴⁾. أي أن

(1) - شمس الدين جلال: علم اللغة النفسي مناهجه ونظرياته وقضاياها، ج2، مؤسسة الثقافة الجامعية، الإسكندرية مصر، 2003م، ص: 231.

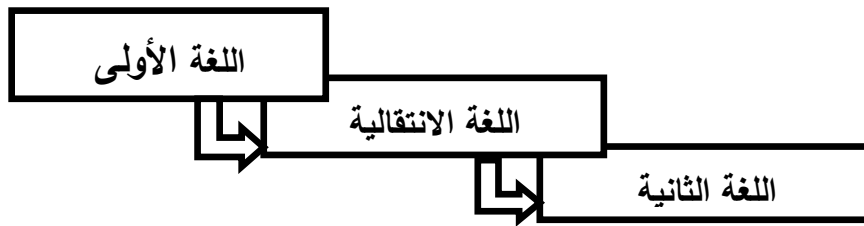
(2) - الخولي أحمد عبد الكريم: اكتساب اللغة نظريات وتطبيقات، ص: 114.

(3) - ينظر: صيني، محمود إسماعيل، وإسحاق، محمد الأمين: التقابل اللغوي وتحليل الأخطاء، ص: 139.

(4) - جاس سوزان، وسلينكر لاري: اكتساب اللغة الثانية مقدمة عامة، ج1، ص: 163.

هذه الفرضية قد صيغت في الأساس لتفسير اللغة الخاصة بالراشدين الذين يتعلمون لغة ثانية، ولكن الباحثين استنتجوا إمكانية تطبيقها على لغة الطفل الثانية. فالبحث في تعلم اللغة الثانية يفترض افتراضاً أساساً يتمثل في أن المتعلمين يدعون نظاماً يعرف باللغة الانتقالية (inter langue)، وهذا النظام مركب من عناصر عدة كثير منها مأخوذ من اللغة الأولى واللغة الهدف، وهناك أيضاً عناصر في اللغة الانتقالية ليس مردّها إلى أي من تلكما اللغتين⁽¹⁾.

مخطط يوضح تركز اللغة الانتقالية بين اللغتين:



2. خصائصها:

تتميز هذه اللغة بخصائص تميزها عن اللغة الأولى واللغة الثانية، ويمكن أن تشابههما في بعض العناصر، وربما حملت أيضاً بعضاً من خصائص لغة المتعلم الأولى، وقد تكون هذه اللغة أكثر بساطة، وانتظاماً أي أنها تتصف بعدد أقل من القواعد، كما يحتمل أن تكون أوفر؛ بمعنى أنها لا تعبر عن مقاصد المتعلم، فقد تكون الجمل التي يستعملها محرّفة وسيئة الصياغة وخاطئة من حيث قابليتها للوصف في ضوء نحو لغته الأولى أو اللغة الهدف⁽²⁾. ولكن يفترض أن جمل المتعلم التي يستعملها خاضعة لنظام لهجته الانتقالية وليست محددة بنظام أي من اللغتين فهي تمثل نقطة عبوره نحو إتقان اللغة الهدف، وهو يستعملها في مختلف مواقف الحياة.

من خلال إمعان النظر في هذه اللغة، يتبين أنها تحمل بعض خصائص اللغتين، ولكن بتطبيق قواعدهما على الجمل المكوّنة من قبل المتعلم في ظل هذه اللغة يتبين أنها لا تتوافق مع قواعد اللغتين (الأولى أو الثانية)، فهي تعني أن ينتج المتعلم جملاً غريبة عن اللغتين عندما لا تسعفه حصيلته اللغوية، وقد يحصل هذا في عملية التعلم كنتاج طبيعي لعدم

(1) - المرجع السابق، ص: 18.

(2) - صيني محمود إسماعيل، وإسحاق محمد الأمين: التقابل اللغوي وتحليل الأخطاء، ص: 139.

الكفاءة^(*) (الإتقان). فاللجوء إلى هذه اللغة هو استراتيجية (Stratégie) تعويضية لعدم قدرة المتعلم على إنتاج جمل صحيحة باللغة الهدف أو نتيجة عجزه عن التعبير عن حاجاته فاللغة الانتقالية عبارة عن نظام خاص يتميز بطابع الفردية.

وفي إطار البحث اللغوي يمكن اعتبار اللغة الانتقالية عبارة عن نظام مستقل صفته الذاتية، فالمتعلمون يفرضون نظاماً معيناً على البيانات اللغوية المتوفرة، مما يؤدي إلى تشكيل نظام لغوي ذاتي⁽¹⁾. وهي نظام مستقل بذاته وتسير وفق مراحل تتدرج من مرحلة أولية (بدائية) لتصل إلى مراحل متقدمة، وهي تتوسط اللغتين (الأولى والثانية)، يضاف إلى هذه الخصائص خاصية التنوع في اللغة الانتقالية والتي تجعلها مساعدة للمتعلم على التواصل مع غيره.

3. مصادرها:

تتكون اللغة الانتقالية نتيجة عدد من العوامل أهمها:

- **مصادر لها علاقة بالعامل اللغوي:** إذ يركز تحليل الأخطاء على شكل اللغة لا على وظيفتها، ويضاف إلى هذا عوامل لها علاقة بوظائف اللغة.
 - **عوامل ليست لغوية:** وهي العوامل المتصلة بالجوانب المعرفية والانفعالية من السلوك الإنساني (الصفات الشخصية).
 - **مصدر يتصل بالظروف المدرسية** التي يتعلم المتعلم فيها اللغة الثانية (المادة التعليمية وطريقة التدريس والمنهج...) والظروف التي تتصل بالبيئة التعليمية.
 - **عوامل تتصل بعلاقة الإنسان بالعالم والناس والحياة بوجه عام⁽²⁾.**
- وقد وجد بعض الباحثين أن للغة الأولى تأثيراً على تعلم اللغة الثانية تتراوح نسبته بين خمسة وعشرين (25) وخمسين (50) في المائة يتمثل هذا التأثير في بعض الأخطاء واستخلص آخرون أن تأثير اللغة الأولى ليس بالأثر الطّاعي، بل إن هناك أثراً ينبثق من اللغة الثانية ذاتها⁽³⁾، أي من المراحل المتلاحقة لتعلم تلك اللغة.

(*) - يقصد بالكفاءة التمكن من اللغة الثانية وإتقانها أو القدرة على التعبير بهذه اللغة.

(1) - جاس سوزان، وسليكر لاري: اكتساب اللغة الثانية مقدمة عامة، ج1، ص: 19.

(2) - خرما نايف، وحجاج علي: اللغات الأجنبية تعلمها وتعليمها، ص: 95.

(3) - ينظر: المرجع نفسه، ص: 84، 88.

ويرى "جورج" (George) أن ثلث الأخطاء في المادة الخاصة به سببها اللغة الأولى في حين ترى "دولي" (Duley) و"بيرت" (Burt) أن أقل من 05% من الأخطاء بياناتهم اللغوية سببه اللغة الأولى⁽¹⁾. ويمكن أن تعزى هذه الأسباب إلى أخطاء آتية من داخل اللغة الثانية نفسها تعكس الخصائص العامة لتعلم القاعدة مثلا التعميم الخاطئ (Faut Généralisation) والتطبيق الناقص للقواعد (Application Incomplète des Règles) وعدم معرفة السياقات التي تنطبق عليها القوانين، أما الأخطاء التطورية فتدل على محاولة المتعلم بناء افتراضات حول اللغة من تجربته المحدودة بها في القسم أو الكتاب المقرر وهي كالآتي:

1. المبالغة في التعميم: ويعرّف "جاكوبفيتس" (Jacobvits) النقل أو التعميم: بأنه استعمال الاستراتيجيات السابقة في مواقف جديدة... وفي تعلم اللغة الثانية، فإن بعض هذه الاستراتيجيات يفيد في تنظيم الحقائق حول اللغة، أما بعضها الآخر فقد يكون مضللاً وغير قابل للتطبيق. وهي العملية التي تتضمن إتيان المتعلم ببنية خاطئة حملاً على تجربته السابقة مع أبنية أخرى في اللغة الهدف.
2. الجهل بقيود القاعدة: يرتبط بتعميم الأبنية الخاطئة وعدم مراعاة قيود الأبنية، أي تطبيق القواعد في غير مواضعها أو في سياقات تخالفها وهو ما يعرف بالقياس.
3. التطبيق الناقص للقواعد: نلاحظ من خلال هذه المرحلة حدوث تراكم يمثّل التحريف فيها درجة تطوّر القواعد المطلوبة لأداء جمل مقبولة، أي استعمال صيغ يركز فيها المتعلم على الاتصال (Communicatif) دون الاهتمام بالقواعد، فدافع الاتصال اللغوي قد يفوق دافع الصحة اللغوية.
4. الافتراضات الخاطئة: بالإضافة للمدى الواسع للأخطاء داخل اللغة ذات العلاقة بالتعلم الخاطئ للقواعد على مستويات مختلفة فهناك نوع من الأخطاء التطورية (Développemental) ناتج عن فهم خاطئ لأسس التمييز في اللغة الهدف ويعزى هذا أحياناً إلى سوء التدرج في تدريس الموضوعات⁽²⁾. وهذه الأخطاء تنتج لدى المتعلم اللغة الثانية، وليست لها علاقة بلغته الأولى.

(1) - جاس سوزان، وسليكر لاري: اكتساب اللغة الثانية مقدمة عامة، ج01، ص: 168.

(2) - صيني محمود إسماعيل، وإسحاق محمد الأمين: التقابل اللغوي وتحليل الأخطاء، ص: 121، 125، 126.

4. مراحلها:

تتدرّج مراحل اللغة الانتقالية بحسب درجة التعلّم التي وصل إليها متعلّم اللغة الثانية فهي عبارة عن مراحل زمنية محددة يمكن أن نرصد من خلالها اللغة الانتقالية، ونسجّل الأخطاء لدى المتعلّم، والتي بدورها تتميز بخصائص معيّنة من مرحلة لأخرى. فالمتعلّم يمرّ بمراحل متعددة يكون فيها جاهلاً للغة جميعها في بداية الأمر، ثم يتدرّج في ذلك فيكون جاهلاً لمعظمها، ثم للكثير منها، ثم لقليلها إلى أن ينتهي من الدورة الدّراسية المقررة وحينئذ يكون قد اطّلع على معظمها أو عليها جميعاً⁽¹⁾.

ويمكن أن نجعلها في ثلاث مراحل وهي:

- المرحلة السابقة للانتظام: وفيها يكون المتعلم جاهلاً بوجود نظام أو قاعدة معينة للغة الهدف، وأخطاؤه تكون عشوائية تماماً، وهو يأتي بصيغ صحيحة أحياناً، وهنا لن يكون قادراً على تصحيح أخطائه، ولن يستطيع أن يعطي تفسيراً لاختياره لبعض الصيغ.
- مرحلة الانتظام: وهنا تكون أخطاء المتعلم منتظمة، فهو قد اكتشف قاعدة من نوع ما ولكنها خاطئة وهو يستعملها الآن، وإذا طلب منه تصحيحها فهو لن يستطيع إلاّ أنّه قد يعطي تفسيراً مناسباً للقاعدة التي اتبعها.
- مرحلة ما بعد الانتظام: وفيها يأتي المتعلّم بجمل صحيحة، ولكن بصورة غير منتظمة وإذا طلب منه أن يعطي تفسيراً مناسباً للقاعدة التي اتّبعها فهو يعطي تفسيراً مناسباً ويستطيع تصحيح الأخطاء التي يقع فيها⁽²⁾.

ولا يفوتنا الحديث عن أهم مراحل اللغة الانتقالية عند متعلّم اللغة الثانية، وهي مرحلة حدوث توقف نمو لغة المتعلم في فترة (مرحلة) معينة من مراحل تعلّم اللغة الثانية، وهو ما يصطلح عليه التّحجر (Fossilisation) في ميدان تعلّم اللغة الثانية؛ ويقصد به التّحجر اللغوي الذي هو أبرز سمات اللغة الانتقالية، ومنهج من مناهج البحث فيها، ويُعرّف التّحجر

(1) - خرما نايف وحجاج، علي: اللغات الأجنبية تعلّمها وتعليمها، ص: 101.

(2) - صيني محمود إسماعيل، وإسحاق محمد الأمين: التقابل اللغوي وتحليل الأخطاء، ص: 121، 125، 148.

بأنه توقف النمو اللغوي لدى المتعلم في مرحلة من مراحل تعلمه اللغة الثانية أو الأجنبية في صيغ وأنماط وأبنية لغوية معينة توقفا جزئيا أو كلياً، مؤقتاً أو نهائياً⁽¹⁾.

5. أهميتها في تعليم اللغات:

تعدّ نظرية اللغة الانتقالية ثورة في مجال تعليم اللغات، فقد ساهمت في تحويل نظرة الباحثين والمتعلمين إلى الأخطاء التي يرتكبها متعلم اللغة الثانية نحو القول أنها نتيجة لضعفه في تحصيل تلك اللغة وليس كما كان يعتقد أنها نتاج تأثير اللغة الأولى، وساهمت في إثراء الرصيد العلمي بمادة جيدة للدراسة والتحليل وفتحت الباب على مصراعيه أمام المهتمين للتوسع والتقيب في أغوار هذه اللغة وأثرها على ذهان المتعلم.

وتمثلت أهميتها أيضاً في أنها تكشف عن أخطاء المتعلمين، وتساهم في تفاديها وتعين في عملية الفهم وتوضيح المقاصد، وتجعل من دور المتعلم دوراً فعالاً وحيوياً في العملية التعليمية، وساهمت في تسهيل عملية تعلم اللغة الثانية على المتعلم، وتوظيف النّقال في تعليم اللغات⁽²⁾.

وهذه اللغة تعين المعلم في عملية التعليم بالاستفادة منها في التحليل والتّحصيل في إطار العملية التعليمية، وتساهم في تحديد معالم ومراحل التعلم المترابط، والمنتظم للغة وذلك بالتّدرج عبر مراحل متباينة حسب كفاءات المتعلمين.

واللغة الانتقالية تختص بمميزات تساعد في عملية تعليم اللغات أهمها:

✓ **التنوع (Variation):** ويبدو جلياً أنّ اللغة الانتقالية تحتوي تنوعاً أكثر مما تحتويه

اللغات الأصلية مثلاً ربما ينتقل متعلم بين صيغتين ليعبر عن الوظيفة اللغوية نفسها.

✓ **التنوع المنتظم (Systematique variation):** وهو يحدث في المراحل المبكرة، عندما

يختلف صوتان أو صيغتان نحويتان أو أكثر ويندرج ضمنه؛ التنوع الذي ينشأ من السياق

اللغوي (الأصوات والتراكيب...)، وتنوع يكون لغوياً اجتماعياً.

(1) - العصيلي عبد العزيز بن إبراهيم: (التحجر في لغة متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها)، مجلة أم القرى، ج: 17،

الرياض، المملكة العربية السعودية، عدد 33، 2006م، ص: 303.

(2) - الخولي، أحمد عبد الكريم: اكتساب اللغة نظريات وتطبيقات، ص: 117.

✓ استراتيجيات الاتصال (Communication stratégies): وتكون عند حاجة المتعلم للتعبير عن مفاهيم أو أفكار لغوية باللغة الثانية، لكنه يجد نفسه دون مصادر لغوية تمكنه من ذلك فيلجأ إلى التقريب بواسطة اللغة الانتقالية للوصول إلى المعنى المطلوب. إذا تعذر على المتعلم استعمال اللغة الثانية في موقف ما، فإنه يلجأ إلى توظيف هذه الاستراتيجيات، ويمكن تحديدها في التقريب أو تبديل اللغة أو الترجمة الحرفية أو النقادي.

✓ تداولية اللغة الانتقالية (Inter langue pragmatique): وهي تعالج كلاً من اكتساب واستعمال المعرفة التداولية باللغة الثانية، فكل اللغات لديها وسيلة ما لأداء أفعال الكلام، وبالتالي فأفعال الكلام نفسها يفترض أنها عالمية، فدراسة أفعال الكلام في اللغة الثانية بناء على ذلك تهتم بالاحتمالات اللغوية المتاحة في اللغات لاكتشاف أفعال الكلام كما تهتم أيضاً بتأثير الفروق الثقافية على كل من الأداء باللغة الثانية، وتفسير المتكلمين لأفعال الكلام في اللغة الثانية⁽¹⁾. ويدل هذا على أن السياق اللغوي المستعمل في اللغة الانتقالية يعالج مشاكل في اكتساب اللغة الثانية، واستعمالها في مواقف مختلفة.

وبناء على تداولية اللغة الانتقالية؛ فيجب على المتعلم عند تعلمه للغته الأولى أن يذهب إلى أبعد من المعنى الحرفي للجمل ليفهم القوة التداولية خلفها، والشيء نفسه يمكن أن يقال عن تعلم اللغة الثانية واستعمالها، فقد أجريت أبحاث عن تداولية اللغة الانتقالية من خلال أفعال الكلام (الشكر، والشكوى، والاعتذار...) على أنها وظائف اللغة، فكل اللغات وسيلة ما لأداء أفعال الكلام؛ وهذا ما أدى إلى اعتبارها عالمية، ومع ذلك فصيّغها المستعملة في اللغات تختلف باختلاف الثقافات، فدراسة أفعال الكلام في اللغة الثانية بناء على ذلك تهتم بالاحتمالات اللغوية المتاحة في اللغات لاكتشاف هذه الأفعال وتهتم أيضاً بتأثير الفروق الثقافية على كل من الأداء اللغوي في اللغة الثانية، وتفسير المتكلمين الأصليين لأفعال الكلام في اللغة الثانية.

وهذه اللغة تساعد المتعلم على التّعود على مواقف استعمال اللغة، والتّعرف على الأخطاء التي يمكن أن يقع فيها، وتساعد في معالجة المشاكل التي تعرض المتعلم والحدّ منها، وذلك بالتّعرف على الأخطاء وتحليلها وإيجاد العلاج لها.

(1) - جاس سوزان، وسليمنكر لاري: اكتساب اللغة الثانية مقدمة عامة، ج01، ص: 345، 347، 376.

ثانيا - تعليم اللغة العربية.

1) مفهوما:

تحظى اللغة العربية بمكانة مرموقة بين اللغات في العالم، فقد كانت الأكثر دراسة وتحليلاً، وهي تنتمي إلى مجموعة اللغات السامية⁽¹⁾. فلما جاء القرآن الكريم بهذه اللغة عظم شأنها فوق ما كان لها بين قومها من اعتزاز واهتمام، ومن ذلك قوله تعالى: (إِنَّا جَعَلْنَاهُ قُرْآنًا عَرَبِيًّا لَعَلَّكُمْ تَعْقِلُونَ)⁽²⁾. كان هذا حال العربية قديماً فقد اهتم بها أهلها واستعملوها في حياتهم اليومية، واشتغلوا بدراستها والحفاظ عليها.

واللغة العربية واحدة من اللغات التي يصح تقديمها نموذجاً لعناية أهلها بها منذ أن عرفها الوجود، فهي مفتاح الثقافة الإسلامية والعربية، وتعمل على تقوية الروابط والصلّات بين المسلمين (الوحدة العربية)⁽³⁾.

ونظراً لأهميتها فقد أقرّت منظمة الأمم المتحدة والمنظمة العالمية للتربية والعلوم والثقافة والمنظمات والوكالات الدولية الأخرى بأنها لغة عالمية حية واعتمدتها لغة رسمية إلى جانب اللغات الخمس الأخرى الإنجليزية والفرنسية والروسية والصينية والإسبانية⁽⁴⁾ واللغة العربية تحظى باهتمام كبير من حيث دراستها وتعليمها، إذ نلاحظ ذلك الاهتمام يظهر من أبنائها وغيرهم. أمّا في العصور الحديثة فلم تعد العربية لغة اتّصال منطوق بين الناس في حياتهم اليومية، وإنّما هي لغة خاصة (مكتوبة) في الأغلب⁽⁵⁾، انحصر استعمالها في المواقف الرسمية أو الكتابة.

(1) - فرنسيس كيس: اللغة العربية تاريخها ومستوياتها وتأثيرها، تر: الشرقاوي محمد، المجلس الأعلى للثقافة، القاهرة مصر، ط: 01، 2003م، ص: 19.

(2) - الآية (3) سورة الزخرف.

(3) - علاق يحي: أهمية السماع في اكتساب اللغة وفي تعلمها قبل التمدرس، رسالة ماجستير، كلية الآداب واللغات جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، الجزائر، 2011م، ص: 64، 66.

(4) - الحاج عيسى مصباح: (أثر الترجمة في الأخطاء الشائعة في اللغة العربية)، ص: 25.

(5) - الراجحي عبده: علم اللغة التطبيقي وتعليم اللغة العربية، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، مصر، (دط)، 1995م ص: 82.

2) مراحل تعلّم اللغة العربية وتعليمها:

يبدأ تعليم اللغة العربيّة لأبنائها، أيّ باعتبارها لغة أولى من التّعليم الابتدائي، ويستمرّ إجبارياً في مراحل التّعليم العام المختلفة كلها تقريباً⁽¹⁾، ويمرّ تعليم اللغة العربية بمراحل عدة وتوكل مهمة تعليمها لعدة مؤسسات حيث تبدأ التّنشئة اللّغوية للطفّل في البيت، وهذا واجب الأسرة للمساعدة في تعليم اللغة العربيّة للطفّل، ثم يليها المحيط الذي يساهم بشكل ضعيف أو شبه منعدم، بالإضافة إلى مؤسسات أخرى أهمها:

1.الروضة^(*): دورها مكملّ لدور الأسرة، وتهتم بتنمية قدرات الطّفّل وشخصيّته من جميع النّواحي وتقدم له نشاطات مختلفة قد تساعده في تعلّم اللغة.

2.المدرسة القرآنيّة^(*): دورها الأساسي يتمثّل في تعليم وتحفيظ القرآن، وبما أنّ القرآن بلغة عربية فهي تساهم في تعليمها.

3.الأقسام التّحضيرية^(*): بدأ العمل بالقسم التّحضيرى منذ حوالي خمس سنوات في الميدان التعليمي في الجزائر وقد كرّسه القانون التّوجيهي للتّربية الوطنيّة في مادته(38) ويقصد بالتّربية التّحضيرية بموجب هذا القانون؛ هي المرحلة الأخيرة للتّربية ما قبل المدرسة وتعمل على تحضير الأطفال للالتحاق بالتّعليم الابتدائي، وهذه الأقسام تساعد بنسبة جيدة في تعليم اللغة العربيّة⁽²⁾، وذلك باستخدام وسائل وأساليب متنوعة واتباع طرائق ومناهج مضبوطة ومنظمة.

4.المدرسة: يتم التّعليم في المدرسة وفق أطوار تعليميّة تتمثل في؛ التّعليم الابتدائي وفيه يتعلم الطفل المبادئ الأولى والقواعد الأساسية للغة العربيّة، ويتدرج بعد ذلك إلى التّعليم المتوسط وبعدها التّعليم الثّانوي ثم التّعليم العالي، والمدرسة تهدف إلى تكثيف وتطوير عمليّة التّعليم وإخضاعها لنظم مدروسة، تكسب المتعلّم مهارات اللغة بشكل مكثف ومنظم ومتوازن ومتدرّج ومستمر⁽³⁾. والتّعليم فيها يكون قائماً على منهج منظم ومنسق.

(1) - الراجحي عبده: علم اللغة التطبيقي وتعليم اللغة العربية، ص:87.

(*) - هي مؤسسة تربية اجتماعية تستقبل الأطفال الذين تتراوح أعمارهم ما بين الثالثة والسادسة من العمر.

(*) - هي مؤسسة اجتماعية ينشئها المجتمع المسلم بهدف تأهيل النشء للحياة الاجتماعية.

(*) - هو القسم الذي يستقبل أطفالاً تتراوح أعمارهم ما بين خمس وست سنوات في المدارس الابتدائية.

(2) - نصيرة لعموري:(مشكلة اللغة عند الطفل الجزائري)، مجلة معارف، العدد14، البويرة، الجزائر، 2013م، ص:18.

(3) - المرجع نفسه، ص:19.

(3) تعليم اللغة العربية في الجزائر:

حظيت اللغة العربية في الجزائر بمكانة مرموقة واهتمام كبير، فهي اللغة الأولى في البلد ولغة الدين الإسلامي، فقد جاءت بها المسلمون، وانتشرت بعدها بشكل واسع، وحافظت على بقائها، ويبرز اهتمام الجزائر باللغة العربية في مجال التعليم من خلال الاهتمام بتعليمها في فترات تعبر عن المحطات التاريخية في الجزائر أهمها:

(3.1) تعليم العربية في فترة الاحتلال:

كان التعليم في الجزائر خاضعاً لسيطرة سياسة فرنسا الاستعمارية، فقد فرض الاحتلال لسانه وثقافته، وسيطر على التعليم المدرسي نظاماً وخطاً ومنهجاً ولغةً ومناخاً⁽¹⁾. وكان الاحتلال يصدر مراسيم لتسيير عملية التعليم، فقد صدر مرسوم 14 جويلية 1850م؛ الذي يقضي بتأسيس المدارس العربية الفرنسية، وفي سبتمبر من السنة نفسها صدر مرسوم آخر لتأسيس ثلاث مدارس للتعليم العالي بتلمسان وقسنطينة والمدينة، وفيما بعد أهملت فرنسا العنصر العربي تماماً، فقد صدر مرسوم 09 أكتوبر 1857م والذي يقضي بإجبارية التعليم باللغة الفرنسية، وذلك للحدّ من نشاط المدارس العربية الحرة⁽²⁾. وهذا ما يدل على تدهور الأوضاع التعليمية لتعليم اللغة العربية في هذه الفترة، لأنّ فرنسا ضيّقت الخناق على كل من يعلم هذه اللغة أو يحاول تعلّمها.

(3.2) تعليم اللغة العربية في فترة الاستقلال وما بعده:

بدأت الجزائر في ثورة استقلالها وبعد خروج المحتل من أرضها؛ كانت معركة تحرير اللسان ثورة لتنظيف مما تركه المحتل عرفت بمعركة الأصالة أو التعريب تقول أديبة عربية زارت الجزائر بعد استقلالها: « يقولون إنّ الثورة المسلّحة حررت التراب الجزائري، وبقي أن تخوض الجزائر معركتها لتحرير لسانها »⁽³⁾. وقد تمّ تعريب الأطوار التعليمية بالتدرج:

(1) - أنيس إبراهيم: اللغة بين القومية والعالمية، ص: 236.

(2) - بن شعبان السبتي: الحركة الوطنية في منطقة قالة 1919 - 1954م، رسالة ماجستير، جامعة منتوري، قسنطينة

الجزائر، 2010م، ص: 22.

(3) - أنيس إبراهيم: اللغة بين القومية والعالمية، ص: 236.

- **أولاً: التّعليم الابتدائي:** وبعد أن كان يتمّ التعليم باللغة الفرنسيّة كلياً، بدأ تعريبه: في سنة 1962م: حين تقرر إعطاء سبع ساعات لتعليم اللغة العربيّة أسبوعياً. وفي سنة 1963م: تقرر إعطاء عشر ساعات لتعليم اللغة العربيّة أسبوعياً. وفي سنة 1964م: تقرر أن تكون السنّة الأولى كلها بالعربيّة فقط 15 ساعة أسبوعياً وأيضاً تقرر جلب متعاونين من مصر العربيّة. وفي سنة 1967م كان قرار تعريب السنّة الثّانية، وجلب متعاونين من سورية. 1970م تمّ تعريب السنّة الثّالثة والرّابعة تعريباً شبه نهائي، إلى أن تمّ تعريب الطّور الابتدائي كلياً سنة 1976م، وتقرر تطبيق برنامج المدرسة الأساسيّة تدريس اللغة الفرنسيّة كلغة أجنبيّة.

- **ثانياً: التّعليم المتوسّط:** شرع في تعريبه سنة: 1968م حيث تمّ إدخال شعبة معرّبة، وتمّ تعريب ثلث السّنات الأولى سنة 1970م إلى غاية سنة 1975م حين تمّ إدخال اللغة العربيّة في كل الشّعَب المفرنسة.

- **ثالثاً: التّعليم الثانوي:** عرّبت ثلث سنواته الأولى سنة 1970م، وفي سنة 1974م عرّبت الشّعَب العلميّة و ثلث شعبة الرياضيات، ثم عرّب التّعليم كلياً فيما بعد.

- **رابعاً: التّعليم العالي:** لم تكن الفصحى مستعملة فيه بشكل واسع ففي سنة 1964م تمّ إنشاء المدرسة العليا للترجمة، وتوالت بعض المحاولات إلى غاية سنة 1975م حيث تمّ تدريس العربيّة في كل الشّعَب تقريباً⁽¹⁾، ولا تزال تخصصات تدرّس باللغة الفرنسيّة.

4) فترة الإصلاح (phase de la réforme):

قام نظام التّربية والتّعليم في الجزائر في السبعينيّات والثمانينيّات على "بيداغوجيا الأهداف"؛ وبناء على النّظرية السلوكيّة^(*) فهي تهتمّ بالسلوك كنتاج تربوي وأهملت جوهره أي ملكات العقل، وما ينجم عنها من عمليّات⁽²⁾.

(1) - ينظر: بن زروق حسين: العاميّة العربيّة و جذورها الفصيحة دراسة مقارنة، ص: 98، 99.

(*) - (Béhaviorisme) نظرية في علم النفس تابعة للمدرسة السلوكيّة التي أسسها وأعلن عنها واطسن (Watson) في بيان أصدره عام 1912م.

(2) - بوكومة أغلال فاطمة الزهراء: (الإصلاح التربوي في الجزائر)، مجلة الباحث، تيزي وزو، الجزائر، عدد 04، 2006م ص: 67.

وقد تمثلت المبادئ العامة للسياسة التربوية الجديدة الخاصة بإصلاح التعليم، وبناء على نتائج التقرير الخاص بإصلاح النظام التربوي حسب المقترحات المنهجية التي قدمها كل من "بيلتير" و"فاشون" (Pelletier g et Vachon p) فقد قامت المنظومة التربوية بتبني "المقاربة(*) بالكفاءات" (Approche par compétences)، والتي سمحت بإعادة النظر في المناهج التعليمية والكتب المدرسية، وبالتالي تحديث التعليم في الجزائر، والانتقال من فلسفة التعليم إلى فلسفة التكوين⁽¹⁾.

والمقاربات المستخدمة في التعليم في الجزائر تعتمد على مناهج جديدة شرع في تطبيقها بداية من الموسم الدراسي 2003/2004م، بعد تطبيق الإصلاحات الجديدة وتقوم هذه التقنية على الامتداد بالأهداف وتمحيصها لإطارها المنهجي والعلمي. وتهدف المقاربات المعتمدة في البرنامج الجديد إلى إعطاء المتعلم كفاءات ذات طابع اتصالي واستخدام اللغة تمكن المتعلم من التحكم في استعمال اللغة العربية وتنمية قدراته الفكرية.

يرمي تعليم اللغة العربية إلى تزويد المتعلم بالقدرة على معالجة الفكرة والاستيعاب وتوليد المعاني الجزئية المتصلة بالفكرة الأساسية من خلال نمو داخلي مترابط تصب فيه الأفكار في قالب محكم ومتجانس، وترتيب منطقي يسلم بعضها إلى بعض، ويأتي ذلك بذكر الأسباب وتقديم العلل ورصد النتائج التي يترتب عليها مع ضرب الأمثلة، والشواهد المختلفة وعرض الموازنات وتوظيف المعلومات المختلفة⁽²⁾.

5) مستويات استعمال اللغة العربية:

اللغة العربية لها مستويات لغوية مختلفة وهي: الفصحى أو الفصيحة، والعاميات بلهجاتها وخليط من هذا وذاك⁽³⁾. ويرى بعض الباحثين أن تقسيم اللغات يمثل في قسمين هما: اللغة الرسمية؛ وتحدد اللغة الرسمية بموجب مرسوم قرار رئاسي منشور في الجريدة الرسمية، واللغة الوطنية؛ وهي اللغة المستعملة فعلاً والمنطوق بها عبر كل أرجاء الوطن⁽⁴⁾.

(*)- المقاربة هي: كيفية دراسة مشكل أو معالجته أو بلوغ غاية.

(1)- المرجع السابق، ص: 68.

(2)- الزواري خالد: اكتساب وتنمية اللغة، ص: 35.

(3)- بشر كمال: اللغة العربية بين الوهم وسوء الفهم، دار غريب، القاهرة، مصر، (دط)، 1999م، ص: 21.

(4)- تومي ستياوح يمينه: أخبار التلفزة الجزائرية (تأثير اللغة الفرنسية في اللغة العربية)، أطروحة دكتوراه، كلية الآداب واللغات، جامعة الجزائر، الجزائر، 2007م، ص: 17.

ويمكن اعتبار استعمال اللغة العربيّة يتمّ بمستويين المستوى الفصيح والمستوى العامي ويقرّ بعض الباحثين بتصنيف هذا الاستعمال إلى أكثر من مستويين؛ فاللغة العربيّة الفصحى نتعلّمها لنفهم تراثنا ونتدبّر كلام الله تعالى، ولغة موضوعة نستخدمها في كتاباتنا ولغة عاميّة يتكلّم بها النّاس في حياتهم العاديّة⁽¹⁾، ويمكن إجمال هذه المستويات في:

1. **العربية الفصحى:** ويمثلها القرآن الكريم والشعر الجاهلي.
2. **العربية الفصيحة:** وتتملّ في لغة الشعر والأداء المعدّ؛ كالتقارير ونشرات الأخبار والإعلانات، وتشمل اللغة المكتوبة.
3. **العربية الوسطى:** وهي النموذج الناتج عن تلاحق الفصحى المتعلمة مع العامية المكتسبة.
4. **العامية:** وهي التي نكتسبها اكتساباً، وهي ناتجة عن عدة عوامل منها الانفتاح على الأسواق ومخلفات لغة المحتل وغيرها من العوامل التي تساعد على توليد لغة هجينة⁽²⁾.

6) المستويات اللغوية في الجزائر:

تتميّز الجزائر باستعمال مختلف ومتعدد للغات، ويقول "جيلبير غران غيوم" (Gilbert Grand Guillaume) في وصف هذا الوضع في كتابه "التعريب والسياسة في بلدان المغرب": «تستخدم في بلد المغرب الحالي ثلاث لغات: العربيّة والفرنسيّة واللغة الأمّ أمّا الأوليتان فلغتا الثقافة، وهما لغتان مكتوبتان، وتستخدم الفرنسيّة أيضاً للمحادثة»⁽³⁾.

أمّا اللغة الأولى لأفراد المجتمع الجزائري، ونظراً للتنوع الثقافي والتركيبية الاجتماعية في الجزائر؛ فإنّنا نصادف نوعين من اللغة الأولى بالنسبة لأفراد المجتمع الجزائري، وهما:

– **اللغة البربريّة (Berbère) أو الأمازيغيّة (Tamazight) (a):**

وهي أوّل لغة مكتسبة لدى غالبية سكان شمال أفريقيا، تنتمي للغات السامية وتحتوي بدورها على لهجات تشكّل عناصر مكوّنة للكثير من مناطق البلاد (القبائليّة مثلاً في منطقة

(1) – ينظر: النادري محمد أسعد: **فقه اللغة مناهله ومسانله**، المكتبة العصرية، صيدا، لبنان، (دط)، 2009م، ص: 352.

(2) – ينظر: مجموعة من المؤلفين: **(الفصحى وعامياتها لغة التخاطب بين التقريب والتعريب)**، أعمال الندوة الدولية

منشورات المجلس الأعلى للغة العربية، الجزائر، 2008م، ص: 44.

(3) – جان كالفلي لويس: **حرب اللغات والسياسة اللغوية**، تر: حسن حمزة، المنظمة العربية للترجمة، بيروت، لبنان، ط: 01

2008م، ص: 89.

القبائل والشاوية بمنطقة الأوراس، والميزابية بمنطقة بني ميزاب، والترقية بـ: جانت وإيزي وتمنراست⁽¹⁾...).

- اللهجة العامية أو العامية العربية:

لكل لغة من اللغات صور من الكلام، وأنماط من طرائق التعبير، تختلف فيما بينها بحسب الظروف الثقافية والاجتماعية، وما أشبه ذلك، وتستند العاميات إلى ثلاثة أمور:

- نوعية التعدد من حيث القلة والكثرة.

- درجة الاختلاف بين العاميات أو بينها وبين اللغة الأولى.

- موقع العاميات في الاستعمال اللغوي العام والخاص جميعا⁽²⁾.

وتتميز المستويات اللغوية بتنوع كبير عبر الدول العربية، وتتنوع أيضا داخل الوطن الواحد، وهو ما يلاحظ من خلال التنوع اللهجي في مختلف الأقطار العربية، وكذلك الحال في مناطق الوطن الواحد.

- اللغات الأجنبية: ينتشر استعمال بعض اللغات في الوسط الاجتماعي الجزائري منها ما تعلق بالتعليم (الفرنسية، والإنجليزية، والإسبانية...) ومنها ما تعلق بالمجالات التجارية والاقتصادية وغيرها...

(1) - عبد السلام خالد: دور اللغة الأم في تعلم اللغة العربية الفصحى في المرحلة الابتدائية بالمدرسة الجزائرية، ص: 98.

(2) - بشر كمال: اللغة العربية بين الوهم وسوء الفهم، ص: 243.

ثالثاً - فرضية الفترة الحرجة (Hypothèse de section critique).

يؤثر عامل السن بشكل كبير في عملية تعلّم اللغات، ويظهر هذا من خلال التجارب التي قام بها الباحثون في مجال دراسة اللغة وتعلّم اللغة عند الأطفال والراشدين، ومن خلال هذه البحوث والتجارب التي أجريت على تعلّم اللغة والمقارنة بين مختلف الفئات العمرية انتبه العلماء إلى وجود فروق في عملية التعلّم بين الأطفال والراشدين والتي انبثقت عنها فرضية "الفترة الحرجة".

1. مفهومها:

حسب الفرضية القائلة أنّ الأطفال يتعلّمون اللغة المحيطة بهم، في حين لا يستطيع أغلب البالغين فعل ذلك، قدّم عالم اللغة العصابي "إيريك لينبرج" (*) (Eric Lenneberg) عام 1960م افتراضاً مفاده أنّ الأطفال يمتلكون قدرة خاصة في تعلّم اللغة، والتي يحولها الجسم في سنّ الثانية عشر أو الثالثة عشر تقريباً⁽¹⁾.

ويرى "لينبرج" أنّه يوجد في حياة كلّ مخلوق فترة حرجة؛ لتعلّم بعض المهارات بحيث يكون استعداد هذا المخلوق فيها أكبر من أيّ وقت آخر لتعلّمها إذا تمّ تعريضه إلى المنبه المناسب، وأنّ التعلّم يصبح صعباً وأحياناً مستحيلاً إذا مرّت هذه الفترة الحرجة دون تعلّم المهارة المطلوبة⁽²⁾.

وقد استدل على وجود هذه الفترة بما يسمى "الأطفال البرّيون" أو "الأطفال الوحشيون" وهم أطفال انقطعوا تماماً عن التّواصل مع الناس منذ ولادتهم، وتربو منعزلين، وقد أثبتت دراسات عديدة أنّ تعليم اللغة لهؤلاء الأطفال، إذا تمّ العثور عليهم بعد فوات الفترة الحرجة لتعلّم اللغة، يعدّ ضرباً من المستحيل⁽³⁾، ولن يكون هناك مجال لتعليمهم كلّ الأشياء التي يراد تعلّمها.

(*) - عالم أحياء ولغوي ومختص في علم اللغة العصابي، وهو الزعيم الأول لهذه الفرضية.

(1) - ر.ل تراسك: أساسيات اللغة، تر: رانية إبراهيم يوسف، المجلس الأعلى للثقافة، القاهرة، مصر، ط: 01، 2002 ص: 164.

(2) - الدامغ خالد بن عبد العزيز: السن الأنسب لتدريس اللغات الأجنبية، ص: 28.

(3) - المرجع نفسه، ص: 29.

ويشير مصطلح الفترة الحرجة إلى الوقت الذي لا يمكن أن يحدث بعده تعلّم ناجح للغة، ويضيف الباحثان "سلينكر" و"سوزان جاس" (Gass) مصطلح الفترة الحساسة (Sensitive Critique)، والذي يشير إلى الوقت الذي يحدث من خلاله معظم التعلّم الناجح⁽¹⁾، فكلا المصطلحين يشيران إلى مرحلة أو وقت معين يسهل فيه تعلم اللغة ويصعب أو يستحيل -في بعض الحالات- بعده.

وجاء في تعريف "سكوفل" (Scovel): «باختصار فرضية الفترة الحرجة هي فكرة؛ أن أفضل وقت لتعلّم اللغة يكون في السنوات الأولى من عمر الطفل، وبعد مضي اثني عشرة سنة الأولى من عمره سيجد أيّ إنسان صعوبات في قابلية تعلّم أو اكتساب لغة جديدة»⁽²⁾. ويشير هذا التعريف إلى أن سهولة تعلّم لغة جديدة مرتبطة بفترة عمرية من عمر الطفل تكون في سنواته الأولى، وبعدها تكون صعوبة في قابلية التعلّم. فقد أوحى ظهور اللكنة الأجنبية في كلام الأطفال ثنائي اللغة عن سنّ الثانية عشر تقريبا إلى بعض علماء اللغة النفسانيين بوجود فترة حرجة لاكتساب اللغة الثانية تقرر أو تحدد بيولوجيا⁽³⁾. وبحسب هذه الفرضية؛ هناك نقطة مرتبطة بالعمر (نقطة البلوغ عموما) حيث يصبح صعبا أو مستحيلا أحيانا بعدها تعلّم لغة ثانية بالدرجة نفسها التي يكون عليها المتكلّمون الأصليون بتلك اللغة ولكن الباحثين لا يتفقون على وجهة النظر إلى هذه الفرضية.

وهي مرحلة محددة من العمر بيولوجيا ترتبط دراستها بالدراسات التي تبحث في طبيعة النظام العصبي ونضج الدماغ، وتوحي هذه الدراسات إلى أنه كلما ازداد نضج الدماغ فإن بعض الوظائف مثل التفكير والمنطق والتحليل تخصص للجانب الأيسر من الدماغ، بينما الوظائف المتعلقة بالجوانب العاطفية والوجدانية تخصص للجانب الأيمن منه، وأنّ التحكم في الوظائف اللغوية هو نصيب الجانب الأيسر من الدماغ.

ويرى "لينبيرج" وغيره من دعاة هذا الاتجاه أن عملية التخصيص الدماغية هذه عملية بطيئة، تبدأ حوالي سن الثالثة من العمر وتكتمل عند سنّ البلوغ، واقترح "سكوفل" أن هذا

(1) - جاس سوزان، وسلينكر لاري: اكتساب اللغة الثانية مقدمة عامة، ج2، ص: 687.

(2) - الدامغ خالد بن عبد العزيز: السن الأنسب لتدريس اللغات الأجنبية، ص: 40.

(3) - سكوفل توماس: علم اللغة النفسي، تر: العبدان عبد الرحمان بن عبد العزيز، مركز السعود للكتاب، الرياض المملكة العربية السعودية، (دط)، 2001م، ص: 46.

ينطبق على اكتساب اللغة، فمرونة الدماغ قبل سن البلوغ، هي التي تمكّن الطفل من اكتساب اللغة، وفيما بعد يصبح من الصعب على المتعلّم إتقان النظام اللغوي، وخاصة النظام الصوتي⁽¹⁾. فإتقان اللغة الثانية بشكل جيّد يتعلق بالجوانب المتعلقة بالنظام العصبي وهي الجوانب التي تساعد على التعلّم قبل فوات هذه المرحلة.

ومعنى هذا أنّ إتقان الكلام في اللغة الثانية إذا ما تمّ تعليمها بعد هذه السن يصبح أمراً صعباً. ومن جهة أخرى يجادل الكثير من العلماء عن دور الجانبيّة الدماغية في تعلّم الجوانب اللغوية الأخرى مثل الفهم وقراءة اللغة وكتابتها، وهل تتأثر هي الأخرى بالجانبيّة الدماغية في حين أنّ الشواهد توحي بأنّ الإنسان يظلّ يحسّن من قدراته اللغوية في اللغة الأجنبية (حتى في جانب الكلام) طول حياته⁽²⁾.

2. مميزات المرحلة العمرية:

قدّم "لينبيرج" أفكاره عن الفترة الحرجة للتعلّم بشكل عام في الاكتساب اللغوي، ويرى أنّ اكتساب اللغة له فترة حرجة يجب أن يتعرّض فيها الطفل إلى منبه لغوي، وإلاّ فإنّه سوف يكون من الصعب عليه تعلّمها على أكمل وجه، وافترض أنّ هذا السنّ هو سنّ الثانية عشرة⁽³⁾. وتتميز هذه المرحلة بمميزات أهمها:

- إتقان الطفل للمهارات والخبرات والقدرات التي سبق وأنّ اكتسبها، ويمرّ إتقان الطفل بشكل تدريجي لهذه المكتسبات وليس دفعة واحدة.
- انفعال الطفل الذي يتميّز بعدم الاستقرار في المرحلة السابقة من عمره (01 إلى 05 سنوات) يلاحظ عليه الثبات والاستقرار النسبي عمّا كان عليه من هذا العمر، الأمر الذي يجعل المشاكل الانفعاليّة للطفل تقلّ، ويبدأ ميوله العاطفي في أخذ اتجاه الثبوت.
- وليس فقط الاتجاه العاطفي يحدث له ثبات نسبي، وإنّما يلاحظ كذلك أنّ الطفل يبدأ في الميل نحو الاتجاه الواقعي في فهم وتعليل الأحداث، والابتعاد التدريجي عن الخيال.

(1) - خرما، نايف وحجاج علي: اللغات الأجنبية تعلّمها وتعليمها، ص: 74.

(2) - المرجع نفسه، ص: 75.

(3) - الدامغ خالد بن عبد العزيز: السن الأنسب لتدريس اللغات الأجنبية، ص: 29.

-وعليه من خلال تطور المراحل الثلاثة الأولى يلاحظ ميل الطفل الاجتماعي وتنظيم العلاقات مع الأقران والجماعات يتطور ويزداد سعيه، الأمر الذي يولد عند الطفل شعوراً آخر أكثر تطوراً ألا وهو الشعور بالانتماء للجماعة⁽¹⁾.

وقدّم "لونج" (Long) في مراجعة للدراسات السابقة استنتاجه فيما يلي:

- يعتمد كل من المعدّل المبدئي للاكتساب والمستوى النهائي للإنجاز في جزء منه على السن التي بدأ عندها التعلم.
- هناك فترات حساسة تتحكم في تطوّر اللغة الأولى والثانية، يكون خلالها اكتساب القدرات اللغوية المختلفة ناجحاً، أمّا بعدها فيكون غير منتظم وغير تام.
- إنّ فقد القدرة اللغوية بسبب العمر تراكمي (ليس حادثاً مفاجئاً يحدث مرة واحدة) يؤثر في نطاق لغوي واحدة للمتكلم ثم في نطاق آخر، كما أنّه ليس محدوداً بالأصوات.
- يبدأ النّضج لدى بعض الأفكار مبكراً جداً عند سنّ ست سنوات (وليس عند البلوغ كما هو شائع كثيراً)⁽²⁾.

وهذه المرحلة الانتقالية في المجال التعليمي للطفل تعدّ أهم المراحل في حياته، فهي تحمل معها تغييرات كثيرة جسمية ولغوية ووجدانية وفي هذه المرحلة تتحد وتتوضح معالم شخصية الطفل كمتعلم للغة ثانية.

3. رأي أهل الاختصاص حول الفترة الحرجة:

اختلفت آراء العلماء حول حقيقة هذه العملية الدماغية فمن جهة زاد عليها علماء آخرون عملية سموها عملية تنسيق عضلات الكلام، والتي تعني أنّه بالنظر لمئات العضلات المستخدمة في الكلام (الحلق، الحنجرة...)، فلا بد من بذل جهد هائل للتحكم في هذه العضلات حتى يمكن تحقيق الطلاقة الشفوية في اللغة، واكتمال نموّ هذا التحكم يتم في حوالي سنّ الخامسة⁽³⁾، أي لابد من التحكم في استخدام هذه العضلات والتنسيق بينها.

(1) - ينظر: الخليدي عبد المجيد ووهبي، كمال حسن: الأمراض النفسية والعقلية والاضطرابات السلوكية عند الأطفال، دار الفكر العربي، بيروت، لبنان، ط: 01، 1997م، ص: 44.

(2) - جاس سوزان، وسليكر لاري: اكتساب اللغة الثانية مقدمة عامة، ج: 02، ص: 527.

(3) - ينظر: خرما نايف، وحجاج علي: اللغات الأجنبية تعلمها وتعليمها، ص: 78.

في دراسة صُممت بدقة لتقيّم الفروق في اكتساب التراكيب بين المتعلمين، بحث "جونسون" (Johnson) و"نيوبورت" (Newport) في كفاية متعلمين بناءً على أعمار مختلفة عند الوصول إلى بلد اللغة الثانية، وتراوحت أعمار عينتهما من (03 إلى 39 سنة) وقد وجد "جونسون" و"نيوبورت" أنّ أداء المتعلمين في اختبار يقيس المعرفة التركيبية باللغة الثانية كان خطياً متعلقاً بسنّ الوصول إلى وقت البلوغ فقط، أمّا المتعلمون بعد سن البلوغ فقد أدّوا بضعف، لكن لم يكن هناك ارتباط بين أدائهم وسنّ الوصول⁽¹⁾. وهذه التجربة تظهر أنّه لا علاقة للسن بتعلّم وأداء المتعلمين.

ويقرّ "أندري مارتي" أنّ المدة الطبيعية الدّراسية لتعلّم اللغة الثانية تبدأ حوالي سن السادسة، وتمتد حتى الخامسة عشرة (وحتى حوالي الأحد عشر أو اثني عشر عاماً)، وهنا يظهر التفوق لدى متعلّم اللغة الثانية⁽²⁾.

وبحث "جونسون" و"نيوبورت" مكوناً من اللغة مرتبطاً بالنحو العالمي، ووجدوا أنّ هناك انحدار ثابتاً في الأداء وفقاً لسنّ الوصول يمتد إلى ما بعد البلوغ، لكنّ الانحدار يشدّد عند (14 إلى 16 سنة) وتفترض هذه الدّراسة ودراسات أخرى أنّ هناك فترة حرجة لاكتساب وأنّ قدرات المتعلمين على اكتساب تركيب لغة ما تتحدّر مع العمر⁽³⁾.

وقد اتفق "تشومسكي" والفطريون مع "لينبيرج" في وجود هذه الفترة على الرّغم من أنّ تحديد السنّ لانتهاؤ الفترة الحرجة صار مثار اختلاف، فمنهم من يقول أنّه السّابعة، ومنهم من يرى أنّه الحادية عشر أو الثانية عشر وآخرون يرون أنّه سنّ البلوغ، والبعض الآخر يفضل عدم تحديد السنّ بل يكتفي بالقول بأنّه مرحلة بين سنّ السّابعة وسنّ البلوغ، وعليه فإنّ مؤيدي الفرضية الفطرية يؤمنون أنّ أداة اكتساب اللغة لا تبقى على جاهزيتها الاكتسابية إنّ لم يتمّ تنبيهها بمنبهات لغوية قبل انتهاء الفترة الحرجة، وفي هذا يشبه "تشومسكي" تعلّم اللغة بالمشي⁽⁴⁾، أي التّدرج من وضعية المبتدئ نحو تحسين استعمال اللغة.

(1) - جاس سوزان، وسليكر لاري: اكتساب اللغة الثانية مقدمة عامة، ج2، ص: 521.

(2) - مارتي أندري: وظيفة الألسن وديناميتها، ص: 230.

(3) - ينظر: جاس سوزان، وسليكر لاري: اكتساب اللغة الثانية مقدمة عامة، ج2، ص: 521.

(4) - ينظر: الداغ خالد بن عبد العزيز: السن الأنسب لتدريس اللغات الأجنبية، ص: 30.

ويرى بعض المهتمين بتعلّم اللغة الثانية أنّه كلّما كان السنّ أصغر كان التعلّم أفضل وأسرع، ويستدلون على ذلك بتفوّق عقل المتعلّم الأقلّ سناً ويؤكد "سينغلتون" (Singleten) و"لينقول" (Lenguyel) في كتابيهما عن أثر السنّ في تعلّم اللغة الثانية أنّ "السنّ الأصغر يعدّ أفضل على المدى البعيد"، إلّا أنّ بعض الباحثين يعترفون بوجود بعض الحالات التي يمكن فيها اكتساب اللغة في سنّ متأخرة أيّ بعد انتهاء الفترة الحرجة لتعلّم اللغة.

ويرى "أوياما" (Oyama) أنّه حتى وإنّ استطاع البالغون تعلّم اللغة الثانية بشكل متقن إلّا أنّ نطقهم ومستوى جودة تراكيبهم لا يمكن أن يصل إلى مستوى أولئك الذين تعلّموها في سنّ مبكر. ويستنتج "بيلستوك" (Bialystock) و"هاكوتا" (Hakuta) بعد اطلاعهم على معظم الدّراسات المنشورة في هذا الموضوع أنّه حتى وإنّ كان تعلّم اللغة الثانية غير خاضع لفرضية (الفترة الحرجة) إلّا أنّه يلاحظ أنّ فرصة التعلّم تتراجع بتقدم السنّ (1).

ولا يقتصر وجود الفترة الحرجة على تعلّم اللغة فقط، بل إنّها قد تعدى إلى مجالات أخرى فقد وجد "ثورب" (Thorpe) (*) أنّ هناك فترات حرجة لتعلّم السّمع والرؤية وغيرها من الأمور التي يتعلّمها الأطفال تلقائياً، كما وجد أطباء العيون أنّ هناك فترات حرجة للعلاج تختلف عند الأطفال والبالغين (2)، فالفترة الحرجة قد تجاوزت مجال تعلّم اللغة.

فأحد وجوه الخلاف الصّغير بين الباحثين هو ماذا يعني أن تكون متعلّماً أفضل ويبرز مبدئياً قياس جذّاب هو "سرعة التعلّم"، لكنّ في معظم الدّراسات التي وضعت فيها قياسات لسرعة تعلّم متعلمين بأعمار مختلفة لجانب معين من لغة ثانية، لم تكن هناك أفضليّة للأطفال، بل إنّ الأفضليّة في الحقيقة، عادة ما تكون في الاتجاه الآخر، فالراشدون من الصّغار وطلاب الكليات يؤدّون جيّداً تقريباً في معظم الاختبارات التي تقيس سرعة تعلّم اللغات (3).

والخلاصة من خلال عرض آراء العلماء تشير إلى أنّ الأطفال الصّغار أكثر احتمالاً للوصول إلى كفاية لغوية شبيهة بكفاية المتكلمين الأصليين في اللغة الثانية من المراهقين

(1) - المرجع السابق، ص: 30، 31.

(*) - عالم سلوك بريطاني.

(2) - الدامغ خالد بن عبد العزيز: السنّ الأنسب لتدريس اللغات الأجنبية، ص: 29.

(3) - ينظر: جاس سوزان، وسليمنكر لاري: اكتساب اللغة الثانية مقدمة عامة، ج2، ص: 518.

والراشدين، وتشير بعض الدراسات إلى أنّ الراشدين أكثر سرعة في تعلّم التراكيب وتطوّرها ويظهر ذلك مبكرا لدى الراشدين على عكس الأطفال، في حين تشير بعض الدراسات إلى أفضليّة الأطفال في أغلب الجوانب اللغويّة.

4. الإطار التجريبي للفرضية:

يمكن اختبار فرضيّة "لينبيرج" على النحو الآتي؛ نقوم بتربيّة طفل في عزلة تامة عن أيّة لغة حتى يبلغ الرّابعة عشر من العمر، ونرى إذا ما كان هذا الطّفل سيتمكن من تعلّم لغته الأولى بعد ذلك أم لا⁽¹⁾. ومما لا شك فيه أنّه من الصّعوبة بما كان تجريب هذه الفرضية واقعيّا، لما يتطلّبه إثباتها من شروط، تتمثل في:

- عزل الطّفل عن العالم الخارجي منذ الولادة.
 - منع تعرّض الطّفل لأيّ لغة.
 - انتظار فوات الفترة الحرجة (حوالي الثانية عشر أو الثالثة عشر من العمر)، وبعدها إخضاع الطفل لعملية تعليم لغته الأولى.
 - وفي هذه المراحل من التّعلّم تسجل الملاحظات وتحلّل قصد الوصول إلى النتائج.
- لكن هذا الاختبار سيكون مستحيلا، فلا يحق لأيّ شخص كان، ومهما كانت صفته أن يحرم طفلا من العيش بصفة طبيعيّة وعزله عن العالم، وهو ما جعل العلماء يستعينون بالحالات الفرديّة الطّبيعيّة؛ أي دراسة حالات أطفال عزلوا لسبب أو لآخر عن العالم الخارجي وتمّ العثور عليهم صدفة بعد فوات الفترة الحرجة.

5. أمثلة عن الفترة الحرجة:

1) حالة فكتور (Victor):

تعدّ حالة "فكتور" أشهر وأندر الأمثلة على الفترة الحرجة فقد تم العثور على غلام في سن الثانية عشر تقريبا هائما في غابات منطقة "أفيرون" في "فرنسا"، -لقد كان وحشيا- ولا يعتقد أنّه قد اتّصل بالعالم خارج الغابة وعلى الرّغم من نجاح "فكتور" في تطوير بعض المهارات الاجتماعيّة والحسيّة، إلّا أنّه بقي غير قادر على إتقان الأصوات غير تلك

(1) - ر.ل تراسك: أساسيات اللغة، ص: 164.

الأصوات التي لها علاقة ببيئة الغابة⁽¹⁾، أيّ الأصوات التي تعلّمها في نطاق الفترة الحرجة أمّا التي لم يتعلّمها قبل فواتها فلم يستطع إتقانها.

(2) حالة جيني (génie):

في عام 1970م تم العثور على فتاة في الثالثة عشر من العمر في كاليفورنيا، كان قد سجنها والداها -المخبولان- أثناء طفولتها بأنّ قيّدوها ليل نهار ومنعوها من الحركة، ولم يتحدثوا إليها مطلقا كما لم يسمحوا لها بالكلام؛ فكان أيّ صوت يصدر عنها يقابل بعقابها وبعد إنقاذها شرعت في تعلم اللغة الإنجليزية، بدأت بالمقاطع المكوّنة من كلمة واحدة ثم سرعان ما انتقلت إلى مرحلة الكلمتين وتمكّنت بسرعة من اكتساب العديد من ملامح النحو الانجليزي والمئات من الكلمات، ثم توقفت "جيني" بعد ذلك، لفترة لم تحرز أيّ تقدم يذكر.

(3) حالة إيزابيل (Izabal):

وهي فتاة فرنسية عزلها والدها لسنوات فلم تتمكن من سماع أيّة لغة، عندما تمّ اكتشافها في سنّ السادسة، كانت لا تتقوه بأيّة لغة على الإطلاق، وكانت متأخرة في كلّ مناحي الحياة، لكنّها عندما عاشت في بيئة طبيعية بدأت في تعلّم اللغة الفرنسية بسرعة كبيرة، وفي غضون العام تميّزت كثيرا عن الأطفال في مثل عمرها، ويرى "لينبيرج" أنّ "إيزابيل" كانت محظوظة حين تمّ إنقاذها قبل أن تصل سن التوقف⁽²⁾.

وهذه الحالات تبين أهمية الفترة الحرجة في تعلّم اللغة فبالنسبة "لإيزابيل" التي لم تتجاوز هذه الفترة فقد استطاعت تدارك ما فاتها أمّا بالنسبة "لجيني" فقد وجدت صعوبة في التعلّم وذلك يرجع إلى فوات الفترة الحرجة.

(1) - الدامغ خالد بن عبد العزيز: السن الأنسب لتدريس اللغات الأجنبية، ص: 31، 32.

(2) - ينظر: ر.ل، تراسك: أساسيات اللغة، ص: 165.

رابعاً- مظاهر تأثير تعلم اللغة الثانية على اللغة الأولى.

يشغل موضوع تعليم اللغات حيزاً كبيراً بين اهتمامات الباحثين الذين اتخذوا من موضوع تعلم اللغة الأولى عند الطفل مجالاً لإجراء بحوثهم وتجاربهم، فمن خلال نتائج مثل هذه التجارب المقدمة في مجال تعلم اللغة الأولى حاولوا تطبيقها على تعلم اللغة الثانية وبذلك نشط البحث في مجال تعلم اللغة الثانية.

ومن بين أهم القضايا التي صادفت الباحثين والدارسين لعملية تعلم اللغة الثانية قضية الأخطاء التي يقع فيها متعلم اللغة الثانية، فقد رأى معظمهم أنها تنتج عن اللغة الأولى للمتعلم. فالتعلم يواجه صعوبة في تعلم اللغة التي تكون أوجه التشابه بينها وبين لغته كثيرة وجوهرية، في حين تتضاءل تلك الصعوبة إذا كثرت أوجه الشبه بين اللغتين.

وبعد تدقيق الدراسات والبحوث حول الأخطاء التي يقع فيها متعلم هذه اللغة استنتج الباحثون أن هذه الأخطاء يمكن أن يكون مردها إلى تعلم اللغة الثانية، وقد أجريت دراسات عديدة في هذا المجال تؤكد أن للغة الأولى تأثير على تعلم اللغة الثانية وهذا الموضوع ساعد في تحسين عملية تعليم اللغات، ومع تقدم البحث في هذا المجال تفتن الباحثون إلى وجود علاقة تأثير أخرى بين اللغتين، تمثلت في تأثير اللغة الثانية على اللغة الأولى ومن أهم ما قدم في هذا الموضوع بحث "كمنز" عن تأثير تعلم اللغة الثانية على اللغة الأولى⁽¹⁾. وقد عُرف هذا التأثير بالتداخل اللغوي.

1- التداخل اللغوي (interférence linguistique):

1-1) مفهومه:

جاء في لسان العرب تعريف هذا المصطلح لغة: «وتداخل الأمور: تشابهها والتباس بعضها في بعض»⁽²⁾، فالتداخل لغة هو تشابه شيء مع شيء آخر أو التباس بين شيئين. وقد اتفق العلماء على تعريفه اصطلاحاً بأنه: «تأثير اللغات بعضها البعض أي هو نفوذ الوحدات اللغوية من حروف وكلمات وتراكيب ومعاني وعبارات من لغة إلى أخرى من

(1) - خالد بن عبد العزيز: السن الأنسب لتدريس اللغات الأجنبية، ص: 40.

(2) - ابن منظور: لسان العرب، باب [الدال]، ص: 1343.

تأثر الواحدة من الأخرى»⁽¹⁾. وتعني كلمة تداخل؛ استعمال عناصر لغوية عائدة إلى لغة من اللغتين حين نتكلم اللغة الأخرى أو نكتب بها، وهذه الظاهرة تتم في الاتجاهين؛ أي من اللغة الثانية إلى اللغة العربية ومن اللغة العربية إلى اللغة الثانية⁽²⁾.

1-2 أسبابه:

- نقص الكفاءة؛ وتعني نقص التمكن في اللغة مما يعرض مستخدم اللغة للأخطاء ويتسبب في حدوث التداخل بين اللغات.
- قلة اكتساب اللغة يسمح بدخول الأخطاء، أي عدم استخدام اللغة استخداما صحيحا.
- ضعف الكفاءة القاعدية في اللغة يسبب حدوث أخطاء في استخدام المتعلم للغة.
- تعدد اللغات (multilinguisme)، ويعني وجود أكثر من لغتين والذي يساعد على وجود التداخل وانتشار الأخطاء.
- الترجمة: وتعد الترجمة أحد أهم أسباب حدوث الأخطاء والتداخل بين اللغتين.
- الانجذاب اللغوي وهو انصياح اللغات لبعضها البعض بسبب تأثير البشر فيما بينهم، من أمثلة ذلك انصياح العامية الجزائرية للغة الفرنسية⁽³⁾، وحدث الانجذاب بين اللغتين يضاعف من فرص حدوث التداخل بينهما.
- تجاور اللغات والاحتكاك اللغوي، يحدث الاحتكاك بين لغتين مختلفتين كما يحدث بين لهجات اللغة الواحدة، وهذه الظاهرة تحدث في كل لغات العالم، إذ أن كل لغة عرضة للتأثر بهذه الظاهرة مع اختلاف في سبب هذا الاحتكاك ودرجته وكذا تأثيره في الأقطاب اللغوية وأهم ناحية تنشط فيها حركة التبادل اللغوي ويظهر فيها هذا التأثير هي الناحية المتعلقة بالمفردات⁽⁴⁾.

(1) - أوشيش كريمة: التداخل اللغوي في اللغة العربية تدخل العامية في الفصحى لدى تلاميذ الطور الثالث من التعليم الأساسي، ص: 12.

(2) - ينظر: ميشال زكريا: قضايا ألسنية تطبيقية دراسات لغوية اجتماعية نفسية مع مقارنة تراثية، دار العلم للملايين بيروت، لبنان، ط: 01، 1993م، ص: 48.

(3) - ينظر: تومي ستياوح يمينة: التداخل اللغوي في أخبار التلفزة الجزائرية (تأثير اللغة الفرنسية في اللغة العربية) ص: 114.

(4) - ينظر: وافي عبد الواحد: علم اللغة، نهضة مصر، مصر، ط: 09، 2004م، ص: 252.

ويختلف مبلغ ما تأخذه لغة ما عن لغة أخرى باختلاف العلاقة التي تربط الشّعبين وما يتاح لهما من فرص للاحتكاك المادي والثقافي، فكلّما قويت العلاقات التي تربط أحدهما بالآخر وكثرت فرص احتكاكهما نشطت بينهما حركة التّبادل اللغوي⁽¹⁾. وذلك حتما سيؤدي إلى حدوث تداخلات بين اللغات على مختلف المستويات.

2- وتظهر مظاهر التّأثير والتّأثر بين اللغات على المستوى الفردي والجماعي من خلال:

❖ الازدواجية اللغوية (Diglossie):

استخدم مصطلح ازدواجية اللغة لأول مرة في الإنجليزية عن طريق "شارلز فرجسون" (Charles Ferguson) عام 1959م الكلمة الفرنسيّة (Diglossie)، وقبل ذلك استخدمها اللغوي الفرنسي "ماركيز" (Margais).

وقد أجرى فيشمن (Fishman) تعديلا مهما على المصطلح، ويشير هذا المصطلح إلى الاستخدام المتبادل بين اللغة القياسية واللهجة الإقليمية كما يجب تمييزها عن وضع يكون فيه استخدام لغتين منفصلتين... في مجتمع كلامي ما، حيث يكون لكل منهما دور واضح محدد⁽²⁾، ويكون هذا الوضع في الغالب بين اللغة واللهجات المتفرعة عنها.

وقد عرّفها "فرجسون" بأنّها؛ وضع لغوي ثابت نسبيا يكون فيه -بالإضافة إلى لهجات اللغة) وتشتمل لهجة معيارية أو لهجات معيارية إقليمية- نوعا من اللهجات مختلفة اختلافا كبيرا عن غيره من الأنواع ومنظّم أو مصنف للغاية، وعادة ما يكون هذا النوع أكثر تعقيدا من النّاحية اللغويّة: النّحوية والصّرفية والتراكيب الصّوتية، وعادة ما يكون أعلى من غيره وهذا النوع يكون عادة لغة لأدب مكتوب يحظى باحترام أفراد المجتمع ويكون مصدر هذا الأدب إمّا من عصور سابقة وإمّا من مجتمع آخر غير المجتمع الذي توجد فيه ازدواجية اللغة هذا النوع من اللغة يتمّ تعلّمه عن طريق التّعليم الرّسمي (المدارس والمعاهد) ويستخدم للعديد من أغراض الكتابة والتّحدث الرّسمية، ولكنّ هذا النوع من اللهجة لا يستخدمه أيّ قطاع من قطاعات المجتمع لغرض المحادثة الرّسمية⁽³⁾. ويشير هذا التّعريف إلى وجود

(1) - وافي عبد الواحد: علم اللغة، ص: 254.

(2) - ينظر: فاسولد رالف: علم اللغة الاجتماعي للمجتمع، تر: الفلاي إبراهيم بن صلاح محمد، جامعة الملك سعود

الرياض، المملكة العربية السعودية، (دط)، 2000م، ص: 57، 58.

(3) - الفلاي إبراهيم صالح: ازدواجية اللغة النظرية والتطبيق، ص: 21.

وضعية لغوية تشتمل لغة معيارية ولهجات إقليمية تتدرج في الترتيب من الشكل الأعلى وهو الأكثر تعقيدا نحو الأدنى.

ويعني هذا المصطلح وجود أكثر من مستويين للغة يتعايشان جنبا إلى جنب في مجتمع من المجتمعات حيث يستخدم كل مستوى من مستويات اللغة في أغراض ويسمى الوضع في هذه الحالة الازدواجية اللغوية، نلاحظ هنا أن أحد المستويات اللغوية يكون أعلى مركزا أو يسمى "اللغة المعيارية" أو النص، وتستعمل في المكتبات الرسمية والتعليم والعبادة أما المستوى الآخر فهو يعتبر أقل رتبة، ويستعمله أفراد الأسرة في حياتهم اليومية وفي معاملاتهم الاجتماعية وفي مواقف الحوار المختلفة ويسمى باللغة الدارجة أو العامية⁽¹⁾. وبذل هذا على وجود وضعية لغوية يستعمل فيها مستويان من اللغة وهذا ما يتضح في اللغة العربية وهما اللغة المعيارية (العربية الفصحى) والعامية العربية في منطقة معينة، ويتم هذا الاستعمال داخل المجتمع الواحد.

وفي هذه الحالة التي تميزت بها اللغة العربية فقد استعملت العامية سلاحا لمحاربة العربية الفصحى وإزاحتها، بدعى أنها سهلة ولها من المرونة والقدرة على التعبير عن مطلب الحياة العصرية ما يخولها لتحل محل العربية الفصحى، ووجد اختلاف اللهجات الإقليمية ذريعة للقضاء على اللغة الواحدة المشتركة، وقد نشر "ويلهم سبيتل" (Wilhelm Spittal) كتابا يساند فيه دعوة إحلال العامية بدل الفصحى عنوانه "قواعد العربية العامية في مصر"⁽²⁾، وقد عرفت هذه الظاهرة انتشارا كبيرا في الآونة الأخيرة وأثارت جدلا كبيرا في الوسط اللغوي والاجتماعي.

(1) - مارتني أندري: وظيفة الألسن وديناميتها، ص: 375.

(2) - ينظر: محمد فوزي معاد مها: الأنثروبولوجيا اللغوية، دار المعرفة الجامعية، مصر، (دط)، 2009م، ص: 207.

❖ الثنائية اللغوية (Bilinguisme):

وردت إشارة لتحديد وتعريف هذا الوضع اللغوي في قاموس (Le petit Robert) على أنه وضع لغوي يتم في استخدام لغتين عند الفرد أو في منطقة ما⁽¹⁾. ويعبر "أندري مارتتي" عن هذا الوضع بقوله: «ثنائية اللغة في ذهن أولئك الذين يدركونها بهذه الطريقة، تملك شيئاً من القباحة ومن الوحشية أيضاً، وكما أنه ليس لدينا أمان فليس باستطاعتنا أن نملك لسانين أمينين، وما يبدو طبيعياً هو أن يمتلك كل إنسان لساناً-إذا صح القول- طبيعياً، وأن يُعرف هذا اللسان بإتقان من قبله»⁽²⁾. ويصف الثنائية العربية الفصحى والفرنسية؛ وهذا مثال مدينة الجزائر، حيث يقوم بموازاة الثنائية الفرنسية-العربية الرسمية تعايش للسانين ذوي استخدام يومي: العربية العامية المحلية والقبيلية (kabye) ستعطي ازدواجية اللغة بالمعنى الأول، وثنائية العربية العامية- العربية الرسمية⁽³⁾. وقد وصف بلومفيلد (Bloomfield) هذا الوضع بأنه حالة تشمل أن يتكلم المتكلم لغتين فتكون اللغة الثانية كلغة أصلية⁽⁴⁾؛ أي الاستعمال المتوازي بينهما. وتجدر الإشارة إلى أن هناك عدداً من الباحثين يستعملون المصطلحين (الثنائية والازدواجية) بشكل مختلف. ويتمثل تأثير اللغة الثانية على اللغة الأولى في جانبين جانب إيجابي وجانب سلبي.

2- التأثيرات الإيجابية للغة الثانية على اللغة الأولى:

يكن التأثير الإيجابي للغة الثانية على اللغة الأولى في؛ تعرف المتعلم أكثر على اللغة الأولى من خلال التعرف على خصوصياتها ومميزاتها عن اللغة الثانية وإدراك أوجه التشابه والاختلاف بين اللغتين، وهذا ما أشار إليه "كومنز" بقوله: «من يعرف لغة واحدة

(1) - ينظر: Paul Robert : Le petit robert, Avenue Parmentier, Paris, France, 1996, P :184

(2) - مارتتي أندري: وظيفة الألسن وديناميتها، ص: 222، 223.

(3) - المرجع نفسه، ص: 217.

(4) - ينظر: Melle Dehimi Souad : L'interférence comme facteur inhibiteur dans l'apprentissage de FLE : cas de apprenants de la 3^{ème} secondaire Tech cum de marouna, mémoire de magistère, Ecole doctorale allégro- française, faculté des lettres et des Sciences humaines-de apertement de Français, Université El-hadj Lakhdar, Batna, Algérie, 2008, p :09.

فقط فإنّه في الحقيقة لا يعرف تلك اللغة تماماً⁽¹⁾. ويساعد ذلك في التعرف على خصائص ومميزات اللغة الأولى عن باقي اللغات الأجنبية الأخرى.

أشارت العديد من الدراسات إلى أنّ كفاية امتلاك عدة لغات يختلف بفروق ذات دلالات احصائية عن الذي يمتلك لغة واحدة، من حيث نمو المستوى الإدراكي والمعرفي⁽²⁾ أي أنّ تعلّم لغة ثانية يساعد في نمو وتحسين المستوى الإدراكي والمعرفي عند المتعلّم.

يساهم تعلّم اللغة الثانية في تنمية المهارات اللغوية وتحسينها سواء ما تعلّق منها باللغة الأولى أو اللغة الثانية، ويحسن من مهارات القراءة والكتابة والتعبير لدى المتعلم، وهذا ما تؤكّده نتائج البحث الذي قام فيرهوفن (Verhouvern) بدراسة حول تأثير اللغة الثانية على الأولى وخرج بنتيجة مفادها أنّ تعلّم اللغة الثانية يؤثر إيجاباً على مهارة القراءة في اللغة الأولى⁽³⁾، وهذا يعود على المتعلّم بالفائدة لأنّ القراءة لها أهميّة كبيرة في تعلّم اللغة.

تعرف التلميذ على أوجه التشابه والاختلاف بين اللغتين يساعد في تهيئة التلميذ لتقبل تعلم لغات، وتساعد اللغة الثانية التي يتعلم على تعلم لغات أخرى مستقبلاً مثلاً تعلم اللغة الفرنسية يساعد في تعلم اللغات القريبة لها كالإسبانية والإيطالية والإنجليزية. ويساعد تعلم اللغة الثانية على اكتساب المتعلم مرونة في التفكير وفي بعض القدرات المعرفية اللغوية⁽⁴⁾.

3- التأثيرات السلبية للغة الثانية على اللغة الأولى:

إنّ موجة تعليم لغات ثانية قد اقترنت بإهمال تعليم اللغة الأولى والأسباب وراء هذا الحال تتعلق بقيادات التعليم وواقع المدارس وبمؤثرات خارجية، وما نتج عن ذلك ما نشهد عند الكثيرين من تلوث لغوي⁽⁵⁾.

من بين أكثر التأثيرات التي تحدث ضد اللغة العربية هو الاهتمام بتعليم اللغات الأجنبية على حساب اللغة العربية، فالمدارس الخاصة مثلاً تعتنى باللغات الأجنبية على

(1) - الحاج عيسى مصباح: (أثر الترجمة في الأخطاء الشائعة في اللغة العربية)، مجلة دمشق، العدد 02، المجلد 22

دمشق، سورية، 2006م، ص: 22.

(2) - المرجع نفسه، ص: 22.

(3) - ينظر: الدامغ خالد بن عبد العزيز: السن الأنسب لتدريس اللغات الأجنبية، ص: 48.

(4) - خرما نايف، وحجاج علي: اللغات الأجنبية تعلمها وتعليمها، ص: 73.

(5) - ينظر: الزواوي، خالد محمد، اكتساب اللغة وتنميتها، ص: 72.

حساب اللغة العربية الفصحى، بل إنّها لا تكاد تظهر أو تسمع في أقسامها، وتتفرد بتدريس اللغات الأجنبية بأحدث الطرائق السمعية البصرية، وتغيير الكتب الخاصة بعد تقييم نتائجها معهم، فيفتخر التلاميذ الذين يدرسون اللغات الأجنبية، فيزداد الطلب عليها وبالتالي تفهم اللغة العربية فينحصر ظهورها إنّ حدث ذلك في المؤسسات التعليمية العمومية⁽¹⁾.

يحدث بعد بدء تعلّم اللغة الثانية وأن يكون ابتعاد عن اللغة الأولى نحو اللغة الثانية والتّحجج بصعوبتها، على حدّ تعبير "عبد الله العلايلي": «هي عند آخرين لغة جاءت والصعوبة على موعد، فالقاعدة فيها عصية لا تلين والقانون النحوي إدراكي مثقل»⁽²⁾، وهذا ما دفع إلى محاولة إحلال العامية محل العربية.

وما يلاحظ أيضا أنّ الفرد الذي يعيش في محيط يستعمل لغتين أو أكثر أو يمارس لغة أخرى إلى جانب لغته الأولى يتأخر في اكتسابه للغة لأنّه سيمارس الازدواج اللغوي ويتأثر بلغتين مختلفتين تختلف إحداها عن الأخرى في طبيعتها وتتميّز بتراكيبها وعباراتها الخاصة ويدخل بين ألفاظ وعبارات هاتين اللغتين، وما نلاحظه على متعلّم اللغة الثانية أنّه سيمارس كلّاً من اللغتين المتعلمتين ويستعمل إحداها على حساب الأخرى ونتيجة لذلك يصيبه الضعف في اللغتين معا⁽³⁾، ويؤثر ذلك على استخدام اللغتين لدى المتعلّم.

يظهر نوع من التأثير في غزو اللغة الثانية على المجالات الحيوية واللغة الأولى تتراجع وتهزل أمامها، وتتداخل مع اللغة الثانية على الألسنة فإنّ هذا الموقف يصبح عسيرا جدا⁽⁴⁾، ويصعب بعدها تصحيح الوضع واستعادة اللغة الأولى لمكانتها.

والجدير بالذكر أنّ اللغة العربية تفقد هيمنتها وسيطرتها على الوضع اللغوي في المجتمع الذي ينتمي إليها ويفترض أنّه يتواصل بها، فقد تراجع دورها بوصفها أداة اتّصال

(1) - فلكاوي رشيد: (وضعية اللغات واللهجات في مدينة بجاية وضواحيها) أعمال ملتقى الممارسات اللغوية التعليمية التعليمية ديسمبر 2010م، جامعة مولود معمري، تيزي وزو، الجزائر، كلية الآداب واللغات، منشورات مخبر الممارسات اللغوية، 2011م، ص: 277.

(2) - ينظر: المعنوق أحمد محمد: الحصيلة اللغوية أهميتها مصادرها وسائل تنميتها، سلسلة عالم المعرفة، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، (دط)، 1996م، ص: 67.

(3) - ينظر: المرجع السابق، ص: 73، 83.

(4) - ينظر: الزواوي خالد محمد، اكتساب اللغة وتنميتها، ص: 84.

وتواصل بين شعوبها وأداة للتفكير والإبداع، وأداة للتقدم والنمو العلمي والثقافي حتى أصبح تعلم اللغة الثانية وهجر اللغة العربية مظهر يرتبط دوما بالتفوق والنجاح في الحياة⁽¹⁾.

وقد ينتاب متعلم اللغة الثانية شعورا بالتميز والتفوق في أثناء استعمال اللغة الثانية على حساب اللغة الأولى. من أمثلة ذلك طائفة العرب الذين تلقوا تعليمهم في بلدان اللغة الثانية أو كثر اختلاطهم بغير العرب فغلبت ثقافتهم الدخيلة على ثقافتهم الأصلية، وضعفت لغتهم الأولى ونتيجة ذلك انتابهم شعور بدونية هذه اللغة وتكون لديهم شعور بعجزها وتفوق اللغة الثانية عليها. ويصف "عبد الله العليلى" نظرة هؤلاء إلى اللغة العربية بقوله: «فهي ما زالت عند نفر لغة شائخة منزوفة الطاقة، ولا تنهض بفكر ولا تجري في مضمار الحضارة إلى غايته حتى تلهث ويبطل فيها نبض الحروف»⁽²⁾، أي أنها قاصرة عن استيعاب المستجدات في مختلف المجالات.

وإذا كان الفرد ضعيفا في لغته من أساسه، قليل الحصيلة من مفرداتها وصيغها وتراكيبها فإن مما يزيده ضعفا أن يطغى استعمال لغة ثانية معينة في مجتمعه وفي حياته العامة⁽³⁾، وذلك لأنه سوف يبتعد عن لغته الأولى بحكم ضعفه فيها ويميل إلى استعمال اللغة الثانية ويسعى إلى تحسين مستواه فيها، ومع وجود لغة للتواصل والتعبير عن الحاجات المختلفة سوف يميل الفرد إلى الاستغناء عن اللغة التي لا يستعملها.

يشير "ميشال زكريا" إلى نوع آخر من التأثير يتضح في تأثر اللهجة المحكية بالعناصر المقترضة والتي بإمكانها أن تتسرب إلى اللغة العربية الفصحى من خلال تأثير اللهجة المحكية على اللغة الفصحى وهذا التأثير يكون بطيئا نوعا ما⁽⁴⁾.

ويرى "عبد الواحد وافي" أن ما يتعلمه الطفل من لغات ثانية في المدرسة الابتدائية وسنّه يتردد بين الثامنة والثالثة عشر يزاحم المعلومات الأولية التي يتلقاها عن لغة بلاده فيعوق إلمامه بمفرداتها وأساليبها وقواعدها

(1) - النصار صالح بن عبد العزيز: (ضعف الطلبة في اللغة العربية قراءة في أسباب الضعف وآثاره في ضوء نتائج البحوث والدراسات العلمية)، ورقة عمل مقدمة إلى المؤتمر الدولي للغة العربية، بيروت، لبنان، 2012م، المجلس الدولي للغة العربية، ص: 06.

(2) - ينظر: المعنوق أحمد محمد: الحصيلة اللغوية أهميتها مصادرها وسائل تنميتها، ص: 67.

(3) - المرجع نفسه، ص: 68.

(4) - ينظر: ميشال زكريا: قضايا ألسنية تطبيقية دراسات لغوية اجتماعية نفسية مع مقارنة تراثية، ص: 48.

وفي هذا من الضرر ما لا يحتاج إلى بيان⁽¹⁾.

ويلق "ميشال زكريا" على وضعية التعليم في المدرسة الابتدائية في لبنان فيقول: والمتعلم لا يزال في سنّ لم تكتمل بعد فيه قدرته التعبيرية حتى بلغته الأولى فمن المحتمل والحالة هذه أن لا يتوصل إلى اكتساب المقدرة على التعبير تعبيراً ذاتياً ملائماً⁽²⁾.

يتسبب تعلّم اللغة الثانية في إضعاف استيعاب التلاميذ لقضايا التعليم وتشويش أفكارهم بين اللغتين، وضعف مستوى التلميذ في اللغة العربية لعدم اكتفائه من لغته الأولى يؤثر على تحقيق نتائج إيجابية في تعلّم كلتا اللغتين.

ويمكن تأثير تعليم اللغة الفرنسية عند تعلّمها في سنّ مبكر في مضاعفة احتمال مزاحمة هذه اللغة للغة العربية باعتبارها اللغة الأولى للتلميذ وتقليل اهتمامه بها.

ولم تنحصر تأثيرات اللغة الثانية على اللغة الأولى لغوياً بل تجاوزت ذلك نحو التأثير على ثقافتها، فمن الطبيعي انتقال نسبة من ثقافة اللغة الثانية إلى اللغة الأولى لأنّ اللغة هي تعبير عن الثقافة التي تحتويها فالثقافة تشكل مجموعة من العقائد والعادات والقيم وهي ذات علاقة وطيدة باللغة، فاللغة هي وعاء هذه القيم، واللغة تنقل الثقافة التي تستوعبها.

وقد أدّى استخدام اللغات الأجنبية بشكل مفرط في المجتمع إلى تدني المستوى الثقافي والمعرفي وانحصار المعرفة باللغة العربية (الفصحى)، والتخلي عن استعمالها في مختلف الانتاجات العلمية والأدبية، فحتى الشعر الذي كان ينظم باللغة العربية غالباً أصبح ينظم باللغة العربية نادراً، ونلاحظ بقاء اللغة العربية في بعض المواقف الرسمية والخطب في المساجد، فقد أصبح الأفراد في منأى عن استخدام اللغة العربية (الفصحى) والتواصل بها.

4- أمثلة عن أهم مظاهر هذا التأثير:

نتيجة تأثير اللغة الفرنسية في اللغة العربية دخلت كلمات إلى العربية من بينها ما ذكره الدكتور "عبد الصبور شاهين" في "كتابه الدخيل في العامية"، وما أضافه "جرجي زيدان في كتابه "تاريخ اللغة العربية"⁽³⁾، نذكر بعضها:

(1) - وافي عبد الواحد: نشأة اللغة عند الطفل، نهضة مصر، القاهرة، مصر، (دط)، 2003م، ص: 228.

(2) - ينظر: ميشال زكريا: قضايا ألسنية تطبيقية دراسات لغوية اجتماعية نفسية مع مقارنة تراثية، ص: 51.

(3) - ينظر: نواز محمد: اللغة الإنجليزية وأثرها على اللغة العربية الإعلامية، أطروحة دكتوراه، الجامعة الوطنية للغات الحديثة، اسلام آباد، باكستان، 2008م، ص: 227، 228.

الكلمة المستعملة في العربية	الكلمة بالفرنسية	الكلمة المستعملة في العربية	الكلمة بالفرنسية
برفام	عطر	Parfum	باسبورت
بودرة	مسحوق	Poudre	جواز السفر
بيانو	آلة موسيقية	Piano	منزل مستقل
تلفزيون	جهاز	Télévision	مستحضر
ديكور	زخرفة، زينة	Décor	مصرف
سكرتير	مساعد وكاتم سر	Sécuritaire	سائل رغوي للشعر
			ملهى ألعاب بهلوانية

وتستعمل أغلب هذه الكلمات في العامية وبعضها يستعمل في العربية الفصحى وسبب هذا التأثير والتأثر هو الاحتكاك بين اللغة العربية واللغة الفرنسية، تتعايش اللغة العربية واللغة الفرنسية في الاستعمال اللغوي.

وفي الجزائر نلاحظ تجلّي هذا الأثر في الاستعمال سواء بشكل رسمي أو غير رسمي ولكن التداخل بينهما يبدو جليا على ألسنة الأفراد خاصة الفئة المثقفة⁽¹⁾. وأبسط مثال يمكن أن يقدّم كمظهر عن تأثير اللغات الأجنبية على اللغة العربية في المحيط الاجتماعي الجزائري هو الشعار الذي يردده آلاف الجزائريين للتعبير عن وطنيتهم وانتمائهم (01,02, **viva l'Algérie**)، وهنا يظهر التناقض التام وابتعاد الجزائريين عن التعبير عن غرضهم، فما يلاحظ أنّ الشطر الأول من هذا الشعار ورد باللغة الإنجليزية والشطر الثاني ورد باللغة الفرنسية، واللغة العربية مغيبة تماما!.

(1) - ينظر: ستيواح يمينة: التداخل اللغوي في أخبار التلفزة الجزائرية (تأثير اللغة الفرنسية في اللغة العربية)، ص:16.

الفصل الثالث الدراسة التطبيقية

الفصل الثالث: الدراسة التطبيقية.

- حضور حصص اللغة الفرنسية في القسم
الملاحظات المسجلة.

✓ على المستوى الصوتي.

✓ المستوى التركيبي.

✓ المستوى المعجمي.

✓ على مستوى الكتابة.

- حضور دروس اللغة العربية.

• الكتابة.

• على المستوى المعجمي.

• على مستوى الاستعمال.

- تحليل الاستبانة الموجهة للأولياء
والتلاميذ.

1. توزيع الاستبانة.

2. تحليل الاستبانة

- تحليل الاستبانة الموجهة للأساتذة

1. توزيع الاستبانة.

2. تحليل الاستبانة.

الفصل الثالث: الدراسة التطبيقية.

تمثلت الدراسة التطبيقية في دخول الميدان وملاحظة سير العملية التعليمية.

أولاً- تقديم العينة (L'échantillon).

1) المنهجية المتبعة في الدراسة:

في إطار الدراسة الميدانية التي نقوم بها لغرض إنجاز مذكرة استكمالاً لمتطلبات شهادة الماستر، اخترنا إجراءها في مجال التعليم الابتدائي (المدرسة الابتدائية)، فقد اعتمدنا في هذا الفصل على المنهج الوصفي، والذي تخلله وصف وتحليل للأخطاء التي يقع فيها التلاميذ في تعلمهم للغة الثانية (الفرنسية)، وبحكم أن دراستنا تقوم على تحديد الأخطاء اعتمدنا على نظرية تحليل الأخطاء، والتي تقوم على الخطوات المذكورة سابقاً في الجزء النظري، وهي التعرف على الخطأ ووصفه وتفسيره أو تحليله، وقد استعنا بالمنهج الإحصائي في تحليل الاستبانات واستخراج النسب المئوية.

2) المنهج:

تشير كلمة منهج في مجال التعليم إلى مجموعة موحدة من الطرائق لتنفيذ قواعد وأسس لمنهجية معينة⁽¹⁾. والذي يستخدم لتأطير عملية التعليم وتنظيمها، والمنهج المعمول به حالياً في مجال التعليم في الجزائر يعتمد في بناء البرامج والمقررات على المقاربة بالكفاءات التي توجّه اهتمامها نحو جعل المتعلّم عنصراً فعالاً في العملية التعليمية وتزويده بكفاية ذات طابع اتّصالي تمكّنه من توظيف مكتسباته في حياته.

3) المدونة اللغوية (Le Corpus Linguistique):

تمثّلت المدونة اللغوية المعتمدة في البحث في بعض النماذج المكتوبة من قبل التلاميذ، والتي استطعنا الحصول عليها من المؤسسة التي أجريت فيها الدراسة، وبعضها الآخر من المؤسسات التي لجأنا إليها لطلب المساعدة من أساتذة اللغة الفرنسية، بالإضافة إلى الملاحظات المسجلة من خلال حضور الدروس التي تفيدنا في التحليل للاستشهاد بها

(1) - عبد النعم فوزي العكر منار: صعوبات تعلم اللغة الفرنسية في الضفة الغربية من وجهة نظر المعلمين، رسالة ماجستير، جامعة النجاح الوطنية، كلية الدراسات العليا، فلسطين، 2011م، ص: 15.

يضاف إليها إحدى أهم أدوات البحث الميداني وهي الاستبانة (Questionnaire) الموزعة على التلاميذ والأولياء والاستبانة الموزعة على الأساتذة.

4) التعريف بالمرحلة الابتدائية:

تعدّ هذه المرحلة اللبنة الأساسية في التعليم، وأهم مرحلة من مراحل العملية التعليمية وتقسّم هذه المرحلة في الجزائر إلى خمسة أطوار تعليمية يضاف إليها الطّور التّحضيرية. فهي المرحلة التي يتم فيها بناء شخصية الطفل، وهي المرحلة التي يتعلّم فيها التّلميذ المبادئ الأولية، ويتعلّم مختلف المهارات التي يبني عليها تعليمه في المراحل اللاحقة، فالتلميذ يلج هذه المرحلة وهو مفعم بالحيوية والنشاط ومتشوق للدراسة، لذلك وجب استثمار هذه المرحلة بشكل جيّد، يضاف إلى ذلك أنّ أعمار التّلاميذ تساعد في عمليّة التعليم.

5) تقديم العينة.

5) 1. تعريفها ووصفها:

تشكل العينة المختارة من تلاميذ المدرسة الابتدائية، وقد اخترنا المدرسة الابتدائية "يوم الشهيد" الواقعة بمدينة "فرجيوة" في الجهة الغربية، التابعة لمديرية التربية بولاية "ميلة"، والتي تضم تلاميذ تتراوح أعمارهم تتراوح من (خمسة إلى حوالي ثلاثة عشرة) سنة مقسمين حسب الأطوار التعليمية الخمسة المعروفة في التعليم (من السنة الأولى إلى السنة الخامسة) يضاف إليها الأقسام التّحضيرية، حيث يتم تقسيم تلاميذ الطّور الواحد إلى أفواج يتناوبون على فترات التعليم الصّباحية والمسائية.

واختيار العينة نابع من كونها أول مرحلة ينطلق منها تعليم اللغة الثانية في الجزائر ولأنّ التّلاميذ في هذه المرحلة لم يتعرفوا على أيّة لغة من قبل في مسارهم التعليمي عدا اللغة العربية، وبهدف رصد مظاهر التأثير والتأثر بين اللغتين ونظرا لوجود تمايز في آراء المختصين حول إمكانية تأثير تعلّم اللغة الثانية إيجابا أو سلبا على اللغة الأولى.

العينة المختارة تتكوّن من مجموعة من تلاميذ السنة الثالثة من الطّور الابتدائي مقسّمة إلى ذكور وإناث تتراوح أعمارهم بين ثمانية وتسعة سنوات، ينقسم هؤلاء التلاميذ إلى ثلاثة أفواج تحتوي عددا من البنات والذكور مجموعهم مئة وثلاثة تلاميذ (103).

جدول رقم(01): يبين توزيع تلاميذ العيّنة حسب متغير الجنس.

	الفوج الأول	الفوج الثاني	الفوج الثالث
الإناث	20	21	21
الذكور	12	13	16
المجموع	32	34	37
النسبة المئوية للبنات	62,5%	62%	57%
النسبة المئوية للذكور	37,5%	38%	43%
المجموع الكلي	103		

نلاحظ أنّ فئة البنات تغلب على فئة الذكور، ونظرا لكثرة عدد التلاميذ اضطررنا إلى أنّ ننتقي مجموعة منهم حتى نقوم بتوزيع الاستبانات عليهم، وكانت المجموعة متكوّنة من ثلاثين(30) تلميذا وتلميذة فقد أخذ من كل فوج عشرة(10) تلاميذ من الأفواج الثلاث.

❖ مواصفاتها: يتميز تلاميذ هذه المرحلة بمواصفات معينة نجملها في النقاط الآتية:

■ أعمارهم لا تزال ضمن نطاق الفترة الحرجة وهي متقاربة فأغلبهم في سنّ الثامنة أو التاسعة.

■ تعلّموا اللغة العربية خلال السنوات الثلاث الأولى، في مختلف دور التّعليم.

■ أغلبهم - إن لم يكونوا كلّهم - يتكلمون العامية العربية في البيت ويستعملونها في مختلف مواقفهم الحياتية.

■ يتعلمون اللغة الثانية(اللغة الفرنسية) إلى جانب اللغة العربية.

5 (2). قراءة في كتاب اللغة الفرنسية.

5 (2). 1- مفهوم الكتاب المدرسي:

يعدّ الكتاب المدرسي من أبرز الوسائل التّعليمية المعتمدة في التّعليم، فهو المعجم الذي يحوي المادة التّعليمية المطلوبة، ويقدم المواد الدّراسية، بشكل مبسط وفق منهاج محدد، ويقدم الحدّ الأدنى من المعارف المطلوبة⁽¹⁾. ويعرف "فرانسوا ريشودو" (François ri Chaudeau) الكتاب المدرسي(Manuel Scolaire) بأنّه: «عبارة عن وسيلة مطبوعة

(1) - عيساني عبد المجيد: نظريات التعلم وتطبيقاتها في علوم اللغة، ص:208.

منظمة من أجل استعمالها في مسار تعليمي وسياق تكويني معين تتميز بمحتوى ذي أبعاد ثقافية ايدولوجية وبمحددات بيداغوجية وتعتمد أشكالا للتواصل وتخضع في تنظيمها لمنهج معين»⁽¹⁾. ويُستخدم الكتاب في مختلف البرامج التعليمية لتنمية المهارات اللغوية من خلال ما يقدمه من معارف ومعلومات ونصوص وتمارين تدريبية، وهو يساعد المعلم على تنظيم سير العملية التعليمية.

5 (2. 2- كتاب اللغة الفرنسية السنة الثالثة ابتدائي:

1) شكله وحجمه:

- عنوان الكتاب:

صدر تحت عنوان "كتابي الأول في اللغة الفرنسية" (*Mon premier livre de français*) وهذا الكتاب موجه إلى تلاميذ الطّور الثالث من التّعليم الابتدائي (السّنة الثالثة) بوجه الخصوص (*3^{eme} année primaire*)؛ قدّم من قبل وزارة التّربية الوطنية.

- الإشراف العام: قامت على الإشراف العام للكتاب هيئة علمية متكون من:

■ منى تونسي (*Mina m'hamsadji_tounsi*) .I.E.E.F

■ أنيسة بوزواشي (*Anissa berzaoucha*) . P.E.S

■ ساجية قاسيمي (*Sadjiamazouzi_guesmi*) M.E.F⁽²⁾.

وغلاف الكتاب؛ يتميز بحجم أوراقه السّميك وشكلها الطّولي ولونها الأخضر يغلب عليه لون أخضر يميل نحو الأصفر، ويحتوي بعض الأشكال والكتابات، وقد رسمت على أول صفحاته مجموعة من الأطفال يحملون شعارات توحى على التّعليم، فبعضهم يحمل أدوات ولوازم الدّراسة؛ كالأقلام والمحفظة والكتب والأوراق وأولهم يحمل راية عليها شعار باللون الأخضر كتب عليها (السنة الثالثة ابتدائي)، وكتبت المعلومات الخاصة بالكتاب

(1) - بوخوفة نور الدين: دور المقاربة بالكفاءات في تسيير الملكة اللغوية لدى تلاميذ المرحلة الثانوية "قراءة في كتاب

العلوم الإسلامية للسنة الثالثة من التعليم الثانوي، رسالة ماجستير، كلية الآداب واللغات، جامعة الحاج لخضر-باتنة-

الجزائر، 2011م، ص:86.

(2) - ينظر: تونسي منى، بوزواشي أنيسة، قاسيمي ساجية، كتابي الأول في اللغة الفرنسية، ديوان المطبوعات المدرسية

الجزائر، 2014، ص:01.

وعنوان الكتاب ومعلومات أخرى بألوان مختلفة، وفي أماكن مختلفة، وفي الصفحة الثانية من الغلاف كتبت معلومات النشر مرفقة ببعض الرسومات الصغيرة على الورقة.

ويحتوي الكتاب -نسخة (سنة 2014م) - على (125 صفحة) مرقمة داخل شكل الزهرة بألوان تختلف حسب المحاور تكون في أسفل الصفحة في الجانب الأيمن منها، ويكون عنوان المحور في أعلى الصفحة يساراً، وتكون الصفحات ملونة بألوان مختلفة لكي يستطيع التلميذ تمييز المحاور، وقد احتوت نسخة 2015م على حوالي ثمانية وسبعين (78) صفحة.

(2) محتوياته: يحتوي الكتاب:

1. مقدمة الكتاب:

وهي عبارة عن استهلال يتصدّر به كلّ كتاب للتعريف بموضوعه ومحتواه وجاءت مقدمة الكتاب تحت عنوان "الغتي الوظيفية"؛ وفيها تقديم لأهم المحاور في الكتاب وأهدافه المتمثلة في تزويد التلميذ بأداة (لغة) جديدة للتواصل، وشرح لما يحتويه الكتاب من تمارين وتطبيقات لتلقين الحوار والقراءة والكتابة، ويهدف ذلك إلى إكساب الطفل كلمات جديدة وتقنيات جديدة للتعبير.

2. محاور الكتاب:

تتمحور مواضيع محاور الكتاب حول موضوعات كان الغرض منها أن تتوافق مع مستوى التلاميذ، مثلاً المحور الأول يتعلّق بالمدرسة، ثم تتدرّج نحو الحياة الأسرية (قصد ربط التلميذ بمجتمعه وأسرته والتنويه إلى أنّ المدرسة هي الأسرة الثانية له)، والحياة الاجتماعية وتعليم التلميذ الحفاظ على صحته ونظافته، واللعب والترفيه، وتكون المحاور مرتبطة بالوحدات التعليمية، فالمحور يحمل العنوان الرئيس الذي تتفرّع عنه الوحدات التعليمية، والتي بدورها تترابط وتتكامل مواضيعها، وفي الأخير نجد في ركن المحفوظات أنشودة للحفظ تنطوي ضمن عنوان المحور، ويرفق في آخر كل محور مشروع يقدم للعمل الجماعي، والذي يكون بدوره متعلقاً بالمحور. وكانت محاور الكتاب كالتالي:

- مدرستي الجديدة (ma nouvelle école).

- أصدقاء القسم (mes camarades de classe).

- وظيفتي (مهمتي) كتلميذ (mon métier d'élève).

- أنا من الراجلين (je suis piéton).

- أنا من العابرين (je suis passager).
- أحترم قانون المرور (je respecte le code de la route).
- المساحة الخضراء أو المكان الأخضر (le coin vert).
- في السوق (eu marché).
- عيد الشجرة (la fête de l'arbre).
- أقتصد في الماء (j'économise l'eau).
- أقتصد في الكهرباء (j'économise l'électricité).
- أحمي محيطي (je protège mon environnement)⁽¹⁾.

3. موضوعاته:

- 1- نشاط التعبير الشفهي (L'expression oral): وهذا النشاط يهدف إلى تنمية المهارات اللغوية المختلفة.
- 2- نشاط القراءة (La lecture): وهي إحدى الفنون المساعدة في تعلّم اللغة وتعليمها ويقوم هذا النشاط على التدرب على قراءة بعض الفقرات، ويهدف إلى تعليم نطق الحروف بالدرجة الأولى وتشكيل الجمل...
- 3- نشاط الكتابة (Ecriture)^(*): تعليم كيفية كتابة الحروف وأشكالها ويضم:
 - إشارات الكتابة: وتشمل التفريق بين إشارات الحروف في الكتابة.
 - إشارات التنقيط: وتشمل تعلم مواطن التنقيط (é)(è) ووضع الفاصلة (،) والنقطة (.) وغيرها...
- 4- محفوظات (Comptine): تُقدّم أناشودة للحفظ تكون بحجم صغير تضم من 05 إلى 10 أسطر، وترتبط بعنوان المحور.
- 5- نشاط الإدماج: ويضمّ مشاريع تتعلق بكلّ ما قدّم للتلميذ في المحور يكون فيها العمل الجماعي بين التلاميذ قصد بعث روح العمل الجماعي وتدريب التلاميذ على التعاون والمشاركة في العمل مع الآخرين وتبادل المعلومات، ويتوّج بالوضعية الإدماجية.

(1) - ينظر: تونسي منى، بوزواشي أنيسة، قاسيمي ساجية، كتابي الأول في اللغة الفرنسية، ص: 124.

(*) - وتشمل الكتابة والرسم الهجائي أولاً والخط ثانياً والتعبير الكتابي ثالثاً.

4. الصور والمشاهد: وهي مرفقات تساعد على الفهم والاستيعاب وتسهيل العملية التعليمية على المعلم والمتعلم على حد سواء، وتستعمل أيضا للتوضيح بغرض ترسيخ المعلومات.

5. اللغة المستعملة في الكتاب والثروة اللغوية:

لغة الكتاب سهلة وبسيطة ويسيرة الفهم نوعا ما ويراعى فيها غالبا مستوى التلميذ، فمن خلالها يستطيع التلميذ أن يتعلم مفردات جديدة فالملاحظ أنّ الكتاب غني بكلمات متنوعة وهو معدّ بشكل يسمح للتلميذ بالتزود بثروة لغوية جيدة، وخط الكتابة واضح حيث يتفاوت حجمه من خط إلى آخر، وتستعمل في الكتابة بعض الألوان والأشكال لتسهيل العملية التعليمية-التعليمية- حتى يتمكن التلميذ من التمييز بين العناوين والتمن من خلال الحجم والألوان المستخدمة؛ فالعناوين مثلا تكتب بخط ثخين، وتستعمل فيها أيضا بعض الأشكال التي تؤطر الكتابة لتساعد على التوضيح.

6. طبيعة الأسئلة: تطرح الأسئلة في الكتاب بطريقة مبسطة حتى يسهل على التلميذ فهمها والإجابة عليها، وتكون متعلقة بالمواضيع المتطرق إليها في الدروس المقدّمة ومرتبطة بعنوان المحور، وقد ترفق معها بعض الصور لتوضيح الغرض من السؤال وتقريب الفهم.

7. معلومات خاصة بالكتاب:

ينتمي الكتاب إلى مجموعة الكتب التعليمية التي تستعمل في التعليم الابتدائي، مصادق عليه من طرف لجنة الاعتماد والمصادقة للمعهد الوطني للبحث في التربية (وزارة التربية الوطنية)، صدر الكتاب تحت عنوان "كتابي الأول في اللغة الفرنسية" موجه لتلاميذ السنة الثالثة ابتدائي، طبعه الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية 2014/2013⁽¹⁾.

ويشتمل الكتاب في صفحاته الأخيرة على قائمة لأسماء أغلبية الحيوانات والأشياء والخضر والفواكه التي يحتاج إليها المتعلم في محيطه، وفي مختلف مواقف حياته وقائمة للحروف وأشكالها الكتابية، وقائمة بالأرقام وطريقة نطقها وكتابتها، وذلك لمساعدة المتعلم على تعلمها وحفظها وكتابتها بشكل صحيح.

(1) - ينظر: تونسي منى، بوزواشي أنيسة، قاسمي ساجية، كتابي الأول في اللغة الفرنسية.

(3) أهمية الكتاب:

تكمن أهمية الكتاب في كونه وسيلة أساسية في التعليم، يعمل على تقديم المادة التعليمية للمتعلم في شكل سهل ومبسط ومنظم، ويساعد المعلم في التعليم. والهدف الأساس للكتاب هو جعل التلميذ قادراً على التعبير والتواصل باللغة الفرنسية وتعلم مهارات اللغة الجديدة.

والكتاب يتوفر على المواصفات العلمية المطلوبة والمتمثلة في (هيئة الإشراف ومعلومات النشر...)، وقد وضع وفق معايير علمية مدروسة⁽¹⁾، أما فيما يخص المحتوى الذي يشار إلى أنه يعبر عن حاجات المتعلمين وارتباطه بالظروف المعيشية للمتعلمين فهو يبدو بعيداً بعض الشيء عن تحقيق هذه المقاصد.

ورغم ذلك، فالكتاب يتوفر على تنوع في المواضيع وانسجام وتناسق جيد فيما بينها فالمطلع على الكتاب يلمس وجود محاولة لربط التلميذ بمجتمعه ومحيطه، وهو يجمع بين الغرض التعليمي والتربوي الذي يحتاج إليه التلميذ في هذه المرحلة، والكتاب منظم ومرتب بطريقة جيدة لاسيما طريقة عرض المواضيع التي تجذب اهتمام التلميذ وتجعله مهياً لاستقبال المعلومات والاستفادة منها.

(1) - ينظر: عيساني عبد المجيد: نظريات التعلم وتطبيقاتها في علوم اللغة، ص: 209، ص: 210، ص: 211.

ثانيا - ملاحظة العملية التعليمية في القسم.

كان حضورنا للدروس المقدمة خلال السنة الدراسية (2014/2015)، وذلك في إطار المدة الممنوحة لنا (05 أشهر) في الترخيص الذي حصلنا عليه حتى نستطيع حضور الحصص داخل القسم وملاحظة عملية التعليم، بعد أن خصص لنا برنامج للحضور مع تلاميذ مقسمين حسب الأفواج ووفق الفترات الصباحية والمسائية، وقد حضرنا حصص اللغة الفرنسية قصد ملاحظة سير عملية تعليم اللغة الثانية واستخراج الأخطاء التي يقع فيها التلاميذ أثناء تعلّمهم لهذه اللغة وذلك في إطار ما يخدم دراستنا، وحضرنا حصص اللغة العربية قصد الكشف عن مظاهر تأثير اللغة الثانية على اللغة الأولى داخل هذا الوسط.

- حضور حصص اللغة الفرنسية في القسم:

من خلال حضورنا لاحظنا وكما هو معمول به في التعليم في الجزائر منذ موجة الإصلاح التي مست قطاع التربية والتعليم، أنّ التعليم يعتمد على المقاربة بالكفاءات؛ والتي تركز على المتعلّم بالدرجة الأولى باعتباره عنصرا فعالاً وقطبا مهما في العملية التعليمية وأما عن الطريقة المستعملة في تقديم المادة للمتعلم فالمعلم هو المسؤول عن استخدام الطريقة المناسبة والملائمة لتوصيل المعلومة للمتعلم.

1) الملاحظات المسجلة:

من خلال حضور الدروس لاحظنا أنّ افتتاح الدرس يكون بتناوب التلاميذ على عرض تاريخ اليوم، ثم تقوم الأستاذة بطرح أسئلة تتعلق بما تناولوه في الدرس الماضي أو استعراض ما طُلب منهم حفظه أو تقديم الواجبات المنزلية، ثم تبدأ الأستاذة بتقديم الأمثلة وتدوّنوها (تقوم الأستاذة بتوضيح أسطر مماثلة لأسطر ورقة الكراريس لتساعد التلاميذ على تحديد مواضع كتابة الحروف) وتطلب من التلاميذ قراءتها، ثم يقوم التلاميذ بالنسخ على الكراريس. وفي نشاط القراءة تقوم الأستاذة بالقراءة أولا ثم يتناوب التلاميذ على القراءة والأستاذة تصحح لهم الأخطاء التي يرتكبونها، وفي نشاط التعبير يقوم التلاميذ بملاحظة المشاهد في الكتاب المدرسي أو بعض الصور التي تقدّمها الأستاذة ويحاولون التعبير عنها. وقد انتبهنا إلى وجود أخطاء مختلفة يقع فيها التلاميذ أثناء تعلّمهم لهذه اللغة، وتظهر هذه الأخطاء على مستويات اللغة، وقد حاولنا تصنيفها كالآتي:

2(1). على المستوى الصوتي (Niveau phonétique):

ما نلاحظه أثناء تعليم حروف اللغة الفرنسية للتلاميذ هو وجود تداخل كبير بين نطق حروف هذه اللغة مع حروف اللغة العربية، ووجود أخطاء كثيرة على المستوى الصوتي في تعلّم اللغة، والجدول التالي يبيّن بعض الأخطاء التي تحدث على المستوى الصوتي في بداية تعلّم التلاميذ للغة الفرنسية.

الجدول رقم (02): أخطاء في تمييز بعض الحروف.

الحروف	الخطأ	الصواب	التفسير
(b)(P)	Bull	Pull (قميص) Bulle (فقاعة)	لأنّ حرف (p) غير موجود في العربية، فينطق (b) فلا يمكن التفريق بين الكلمتين.
(z)(s)	La Valisse Vasse, Rosse	la Valise, vase, rose (حقيبة، مزهرية، وردة)	يكتب الحرف (s) في مثل هذه الكلمات ولكنه ينطق (z)، والتلميذ ينطق ما يراه في الكتابة.
(f)(v)	Nofambre, Folant	Novembre; volant (نوفمبر، مقود)	يقع التلميذ في هذا الخطأ لأن الحرف (v) لا يوجد في العربية.
(k)(c) (a) (i)	Kanari , Kriyon	Crayon, Canari (قلم رصاص، كناري) يستبدل التلاميذ الحرف (i) (a) ليسهله ويتناسب مع الحرف (k)	نظرا لوجود تنوع في نطق الحرف (c) يجد التلميذ صعوبة في نطق أغلب الكلمات التي تحتوي على هذا الحرف.
(s)(c)	تنطق (c) (ك)	La pharmacie, Citron (صيدلية، ليمون)	بعد أن يتعلّم التلميذ أنّ حرف (c) ينطق في بعض الكلمات (ك) يقع في مثل هذا الخطأ
(x) (gz)	تنطق (x)	Examen, Exemple (مثال، امتحان)	يعتاد التلميذ على قراءة ما يراه لكن القراءة الصحيحة لمثل هذه الكلمات هي (Egzamen)

تعليق: لا يستطيع التلاميذ استيعاب الحروف التي لا توجد في اللغة العربية مثلا الحرفين المهموسين (p) و (v)، وترى "كريستين تاجلنت" (Tagliante Christine) أنّ بعض

الطلاب لا يميزون بسهولة الأخطاء اللفظية⁽¹⁾، مما يجعلهم يستبدلون بالحروف الموجودة في لغتهم الأولى وهذا حتما سيحدث تداخلا في المعنى مثلا لا يستطيع السامع التمييز بين معنى الكلمتين (Pain خبز) و (Bain) ذلك أن التلميذ ينطق حرف (p) كما ينطق حرف (b) بينما نلاحظ أن التلميذ يجد سهولة في تعلم الحروف الموجودة في لغته الأولى مثل (b, t, d, s, k, (ب، ت، د، س، ك،) وهذا من قبيل نظرية التباين، ويجد التلاميذ صعوبة في التأقلم مع نطق الحروف التي لها أشكال نطقية مختلفة مثل حرف (c)، ونلاحظ أيضا أن التلاميذ ينطقون الحروف كما يرونها في الكتابة فنجدهم يخطئون في نطق حرف (x) مثلا والذي قد ينطق (ks) في بعض الكلمات أو (gz) في بعضها الآخر والأمثلة كثيرة على مثل هذه الأخطاء، وقد سبقت الإشارة إلى بعض هذه الأمثلة في الجدول.

ويمكننا أن نحدد مجالات أخرى للأخطاء الصوتية منها:

• **الحروف الصائتة المركبة (Composées Voyelles):** يجد التلاميذ صعوبة في تعلم

بعض الحروف التي تختص بها اللغة الفرنسية دون اللغة العربية، وهي الحروف الصائتة

المركبة مثل (au, ai, ou, eu,) والتي تنطق في أغلبها على شكل حرف واحد.

الجدول رقم (03): يوضح أمثلة عن أخطاء الحروف في الصائتة المركبة.

الحرف	الكلمات	تكرار الخطأ	التفسير
au	Dauphin (دولفين)	من مجموع 05 تلاميذ أخطأ 03 منهم.	ينطق التلاميذ مثل هذه الحروف بشكل خاطئ لأنه لا يوجد لديها مقابل في اللغة العربية، ويجدون صعوبة في نطقها بشكل جيد حيث نلاحظ أن التلميذ يتلعثم في القراءة إذا ما وجدت كلمات تحتوي على مثل هذه الحروف، فقد لا ينطقها بشكل صحيح أو ينتظر
ai	Fraises (فراولة)	من مجموع 07 تلاميذ أخطأ 02 منهم	
ie	Copier (نسخ) Ciel (سماء)	/	
eau	Un Drapeau (علم)	تكرر نطق كلمات أخرى تحتوي هذا الحرف 06 مرات	
in	Rince (أغسل)	/	

(1) - ينظر: عبد المنعم فوزي العكر منار: صعوبات تعلم اللغة الفرنسية في الضفة الغربية من وجهة نظر المعلمين رسالة ماجستير، جامعة النجاح الوطنية، كلية الدراسات العليا، فلسطين، 2011م، ص: 27.

eu	Facteur (ساعي) (البريد)	/	الأستاذة لتساعده في نطقها.
(o)(Ou)	Pour تقرأ (por)		

تعليق: يصعب على التلاميذ تعلم نطق هذه الحروف، لأنها مركبة ولا توجد لبعضها مقابلات في اللغة العربية، وهذه الأخطاء تكثر في هذه المرحلة عند التلاميذ، لأنهم لزالوا في بداية الطريق، وقد استقينا هذه الأمثلة من حصص القراءة والتعبير الشفهي، وحاولنا تعداد تكرار هذه الأخطاء من بين تلاميذ الفوج الذي حضرنا معه الحصة، ونظرا لعدم وجود تفريق في اللغة العربية في الضم، فإن التلميذ يجد صعوبة في التفريق بين بعض المصوتات في الفرنسية من أمثلة (o) و (ou).

• **الحروف الصامتة المركبة:** يجد التلاميذ صعوبة في نطق الحروف الصامتة المركبة مما يجعلهم يقعون في بعض الأخطاء.

الجدول رقم (04): يوضح بعض الأمثلة عن أخطاء الحروف الصامتة المركبة.

الحرف	الكلمة	الخطأ	تفسيره
ch	Chocolat	يقوم التلميذ بنطق الحرفين كل على حدة.	ينطق هذا الحرف كحرف الشين في العربية.
gn	Champignon	ينطق التلميذ الحرفين (شمبيغنيون)	ينطق الحرف بشكل (n) دون نطق حرف (g).
ph	L'éléphant, Dauphin	ينطق التلميذ كلا الحرفين.	تنطق هذا الحرف بشكل (f)

تعليق: يحاول التلاميذ نطق الحرفين ذلك أن اللغة العربية لا تحتوي على صوائت مركبة ولهذا يجد التلاميذ صعوبة في تعلم هذه الحروف.

• **أخطاء تتعلق بالحروف في آخر الكلمات:** يجد التلاميذ صعوبة في تمييز حالة نطق الحروف أو عدم نطقها في آخر الكلمة.

الجدول رقم (05): يوضح بعض الأمثلة عن الحروف التي لا تنطق في آخر الكلمات.

الحرف	الخطأ	الصواب	التفسير
t	Salut, Chat, Lait	لا ينطق حرف (t) في الكلمات (حليب، مرحبا، قط).	يحاول التلميذ في أثناء قراءة مثل هذه الكلمات تهجئة كل حروفها وبذلك يقع في خطأ نطق الكلمة
C	Blanc, Blanche	الحرف لا ينطق في المذكر (بُنْ) (أبيض) وتنطق في المؤنث (بُنْش) (بيضاء).	بشكل غير صحيح وهذا راجع لاعتماد التلميذ على نطق كل الحرف التي يقع عليها نظره.
p	Champ	الحرف (p) لا ينطق فتتطو الكلمة (شون) (حق).	
x	Deux	لا ينطق الحرف (x) (دُو) (اثنان).	
	La Corbeille	تنطق (كورباي) (سلة).	

تعليق: يقع التلاميذ في مثل هذه الأخطاء عند مصادفتهم للكلمة لأول مرة، وقد يخطئون فيها بعد استعمالها مرة أخرى، لكنهم باستعمال الكلمات مرات متعددة يتجاوزون هذه الأخطاء وتظهر مثل هذه الأخطاء على مستوى نشاط التعبير الشفهي والقراءة أو على مستوى تطبيقات النطق، وبعد أن يتم تنبيه التلاميذ إلى ضرورة عدم نطق مثل هذه الحروف يقع التلاميذ في خطأ آخر، وهو تعميم (عدم نطق الحروف في آخر الكلمة) على كل الكلمات التي يصادفونها في آخرها أحد هذه الحروف، وهذا خطأ فمثلا كلمة (Exact) (تحمل معنى الضبط) لا ينطق التلميذ فيها حرف (t) لكن الكلمة الصحيحة تكون بنطق هذا الحرف.

2.2. المستوى التركيبي (Niveau Syntaxique):

يتعلق هذا المستوى بالقواعد النحوية وتركيب الجمل.

أول ما يلاحظ على المتعلمين الجدد للغة الفرنسية هو عدم تمييزهم لقاعدة تركيب الجملة في اللغة الفرنسية والتي تختلف عن الجملة العربية.

الجملة (Phrase) في اللغة الفرنسية: (Sujet+ Verbe+ Complément).

الجملة في اللغة العربية: تتكون من مسند ومسند إليه، اسم واسم أو فعل واسم وتأتي اللواحق (المخصصات).

فأول الأخطاء التي يرتكبها المتعلم هي إسقاط النّظام اللغوي المكتسب قبلها على اللغة الجديدة، فيحاول أن يبتدأ الجملة بالفعل، ويتبعه بالاسم، وهذا خطأ في اللغة الفرنسية. تطلب المعلمة من التلاميذ إعطاءها الجملة التي كتبت في الدّرس الماضي على الكراس في نشاط الكتابة، فنلاحظ وجود إحدى الإجابات كالتالي: (achète Kamel un kilo de carottes) وكانت الجملة الصحيحة مدوّنة في الكتاب المدرسي كالتالي: (Kamel achète un kilo de carottes).

❖ **أخطاء تتعلق بتركيب الجمل:** تظهر هذه الأخطاء لدى التّلاميذ بكثرة، من أمثلتها:

جدول رقم (06): يوضح أخطاء ترتيب الكلمات في جملة.

الكلمات	نماذج خاطئة	الجملة الصحيحة	عدد التلاميذ
Ferme- Sami- le robinet	Ferme Sami le robinet	Sami Ferme le robinet	15
Elle - mange- le gâteau	mange le gâteau	Elle mange le gâteau	21
Le mot- copie- Je	Le mot je copie	Je copie le mot	08

تعليق: تحدث هذه الأخطاء بكثرة في أوساط التّلاميذ، وقد استقينا هذه النّماذج من الفحص التقويمي لشهر جانفي (Devoir de Janvier)، وبذلك استطعنا الحصول على عدد التلاميذ الذين وقعوا في مثل هذه الأخطاء، وقد اختلفت الأخطاء والجمل التي كونها التّلاميذ لكننا أخذنا نماذج عنها فقط فليس بالضرورة كل التّلاميذ صاغوا نفس المنوال لكن العدد يشير إلى مجموع التّلاميذ الذين كوّنوا جملا خاطئة وكان مجموع التلاميذ (23).

ويقع التلاميذ أيضا في أخطاء تتعلق بترتيب الحروف للحصول على الكلمات.

الجدول رقم (07): يوضح أخطاء تكوين كلمة.

الحروف	الكلمة الخاطئة	الكلمة الصحيحة
Fe- tre- nê	Fetrenê	Fenêtre
tron- ci	tronci	citron

تعليق: يقع التلاميذ في هذه الأخطاء لعدم قدرتهم على حفظ كل الكلمات، وذلك على الرغم من أن الأستاذة تقوم بقراءة الحروف مرات عدة، وأيضا فقد سبق لهم وأن تعرفوا على هذه الكلمات.

❖ **أخطاء تتعلق بالأفعال:** يخطئ التّلاميذ في استعمال فعل الكينونة (être) وفعل الملكية (avoir) أو يتجاهلون استعمالهما، الجدول التالي يوضع أمثلة عن هذه الأخطاء.

الجدول رقم (08): يوضح أخطاء تتعلق بالأفعال.

الخطأ	الصواب	التفسير
Je Sara	Je suis Sara	لا يستعمل التلميذ فعل الكينونة لأنه يقيس الجملة على الجملة في اللغة العربية المتكونة من الضمير والاسم.
Il a en retard	Il est en retard	قد يستعمل التلميذ الفعل في المكان غير المناسب فيقع في الخطأ.
Je une grande maison	J'ai une grande maison	لا يستعمل التلميذ فعل الملكية في الجملة.

تعليق: يجد التلاميذ صعوبة في استعمال الفعلين أو يخلطون بين استعمالهما، فهم يميلون عادة إلى ترك استعمالهما، فالمثال الأول يوضح عدم استعمال التلميذ لفعل الكينونة في الجملة التي معناها (أنا أكون سارة) قياساً على ما هو مستعمل في العربية (أنا سارة) وكأنّ التلميذ يمارس الترجمة الحرفية.

❖ **أخطاء تتعلق بتصريف الضمائر مع الأفعال:** تظهر هذه الأخطاء في حصص التعبير الشفهي، حيث يستعمل التلاميذ ضمائر لا تتناسب مع الفعل.

الجدول رقم (09): يوضح أخطاء تتعلق بتصريف الضمائر.

الجملة الخاطئة	الجملة الصحيحة	التفسير
Il copier le mot	Elle copier le mot	استعمل التلميذ الجملة للتعبير عن كتابة سارة لكلمة على الصبورة.
Il est malade	Elle est malade	استعمال الضمير المذكر بدل المؤنث.

تعليق: نلاحظ أيضاً أنّ التلاميذ يخطئون في تصريف الأفعال مع الضمائر، فقد سجّلنا مثلاً على ذلك عندما طلبت الأستاذة من التلاميذ أن يرددوا الجملة الموضحة، وبعد أن غيّرت التلميذ بتلميذة بقي التلاميذ يرددون الجملة باستخدام الضمير المذكر (II)، وهذا ما يتوافق مع ما أشارت إليه "كورتلن" أنه في حال طلبنا من المتعلمين أن X يتذكروا كيفية تصريف الأفعال مع الضمائر، فإننا نحمل ذاكرتهم أكثر مما نستطيع، وبالتالي يرتكبون أخطاء، وخاصة أنّ اللغة الفرنسية تعد ثقيلة من ناحية الشكل⁽¹⁾.

(1) - ينظر: عبد المنعم فوزي العكر منار: صعوبات تعلم اللغة الفرنسية في الضفة الغربية من وجهة نظر المعلمين

❖ أخطاء تتعلق بتناسب الصفة مع الموصوف:

لا يستطيع التلاميذ التمييز بين تناسب الصفة مع الموصوف والجدول يوضح الأمثلة.

الجدول رقم(10): يبين أخطاء تناسب الصفة مع الموصوف.

الجملة الخاطئة	الجملة الصحيحة	التفسير
Blanc fleur	Blanche fleur	لا يراعي التلاميذ توافق الصفة مع الموصوف في التذكير والتأنيث أو الجمع والمفرد
Belles école	Belle école	

تعليق: تعتمد هذه الأخطاء في علاجها على الحفظ، لكن التلاميذ لا يمارسون اللغة في المواقف اليومية، لذلك لا يستطيعون حفظ كل الصيغ.

❖ أخطاء تتعلق بربط الكلمات: يجد المتعلم صعوبة في ربط الكلمات بأدوات التعريف

الجدول رقم(11): يوضح أمثلة عن أخطاء ربط الكلمات.

الكلمات	الصواب	التفسير
Les arbres	Les <u>a</u> rbres	يقرأ التلاميذ هذه الكلمات بشكل منفصل دون ربطها.
Deux amis	Deux <u>a</u> mis	
Les oiseaux	Les <u>o</u> iseaux	

تعليق: تعتمد اللغة الفرنسية على ربط الصوامت بالصوائت التي تكون في بداية الكلمة منها ما تعلق بأدوات التعريف، وهذه الأخطاء تتكرر بكثرة عند التلاميذ، فهم لا يستطيعون الربط بين الكلمات في النطق حتى بإشراف الأستاذة ومحاولتها لجعل التلاميذ يقرأون الكلمة جيداً.

❖ أخطاء تتعلق بحالة النفي (la forme négative): تستعمل في حالة النفي في اللغة

الفرنسية القاعدة التالية: نضع أداة النفي (ne) قبل الفعل ونضع الأداة (pas) بعد الفعل.

(La Négation= Ne+ Verbe+ pas)⁽¹⁾.

الجدول رقم(12): يوضح أخطاء في استعمال النفي.

الخطأ	الصواب	التفسير
Je ne laisse le sac poubelle ouvert	Je ne laisse pas le sac poubelle ouvert	لا يستخدم التلميذ الأداة (pas) لأنه يقيس النفي على اللغة العربية باستعمال أداة واحدة (لا أترك كيس القمامة مفتوحاً)، وفي الجملة (هو لم يغلق الباب) يظن التلميذ أنّ النفي في حالة هذه الجملة تكون باستخدام أداة (لم) فيستعمل الأداة (ne) فقط.
Il ne ferme la porte	Il ne ferme pas la porte	

(1) - ينظر : Maia grégore, Niveau débutant grammaire progressive du français, paris, 1997,p18

تعليق: يطبق التلميذ القواعد التي تعلّمها في لغته الأولى على اللغة الثانية، وذلك يظهر جليا في الأمثلة السابقة، فالتلميذ يستخدم أداة واحدة في حالة النفي في اللغة الفرنسية، وقد استلهم ذلك من اللغة العربية التي تستعمل في أغلب حالات، النفي أداة واحدة.

❖ أخطاء تتعلق صيغ الجمع والمفرد (Singular/Pluriel):

الجمع في اللغة الفرنسية منه ما يتعلق بأدوات التعريف (le+ s) (les). ومنه ما يلحق الكلمة (enfant+ s) (enfants).

بعد أن يتعلم التلميذ هذه القاعدة يعممها على كل النماذج التي يصادفها من الجمع.

الجدول التالي يوضح الأخطاء التي يقع فيها المتعلم في صيغ الجمع.

الجدول رقم (13): يوضح أخطاء في الجمع.

الخطأ	الصواب	التفسير
Les animls	Les animaux (حيوانات)	يقوم المتعلم بإضافة الحرف المستعمل للجمع (s) إلى كل الكلمات التي يريد جمعها.
Des jeux	Des jeux (ألعاب)	

تعليق: تعود هذه الأخطاء إلى تعلم اللغة الثانية، فالمتعلم يطبق القاعدة التي تعلمها في هذه اللغة، والتي تجعله يعمم قاعدة الجمع بالحرف (s) على كل النماذج التي يطلب منه جمعها.

❖ أخطاء تتعلق بصيغ المذكر المؤنث (masculin/féminin):

لا يستطيع التلاميذ التمييز بين صيغ المذكر والمؤنث في اللغة الثانية، فيلجؤون إلى لغتهم الأولى، والأمثلة ذلك موضحة في الجدول التالي:

الجدول رقم (14): يوضح أخطاء تتعلق بصيغ المذكر والمؤنث.

الخطأ	الصواب	التفسير
Une cartable	Un cartable	يقوم التلاميذ بتأنيث الأسماء
La ciel	Le ciel	المؤنثة في العربية (محفظة،
Une œuf	Un œuf	سماء، بيضة، شجرة).
Une arbre	Un arbre	

الخطأ	الصواب	التفسير
Le bouche	La bouche	يطلق التلاميذ صيغة المذكر على الأسماء التي تكون في لغتهم
Le veste	La veste	بصيغة المذكر (فم، معطف، خاتم) وهي مؤنثة في اللغة الثانية.
Le bague	La bague	

تعليق: استقينا هذه الأمثلة من التطبيقات الشفوية التي يخضع لها التلاميذ في القسم حيث تقوم المعلمة بعرض بعض الصور وتطلب من التلاميذ أن يحددوا المذكر والمؤنث من بين الأشياء الموجودة في الصور. ويعود سبب هذه الأخطاء إلى أن المتعلمين يلجؤون إلى لغتهم الأولى لفهم وتفسير ما يصعب عليهم في اللغة الثانية، وهذا ما جعل التلاميذ يقعون في هذه الأخطاء فهم لم ينتبهوا إلى أن هناك اختلافات في صيغ التأنيث والتذكير بين اللغتين وأخذوا يطبقون صيغة المذكر على الأسماء التي تكون في لغتهم بصيغة المذكر ويفعلون ذلك مع الأسماء المؤنثة.

❖ استعمال صيغ المذكر للمؤنث:

بين الجدول التالي أمثلة عن استخدام التلاميذ لبعض صيغ المذكر للدلالة على المؤنث. خطأ في نقل صيغة المذكر إلى المؤنث (Féminin= masculin+ e)⁽¹⁾.
الجدول رقم (15): يوضح أخطاء في استعمال صيغ المذكر للدلالة على المؤنث.

الخطأ	الصواب	التفسير
Nouveau	Nouveau/nouvelle	يستخدم التلميذ الكلمة (جديد) للدلالة على المذكر و المؤنث.
Petit	Petit/petite	لا يضيف التلميذ حرف (e) الدال على المؤنث في الكلمة (صغير).

تعليق: يجد التلاميذ صعوبة في استخدام الصيغ المؤنثة ذلك يرجع إلى وجود بعض الصيغ التي تختلف باختلاف سياق الكلام، فلا يتمكن التلاميذ في هذه المرحلة من حفظها جميعا من بين هذه الصيغ (Nouveau/nouvelle/nouvel).

3(2). المستوى (المعجمي) الدلالي (Niveau Sémantique):

يتعلق هذا المستوى بدلالة الكلمات، والتي تتسرب من لغة إلى أخرى في غياب قواعد الضبط والاستخدام المنتظمة، ولا يظهر هذا المستوى بشكل كبير في وسط تلاميذ الابتدائي فالتلاميذ يستخدمون كلمات قليلة تدل على هذا المستوى، وهذا لأنهم لم يتعلموا القدر الكافي من هذه اللغة.

(1) - ينظر: 10: p. Maia gregore, Niveau débutant grammaire progressive du français,

يستخدم التلاميذ جملة مركبة من كلمات باللغة العربية وأخرى باللغة الفرنسية، وذلك راجع لقلة رصيدهم اللغوي في هذه اللغة من هذه الأمثلة:

la datte + أكتب + Madame (استعملها التلميذ للتعبير عن طلب الكتابة (écrit) على الكراس).

Madame + نغلق + la porte (استعمل التلميذ الفعل بالعامية (نغلق) بدل الفعل (fermé)).

4.2. أخطاء في الكتابة:

يقع التلاميذ في أخطاء كتابية في أثناء تعلمهم للغة الثانية من بينها:

كتابة الأرقام: يقوم التلاميذ في هذه المرحلة بكتابة الأرقام بشكل خاطئ، وذلك بعكس

اتجاهها من أمثلة ذلك الأخطاء الموضحة في الجدول التالي:

الجدول رقم (16): يوضح أخطاء كتابة الأرقام.

الخطأ	تعليق
تغيير اتجاه الرقم (3) نحو اليمين.	يخضع الرقم لتغيير الاتجاه عند بعض المتعلمين ظننا منهم أنه بتغيير اتجاه الكتابة يتغير اتجاه الأرقام أيضا.
تغيير اتجاه الرقم (4).	
تغيير اتجاه الرقم (7).	
يخطئ التلاميذ في كتابة الأرقام (5-9) من 05 إلى 09.	لا يستطيع بعضهم التمييز بين الأرقام واتجاهها أي الأرقام أولا ويظهر ذلك في قراءاتهم.

تعليق: هذه الأخطاء قليلة عند التلاميذ، لكنها موجودة وإن تراجعت وقلت مع مرور الزمن ففي البداية كانت مثل هذه الأخطاء حاضرة عند التلاميذ بنسبة حوالي (10%) وفي ما بعد عندما أخذ التلاميذ بعد التوجيهات من الأساتذة استطاع معظم هؤلاء التلاميذ تخطي هذه المرحلة وتفادي هذه الأخطاء. يخطئ التلاميذ في اتجاه الكتابة نظرا لأنهم تعودوا على نظام اللغة العربية التي تنطلق فيه الكتابة من اليمين إلى اليسار عكس اتجاه الكتابة في اللغة الفرنسية التي تكون من اليسار إلى اليمين.

❖ **أخطاء في اتجاه الكتابة:** يخطئ التلاميذ في اتجاه الكتابة وأمثلة الأخطاء كالآتي:

الجدول رقم (17): يوضح الأخطاء التي تتعلق باتجاه الكتابة.

الخطأ	الصواب	التفسير
C, B, A	A, B, C	ينطلق التلميذ في كتابة الحروف من اليمين نحو اليسار مطبقاً نظام لغته الأولى.
عكس اتجاه الورقة والكتابة	اتباع الخط الأحمر الموضح في الورقة	لا يستطيع التلميذ تمييز الجهة الورقة والكتابة عليها.

تعليق: تحدث هذه الأخطاء في بداية التعلم، وتظهر هذه الأخطاء عند عدد من التلاميذ ثم تختفي بعد تعودهم على كتابة هذه اللغة، الملاحظ قبل بداية إجراء الاختبار تقوم الأستاذة بالمرور على التلاميذ وتعديل اتجاه الورقة لكن بعد إجراء الامتحان وجدت بعض الأوراق قام التلاميذ بعكس اتجاهها والكتابة عليها. تحدث هذه الأخطاء بعد تعلم التلميذ وجود اختلاف في اتجاه الكتابة بين اللغة العربية واللغة الفرنسية مما يصعب الأمور عليه.

❖ علامات الترقيم (Marque de ponctuation):

يكتب التلاميذ دون مراعاة النقطة وعلامات الترقيم الأخرى، والأمثلة على هذه الأخطاء موضحة في الجدول التالي:

الجدول رقم (18): يوضح أخطاء علامات الترقيم.

الخطأ	الصواب	التفسير
Salut	Salut!	كتابة الجملة (مرحبا) دون العلامة المرفقة.
Petit Grand	Petit/ Grand	يكتب التلميذ الكلمات المتضادة (صغير وكبير) دون الإشارة إلى علامة التضاد.
Comment vas-tu	Comment vas-tu? (كيف حالك)	لا يراعي التلميذ كتابة علامة الاستفهام في السؤال.
Bien merci.	Bien, merci. (جيد، شكرا).	لا يكتب التلميذ الفاصلة في الجواب.
L enfant	L'enfant	فاصلة تنوب عن حرف محذوف (Apostrophe)

تعليق: يكتب التلميذ الكلمات والجمل دون العلامات التي ترافقها لتوضيحها فيكتب السؤال دون كتابة علامة الاستفهام مما يفقد السؤال معناه، ويجعل الكتابة مبهما وغير واضحة، وأيضا يهمل الفاصلة الدالة على الحرف المحذوف.

❖ كتابة الحركات (علامات النبر)(accent): يجد التلاميذ صعوبة في التمييز بين الحركات، والأمثلة موضحة في الجدول التالي:

الجدول رقم(19): يوضح أخطاء علامات النبر.

الحروف	الخطأ	الصواب	التفسير
(é) (è)	L'ècole, un zèbre, Un téléphone	L'école, zèbre, Un téléphone	لا يستطيع التلاميذ التمييز بين الحركات فيخطئون في كتابتها أو لا يكتبونها أصلا.
(a) (à)	Amina va a la maison	Amina va à la maison	
(ê)	Pèche, pêche	Pêche	لا يستطيع التلاميذ التمييز بين هذه الحروف.

تعليق: لا يستطيع التلاميذ تمييز بعض الحركات من بعضها، فيخطئون في كتابتها أو يضطرون في بعض الأحيان إلى عدم كتابتها، رغم أن الأستاذة تحاول جاهدة توضيح هذه الحركات، فتستعمل ألوان مختلفة في كتابتها، وقد استعملت الأستاذة المثال التالي (un élève) وكتبته على الصبورة باستعمال اللون الأحمر في كتابة الحركات حتى يستطيع التلاميذ كتابتها بشكل صحيح، ولكن بعد أن تفقدت كتابات التلاميذ وجدت بعض الأخطاء وكان اختيار الأستاذة لهذا المثال لأنه يحتوي على الحرف(e) ويظهر على ثلاث حالات (é,è,e)، وهذه الأخطاء موجودة بكثرة في كتابات التلاميذ لأنهم لا يزالوا مبتدئين.

وعن المثال الأخير، فقد نبهت الأستاذة التلاميذ إلى ضرورة كتابة الحركة، وبعد اطلاعها على كتاباتهم وجدت أخطاء في كتابة الحركة.

خطأ آخر يتعلق بكتابة اسم ولقب التلميذ، في أثناء إجراء الامتحان كتبت الأستاذة على الصبورة النموذج لكتابة المعلومات الخاصة، وكان كالاتي:

(Nom :.....)

(Prénom :.....)

لكن بعض التلاميذ يكتبون الاسم مكان كتابة اللقب واللقب مكان كتابة الاسم.

- حضور دروس اللغة العربية:

كان حضورنا الدروس باللغة العربية من أجل تحديد مدى تأثير اللغة الثانية على الأولى، وهذه التأثيرات خاصة بتلاميذ الابتدائية، والتي تظهر على مستويات هي:

(1) الكتابة:

يمر بعض التلاميذ بمرحلة تختلط فيها عليهم الأمور حول اتجاه الكتابة على الرغم من أنهم لم يكونوا يعانون من هذه المشكلة من قبل، فيكتبون في بعض الأحيان باللغة العربية في جهة اليسار، أو اتجاه الورقة، ويظهر هذا في أوراق الامتحان أو الواجبات المنزلية. يطبق بعض التلاميذ على العربية الخاصة الموجودة في اللغة الفرنسية التي تسمح بشرط الكلمة إلى شطرين، ووضع علامة (-) تدل على ارتباطها.

الجدول رقم(20): أخطاء كتابية.

اللغة	الجملة	الجملة الصحيحة
اللغة العربية	خرجت البنت إلى اللعب <u>بعد</u> ما أنهت واجباتها.	اللغة العربية لا تجيز هذا لأي غرض كان
اللغة الفرنسية	L'homme dans la mai – son	اللغة الفرنسية تجيز العمل بهذه القاعدة.

تعليق: تحدث هذه الأخطاء لأن المعلمين لم ينتبهوا إلى تنبيه التلاميذ من هذا الخطأ ذلك أنهم لا يصادفون مثل هذه الأخطاء بكثرة، فبعد أن تنبّه المعلم إلى أحد التلاميذ وقد وقع في هذا الخطأ نبّه باقي التلاميذ أن لا يكتبوا بهذا الشكل في اللغة العربية لأن هذه الخاصية متوفرة في اللغة الفرنسية عكس العربية التي لا تقبلها، ومثل هذه الأخطاء قليلة الحدوث سيما وأن التلاميذ في هذه المرحلة قد تجاوزوا مرحلة تعلّم المبادئ الأولى في اللغة العربية ومن المفروض أنهم تعلموا أن العربية لا تجيز الكتابة بهذا الشكل.

(2) على المستوى المعجمي (الدالي):

يستعمل التلاميذ كلمات باللغة الثانية، ولكن دون غياب مقابلات هذه الكلمات باللغة العربية، فالملاحظ بعد توزيع أوراق الاختبار على التلاميذ أن بعضهم يعبر عن فرحته بالعلامة التي تحصل عليها باستعمال كلمة (yes) الموجودة في اللغة الإنجليزية، والتي تعني (نعم)، ونلاحظ أيضا أنهم يقومون بحركة ترفق نطقهم لهذه الكلمة. بينما يستعمل البعض

الآخر كلمة (oui) المأخوذة من اللغة الفرنسية، والتي تعني (نعم)، لكن لم نسجل وجود تلاميذ يعبرون عن فرحتهم باستعمال الكلمة نعم أو غيرها باللغة العربية واستعمال كلمة (Fasseur) (المحي أو المبيض أو قلم التصحيح) يستعمل التلاميذ هذه الكلمة باللغة الفرنسية في مختلف المواقف، ونلاحظ أنهم لا يعرفون اسم هذا القلم باللغة العربية. ويظهر هذا المستوى أكثر في بعض الكلمات المحدودة، والتي يندر استخدامها باللغة العربية، وليس لقصور اللغة العربية على استيعابها كما يظن البعض، وفي هذا يقول "ميشال زكريا": «لا يظهر مستوى المفردات في تأثير اللغة العربية الفصحى لأنها قادرة على استيعاب الألفاظ الجديدة، لكن يظهر ذلك عند التلاميذ لقلة رصيدهم اللغوي في اللغة العربية فهم لم يتمكنوا منها بعد»⁽¹⁾.

الجدول رقم(21): يوضح بعض الكلمات الفرنسية التي يستعملها التلاميذ.

الكلمة	معنى الكلمة
Mss, sms	اختصار رسالة هاتفية
Portable	هاتف، جوال.
CD	قرص مضغوط
Internet	أنترنت، شبكة المعلومات
Satellite	ستليت، قمر صناعي.
Classeur	حافظة الورق

تعليق: تظهر أغلب هذه الكلمات في غياب مقابلاتها باللغة العربية سيما التي تتعلق بالاختصارات التي تكثر في اللغة الفرنسية، وتميل نحو الأقول في اللغة العربية.

(3) على المستوى التركيبي:

ما يلاحظ أنّ التلاميذ يكونون جملاً خاطئة في التركيب، وأيضاً وجود أخطاء في تركيب الجمل التي تصاغ على منوال جمل اللغة الفرنسية، لكن لا يمكننا أن نصنف هذا الخطأ من قبيل التأثير بتركيب جمل اللغة الفرنسية، لأنّ التلميذ في هذه المرحلة لن يكون

(1) - ميشال زكريا: قضايا السنوية تطبيقية دراسات لغوية اجتماعية نفسية مع مقارنة تراثية، ص: 49.

قادرا على تمييز تركيب الجمل في اللغة الفرنسية، ونسج جمل باللغة العربية عليها فالخطأ ينتج عن وجود نقص كفاءة التلميذ في اللغة العربية.

4) على مستوى الاستعمال:

يستعمل التلاميذ كلمات باللغة الفرنسية حتى إنهم لا يحبذون استعمال أسماء بعض الأشياء باللغة العربية، ولذلك يطغى استعمال هذه الكلمات بالفرنسية حتى إن بعض التلاميذ لا يستطيعون استحضار الكلمة باللغة العربية إذا ما طلب منهم ذلك.

الجدول رقم (22). أمثلة عن الكلمات الدخيلة التي يستعملها التلاميذ.

الكلمة	المثال		
إطار	Cadre	قلم	Stylo
ألوان	Couleurs	قلم رصاص	Crayon
بطاقة	Carte	الكرة	Ballon
حصالة/حقيبة نقود	Porte-monnaie	المحي أو قلم التصحيح	Fasseur
الحلوى	Gâteau	المحفظة	Cartable
زر	Un bouton	المظلة أو المطرية	Un parapluie
الصورة	Image, Photo	منديل	Mouchoir
الطاولة	Table	المئزر	Tablier
قاموس	Dictionnaire	معطف	Montan

تعليق: يستخدم التلاميذ هذه الكلمات باللغة الفرنسية في التعبير عن مختلف حاجاتهم ويستعملونها بشكل متواصل، ولا يحبذون استعمال المقابلات لها باللغة العربية، فهذه الألفاظ يرتبط استخدامها باللغة العربية عند التلاميذ في أثناء التعبير باللغة العربية فقط؛ أي إن استعمالها ينحصر في المواقف الرسمية من استخدام اللغة العربية، فنجد التلاميذ يستعملون مثل هذه الكلمات باللغة الفرنسية في محادثاتهم، وفي مختلف معاملاتهم.

ملاحظة: ننوه إلى أننا لم نستطع الحصول على نماذج لكيفية نطق بعض الحروف لأننا لم نستطع حضور الحصص التي قدمت فيها دروس عن هذه الحروف، وذلك راجع إلى تأخر حصولنا على الترخيص، وقد استطعنا الحصول على بعض نماذج الحروف من خلال حضور حصص القراءة أما الكتابة فقد اطلعنا على الكراريس، واستخرجنا الأخطاء منها.

ثالثاً - تحليل الاستبانة (Analyse De La Questionnaire).

أولاً: تحليل الاستبانة الموجهة للتلاميذ والأولياء⁽¹⁾:

شملت الاستبانة الموجهة للتلاميذ والأولياء عدداً من الأسئلة المتعلقة بموضوع الدراسة وقد وزعت على مجموعة مختارة من التلاميذ نظراً لكثرة عدد العينة الكلية (تلاميذ السنة الثالثة) فقمنا بانتقاء عشرة تلاميذ من كل فوج من الأفواج الثلاثة، ووزعت عليهم الاستبانات ليقوموا بملئها وقد طلبنا منهم الاستعانة بأهلهم في ذلك.

وننوه إلى وجود تذبذب في بعض النتائج والإحصاءات والذي يرجع لوجود نقص في بعض الإجابات أو ترك خانات الإجابة فارغة، وأيضاً لعدم احتواء أغلب الإجابات على تعليق أو توضيح رغم أن السؤال يحتاج إلى توضيح. مع العلم أننا تركنا الفراغات موضحة بنقاط للإجابة فيها، وفي بعض الأسئلة كنّا قد وضعنا الخيارات المتاحة للإجابة ورغم ذلك وجد نقص في بعض الإجابات، وتجاهل لبعضها الآخر.

(1) توزيع الاستبانة: وزعت ثلاثون (30) نسخة من الاستبانة على ثلاثين تلميذاً وتلميذة لكنّا لم نحصل عليها كلّها، فقد حصلنا على ستة وعشرين نسخة فقط، فقمنا بتدارك الأمر، وأعدنا توزيع أربعة نسخ أخرى للحصول على العدد المطلوب (30) وكان لنا ذلك.

(2) تحليل الاستبانة: افنتحت الاستبانة بمقدمة للتعريف بالغرض منها تضمنت المعلومات اللازمة، وقد قسمت الأسئلة فيها إلى قسمين:

القسم الأول منها عنوانه "معلومات عامة"؛ تضمن خمسة أسئلة موجهة للتلاميذ والأولياء شملت معلومات عن التلميذ (الاسم والجنس والعمر) وجوانب تتعلق بالحالة الثقافية للعائلة ومنها ما يتعلق بالحالة المادية، والحالة اللغوية داخل الوسط العائلي.

القسم الثاني: عنوانه "معلومات تتعلق بالتلميذ"؛ تضمن أسئلة مختلفة تتعلق بالنشاطات التي يمارسها التلميذ لتعلم اللغة الثانية، ومختلف الوسائل التي تتوفر لديه.

(1) - ينظر: الملحق رقم (04)، للاطلاع على نموذج الاستبانة.

• القسم الأول: معلومات عامة.

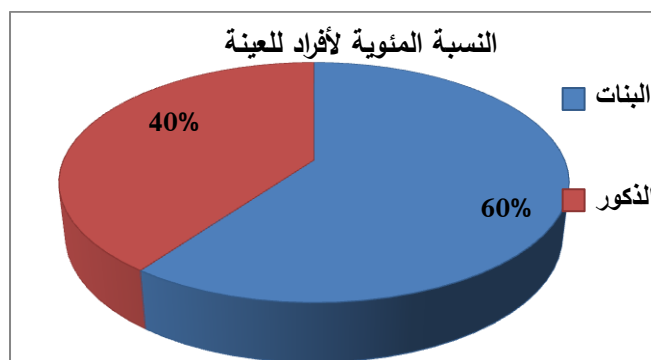
السؤال الأول: كان هذا السؤال حول المعلومات الشخصية للتلميذ (اسم وجنس وعمر التلميذ).

وقد سبق وأن أشرنا إلى أن عدد التلاميذ الذين وزعت عليهم الاستبانة هو ثلاثون (30) تلميذا وتلميذة منهم اثنا عشرة (12) تلميذا وثمانية عشرة (18) تلميذة، تتراوح أعمارهم بين (08 و 09 سنوات)، والمعلومات الخاصة بالعينة موضحة في الجدول التالي:

الجدول رقم (23): توزيع تلاميذ العينة حسب متغير الجنس.

التلاميذ	الذكور	الإناث
العدد	12	18
النسبة المئوية	40%	60%
المجموع	30 تلميذا وتلميذة	

تمثيل النسب المئوية.



تعليق: الملاحظ أن عدد الإناث (18) يفوق عدد الذكور (12)، وذلك لوجود نسبة من البنات أكبر من نسبة الذكور في مجموع العينة الكلية.

الجدول رقم (24): يوضح توزيع التلاميذ حسب متغير العمر.

	العمر 08 سنوات	العمر 09 سنوات
العمر	14	16
النسبة	46,666%	53,333%

تعليق: تتراوح أعمار تلاميذ العينة المختارة بين ثمانية وتسعة سنوات، وقد استقيناها من النسب التي حصلنا عليها من خلال المعلومات المدونة في الاستبانة، والتي نلاحظ فيها

ارتفاع نسبة التلاميذ الذين أعمارهم تسعة سنوات (53%) مقارنة بنسبة الذين أعمارهم ثمانية سنوات (08) والتي تمثل (47%).

السؤال الثاني: ماهي مهنة الوالدين؟

وكان الغرض من هذا السؤال هو الكشف عن الأولياء الذين يمارسون مهن تتعلق بتوجههم نحو لغة من اللغتين، وتأثير ذلك على الأبناء، وأيضا للكشف عن الحالة المادية للتلاميذ، ومدى تأثيرها عليهم.

الجدول رقم (25): يوضح توزيع الأولياء حسب متغير العمل.

المجموع	النسبة المئوية للعاملين في القطاع	العاملين قطاع التربية والتعليم	العاملين في مجال مختلف	
30	20%	06	24	الآباء
14	57,142%	08	6	الأمهات
44		14	30	المجموع الكلي

تعليق: نلاحظ أنّ الآباء أغلبهم يزاولون أعمال مختلفة، وذلك من أجل توفير ضروريات العيش، ومتطلبات التعليم وحاجيات العائلة والأبناء، أمّا الحال عند الأمهات فمختلف فأغلب الأمهات عاملات في قطاع التربية والتعليم. وما نلاحظه أيضا هو وجود نسبة معتبرة من الأولياء العاملين في قطاع التربية والتعليم ممّا يوسع دائرة اهتمامهم بأبنائهم، وتنبههم إلى مساعدتهم على اجتياز الصعوبات التي تواجههم، كون التلاميذ لازالوا مبتدئين، وكون هؤلاء الأولياء أصحاب خبرة في المجال أو على الأقل لديهم اطلاع على ما يمكن أن يفيد أبنائهم ويساعدهم في تحسين مستواهم التعليمي، وهذا ما يساعد أبناء هذه الفئة من الاستفادة من الدعم المقدم لهم من أوليائهم.

وما تجدر الإشارة إليه، أنّه من خلال الكشف عن مهنة الوالدين، يمكن ربط ذلك بتوجه التلميذ اللغوي، فالتلميذ الذي يتأثر بوالديه فإن كان أحد والديه أستاذ لغة (فرنسية أو عربية) مثلا فهو سوف يميل إلى تلك اللغة، ويهتم بها، وذلك قد يكون راجعا إلى تأثره بتوجه والديه أو تلقية لدعم وعناية منهم، فلا يجد صعوبات في تعلّم اللغة لأنّه يحصل على الدعم اللازم والمساندة والتشجيع.

السؤال الثالث: ما هو المستوى الثقافي للوالدين؟

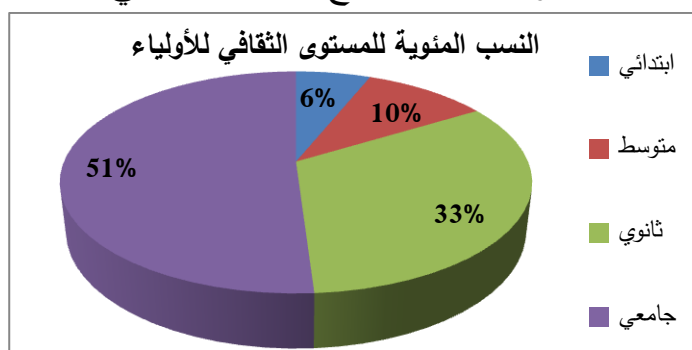
ويرتبط هذا السؤال بالمستوى الثقافي للوالدين، وقد عمدنا إلى طرح هذا السؤال للكشف عن المحيط الثقافي الذي يحيط بالتلميذ، ومدى تأثير ذلك على مردوده التعليمي، وتضمن السؤال خمسة خيارات للإجابة: مستوى ابتدائي، متوسط، ثانوي، جامعي، غير متعلم.

الجدول رقم(26): يوضح المستوى الثقافي للوالدين.

	ابتدائي	متوسط	ثانوي	جامعي	غير متعلم
الآباء	/	04	06	14	/
الأمهات	03	01	10	11	/
المجموع	03	05	16	25	/
النسبة المئوية	%06,122	%10,204	%32,653	%51,020	
المجموع الكلي	49				

قراءة الجدول: من النسب المتحصّل عليها من المعلومات المقدّمة في الاستبانة نلاحظ أنّ أقل نسبة للمستوى الثقافي التعليمي للأولياء هي الطّور الابتدائي(06%)، وقد انحصرت هذه النتيجة عند الأمهات دون الآباء، ويليهما في التّرتيب نسبة مستوى التّعليم المتوسط بنسبة(10%) والتي شملت الفئتين معا، ونلاحظ نسبة معتبرة لدى أصحاب المستوى الثانوي(30%)، وقد سجلت أعلى نسبة لدى أصحاب المستوى الجامعي (51%)، وهذه النسبة تفوق النسب الثلاث مجموعة معا.

مخطط الدائرة النسبية يوضح المستوى الثقافي للأولياء.



تعليق: لم تتوفّر لنا معلومات حول وجود أشخاص غير متعلمين، وذلك راجع إلى سياسة التّعليم المنتهجة في الجزائر بعد الاستقلال، والتي أجريت عليها تغييرات عدة مرات وأضيفت لها تعليمات جديدة، وخاصة منها السّياسة المتعلقة بمجانية التّعليم وإجباريته في الأطوار

الأولى، إضافة إلى برنامج محو الأمية لتعليم الكبار، والذي يهدف إلى القضاء على الأمية (وإن ارتبطت معظم أهدافه بتعليم القراءة والكتابة).

السؤال الرابع: ماهي اللغة المستعملة في البيت؟

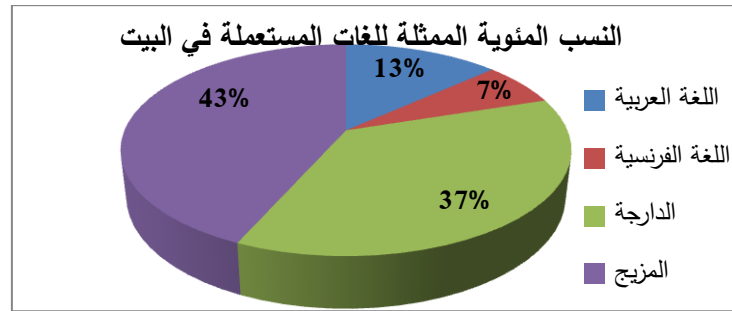
والغرض الأساس من هذا السؤال هو معرفة البيئة اللغوية المحيطة بالتلميذ، ومدى تأثيرها على مساره وتوجهه التعليمي، وتأثيرها على ميوله، وقد دُعِم السؤال بأربعة خيارات للإجابة وهي اللغات المستعملة في الوسط المحيط بالتلميذ في المنطقة التي أجريت فيها الدراسة (اللغة العربية (فصحى)، اللغة الفرنسية، الدارجة، مزيج بينها) فمثلا لم ندرج اللغة الأمازيغية أو إحدى لهجاتها ضمن الخيارات المتاحة لأنها غير مستعملة في المنطقة.

الجدول رقم (27): يوضح الإجابات حول اللغة المستعملة في البيت.

	اللغة العربية (فصحى)	اللغة الفرنسية	الدارجة	المزج بينها
تكرار الإجابة	04	02	11	13
النسبة المئوية	%13,333	%06,666	%36,666	%43,333
المجموع	30			

قراءة وتعليق: نلاحظ من خلال المدونة المتحصل عليها أن عدد ونسبة الذين يستعملون اللغة الفرنسية في البيت ضئيل ونسبته (07%) وهي أقل نسبة في سجلت تليها نسبة استعمال اللغة العربية الفصحى بنسبة (13%)، أما عن نسبة استعمال الدارجة فهي مرتفعة مقارنة بالعربية والفرنسية فقد كانت نسبته (37%)، وسجلت أعلى نسبة في الخيار المقترح والمتمثل في المزج بين هذه اللغات بنسبة (43%)، ويبدو أن الوضعية اللغوية في الوسط العائلي تؤثر بشكل كبير على التلاميذ وهو ما لاحظناه في استعمالهم ومزجهم بين مختلف اللغات في تواصلهم مع بعضهم حتى أننا سجلنا حضورا وإن كان ضئيلا - للغة الإنجليزية في أوساط التلاميذ وهم يشيرون إلى أنهم تعلموا بعض الكلمات باللغة الإنجليزية من القنوات التلفزيونية التي تعرض برامج بهذه اللغة.

مخطط يمثل اللغات المستعملة في الوسط العائلي لأفراد العينة.



تعليق: لا يمكننا التّبوّث على رأيٍ واحد والقول أنّ اللغة المستعملة داخل الوسط العائلي هي اللغة العربيّة أو اللغة الفرنسيّة أو الدّارجة، وما يمكننا القول به هو أنّ أغلب المجتمعات الجزائرية لا تميل إلى التّبوّث على استعمال لغة واحدة، وإنّما يعمد الفرد إلى المزج بين اللغات التي تحقّق أغراضه وتلبي حاجاته وتتماشى مع متطلبات العصر، وتعبّر عن توجّهه داخل المحيط الاجتماعي، والرأي الذي يمكننا الجزم به هو أنّ الطّابع اللغوي للمجتمع الجزائري يغلب عليه طابع اللغة العربيّة بحكم أنّها اللغة الأولى، والعامية الجزائريّة هي من قبيل اللغة العربية لأنّها وليدة هذه اللغة فقط يشوبها تدخّل اللغة الفرنسية نتيجة العوامل التاريخية المعروفة، والسياسات التي حاولت فرنسا تطبيقها على المجتمع الجزائري كمحاولة سلبه عن هويته ولغته.

السؤال الخامس: ما هي اللغة التي تجذب اهتمامك؟

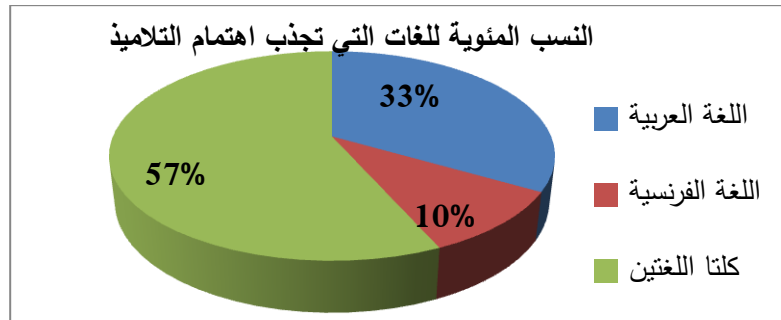
وهذا السؤال يوضّح لنا اللغة التي يميل التّلميذ إليها ويهتم بها، ويمكننا من الكشف عن مدى استيعاب التّلميذ للغة الجديدة وتقبّله لها. وقد ألحقت بالسؤال خيارات تساعد على الإجابة هي (اللغة العربيّة، اللغة الفرنسيّة، كلتا اللغتين).

الجدول رقم (28): يبين اللغة التي تجذب اهتمام التلميذ.

	اللغة العربية	اللغة الفرنسية	كلتا اللغتين
تكرار الإجابة	10	03	17
النسب المئوية	33,333%	10%	56,666%

قراءة الجدول: نلاحظ من خلال المعلومات المتوفّرة والموضّحة في الجدول أنّ اللغة العربيّة نسبة (33%) في تحظى باهتمام عند التّلاميذ يفوق اهتمامهم باللغة الفرنسيّة الذي نسبته (10%) وذلك باعتبارها اللغة الأولى لهم، كما نلاحظ وجود نسبة كبيرة من الإجابات تدل على اهتمام التّلاميذ باللغتين معا والتي تمثّل (57%).

مخطط يمثل النسب المئوية.



تعليق: من ملاحظة بيانات الجدول يتبين لنا أنّ معظم التلاميذ لديهم ميل نحو الاهتمام باللغتين الأولى والثانية، وهذا ما يدل على محاولة تقبل التلاميذ للغة الفرنسية وأنهم على استعداد للاهتمام بتعلّمها، وهو ما يدل على مزاحمة اللغة الفرنسية للغة العربية.

ومن خلال التعليقات الموضّحة في الاستبانة، فإنّ تعليل البعض على توجيههم نحو الاهتمام باللغة الفرنسية بحكم أنّ التلميذ سيحتاج إليها في مستقبله التعليمي والمهني، وقد وضّحت تجارب فردية أنّ هناك من هو مضطّر للاهتمام بتعلّم اللغة الفرنسية ذلك أنّه يتردد إلى بلد هذه اللغة بحكم ظروف والده الذي يعمل هناك فهو مجبر على تعلّم هذه اللغة لأنّه بحاجة إلى التعامل بها مستقبلاً.

ويعلل الذين اختاروا اللغة العربية على أنّ اهتمامهم يتركز في هذه الفترة على اللغة الأولى والاهتمام باللغة الفرنسية سيأتي لاحقاً، ويرتكز اهتمام البعض على اللغتين معاً لأنّ التلميذ يحتاج إليهما معاً حتى لا يجد صعوبة في تعليمه خاصة التعليم العالي الذي لا يزال يدرّس بعض التخصصات باللغة الفرنسية، واللغة العربية هي اللغة الأولى لذا وجب الاهتمام بتعلّمها، وهذا ما يبين تأثير اهتمامات الأولياء على التلاميذ وتوجهاتهم.

• القسم الثاني: عنوانه معلومات تتعلق بالتلميذ

السؤال الأول: ما هي النشاطات التي تمارسها لتساعدك في تعلم اللغة الفرنسية؟

كان الغرض من هذا السؤال هو معرفة النشاطات التي يمارسها التلميذ لتعلّم اللغة الفرنسية، وما إذا كان يسعى إلى ممارسة نشاطات تساعد على تعلّم هذه اللغة، وقد أرفقنا السؤال بخيارات تساعد في فهم السؤال، حتى لا يترك السؤال دون إجابة وكانت الاقتراحات كالتالي (مسرحيات، نشاطات فكرية، نشاطات ترفيهية)، وقد اخترنا المسرحيات لأنّ الأطفال الذين يمارسون المسرحيات أو يلعبون أدواراً بهذه اللغة حتماً ستتسرّخ في أذهانهم، ويساعدونهم

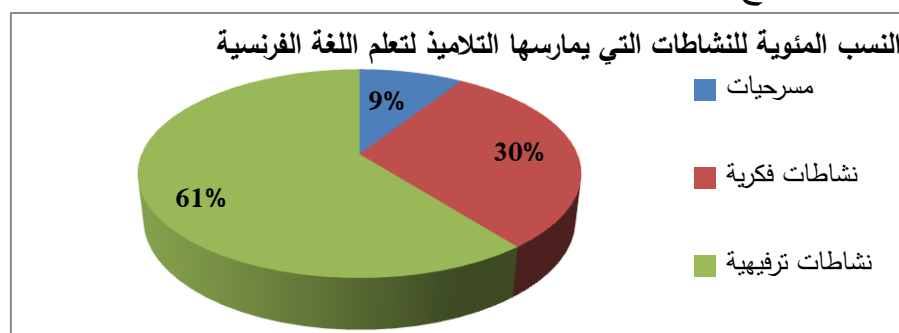
ذلك على تعلّم أصواتها وتراكيب جملها، والمسرحيات هي أحسن النّشاطات في هذه المرحلة لتعلّم اللغة، وأضفنا اقتراح النّشاطات الفكرية، والتي تضم كل ما يتعلّق باستعمال العقل لتعلّم اللغة، وأيضا النّشاطات التّرفيهية، والتي تضم مختلف النّشاطات التي تهدف إلى الترفيه والتّسلية ولها أهداف تعليمية.

الجدول رقم(29): يبين النّشاطات الترفيهية التي يمارسها التلميذ لتساعده في تعلم اللغة الفرنسية.

مسرّحيات	نشاطات الفكرية	نشاطات الترفيهية	
03	10	20	تكرار الإجابة
%09,090	%30,303	%60,606	النسب المئوية
33			المجموع

قراءة الجدول: ما نلاحظه هو وجود نسبة ضئيلة من التلاميذ الذين يمارسون المسرحيات باللغة الفرنسية والتي تمثّل (09%)، ونسبة ممارسة نشاطات فكرية هي (30%) أمّا أعلى نسبة فهي نسبة النّشاطات الترفيهية (61%).

مخطط يوضّح النسب المئوية.



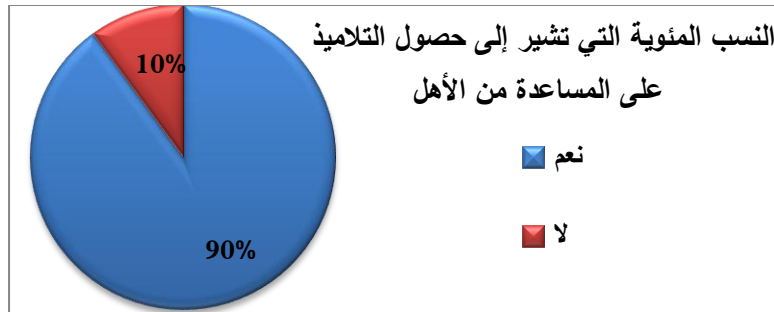
تعليق: نظرا لوجود إجابات ثنائية حصلت إضافات في المجموع الكلي، وما نلاحظه هو وجود ميول كبير نحو النّشاطات الترفيهية وذلك لتحسين عملية تعلّم اللغة الفرنسية مما يسهل على الأولياء توجيه أبنائهم نحو مختلف مصادر هذه النّشاطات كالتلفاز والكمبيوتر وغيرها للاستفادة منها.

السؤال الثاني: هل يساعدك أفراد أسرتك في انجاز الدّروس والواجبات المنزلية؟ والغرض منه معرفة مدى اهتمام الأهل بتعليم أبنائهم بشكل عام وتخصيص وقت لهم والإجابة على السؤال تكون إمّا نعم وإمّا لا.

الجدول رقم(30): يوضح الإجابات المتحصل عليها من السؤال حول تلقي الدعم من الأهل.

	نعم	لا
تكرار الإجابة	27	03
النسب المئوية	%90	%10

قراءة الجدول: نلاحظ وجود نسبة كبيرة تدل على تلقي التلاميذ على دعم الأهل في إنجاز الدروس والواجبات المنزلية، لكن في المقابل وجدت فئة منهم لا تتلقى الدعم. مخطط يمثل النسب المئوية للإجابات حول مساعدة الأهل للتلاميذ.



تعليق: نلاحظ وجود نسبة كبيرة من الأهل يهتمون بمساعدة أبنائهم في إنجاز الدروس والواجبات المنزلية، وجاء تحليلهم لذلك الاهتمام سعيًا منهم لمحاولة دعم التلاميذ في المواد التي يصعب عليهم فهمها أو يكون مستواهم فيها ضعيفًا، أما التلاميذ الذين لا يتلقون الدعم من أهلهم، فيعللون ذلك بعدم توفر الوقت لدى الأهل أو حرصًا منهم على تعويد التلميذ على الاعتماد على نفسه.

السؤال الثالث: ما هي الوسائل الترفيهية التعليمية المتوفرة في البيت؟

وغرض هذا السؤال هو الكشف عن مصادر ثقافة عند الطفل، وما هي الوسائل الترفيهية التي يعتمد عليها لتساعده في التعلم. وأرفقنا بعض الخيارات لمساعد التلميذ على الإجابة وهي: (التلفاز والكمبيوتر وكتب وقصص وألعاب مختلفة)، وتركنا فراغًا لإضافة أخرى إن توفرت.

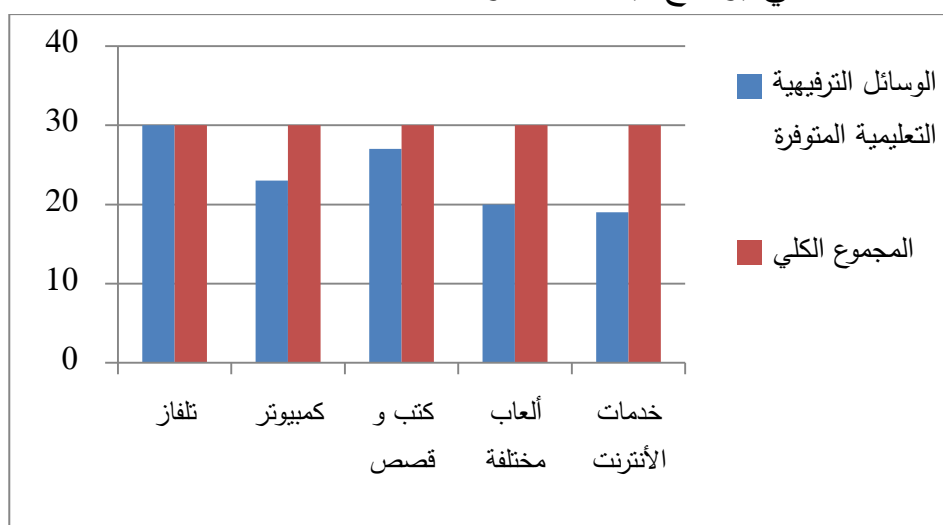
الجدول رقم(31): يوضح توزيع الوسائل الترفيهية التعليمية المتوفرة لدى التلاميذ.

	التلفاز	الكمبيوتر	كتب وقصص	ألعاب مختلفة	خدمات الإنترنت
عدد الإجابات	30	23	27	20	19
المجموع	30	30	30	30	30

ملاحظة: أضاف بعض التلاميذ خيارا توفر لديهم وهو خدمات الأنترنت والذي لم ندرجه ضمن الخيارات المتاحة.

قراءة وتعليق: ما نلاحظه هو توفر أجهزة التلفاز لدى أفراد العينة، ونلاحظ أيضا وجود نسبة معتبرة من الذين يمتلكون كتب وقصص وألعاب مختلفة في حين نجد 23 فردا يمتلكون أجهزة كمبيوتر من بينهم 19 تتوفر لديهم خدمات الأنترنت، وهذا ما يبين أن هؤلاء التلاميذ يمكنهم الاستفادة من هذه الوسائل في التعلم.

المخطط التالي يوضح بيانات الجدول:



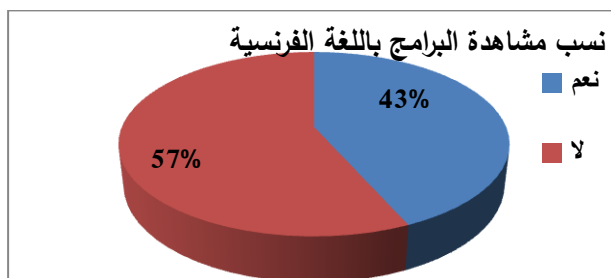
السؤال الرابع: هل تشاهد برامج تلفزيونية باللغة الفرنسية؟

جاء هذا السؤال داعما للسؤالين الأول والثالث والغرض منه هو معرفة درجة اهتمام التلميذ بهذه اللغة، ومعرفة إذا ما كان يحاول الاستفادة من الوسائل الترفيهية التعليمية المتوفرة له في تحقيق أغراض تعليمية والإجابة على السؤال إما بنعم أو لا، وقد طلبنا توضيح الإجابة.

الجدول رقم (32): يوضح إجابات التلاميذ حول مشاهدة برامج باللغة الفرنسية.

لا	نعم	
17	13	تكرار الإجابات
%56,666	%43,333	النسبة المئوية
	30	المجموع

الدائرة النسبية الممثلة لنسب المئوية من خلال الإجابات.



تعليق: نلاحظ وجود نسبة الإجابة (بلا) أكبر من نسب الإجابة (بنعم)، ومن خلال التعليل المقدم للأجوبة على السؤال، يتّضح أنّ أغلب الذين أجابوا (نعم) أيّ يشاهدون برامج تلفزيونية باللغة الفرنسيّة ليس غرضهم من ذلك هو الاستفادة منها في تعلّم هذه اللغة بل لغرض التّسلية أو لعدم توقّر هذه البرامج باللغة العربيّة، في حين نجد البعض الآخر يهدف إلى تحسين مستواه في اللغة الفرنسيّة، ويعلّل الذين أجابوا (لا) أيّ لا يشاهدون هذه البرامج لأنّهم لا يفهمون اللغة الفرنسيّة أو أنّهم لا يهتمون بمتابعة برامج باللغة الفرنسيّة أو لا يهتمون بالاستزادة من هذه البرامج في تعلّم هذه اللغة.

ثانياً: تحليل الاستبانة الموجهة إلى الأساتذة:

أنجزت هذه الاستبانة لغرض الحصول على بعض المعلومات من المعلّمين المشرفين على تعليم اللغة الفرنسيّة في الطّور الابتدائي، وقد احتوت أربعة صفحات تضمّنت مجموعة من الأسئلة التي تخدم الدّراسة التي كلفنا بها.

1) توزيع الاستبانة:

أعدنا ما يقارب (26) نسخة من الاستبانة لتوزيعها على أساتذة اللغة الفرنسيّة، ولكن العدد المطلوب من الأساتذة لم يتوفّر في المؤسسة التي أجرينا فيها الدّراسة، فاضطررنا إلى اللجوء إلى مؤسسات أخرى لطلب مساعدة الأساتذة العاملين فيها، ولكننا صادفنا إجراءات منعنا من تحصيل بعض الاستبيانات، وقد تحصّلنا على سبعة عشرة (17) نسخة فقط.

2) تحليل الاستبانة: احتوت الاستبانة مقدمة للتعريف بموضوع الدّراسة والغرض منها تضمنت المعلومات اللازمة عن عنوان المذكرة ومعلومات أخرى، وقد قسمت الأسئلة فيها إلى أربعة أقسام:

• القسم الأول: معلومات عامة.

شمل معلومات عامة حول المعلّم وتحديد جنسه والمؤهل العلمي له أو الشهادة التي يحملها وسنوات خبرته في مجال التّعليم، والمعلومات المتحصّل عليها موضّحة كالاتي.

الجدول رقم (33): توزيع الأساتذة حسب متغير الجنس.

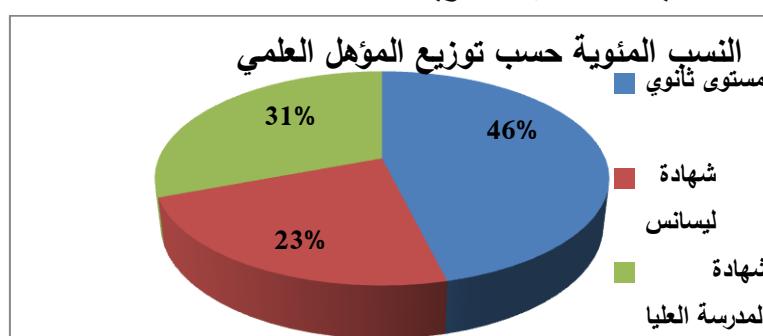
عدد	
08	المعلمين
09	المعلمات
17	المجموع

تعليق: نظرا لقلّة أساتذة اللغة الفرنسيّة في المدارس الابتدائيّة تمكّنا من الحصول على سبعة عشرة نسخة (17) من الاستبانة، وذلك بعد الاستعانة بأساتذة من مدارس أخرى في المدينة فكان عدد المعلّّّات تسعة (09) وعدد المعلمين ثمانية (08). وثاني الأسئلة؛ سؤال تعلق بالشهادات والمؤهل العلمي المتحصل عليه، فقد توفّرت لنا معلومات عن وجود معلمين لديهم مستوى ثانوي وبعضهم لديه شهادة ليسانس والبعض الآخر يحمل شهادة المدرسة العليا للأساتذة في اللغة الفرنسية، والبعض الآخر ترك خانة الإجابة فارغة.

الجدول رقم (34): يوضح توزيع الأساتذة حسب متغير الشهادة أو الدبلوم.

	شهادة بكالوريا مستوى ثانوي	شهادة الليسانس	شهادة المدرسة العليا
العدد	06	03	04
النسبة	%46,153	%23,076	%30,769
المجموع	13		

تعليق: حصلنا على ثلاثة عشرة (13) إجابة من مجموع سبعة عشرة (17) استبانة توفرت لدينا، وبيانات الجدول تظهر لنا أنّ أعلى نسبة هي نسبة الحاصلين على شهادة البكالوريا والذين لديهم مستوى ثانوي (46%)، ونلاحظ وجود فئة من حاملي شهادة من المدرسة العليا للغة الفرنسية تمثل (31%)، وأقلّ نسبة سجّلت لدى حاملي شهادة الليسانس بنسبة (23%). مخطط يمثل النّسب المئوية.

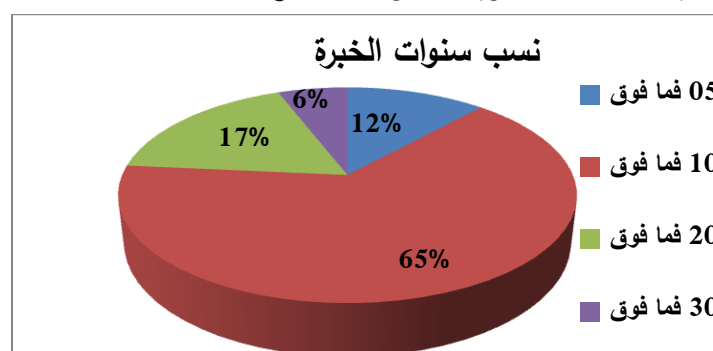


الجدول رقم(35): يوضح المعلومات المتوفرة عن سنوات الخبرة للأستاذة.

السنوات	05 فما فوق	10 فما فوق	20 فما فوق	30 فما فوق
التكرار	02	11	03	01
النسبة المئوية	%11,764	%64,705	%17,640	%5,882

تعليق: تتراوح سنوات خبرة المعلمين التي تحصلنا عليها ما بين خمس(05) سنوات وخمسة وعشرين(25)سنة، وقد سجلنا حالة واحدة بثلاثين سنة(30) سنة من الخبرة في مجال التعليم الابتدائي ويتضح من خلال معطيات الجدول أنّ أعلى نسبة سجلت هي نسبة أصحاب الخبرة من عشر (10)سنوات فما فوق، وأدنى نسبة هي نسبة أصحاب الخبرة من ثلاثين(30) سنة فما فوق.

تمثيل النسب المئوية لسنوات الخبرة.



السؤال الأول: ما هي اللغة المستعملة في القسم؟

وكان الغرض من هذا السؤال الكشف عن الأداء اللغوي للأستاذ داخل القسم، والوقوف على الأسباب التي تجعل الأستاذ يميل نحو استعمال اللغة الفرنسية أو استعمال غيرها. الخيارات المرفقة بالسؤال هي: عربية فصحي، عامية، اللغة فرنسيّة، خليط من هذه اللغات وإعطاء تعليل للإجابة والإجابات موضحة في الجدول التالي.

الجدول رقم(36): يوضح المعلومات المتوفرة عن الأداء اللغوي للأستاذ في القسم.

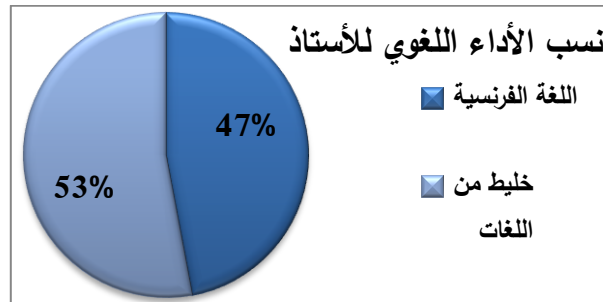
اللغة فرنسية	خليط من اللغات	
تكرار الإجابة	08	09
النسبة المئوية	%47,058	%52,941

تعليق: لم تتوفر لدينا نسب تدل على استعمال اللغة العربيّة الفصحى أو العاميّة وذلك لوجود خيار (خليط من هذه اللغات) فكانت النسب مقسّمة بين إجابات حول استعمال اللغة الفرنسيّة

بنسبة (53%) وإجابات حول استعمال المزج بين مختلف اللغات بنسبة (47%)، ويعمل الذين يستخدمون المزج بين اللغات، لأنّ التّلميز لا يستطيع فهم اللغة الفرنسيّة، أمّا الذين يستخدمون اللغة الفرنسيّة، فيرون أنّ ذلك سيساعد التّلميز على تعلّمها.

وهذا اعتقاد خاطئ شاع في الأوساط التّعليميّة إذ نلاحظ أنّ معظم الأساتذة يستخدمون اللغة المفهومة عند التّلاميذ في تعليم اللغة الثّانية لاعتقادهم أنّ ذلك سيساهم في تقريب الفهم من ذهن المتعلّم ولكن الحقيقة أنّ هذا ما يصعب عمليّة التّعليم، وفي هذا الصّد يتحدّث "ليو تولستوي" (Leo Tolstoy) عن تجربته في تعليم اللغة الأدبية (الروسية) لأطفال الفلاحين عن طريق ترجمتها أولاً إلى معجمهم الخاص بلغة القصص الشعبيّة ثم ترجمة لغة القصص إلى الأدب الروسي، فوجد أنّه لا يمكنه أن يعلم الأطفال هذه اللغة عن طريق التّفسيرات المصطنعة، يقول: «يجب أن نسلم أنّنا حاولنا مرات عديدة... أن نفعل ذلك وكان يصادفنا دائماً التّفور والكرهية من جانب الأطفال الذين يكشفون لنا عن طريقنا الخاطئ وهذه التّجارب تركتني على جانب من اليقين أنّه من المحال أن نفسّر دلالة اللفظ... فعندما تفسر لفظاً فإنّك تضع في موضعه لفظاً آخر، هو كذلك لفظ غير مفهوم»⁽¹⁾، يشير بهذا إلى فشله في عمليّة تعليم الأطفال باستخدام التّرجمة أو اللجوء إلى تفسير الألفاظ بألفاظ أخرى قد تكون غير مفهومة.

تمثيل النسب المئوية الأداء اللغوي للأساتذ.



السؤال الثاني: ما هي الطريقة التي تستعملها في تدريس اللغة الفرنسيّة؟ والغرض منه معرفة الطريقة التي يستعملها الأستاذ في تقديم المادة التّعليميّة للتّلميز وتمثّلت الخيارات

(1) - فيجوتسكي ليف: الفكر واللغة النظرية الثقافية التاريخية، تر: قنيني عبد القادر، أفريقيا الشرق، الدار البيضاء

المغرب، (دط)، 2013م، ص: 165.

المساعدة على الإجابة في: طريقة القواعد والترجمة، والطريقة المباشرة والطريقة السّمعية البصرية(الشفوية)، والطريقة التّواصلية، المزج بينها.

الجدول رقم(37): يوضح المعلومات المتوفرة عن استخدام طرائق التّعليم.

طريقة القواعد والترجمة	الطريقة المباشرة	الطريقة السّمعية البصرية	الطريقة التّواصلية	المزج بينها
01	03	03	03	10
%5,882	%17,647	%17,647	%17,647	%58,828

تعليق: نلاحظ هو عدم وجود إجابات مسجلة في الخانة المخصصة للطريقة المباشرة وهو ما يدعو إلى الحيرة، فما نلاحظه في إجابات السؤال السّابق هو وجود نسبة معتبرة من المعلمين الذين يستخدمون اللغة الفرنسيّة في التّعليم، أمّا الإجابات حول الطّريقة المستخدمة فلا نجد ولا إجابة حول استخدام الطّريقة المباشرة؛ والتي تعتمد على تدريس اللغة بشكل مباشر، في حين حصلنا على إجابات تدل على استخدام كل الطّرائق الأخرى، ونلاحظ وجود نسبة كبيرة(58,82%) من المعلمين تستخدم المزج بين الطرائق.

السؤال الثالث: أي هذه الطرائق تراها مناسبة في تدريس اللغة الفرنسية؟ علل؟

جاء هذا السؤال مكملًا للسؤال الذي قبله، أريد به الوصول إلى آراء الأساتذة حول اختيار أنسب الطرائق لتدريس اللغة الفرنسيّة مع تعليل وجهة نظرهم، وقد لاحظنا أنّهم يجيبون على هذا السؤال بتعليل إجاباتهم على السؤال السابق، أيّ يشيرون إلى أنّ الطّريقة الأنسب في التّعليم حسب اعتقادهم هي الطريقة التي يستخدمونها هم في التّعليم، فالذين اختاروا المزج بين الطرائق يعللون ذلك بأنّهم ينتقون الطريقة التي تخدم الغرض المراد من تعلّم المادة، والذين اختاروا الطّريقة التّواصلية لأنّهم يجدونها مناسبة لإيصال الفكرة إلى أذهان المتعلمين، أمّا الذين اختاروا الطّريقة السّمعية البصرية(الشفوية) فهم يستعملونها في تقديم نشاطات القراءة وتطبيقات النّطق.

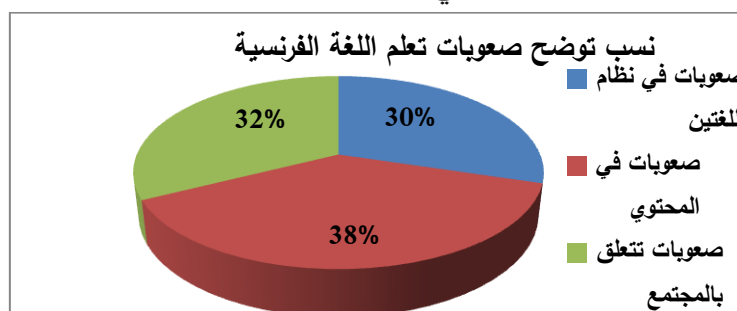
السؤال الرابع: ما هي الصعوبات التي تجدها في تدريس اللغة الفرنسية؟

الغرض من هذا السؤال تحديد الصّعوبات التي تقف عائقًا في تدريس اللغة الفرنسيّة وقد أرفق السؤال بعدد من الخيارات؛ صعوبات تتعلق باختلاف نظام اللغتين أو بالمحتوى أو بالمجتمع.

الجدول رقم (38): يوضح توزيع صعوبات تعلم اللغة الفرنسية لدى تلاميذ العينة.

صعوبات تتعلق باختلاف نظام اللغتين.	صعوبات تتعلق بالمحتوى.	صعوبات تتعلق بالمجتمع.	
العدد	11	14	12
النسبة	%28,947	%36,842	%31,578
المجموع	38		

تعليق: ما نلاحظه أنّ بعض الإجابات تكون متكررة في كل الاقتراحات لذلك نجد تقارباً في النسب وارتفاعاً في العدد الإجمالي لهذه الإجابات، حيث حصلنا على أكبر نسبة تتعلق بوجود صعوبات بالمحتوى، وتحصلنا على نسبتي مقاربتين فيما يخص الصعوبات التي تتعلق بالمجتمع، والصعوبات التي تتعلق باختلاف نظام اللغتين. مخطط تمثيل النسب في الدائرة النسبية.



• القسم الثاني: الأداء اللغوي للتلميذ في القسم.

السؤال الأول: في رأيك ما هو مستوى التلاميذ في اللغة الفرنسية؟

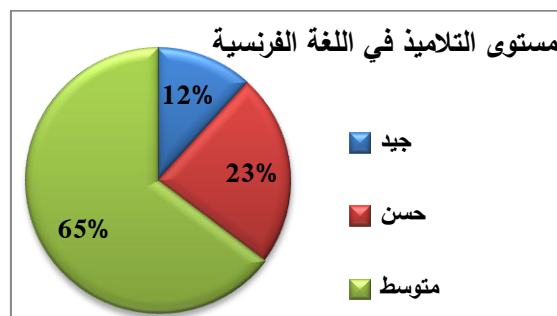
ويرمي هذا السؤال إلى الكشف عن آراء المعلمين في مستوى التلاميذ في هذه اللغة (جيد، متوسط، حسن).

الجدول رقم (39): يوضح آراء المعلمين حول مستوى اللغة الفرنسية لدى التلاميذ.

جيد	حسن	متوسط	
02	04	11	عدد الإجابات
%11,764	%23,529	%64,705	النسب المئوية

تعليق: نلاحظ أنّ أغلب المعلمين يرون أنّ مستوى التلاميذ في اللغة الفرنسية متوسط فقد حصلنا على نسبة (65%) من مجموع الإجابات تفيد بذلك، ويفسّرون بوجود صعوبات في المحتوى واختلاف نظام اللغتين، ونلاحظ وجود نسبة من الإجابات تدل على أنّ مستوى

التلاميذ جيد في اللغة الفرنسية، والتفسير المقدم هو أن المعلمين يقارنون مستوى هؤلاء التلاميذ بمستويات تلاميذ السنوات الأخرى. مخطط يمثل النسب المئوية.



السؤال الثاني: درجة تفاعل التلاميذ مع المعلم؟

يرتبط هذا السؤال بمحاولة الكشف عن سير العملية التعليمية داخل القسم، وما تعلق منها بمدى تجاوب التلاميذ مع الدروس المقدمة، والاقتراحات هي (جيدة، حسنة، متوسطة).
الجدول رقم (40): يبين نسب درجة تفاعل التلاميذ مع الأستاذ داخل القسم.

جيدة	حسنة	متوسطة	
03	09	05	عدد الإجابات
17,647%	52,941%	29,411%	النسب المئوية

تعليق: يتبين لنا من قراءة الجدول أن أعلى نسبة هي النسبة التي تدل على أن درجة تفاعل التلاميذ مع الأستاذ حسنة، وأقل نسبة تدل على أن درجة التفاعل جيدة، ويرجع هذا إلى طبيعة الموضوع، وطريقة الأستاذ وأسلوبه ومهارته في جذب انتباه التلاميذ، وتعامله معهم.
السؤال الثالث: هل ترى أن السنة الثالثة هي السنة المناسبة لتدريس اللغة الفرنسية؟
وضح لماذا؟

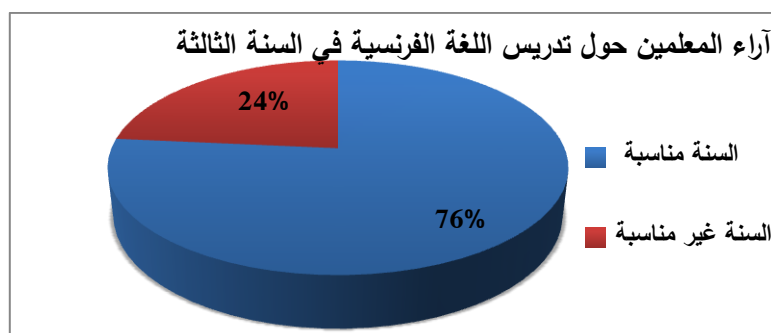
وهذا السؤال يرمي إلى رصد آراء المعلمين حول الإصلاح التربوي الذي أدى إلى إدراج تعليم اللغة الفرنسية في السنة الثالثة.

الجدول رقم (41): يوضح آراء الأساتذة حول إن كانت السنة الثالثة مناسبة لتدريس اللغة الفرنسية أو عدم مناسبة لها.

السنة مناسبة	السنة غير مناسبة	
13	04	عدد الإجابات
76,470%	23,520%	النسبة المئوية

تعليق: نلاحظ من خلال قراءة النسب المئوية أنّ هناك نسبة كبيرة من الذين يتفقون مع تدريس اللغة الفرنسية في السنة الثالثة، ويفسرون توجههم بأنّ هذه السنة مناسبة لأنها بؤرة التعليم الابتدائي، والتلميذ في هذه المرحلة قد تعرف على لغته الأولى، وليس هناك ما يعيق بدأ تعليمه لغة ثانية، أما الذين يعارضون تعليم هذه اللغة يرون أنه يجب أن يؤجل إلى السنوات اللاحقة؛ لأنّ سن التلميذ ليس مناسباً للبدء بتدريسه اللغة الثانية، خاصة، وتجدر الإشارة إلى وجود اقتراح لأحد الأساتذة الذي يؤكد على ضرورة تعليم اللغة الثانية ابتداء من السنة الأولى.

تمثيل النسب المئوية.



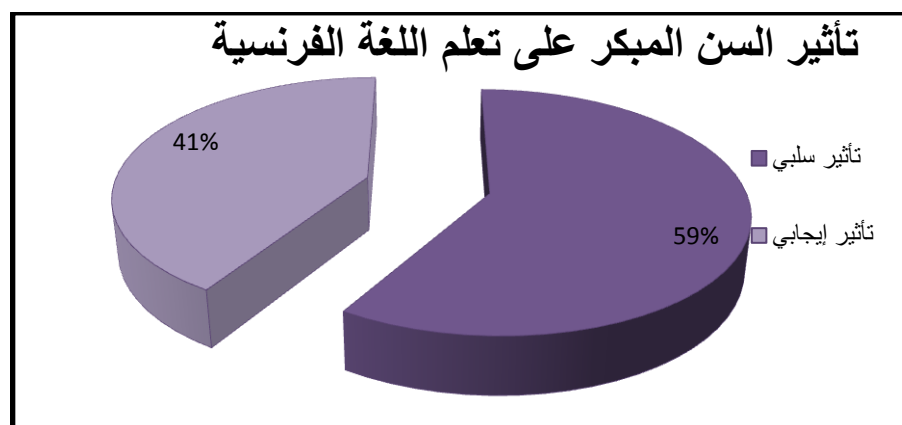
السؤال الرابع: هل يؤثر السن المبكر على تعليم اللغة الفرنسية؟

والغرض منه الكشف عن آراء المعلمين حول مدى تأثير السن على عملية تعلم اللغة الثانية، وإن كان هذا التعليم يؤثر بشكل سلبي أو إيجابي.

الجدول رقم (42): يوضح تأثير عامل السن المبكر على تعلم اللغة الفرنسية.

تأثير سلبي	تأثير إيجابي	
10	07	عدد الإجابات
58,823%	41,176%	النسب المئوية

تمثيل النسب المئوية.



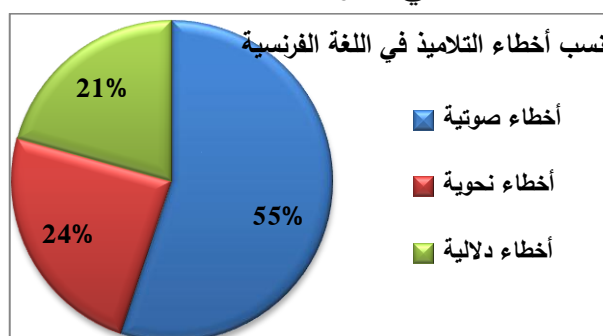
تعليق: نلاحظ وجود نسبة (59%) من الإجابات تفيد أنّ تأثير السن المبكر على تعلم اللغة الفرنسية سلبي، وتقابلها نسبة (41%) تفيد أنّ هذا التأثير إيجابي وهذا يبين أنّ وجهة نظر أغلب المعلمين إلى السن المبكر في التعليم يؤثر على تعلم اللغة الثانية بشكل سلبي.

السؤال الخامس: ما هي الأخطاء التي يرتكبها المتعلم بكثرة في تعلم اللغة الفرنسية؟ والغرض من هذا السؤال هو الكشف عن الأخطاء التي يقع فيها المتعلم بكثرة في هذه المرحلة (صوتية، نحوية، دلالية).

الجدول رقم (43): يوضح توزيع الأخطاء التي يقع فيها التلاميذ في المراحل الأولى من تعلمهم للغة الفرنسية.

العدد	أخطاء صوتية	أخطاء نحوية	أخطاء دلالية
16	07	06	
النسبة المئوية	%55,172	%24,137	%20,689
المجموع	29		

تعليق: نلاحظ وجود إجابات مكررة في خانات الإجابة، وهذا ما أدى إلى ارتفاع المجموع الكلي لعدد الإجابات، وما نلاحظه من خلال قراءة الجدول هو وجود نسبة كبيرة من الإجابات (55%) تدل على وقوع التلاميذ في الأخطاء الصوتية بكثرة في هذه المرحلة، وذلك راجع إلى اختلاف النظام الصوتي بين اللغة العربية واللغة الفرنسية وتعقيد نظامها الصوتي. تمثيل النسب في دائرة النسب المئوية.



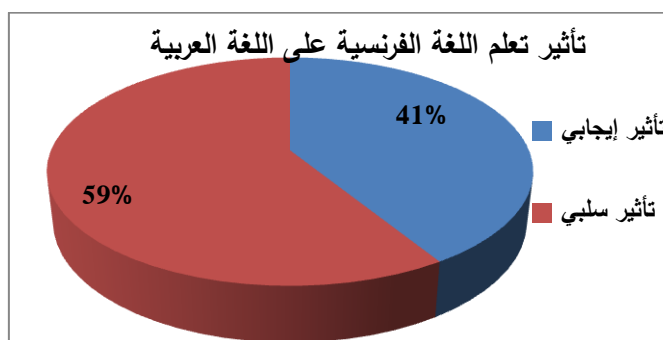
السؤال الخامس: هل يؤثر تعليم اللغة الفرنسية في هذه السنة على اللغة العربية؟ والغرض منه هو معرفة آراء المتعلمين حول وجود تأثير لتعلم اللغة الفرنسية على اللغة العربية، وكنا قد طلبنا تحليل الإجابة المختارة من بين الخيارات المتاحة (إيجاباً، سلباً).

الجدول رقم(44): يوضح نسبة تأثير اللغة الفرنسية على اللغة العربية.

العدد	تأثير إيجابي	تأثير سلبي
07	10	
النسبة المئوية	%41,176	%58,823

تعليق: ما نلاحظه من خلال قراءة الجدول هو وجود نسبة للإجابات التي تدعم التأثير السلبي للغة الفرنسية على اللغة العربية تفوق نسبة الإجابات التي تشير إلى وجود تأثير إيجابي، ومن خلال الاطلاع على التعليل المقدم مع معظم الإجابات نجد أن المعلمين يؤكدون على أن التلميذ لم يتعلم بعد اللغة العربية، وبعضهم يحصر هذا التأثير على المظاهر الكتابية، أما المخالفون لهم فيرون أنّ تعلم هذه اللغة يساعد التلميذ على تحسين مهاراته في اللغتين، والتعرف على اللغتين.

تمثيل النسب المئوية.



• القسم الثالث: على مستوى المنهاج.

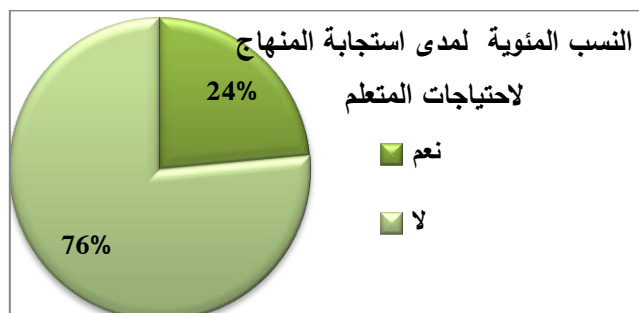
السؤال الأول: هل يستجيب منهاج اللغة الفرنسية لاحتياجات المتعلم وميوله؟

والغرض منه تحديد وجهة نظر الأساتذة حول مدى استجابة المنهاج لاحتياجات التلاميذ.

الجدول رقم(45): يبين إجابات الأساتذة حول مدى استجابة المنهاج لاحتياجات المتعلم.

العدد	نعم	لا
04	13	
النسب المئوية	%23,520	%76,470

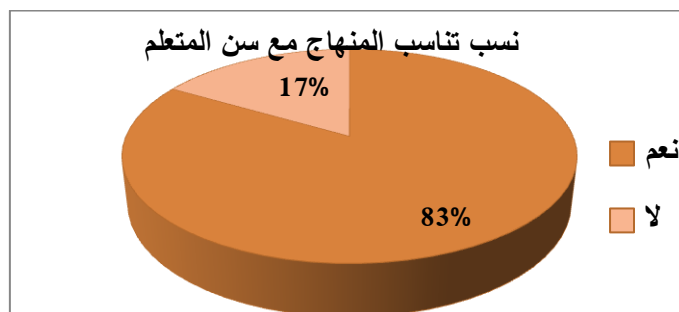
تعليق: نلاحظ وجود نسبة كبيرة من الإجابات تدل على أن منهاج اللغة الفرنسية لا يستجيب لاحتياجات التلاميذ ولا يعبر عن ميولهم حسب رأي أغلبية المعلمين، ويفسرون ذلك بأن المحتوى المقرر لا يتماشى مع واقع التلميذ والمواضيع المقترحة تتجاوز سن التلميذ ومستواه ولأنه موضوع لتلاميذ يمارسون هذه اللغة خارج القسم لكن الواقع عكس ذلك.



السؤال الثاني: هل يتناسب المنهاج مع سن المتعلم؟
والإجابة على هذا السؤال باختيار (نعم) أو (لا) مع تعليل الإجابة.
الجدول رقم (46): يوضح إجابات حول تناسب المنهاج مع سن المتعلم.

	نعم	لا
عدد الإجابات	14	03
النسبة المئوية	82,352%	17,647%

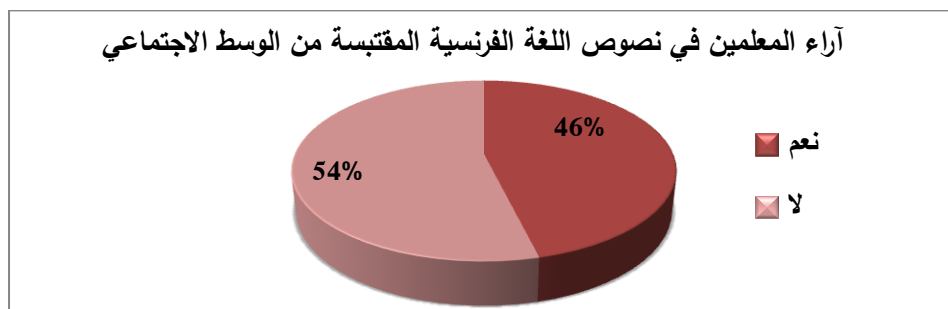
تعليق: نلاحظ أنّ أعلى نسبة للإجابات هي (لا)، والتفسير المرفق بالإجابات أنّ هناك مواضيع وجب تأجيلها إلى السنوات التالية، لأنها لا تتناسب مع مستوى التلاميذ.
تمثيل النسبة المئوية.



السؤال الثالث: هل نصوص اللغة الفرنسية مقتبسة من المحيط الاجتماعي للتلميذ؟
والإجابة على هذا السؤال هي اختيار (نعم) أو (لا) مع تعليل الإجابة.
الجدول رقم (47): يوضح الإجابات حول مدى تناسب نصوص اللغة الفرنسية مع المحيط الاجتماعي.

	نعم	لا
عدد الإجابات	12	14
النسب المئوية	46,153%	53,846%
المجموع الكلي	26	

تمثيل النسبة المئوية.



تعليق: ما نلاحظه من خلال قراءة في الجدول هو ارتفاع نسبة الإجابة (لا)، حيث تمثل (54%)، ونظرا لوجود إجابات متكررة بين الإيجابيتين المقترحتين، فإن المجموع الكلي ارتفع ليصبح (26)، فالذين أجابوا الإيجابيتين معا (نعم ولا) يفسرون ذلك بوجود نصوص مقترحة في اللغة الفرنسية، وهي حقا مقتبسة من الوسط الاجتماعي للتلميذ، وفي المقابل توجد نصوص بعيد عن التعبير عن الوسط الاجتماعي للتلميذ.

رابعاً - نتائج الدراسة والبحث.

من خلال الدراسة التي قمنا بها، توصلنا إلى عدد من النتائج مفادها أنّ حالة تعليم اللغة الفرنسية في هذه المرحلة تعاني من وجود نقائص تعيق سير هذه العملية بنجاح فما يلاحظ في الواقع التطبيقي غير ما يروّج له في الواقع النظري، ورغم وجود تعديلات وتغييرات أُجريت مؤخراً في هذا المجال، إلاّ أنّه لازال في حاجة للمزيد من المبادرات الفعلية فالمشاكل التي يعاني منها تعليم اللغة الثانية تأثّر على اللغة العربية، فعدم تنظيم وتحسين وتعديل تعليم اللغة الفرنسية يساهم في انخفاض مستوى التلاميذ في اللغة العربية، ويضعف قدرتهم على الاستيعاب والفهم. والنتائج المستخلصة من هذه الدراسة مصنفة كالآتي:

1) على مستوى المنهاج:

- السنة الثالثة ابتدائي مناسبة لتعليم اللغة الفرنسية بما أنّ التلميذ قد أخذ قدراً من لغته الأولى وباعتبار أنّ هذه السنة هي بؤرة التعليم الابتدائي، فالتلميذ تجاوز سنتين من التعليم في هذه المرحلة، وبعد هذه السنة تبقى له سنتين ليجتاز مرحلة التعليم الابتدائي نحو التعليم المتوسط، وهذا يتوافق مع ما أشار إليه الباحث "ميشال زكريا" في حديثه عن التعليم في لبنان؛ يقول: « لا ينبغي إدخال اللغة الثانية كمادة أو موضوع تعليم في النظام المدرسي قبل السنة الثالثة الابتدائية... وخلال السنوات الأولى هذه يجب أن تبقى اللغة العربية أداة التعليم الوحيدة⁽¹⁾ » وكان ذلك في وصف استعمال اللغة الثانية التعليم.

- تواجه التلميذ في هذه المرحلة صعوبات تتعلق بالمحتوى وصعوبات تتعلق بالمجتمع الذي لا يساعد على تعلّم اللغة الفرنسية بشكل صحيح.

- يحتاج المنهاج إلى إعادة النظر أو إلى بعض التعديلات والتغييرات حتى يتناسب مع مستوى التلاميذ ويعبّر عن احتياجاتهم.

- والمنهاج لا يتناسب مع سن المتعلم، لأنّه لا يراعي خصوصية صغر سن المتعلم ويتجاوز سنه، ولا يأخذ بعين الاعتبار أنّ المتعلم في بداية مشواره التعليمي لا يزال في طور التعرف على هذه اللغة، ولا يأخذ بعين الاعتبار ملائمة المواضيع لمستوى التلاميذ المقررات أعدت لتتلاءم مع تلاميذ يمارسون اللغة الفرنسية في مختلف مواقف حياتهم.

(1) - ميشال زكريا، قضايا السنية تطبيقية: ص: 53.

-ينبغي أن يتضمن الكتاب المدرسي موضوعات مشوّقة تنمي المهارات اللغويّة لدى التلميذ وتساعد على تعلّم مواقف استعمال اللغة، ويجب التّركيز على النّشاطات الهادفة إلى تقديم اللغة في قالب مبسط لتقريب الفهم.

-يشير الأساتذة إلى ضرورة الاستغناء عن بعض الموضوعات المكررة، والتي لا تفيد التلميذ أي التي تكون بعيدة عن تفكيره وتصوراتهِ ولا تجذب اهتمامه، وتعويضها بأخرى تحقق الغرض التّعليمي وتعود على التّلميذ بالنّفع، فمحتوى كتاب اللغة الفرنسيّة في حاجة إلى تغيير وتحديث، ويستحسن الابتعاد عن الموضوعات الجامدة التي لا تشوّق التّلميذ ولا تنمي فيه حب الاكتشاف والتعلّم.

-يبدو ظاهرياً أنّ بعض النّصوص المقررة في اللغة الفرنسيّة مقتبسة من المحيط الاجتماعي للتّلميذ لكنّها في الحقيقة لا تعبّر عنه بالفعل، وإنّما تعبّر عن واقع افتراضي بعيد عن واقع التّلميذ.

-ينبغي الاستفادة من سن المتعلّم في تكثيف عملية تعليم اللغات، فهو في نطاق الفترة الحرجة والتي يمتلك المتعلّم فيها مرونة وسرعة عالية في التعلّم.

-حجم السّاعات الممنوحة لتدريس اللغة الفرنسيّة ليست كافية، فهي لا تكفي لتعليم المبادئ الأولى في اللغة.

-المؤسسات الابتدائية تفتقر إلى تدعيمها بالوسائل اللازمة التي تسهل العمليّة التّعليمية خاصة منها الوسائل التكنولوجية.

(2) على مستوى المعلم:

-الشهادة والمؤهل العلمي شيء أساسي لنجاح المعلم في أداء مهامه على أكمل وجه فأصحاب الشهادات العليا وخريجي المعاهد المتخصصة يكونون أكثر تميزاً في تسيير وتنظيم سير العمليّة التّعليمية في القسم عن أصحاب المستويات العادية، فهم يحتاجون إلى تكوين وتأهيل مستمر.

-يجب على الأستاذ أن يحسن ويغير في كيفية تعامله مع التّلاميذ، ويحاول جذب انتباههم نحو الدّروس التي يحدث فيها تشتت انتباههم أو عدم اهتمامهم.

-يلعب تخصص المعلم دوراً مهماً في تحديد كفايته في اللغة، فمثلاً أصحاب التّخصصات غير تخصص اللغة الفرنسيّة يكون لديهم نقص تجاه تعليم هذه اللغة في مختلف الجوانب.

-إحدى أهم العوامل المتحكّمة في نجاح العملية التعليمية وحسن تسييرها هي الخبرة المكتسبة لدى المعلم والتي تخوّله لأن يكون قائدا جيدا ومسيرا ناجحا للعملية التعليمية فالمعلم صاحب الخبرة الطويلة في مجال التعليم يجيد التعامل مع المواقف الصعبة التي يصادفها أثناء سير العملية، والتي قد تعيق نجاح العملية، ويجيد التعامل مع التلاميذ ويكون متمكنا من المهارات الأساسية في التعليم، على عكس المعلم قليل الخبرة.

-يتوجب على المعلم الانتباه إلى استعماله للغة داخل القسم، وذلك بالتركيز على النطق الجيد والصحيح لأصواتها والتدقيق في استعمال قواعدها النحوية في أدائه اللغوي، فعلى معلم اللغة الفرنسية استعمال اللغة التي يهدف إلى تدريسها كأداة للتدريس وأن ينتبه إلى طغيان استعماله للغة أخرى عليها بأي شكل من الأشكال، فالملاحظ من خلال تحليل المعلمين لاستخدامهم للغة غير اللغة الفرنسية في حصص تدريسها؛ أنهم يحاولون بذلك تقريب الفهم من ذهن المتعلم ومراعاة لمستواه، وهذا أحد أسباب ضعف التلاميذ في هذه اللغة، فالمعلم المكلف بتدريس أي لغة من اللغات يتوجب عليه استخدام هذه اللغة كوسيلة للتدريس ومادة في الوقت نفسه، قصد تحقيق نتائج جيدة في تحسين عملية تعليم اللغة تعود بفائدة كبيرة على المتعلم، وتساعد على تعلم استخدامها في مختلف المواقف.

-يمكن للمعلم اللجوء إلى استخدام اللغة التي يفهمها التلاميذ في حالة تعذر عليه وجود وسيلة أخرى لتقريب الفهم إلى أذهان التلاميذ بعد تجربة كل الطرائق المتاحة لتوصيل الفكرة -وذلك إن تحتم الأمر- لتفادي نفور التلاميذ من اللغة التي لا يستطيعون فهمها واستيعابها لا سيما أن التلاميذ لازالوا في بداية مشوارهم التعليمي لهذه اللغة، شرط أن لا يتخذها وسيلة دائمة في التعليم.

-يرى بعض المعلمين أن التدرج في استخدام اللغة يساعد التلميذ على تقبل اللغة واستيعابها وتعلمها فهم يؤكدون على ضرورة مخاطبة التلميذ باللغة التي يفهمها في أثناء تقديم اللغة الثانية له أي تقديم اللغة الجديدة في قالب اللغة القديمة والتدرج في استخدام اللغة بداية يكون تدريسها مرتكزا على استعمال اللغة العربية ثم يتدرج المعلم في استخدام مكثف للغة الفرنسية، لكن هذا سيجعل التلاميذ يتعودون على الاستجداد باللغة الأولى ولن يستطيعوا التخلي عن هذه الطريقة، فالأحسن هو تدريب التلاميذ على تقبل اللغة الثانية منذ البداية.

-يؤثر استخدام الطّريقة المناسبة في تعليم اللغة الثّانية على تحقيق أحسن النّتائج، فأغلب المعلمين يلجؤون إلى المزج بين الطّرائق المتوفرة، ذلك أنّ المزج بينها^(*)يسهّل على المعلّم أداء مهمته في تقديم المادة التّعليمية وإيصال الأفكار إلى ذهن التّلميذ باعتباره عنصرا فعّالا في العملية التّعليميّة.

-يساعد أسلوب تعامل المعلّم مع التّلاميذ على تحقيق درجة عالية من تفاعل التّلاميذ معه وقدرتهم على استيعاب الدّرس المقدّم وترسيخ الأفكار في أذهانهم، فالمعلّم الذي يحاول تبسيط الأفكار وتقديم الصّعبة منها في قالب يسهّل على التّلاميذ استيعابها سوف يحقق نتائج جيّدة، وكذلك يؤثّر الأسلوب على نجاح عمليّة التّعليم، فالمعلّم الناجح يتميّز بأسلوب متميّز يجعله قائدا ومسيرا جيدا وقادرا على التّحكم في سير هذه العملية.

(3) على مستوى المتعلم:

■ الواضح أنّ اهتمام التّلميذ بإحدى اللغات يتركز على عدة جوانب منها:

-اختيار اللغة التي تساعد في الحياة العلميّة والعملية.

-اختياره للغة التي تتوافق مع متطلبات العصر.

-اللغة التي يستعملها الوالدان.

-اللغة التي تسهل عليه عملية التّواصل واكتساب المعارف المختلفة.

-الوسط الذي يعيش فيه يفرض عليه الاهتمام باللغة المستعملة فيه.

-يهتم التلميذ عادة بلغته الأولى.

■ ميول التّلاميذ إلى لغة دون أخرى يرجع إلى أسباب:

-الدّافعية لتعلّم تلك اللغة.

-نظرة التّلميذ إلى اللغة وحكمه عليها يجعله يميل إليها أو ينفر منها.

-توجيه الأولياء للتّلاميذ نحو لغة معيّنة وفقا لمخططاتهم للمستقبل العلمي أو العملي.

-تأثّرهم بالتّوجه اللغوي لأحد الوالدين أو كليهما.

-اهتمام التّلميذ وميوله للغة معينة.

■ يؤثّر المستوى الثقافي للوالدين سلبا أو إجابا على المردود التّعليمي للتّلاميذ.

(*) - وهو ما يطلق عليه الطريقة الانتقائية.

- الحالة المادية للعائلة تؤثر على تعلّم التلميذ، فالتلميذ الذي يعيش وسط عائلة ميسورة الحال سيكون لديه حظوظ في ممارسة بعض النشاطات التي تساعد على تحسين مستواه التعليمي خاصة منها المتعلقة بتعلّم اللغات كالانخراط في دور الشباب وممارسة مختلف النشاطات الفكرية، أو أخذ دروس خصوصية لغرض تحسين المستوى.
- تتفاوت مستويات تعلّم اللغة الفرنسية عند التلاميذ حسب النشاطات التي يواظبون على ممارستها لتحسين مستواهم في هذه اللغة، فالتلميذ الذي يمارس نشاطات متنوعة وبشكل مكثّف ومنظّم، كممارسة مسرحيات بهذه اللغة لتساعده في تحسين نطق هذه اللغة.
- يؤثر اهتمام ومساعدة الأهل لأولادهم في مراجعة الدروس بشكل إيجابي في تحسين مستوى المتعلّم، ويؤثر عدم الاهتمام أو قلة الاهتمام عليه بشكل سلبي.
- مساعدة الأهل للمتعلّم في التطبيقات الصوتية (النطقية) لأصوات اللغة المتعلّمة يعود عليه بالفائدة ويساعده على تعلّمها بسرعة.
- استثمار أوقات الترفيه لخدمة أغراض تعليمية يساهم بشكل كبير في رفع المستوى.
- توجيه الأهل لأبنائهم نحو مشاهدة برامج تلفزيونية تعليمية مختلفة ومتنوعة يفيد المتعلّم في اكتساب المعلومات وتحسين مهاراته في اللغات، خاصة منها التي تقدم باللغة المدرجة في المقرر التعليمي مما يجعل المتعلّم يتعوّد على سماع هذه اللغة ويتعلّم مواقف استعمالها.
- يواجه المتعلّم في بداية تعلّمه اللغة الثانية صعوبة في التأقلم مع هذه اللغة وتقبلها خاصة ما تعلّق باختلاف نظامها مع نظام لغته الأولى، حيث يسهل عليه تعلّم الأوجه المتفقة مع لغته الأولى ويصعب عليه تعلّم الأوجه المختلفة، ويجد صعوبة في استيعاب الخصائص التي تتفرد بها اللغة الثانية.
- يكثر التلاميذ في هذه المرحلة من الأخطاء الصوتية وهذا راجع لاختلاف النظام الصوتي للغة الفرنسية عن النظام الصوتي للغة العربية الذي تعود التلاميذ عليه، وكذلك يجدون صعوبة في نظام الكتابة.
- يعود انخفاض مستوى التلاميذ في اللغة الفرنسية إلى عوامل عدة أهمها:
 - تراجع اهتمام التلاميذ بهذه اللغة، فالتلاميذ يتحمّسون في البداية إلى تعلّم هذه اللغة ثم يتراجع اهتمامهم بها في المراحل اللاحقة.
 - عدم المتابعة اللغوية في هذه اللغة في البيت.

- وعدم المتابعة في القسم نظرا لضيق الوقت فلا يتمكن الأستاذ من مراقبة جميع التلاميذ.
- ضعف الكفاءة القاعدية للتلميذ في هذه اللغة.
- عدم تقبل التلميذ لهذه اللغة.
- عدم قدرة التلميذ على تنظيم وقته في المراجعة.
- تختلف درجة تفاعل التلاميذ مع الأستاذ في القسم حسب:
 - طبيعة الموضوع المقدم ومدى صعوبته أو سهولته.
 - مدى تعبير المواضيع والنصوص عن حاجات التلميذ وميوله.
 - الطريقة التي يستعملها المعلم في تقديم الدرس ومدى قدرته على جذب انتباه التلاميذ.
 - ميول التلاميذ نحو المواضيع المشوقة وتحتوي نشاطات مختلفة ومتنوعة تبعدهم عن الرتابة والجمود.
- يؤثر السن المبكر على تعليم اللغة الفرنسية حسب وجهة نظر المعلمين بشكل سلبي في الغالب.
- يؤثر تعليم اللغة الفرنسية على اللغة العربية في جانبين:
 - جانب إيجابي يتمثل في:
 - اكتساب التلميذ مهارات جديدة في اللغة.
 - تعرف التلميذ أكثر على لغته الأولى.
 - تعرف التلميذ على أوجه التشابه والاختلاف بين اللغتين، وخصائص ومميزات كل لغة.
 - تهيئة التلميذ لتقبل تعلم لغات أخرى ومساعدته على تعلمها مستقبلا.
 - جانب سلبي يتمثل في:
 - تشويش أفكار التلميذ بين اللغتين.
 - تقليل اهتمامه باللغة العربية.
 - يضعف مستوى التلميذ في اللغة العربية، ويضعف بعض قدراته فيها.
 - نقص اكتفاء التلميذ من لغته الأولى أو ضعفه فيها سيزداد مع بداية تعلمه للغة الفرنسية.
 - قد يؤثر على تحقيق نتائج إيجابية في تعلم كلتا اللغتين.
 - يؤثر السن المبكر في تعلم اللغة الفرنسية في مزاحمة اللغة العربية باعتبارها اللغة الأولى للتلميذ.

- وأهم نتيجة خلصنا إليها من خلال البحث والدراسة حول ظاهرة التأثير والتأثر المتبادل بين اللغتين الأولى والثانية، لاسيما في الطور الابتدائي -السنة الثالثة- تشير إلى أنّ تأثير اللغة الأولى على اللغة الثانية يبرز بقوة أكبر من تأثير اللغة الثانية على اللغة الأولى، وذلك راجع إلى أنّ التلاميذ لازلوا في بداية تعلمهم للغة الفرنسية، وهم قد تعرّفوا سابقا على اللغة العربية في خلال سنتين من الدراسة فمن البديهي أنّ يميلوا نحو الاستتجاد بها في تعلمهم للغة الفرنسية وبذلك يظهر تأثير كبير للغة الأولى على تعلم اللغة الثانية لكن هذا لا يعني غياب تأثير اللغة الثانية على الأولى. وهذا ما يتضح من خلال ملاحظتنا ودراستنا التطبيقية في الميدان؛ لكن في المقابل نلاحظ أنّ هناك تأثيرا للغة الثانية على اللغة الأولى لا يبدو واضحا بكثرة لدى المتعلمين في هذه المرحلة وقد اتضح هذا أكثر في الدراسة النظرية منه في الدراسة التطبيقية.

الخاتمة

الخاتمة:

ارتأينا أن تكون خاتمة البحث عبارة عن جملة من الاقتراحات والحلول التي اتضحت لنا من خلال الدراسة، والتي تمثلت في النقاط الآتية:

- ما نؤكد عليه هو ضرورة دعم الدراسات الميدانية التي تقوم بتفحص سير العملية التعليمية في الميدان، وتحليل الآثار التي تترتب عن وجود خلل في سير هذه العملية على المتعلم والمعلم ومحاولة التركيز على الجوانب التي تبرز دور المتعلم في عملية التعليم وتقصي حقائق الظروف المحيطة بالتلاميذ التي تساعد في تعلم اللغات بشكل جيد وتجنب تأثيرها على لغتهم الأولى، أي ضرورة الاطلاع على سير العملية التعليمية في الميدان ومتابعة تعليم التلاميذ في هذه المرحلة، فهذا المجال لازال خصباً.

- نقترح على معلم اللغة الفرنسية استعمال اللغة الفرنسية في التعليم دون غيرها حتى يساعد التلميذ على تعلمها، ذلك أن نسبة الذين لا يعتمدونها في التعليم كبيرة.

- ضرورة حرص الأولياء والمشرفين على التربية والتعليم على توعية الناشئين وتوجيههم نحو الاستفادة من الوسائل الترفيهية والتعليمية المتوفرة لديهم في تحصيل الثروة اللغوية في مختلف اللغات (العربية والفرنسية) مع الحرص على توجيههم نحو النشاطات التي تساعد على تحسين مهاراتهم في اللغة، والبحث عن أساليب تنمية حصيلتهم اللغوية في مختلف اللغات خارج المؤسسات التعليمية.

- الاستعانة بآراء المعلمين وأولياء الأمور في تحسين وتغيير المناهج والبرامج التعليمية وذلك من خلال رصد آراءهم وتوصياتهم لاسيما ما تعلق منها بأصحاب الخبرة الطويلة والاستفادة منها في تحسين العملية التعليمية.

- وبما أن مظاهر التأثير والتأثر بين اللغات تظهر على مستويات التحليل اللغوي، وجب وضع شروط لتعديل عملية تعليم اللغتين، كأن تعرض أوجه التشابه على المتعلم والاختلاف بين اللغتين الأولى والثانية على مستوى هذه المستويات قبل الغوص في تعليم اللغة الثانية فتعرف التلميذ على هذه الأوجه يجنبه الوقوع في الأخطاء.

- الأخذ بعين الاعتبار مستوى التلاميذ في إعداد البرامج والمقررات باللغتين لا سيما المقترحة في السنوات الأولى، فإذا لم يستطع المتعلم تحقيق اكتفائه من لغته الأولى، فلن يتمكن من تعلم اللغة الثانية بشكل جيد، فما نلاحظه على معظم التلاميذ أنهم يرتكبون

أخطاء في اللغة العربيّة كان من المفترض أنّهم قد تجاوزوها، وهذا ما يجعل حدوث الأخطاء والتداخلات في أثناء تعلّم اللغة الثّانية تظهر بكثرة في هذه المرحلة، فالتّلميذ لازل لا يجيد توظيف واستعمال علامات التّرقيم في لغته، فكيف له أن يجيد استخدام هذه العلامات في اللغة الفرنسيّة.

- التّركيز على الدّور الفعّال للأستاذ في العمليّة التّعليميّة، ومدى مساهمته في تطويرها باعتباره المسؤول الأوّل عن تسييرها وتنظيمها، فهو الموجّه والمربي والمعلّم الذي يزوّد المتعلّم بالكفاية اللّغويّة، ويدرّبه على استخدام المعارف، ويلقّنه أساسيات وقواعد اللغة لذلك يجب أن يكون مكوّنًا ومؤهلًا، وأن يكون على اطلاع دائم على آخر المستجدات في مختلف العلوم التي يمكنه أن يستفيد منها في أداء واجبه، كأن يطلّع على بعض النّتائج والنّظريات وبعض المعلومات التي تقدّم في الميادين المتداخلة مع ميدان التّعليم مثل علم النّفس وعلم الاجتماع وغيرها للاستفادة منها في تحسين أدائه، وتَمكّنه من التّعامل مع المواقف التي تصادفه.

- تخصيص الوقت الكافي لتعليم اللغة الفرنسيّة، فمن خلال ما حصلنا عليه من رصد آراء الأساتذة فهم يشكون من ضيق الوقت المخصص للحصص، والذي لا يساعد المعلّم في تقديم الدّرس بشكل جيد فهو في سباق دائم مع الزّمن مما قد يشغله عن الانتباه للأخطاء التي يقع فيها التّلاميذ، ويقلل من فرص الاهتمام بهم ومتابعتهم ومراقبة كتاباتهم.

- تدعيم المؤسسات الابتدائيّة بالوسائل المساعدة على تدعيم ورفع مستوى التّلاميذ، كفتح المجال أمامهم للاستفادة من مكتبة تحتوي كتب خارجيّة وقصص متنوّعة باللغتين العربيّة والفرنسيّة وتوفير قاعة للإعلام الآلي، وتدعيم تعليم اللغات بالوسائل والتّقنيات اللّازمة سواء ما تعلّق منها بتعليم اللغة العربيّة أو اللغات الأجنبيّة.

- استعمال الألعاب اللّغوية لغرض تعليم اللغتين لأنّها تضيف على القسم جوا من المرح وتساعد في التعلّم والاستفادة (في حصص التطبيقات)، فسّن التّلميذ مناسب لاستخدامها. وفي الختام لا يمكننا القول إنّ هناك تقصيرا في أداء الواجبات المسندة إلى القائمين على عمليّة التّعليم، لكن نقول إنّ تطافر الجهود في البحث عن الحلول المناسبة للمشكلات التي تعترض سبيل نجاح العمليّة التّعليميّة حتما سيساهم في تطويرها ونجاحها وتقادي سلبياتها، وتحسين مستويات المتعلمين، والنّهوض بالقطاع نحو الأحسن.

الملاحق



ميلة في: 01.01.2014

مراسلة رقم: م آل / 05 / 2014

إلى السيد المحترم/مدير ابتدائية يوم الشهيد

فرجوة - ميلة-

الموضوع: طلب إجراء تربص

تحية طيبة وبعد...

في إطار ربط المعرفة النظرية بالجانب التطبيقي يشرفنا أن نرجو من سيادتكم الموافقة على إجراء
تربص بمؤسستكم للطالبة/

1 - محبوبة حبيبة.

شعبة: لغة عربية.

المسجلة بالسنة: الثانية ماستر .

خلال السنة الجامعية: 2015/2014.

تخصص: علوم اللسان العربي .

عنوان الموضوع: تعلم اللغة الثانية وأثرها على اللغة الأولى السنة الثالثة ابتدائي أتمودجا.

مدة التربص: 05 خمسة أشهر.

وإننا لوائقون من أنكم سوف تقدمون لهم يد المساعدة .

في الأخير تقبلوا منا سيدي فائق التقدير والاحترام.

مدير معهد الآداب واللغات

مدير معهد الآداب واللغات

أ.د. الأطرش رابح



B + b + b + b + b + b + b
 g + g + g + g + g + g + g
 g + g + g + g + g + g + g
 courgites - courgites - courgites
 genti le ser
 k - k - k - k - k - k - k
 K - K - K - K - K - K - K
 q - q - q - q - q - q - q
 Q - Q - Q - Q - Q - Q - Q

image - image - image
 mal acquis
 03
 10
 Écriture;
 Dimanche 14 Mars 2015
 h - m - m - m - m - m - m - m
 M - M - M - M - M - M - M
 M - m - m - m - m - m - m - m
 n - n - m - n - n - n - n - n
 p - m - m - m - m - m - m - m
 r - edie - Madia - Madia - Madia

p - p - p - p - p - p - p - p
 p - p - p - p - p - p - p - p
 pietam - pietam - pietam - pietam - pietam
 b - b - b - b - b - b - b - b
 B - B - B - B - B - B - B - B
 luc - luc - luc - luc - luc - luc - luc - luc
 Lundi 15 Décembre 2014
 copie
 Papa a une belle moto.
 6/10 Papa a une belle moto.
 Papa a une belle moto.

Mardi 3 Mars
 écriture
 ch - ch - ch - ch - ch - ch - ch
 on - on - on - on - on - on - on
 om - om - om - om - om - om - om
 Mardi 3
 Écriture
 Je copie sur mon cahier la liste des bêtes un g

le darsse - le orange - la bureau
 la bue - la fenetre - le livre
 le
 laur a des animaux sau
 Jeudi 19 Janvier 2015
 Derrière de janvier
 1) g'entaine les "e"
 m - f - g - s - l - (E)
 je complète avec: la bue - l'
 la - livre - la maison - le - la

jeudi 12 Mars 2015
 copie
 La cliente achete un gigot
 La cliente achete un gigot
 La cliente achete un gigot
 Dimanche 15 Mars 2015
 Exercice écrit
 re complète avec: "g" ou "ge"
 la guitare - une bête que l'on g
 une gîte - une escar g
 10/10

ملحق رقم (02).



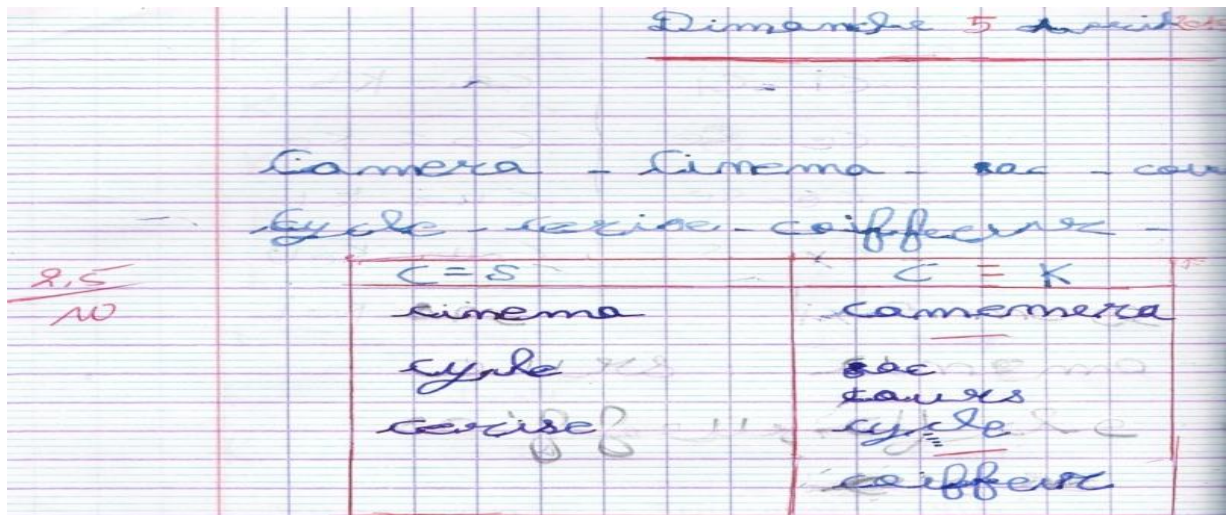
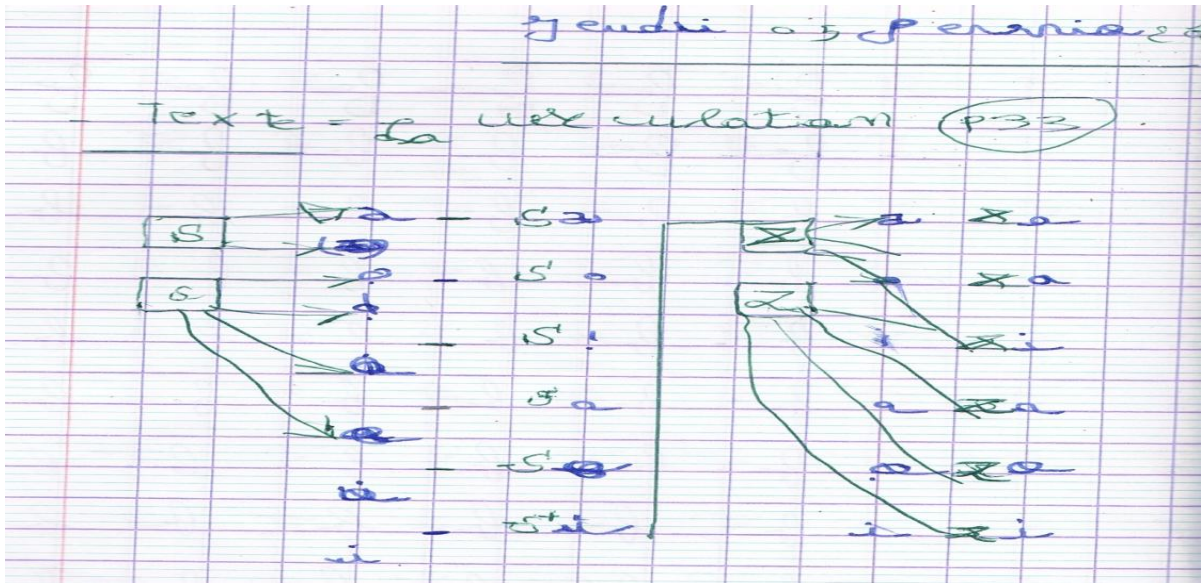
Au zoo Samir a vu des animaux sauvages
 Au zoo Samir a vu des animaux sauvages
 Au zoo Samir a vu des animaux sauvages
 Au zoo Samir a vu des animaux sauvages
 Au zoo Samir a vu des animaux sauvages
 Au zoo Samir a vu des animaux sauvages
 Au zoo Samir a vu des animaux sauvages
 Au zoo Samir a vu des animaux sauvages
 Au zoo Samir a vu des animaux sauvages
 Au zoo Samir a vu des animaux sauvages

Dimanche 1 Mars 2015

Copie

En voiture

Dans la voiture, les enfants
 sont assis à l'arrière. Papa est
 au volant. Il attend le feu
 vert pour démarrer.



ملحق رقم (03).

استبانة موجهة إلى أولياء التلاميذ.

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
المركز الجامعي عبد الحفيظ بو الصوف - ميلة -
معهد الآداب واللغات.
قسم اللغة والأدب العربي.

في إطار إنجاز مذكرة لنيل شهادة الماستر بعنوان "تعلم اللغة الثانية وأثره في تعلم اللغة الأولى السنة الثالثة ابتدائي - نموذجاً -".

يشرفني أن أتقدم إليكم بطلب يتمثل في ملء هذه الاستبانة، وأحيطكم علماً أن المعلومات المقدمة ستعالج في سرية تامة دون ذكر الأسماء ونحو ذلك، فالهدف الأساس من هذه الاستبانة هو خدمة الغرض العلمي، ويندرج هذا ضمن دراسة ميدانية في مجال التعليم.

وتقبلوا مني فائق الاحترام والتقدير، وشكراً مسبقاً على تعاونكم.

ملاحظة: ضع علامة (x) في الخانة المناسبة، وأجب على الأسئلة الأخرى في المكان المحدد (...). وأعط توضيحاً للجواب الذي يحتاج إلى تعليل (لماذا).

1. معلومات عامة:

(1) الاسم: الجنس: ذكر ☐ أنثى ☐ العمر

(2) مهنة الأب: مهنة الأم:

(3) المستوى الثقافي: ابتدائي متوسط ثانوي جامعي غير متعلم.

- الأب:

- الأم:

(4) ماهي اللغة المستعملة في البيت؟

عربية فصحي فرنسية: دارجة مزيج (المزج بينها):

(5) ما هي اللغة التي تجذب اهتمامك؟ العربية الفرنسية كلتا اللغتين

علّل إجابتك.....

.....

2. معلومات تتعلق بالتلميذ:

(1) ما هي النشاطات التي تمارسها في البيت لتساعدك في تعلم اللغة الفرنسية؟

مسرحيات نشاطات فكرية نشاطات ترفيهية

2) هل يساعدك أفراد أسرتك في انجاز الدّروس والواجبات المنزلية؟ نعم ☐ لا ☐

..... لماذا؟

.....

3) ما هي الوسائل الترفيهية المتوفرة في البيت؟ تلفاز ☐ كمبيوتر ☐

كتب وقصص. ☐ ألعاب مختلفة ☐

إن توفر غيرها أذكرها.....

هل تشاهد برامج تلفزيونية باللغة الفرنسيّة ؟ نعم ☐ لا ☐

وضّح، لماذا؟.....

.....

ملاحظات ترونها ضرورية.

.....

.....

.....

.....

.....

ملحق رقم (04).

استبانة موجهة إلى الأساتذة.

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
المركز الجامعي عبد الحفيظ بو الصوف- ميلة-
معهد الآداب واللغات
شعبة: علوم اللسان العربي
قسم اللغة والأدب العربي

في إطار إنجاز مذكرة لنيل شهادة الماستر بعنوان "تعلّم اللغة الثانية وأثره في اللغة الأولى السنة الثالثة ابتدائي -نموذجاً-".

يشرفني أن أتقدّم إليكم بطلب يتمثّل في ملء هذه الاستبانة، وأحيطكم علماً أنّ المعلومات المقدّمة ستعالج في سرّيّة تامة دون ذكر الأسماء ونحو ذلك، فالهدف الأساس من هذه الاستبانة هو خدمة الغرض العلمي، ويندرج هذا ضمن دراسة ميدانيّة في مجال التّعليم.

تقبّلوا منّي فائق الاحترام والتّقدير، وشكراً مسبقاً على تعاونكم.

ملاحظة: ضع علامة (X) في الخانة المناسبة، وأجب على الأسئلة الأخرى في المكان المحدد (...)، ووضح الجواب الذي يحتاج إلى تعليل (لماذا).

*معلومات عامة:

معلّم لغة فرنسيّة:		معلّمة لغة فرنسيّة	
المؤهل العلمي أو الشهادة		التّخصص	
سنوات الخبرة			
.....			

1. الأداء اللّغوي للأستاذ في القسم:

1) ما هي اللّغة المستعملة في القسم؟ عربية فصحيّ عامية

لغة فرنسية خليط من هذه اللّغات

لماذا؟.....

2) ما هي الطريقة التي تستعملها في تدريس اللّغة الفرنسيّة؟

طريقة القواعد و الترجمة	الطريقة المباشرة	الطريقة البصرية	السمعية	الطريقة التواصلية	المرج بينها

3) أيّ هذه الطرائق تراها مناسبة في تدريس اللّغة الفرنسية؟ علّل؟.....

ما هي الصعوبات التي تجدها في تدريس اللّغة الفرنسيّة؟

• صعوبات تتعلق باختلاف نظام اللّغتين

• صعوبات تتعلق بالمحتوى

• صعوبات تتعلق بالمجتمع

2. الأداء اللغوي للتلميذ في القسم.

1) في رأيك ما هو مستوى التّلاميذ في اللّغة الفرنسيّة ؟

المستوى	جيد	حسن	متوسط
فرنسيّة			

لماذا؟.....

2) درجة تفاعل التّلاميذ مع المعلّم؟

جيدة حسنة متوسطة

لماذا؟.....

3) هل ترى أنّ السنة الثالثة هي السنة المناسبة لتدريس اللّغة الفرنسيّة؟ وضح لماذا؟

.....

4) هل يؤثر السن المبكر على تعليم اللّغة الفرنسيّة؟ إيجاباً سلباً

وضح؟.....

4) ما هي الأخطاء التي يرتكبها المتعلّم بكثرة في تعلّم اللّغة الفرنسيّة؟

صوتية نحوية دلالية

علّل لماذا؟.....

5) هل يؤثر تعليم اللّغة الفرنسيّة في هذه السنة على اللّغة العربيّة؟

إيجاباً سلباً لماذا؟.....

.....
3. على مستوى المنهج:

1) هل يستجيب منهاج اللغة الفرنسية لاحتياجات المتعلم وميوله؟

نعم ☐ لا ☐ وضّح لماذا؟.....

.....

2) هل يتناسب المنهاج مع سن المتعلم؟ نعم ☐ لا ☐

وضّح.....

.....

.....

3) هل نصوص اللغة الفرنسية مقتبسة من المحيط الاجتماعي للتلميذ؟ نعم ☐ لا ☐

لماذا؟.....

.....

.....

ملاحظات ترونها ضرورية.

.....

.....

.....

.....

.....

ملحق رقم (05).

وزارة التعليم العالي و البحث العلمي
معهد الآداب واللغات
قسم اللغة والأدب العربي

***معلومات عامة:**

☐ لغة فرنسيّة:

1. الأداء اللغوي للأستاذ في القسم:

لغة فرنسية ☐ خليط من هذه اللغات ☒

1

الطريقة السادة المبرور التي بقدرها الصواب وال...

2. الأداء اللغوي للتلميذ في القسم.

لماذا؟ لأن اللغة الفرنسية عن مستحبات في الوسط
الحياتي على عن متساوية بين أفراد الأسرة

لماذا؟ لأن... البلا صير... فال... الستة... الثالثة... عند... مت... ك... من اللغة الفرنسية

3) هل ترى أن السنة الثالثة هي السنة المناسبة لتدريس اللغة الفرنسية؟ وضح لماذا؟

أنا أرى أن السنة الثالثة غير مناسبة بل السنة الرابعة هي الأنسب كما كنا في النظام القديم لأن التلميذ لم يتمكن بعد من اللغة الفرنسية ويزيد من الفرنسية فيصبح هناك ضغط على التلميذ

4) هل يؤثر السن المبكر على تعليم اللغة الفرنسية؟ إيجاباً ☐ سلباً ☒

وضع... على التلميذ أن يتمكن أو لا... من اللغة العربية

5) ما هي الأخطاء التي يرتكبها المتعلم بكثرة في تعلم اللغة الفرنسية؟

صوتية ☒ نحوية ☒ دلالية ☒

لماذا؟ (إجابات متنوعة) لأن التلميذ في السنة الثالثة لم يتمكن من اللغة الفرنسية بعد

6) هل يؤثر تعليم اللغة الفرنسية في هذه السنة على اللغة العربية؟

إيجاباً ☐ سلباً ☒ لماذا؟ لأن التلميذ يبدل معهود

3

أ. غير مفهوم اللغة الفرنسية وبالتالي يعمل على بعض من...
ب. لا... اللغة العربية العوسية

3. على مستوى المنهج:

1) هل يستجيب منهاج اللغة الفرنسية لاحتياجات المتعلم و ميوله؟

نعم ☐ لا ☒ وضح لماذا؟ (إجابات متنوعة) لا تستجيب

2) هل يتناسب المنهاج مع سن المتعلم؟ نعم ☒ لا ☒

وضح... (إجابات متنوعة) لا يتناسب

3) هل نصوص اللغة الفرنسية مقتبسة من المحيط الاجتماعي للتلميذ؟ نعم ☒ لا ☐

لماذا؟ (إجابات متنوعة) لا... (إجابات متنوعة)

ملاحظات ترونها ضرورية

وزارة التعليم العالي و البحث العلمي
معهد الآداب واللغات
قسم اللغة والأدب العربي

تقبلوا مني فائق الاحترام والتقدير، و شكراً مسبقاً على تعاونكم.

ملاحظة: ضع علامة (X) في الخانة المناسبة، و أجب على الأسئلة الأخرى في المكان المحدد (...). و اعط توضيحاً للجواب الذي يحتاج إلى تعليل (لماذا).

—معلم لغة فرنسيّة: معلّمة لغة فرنسيّة: ☒

١. الأداء اللغوي للأستاذ في القسم:

☐ خليط من هذه اللغات
 ☒ لغة فرنسية

3

طريقة القواعد و الترجمة	الطريقة المباشرة	الطريقة السمعية البصرية	الطريقة التواصلية	المزج بينها
				X

[illegible]

- صعوبات تتعلق باختلاف نظام اللغتين

- ## 2. الأداء اللغوي للتلميذ في القسم.

المستوى	جيد	حسن	متوسط
فرنسيّة		X	

تدبر ديني عملك في الكفا طرفة النافذة كان المستوي صريح عمل القوم
هناك حاله رجب علم الحليم ان يبدل وجهه دابة جداره لانه يعلمه بطون
ما؟ طحال الحديتة فتدبر ففهم في الكسوي وجميعه من؟ وليسا هم

جيدة ☒ حسنة ☐ متوسطة ☐

2

(3) هل ترى أن السنة الثالثة هي السنة المناسبة لتدريس اللغة الفرنسية؟ وضح لماذا؟

.....

.....

.....

.....

وضح؟... في حديثه معنا الكثيرين عن الآداب... يجيدون؟ أصبأ...
...الكلام... باللقية... الفقه... حصة... الأغنياء... الكثر...
...باللقية... إلى... من... حصة... للفقراء... فحلم...
...ال... حصة...

صوتية ☒ نحوية ☐ دلالية ☐

(6) هل يؤثر تعليم اللغة الفرنسية في هذه السنة على اللغة العربية؟

ایجاباً ☒ سلباً ☐ لماذا؟ فھو... یعنى... البرع... ھن...؟ ا. بن. یمانی

3

3. على مستوى المنهج:

3. على مستوى المنهج:

(1) هل يستجيب منهاج اللغة الفرنسية لاحتياجات المتعلّم و ميوله؟

نعم ☐ لا ☒ وضح لماذا؟ .. هنا ..
 ١. ..
 ٢. ..
 ٣. ..
 ٤. ..
 ٥. ..
 ٦. ..
 ٧. ..
 ٨. ..
 ٩. ..
 ١٠. ..
 ١١. ..
 ١٢. ..
 ١٣. ..
 ١٤. ..
 ١٥. ..
 ١٦. ..
 ١٧. ..
 ١٨. ..
 ١٩. ..
 ٢٠. ..
 ٢١. ..
 ٢٢. ..
 ٢٣. ..
 ٢٤. ..
 ٢٥. ..
 ٢٦. ..
 ٢٧. ..
 ٢٨. ..
 ٢٩. ..
 ٣٠. ..
 ٣١. ..
 ٣٢. ..
 ٣٣. ..
 ٣٤. ..
 ٣٥. ..
 ٣٦. ..
 ٣٧. ..
 ٣٨. ..
 ٣٩. ..
 ٤٠. ..
 ٤١. ..
 ٤٢. ..
 ٤٣. ..
 ٤٤. ..
 ٤٥. ..
 ٤٦. ..
 ٤٧. ..
 ٤٨. ..
 ٤٩. ..
 ٥٠. ..
 ٥١. ..
 ٥٢. ..
 ٥٣. ..
 ٥٤. ..
 ٥٥. ..
 ٥٦. ..
 ٥٧. ..
 ٥٨. ..
 ٥٩. ..
 ٦٠. ..
 ٦١. ..
 ٦٢. ..
 ٦٣. ..
 ٦٤. ..
 ٦٥. ..
 ٦٦. ..
 ٦٧. ..
 ٦٨. ..
 ٦٩. ..
 ٧٠. ..
 ٧١. ..
 ٧٢. ..
 ٧٣. ..
 ٧٤. ..
 ٧٥. ..
 ٧٦. ..
 ٧٧. ..
 ٧٨. ..
 ٧٩. ..
 ٨٠. ..
 ٨١. ..
 ٨٢. ..
 ٨٣. ..
 ٨٤. ..
 ٨٥. ..
 ٨٦. ..
 ٨٧. ..
 ٨٨. ..
 ٨٩. ..
 ٩٠. ..
 ٩١. ..
 ٩٢. ..
 ٩٣. ..
 ٩٤. ..
 ٩٥. ..
 ٩٦. ..
 ٩٧. ..
 ٩٨. ..
 ٩٩. ..
 ١٠٠. ..

(2) هل يتناسب المنهاج مع سن المتعلم؟ ☐ نعم ☒ لا

وضع للمعلم ذو خبرة وكفاءة مع اثنين الاطفال في
 ريسونانس ايج ونصيبه للتدريس اما المعلم عبد
 الرحمن فله خبرة مع اطفال ذوي صعوبات

(3) هل نصوص اللغة الفرنسية مقتبسة من المحيط الاجتماعي للتلميذ؟ نعم ☒ لا ☐

لماذا؟... هنا لك بعض مفيدة من واقع التلمس مثلاً: ١. ص ٨٨.

[illegible][illegible]

4

ملحق رقم (07).

استبانة خاصة بالتلاميذ و الأولياء:

المركز الجامعي - ميله -
شعبة: علوم اللسان العربي

وزارة التعليم العالي و البحث العلمي
معهد الآداب و اللغات
قسم اللغة و الأدب العربي

في إطار إنجاز مذكرة لنيل درجة الماجستير بعنوان "تعلم اللغة الثانية و أثره على تعلم اللغة الأولى-السنة الثالثة ابتدائي أنموذجاً-".
يشرفني أن أتقدم إليكم بطلب يتمثل في ملء هذه الاستبانة، و أحيطكم علماً أن المعلومات المقدمة ستعالج في سرية تامة دون ذكر الأسماء و نحو ذلك، فالهدف الأساس من هذه الاستبانة هو خدمة الغرض العلمي، و يندرج هذا ضمن دراسة ميدانية في مجال التعليم.

تقبلوا مني فائق الاحترام و التقدير، و شكراً مسبقاً على تعاونكم.
ملاحظة: ضع علامة (X) في الخانة المناسبة، و أجب على الأسئلة الأخرى في المكان المحدد (...). و اعط توضيحاً للجواب الذي يحتاج إلى تعليل (لماذا).

1. معلومات عامة:

- (1) الاسم: الجنس: ذكر ☐ أنثى ☒ العمر ☐ 9
(2) مهنة الأب: أستاذ التعليم الابتدائي (مهنة الأم: (مستشارة تعليمية) مهنة الأب: أستاذ التعليم الابتدائي
(3) المستوى الثقافي: ابتدائي متوسط ثانوي تعليم عالي غير متعلم.
- الأب: ☐ ☒ ☐ ☐
- الأم: ☐ ☒ ☐ ☐

(4) ما هي اللغة المستعملة في البيت؟

- عربية فصلى ☐ فرنسية: ☐ دارجة: ☐ مزيج (المزج بينها) ☒
(5) ما هي اللغة التي تجذب اهتمامك؟ العربية ☐ الفرنسية ☐ كلتا اللغتين ☒
علل إجابتك.....
.....

1

2. معلومات تتعلق بالتلميذ:

- (1) ما هي النشاطات التي تمارسها في البيت لتساعدك في تعلم اللغة الفرنسية؟
مسرحيات ☐ نشاطات فكرية ☒ نشاطات ترفيهية ☒
(2) هل يساعدك أفراد أسرتك في إنجاز الدروس والواجبات المنزلية؟
نعم ☒ لا ☐
لماذا؟.....
.....

- (3) ما هي الوسائل الترفيهية المتوفرة في البيت؟ تلفاز ☒ كمبيوتر ☒
كتب و قصص ☒ ألعاب مختلفة ☒
إن توفر غيرها أذكرها.....
.....

- هل تشاهد برامج تلفزيونية باللغة الفرنسية؟ نعم ☒ لا ☐
وضح، لماذا؟.....
.....

ملاحظات ترونها ضرورية.....
.....
.....
.....

2

ملحق رقم (08).

وزارة التعليم العالي و البحث العلمي
معهد الآداب و اللغات
قسم اللغة و الأدب العربي

تقبلوا مني فائق الاحترام و التقدير، و شكراً مسبقاً على تعاونكم.

ملاحظة: ضع علامة (x) في الخانة المناسبة، و أجب على الأسئلة الأخرى في المكان المحدد (...). و اعط توضيحاً للجواب الذي يحتاج إلى تعليل (لماذا).

عربية فصحي [] فرنسية: [] دارجة [] مزيج (المزج بينها) [X]

(5) ما هي اللغة التي تجذب اهتمامك؟ العربية [] الفرنسية [] كلتا اللغتين [X]

علل إجابتك.....
العربية..... لغتي..... أحبها..... لأنها لغة بلدي ولغة قلبي.
الفرنسية..... لغتي..... أحبها..... لأنها لغة العلم والتكنولوجيا.

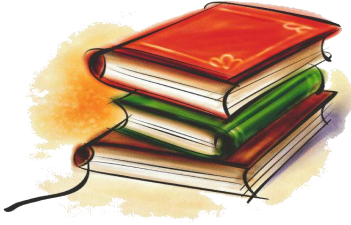
مقدمة التاليف المستمرة للمعلمة د. فاطمة
الشيخ

قائمة المصطلحات باللغة الفرنسية.			
Apprenant De Langue	متعلم اللغة	Questionnaire	استبانة
Phrase verbale	جملة فعلية	Communication stratégies	استراتيجيات الاتصال
Appareil vocalique	جهاز النطق	Stratégie	استراتيجية
systematique variation	التنوع المنتظم	Interrogation	استفهام
Motivation	الدافعية	Acquisition	اكتساب
Acculturation	المثاقفة	Social distance	بعد اجتماعي
Variation	التنوع	Psychologico distance	بعد نفسي
Méthode	طريقة	Effets/adstrat /Impact	تأثير لغة في لغة أخرى
Acculturation Théorie	نظرية التثاقف	Dissimilation/ dissemblance	تباين
Langue Arabe	اللغة العربية	Fossilisation	التحجر
Langue Ecrit	اللغة المكتوبة	Analyse d'erreur	تحليل الأخطاء
Langue Cible	اللغة الهدف	Analyse contrastive	تحليل تقابلي
La Langue Maternelle/ La Première Langue	لغة أولى	Transfert négatif	تحويل سلبي
Seconde langue/ Deuxième langue	لغة ثانية	Interférence	تداخل
Langue De Culture	لغة ثقافة	littéral translation	ترجمة حرفية
Arabisation/ Arabiser	تعريب	Guide Apprentissage	التعلم الموجه
Multilinguisme	تعددية اللغات	Didactique de Langue	تعليمية اللغة
Application	تطبيق	Généralisation	تعميم
Assimilation	الهضم	Variété de langue	التنوع في اللغة
Episode Période/ Section Critique	مرحلة حرجة	Phrase nominale	جملة اسمية
Langue Source	لغة مصدر	Affective filtre	الراشح الوجداني
Préservation	المحافظة	Apostrophe	فاصلة تنوب عن

			حرف محذوف(')
Compétence L'linguistique	كفاية لغوية	Sensitive Critique	الفترة الحساسة
Système D'écriture	نظام الكتابة	Input Hypothèse	فرضية المدخلات
Inter langue théorie	نظرية اللغة الانتقالية	Accessibilité	قابلية
Corpus	المدونة	Contenu	محتوى
Marque de ponctuation	علامات الترقيم	Niveau Sémantique	مستوى دلالي
Niveau Syntaxique	المستوى التركيبي	Niveau phonétique	مستوى صوتي
Accent	علامات النبر	Niveaux D'usage	مستويات الاستعمال
La langue Nationale	لغة وطنية	L'approche par compétences	المقاربة بالكفاءات
Bilinguisme	ثنائية اللغة	system Approximatif	نظام تقريبي
		Théorie d'accord	نظرية التطابق

ملحق رقم(10).

قائمة المصادر والمراجع



قائمة المصادر والمراجع:

القرآن الكريم.

• المصادر:

أ. المعاجم:

1. ابن منظور: لسان العرب، تح: علي الكسر عبد الله، ومحمد أحمد حسب الله، وهاشم الشاذلي، ج03، دار المعارف، القاهرة، مصر، (طبعة جديدة)، (دت).

ب. الكتب:

1. ابن جني أبو الفتح عثمان: الخصائص، تح: علي النجار، ج01، المكتبة العلمية، دار الكتب المصرية، مصر، القسم الأدبي، (دط)، (دت).

• المراجع:

أ) المراجع باللغة العربية:

1) أنيس إبراهيم: اللغة بين القومية والعالمية، دار المعارف، مصر، (دط)، 1970م.

2) آيت أوشان علي: اللسانيات والبيداغوجيا نموذج النحو الوظيفي "الأسس المعرفية والديداكتيكية"، دار الثقافة، الدار البيضاء، المغرب، ط:01، 1998م.

3) بشر كمال: اللغة العربية بين الوهم وسوء الفهم، دار غريب، القاهرة، مصر، (دط) 1999م.

4) الخليدي عبد المجيد، ووهبي كمال حسن: الأمراض النفسية والعقلية والاضطرابات السلوكية عند الأطفال، دار الفكر العربي، بيروت، لبنان، ط:01، 1997م.

5) الخولي أحمد عبد الكريم: اكتساب اللغة نظريات وتطبيقات، دار مجدلاوي، عمان الأردن ط:01، 2014م.

6) الدامغ خالد بن عبد العزيز: السن الأنسب لتدريس اللغات الأجنبية، مدار الوطن، الرياض المملكة العربية السعودية، ط:01، 2011م.

7) الراجحي عبده: علم اللغة التطبيقي وتعليم اللغة العربية، دار المعرفة الجامعية الاسكندرية، مصر، (دط)، 1995م.

8) زكريا ميشال: الألسنية التحويلية التوليدية وقواعد اللغة العربية، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر، بيروت، لبنان، ط:01، 1986م.

- (9) زكريا ميشال: قضايا ألسنية تطبيقية، دار العلم للملايين، بيروت، لبنان، ط:01 1993م.
- (10) الزواوي خالد محمد: اكتساب وتنمية اللغة، مؤسسة حورس الدولية، الاسكندرية، مصر ط:01، 2005م.
- (11) شمس الدين جلال: علم اللغة النفسي مناهجه ونظرياته وقضاياها، ج02، مؤسسة الثقافة الجامعية، الاسكندرية، مصر، (دط)، 2003م.
- (12) الشيخ الحافظ عبد الرحيم: تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، عالم الكتب الحديث الأردن، ط:01، 2013م.
- (13) صيني محمود اسماعيل، واسحاق محمد الأمين: التقابل اللغوي وتحليل الأخطاء مطابع جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية، ط:01، 1982م.
- (14) عيساني عبد المجيد: نظريات التعلم وتطبيقاتها في علوم اللغة، دار الكتاب الحديث القاهرة، مصر، ط:01، 2012م.
- (15) الفخراني أبو السعود أحمد: تطور اللغة الربط بين اللغة والفكر والصوت اللغوي، دار الكتاب الحديث، القاهرة، مصر، ط:01، 2010م.
- (16) الفلاي إبراهيم صالح: الازدواجية اللغوية النظرية والتطبيق، مكتبة الملك سعود الرياض، المملكة العربية السعودية، ط:01، 1996م.
- (17) محمد فوزي معاد مها: الأنثروبولوجيا اللغوية، دار المعرفة الجامعية، مصر، (دط) 2009م.
- (18) المسدي عبد السلام: اللسانيات وأسسها المعرفية، الدار التونسية للنشر، تونس، (دط) 1986م.
- (19) النادري محمد أسعد: فقه اللغة مناهله ومسائله، المكتبة العصرية، صيدا، لبنان 2009م.
- (20) نظيف محمد: الحوار وخصائص التفاعل التواصلية دراسة تطبيقية في اللسانيات التداولية، أفريقيا الشرق، الدار البيضاء، المغرب، (دط)، 2010م.
- (21) ناصف مصطفى عبد العزيز: الألعاب اللغوية في تعليم اللغات الأجنبية مع أمثلة لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، دار المريخ، الرياض، المملكة العربية السعودية ط:01، 1983م.

- (22) الهيثي هادي نعمان: ثقافة الأطفال، سلسلة عالم المعرفة، الكويت، (دط)، 1988م.
- (23) وافي عبد الواحد: علم اللغة، نهضة مصر، مصر، ط:09، 2004م.
- (24) وافي عبد الواحد: نشأة اللغة عند الطفل، نهضة مصر، القاهرة، مصر، (دط) 2003م.

ب)المراجع المترجمة إلى اللغة العربية:

- (1) أندري مارتيني: وظيفة الألسن وديناميتها، تر: نادر سراج، المنظمة العربية للترجمة بيروت، لبنان، ط:01، 2009م.
- (2) برمان أنطوان: الترجمة والحرف أو مقام البعد، تر: الخطابي عز الدين، المنظمة العربية للترجمة، بيروت، لبنان، ط:01، 2010م.
- (3) بنكر ستيفن: الغريزة اللغوية كيف يبدع العقل اللغة، تر: المزيني حمزة بن قبلان، دار المريخ، الرياض، المملكة العربية السعودية، (دط)، 2000م.
- (4) بوتون شارل: اللسانيات التطبيقية، تر: المصري محمد رياض، وقاسم المقداد، دار الوسيم، دمشق، سورية، (دط)، (دت).
- (5) تراسك: أساسيات اللغة، تر: رانية إبراهيم يوسف، المجلس الأعلى للثقافة، القاهرة، مصر ط:01، 2002م.
- (6) جاس سوزان، وسلينكر لاري: اكتساب اللغة الثانية مقدمة عامة، تر: الحمد ماجد، ج01 جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية، (دط)، 2009م.
- (7) جاس سوزان، وسلينكر لاري: اكتساب اللغة الثانية مقدمة عامة، تر: الحمد ماجد، ج02 جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية، (دط)، 2009م.
- (8) جان كالفي لويس: حرب اللغات والسياسة اللغوية، تر: حسن حمزة ، المنظمة العربية للترجمة، بيروت، لبنان، ط:01، 2008م.
- (9) سكوفل توماس: علم اللغة النفسي، تر: العبدان عبد الرحمان بن عبد العزيز، مركز السعود للكتاب، الرياض، المملكة العربية السعودية، (دط)، 1424هـ/2002م.
- (10) فاسولد رالف: علم اللغة الاجتماعي للمجتمع، تر: إبراهيم بن صلاح محمد الفلاي جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية، (دط)، 2000م.
- (11) فرتسيغ كيس: اللغة العربية تاريخها ومستوياتها وتأثيرها، تر: محمد الشرقاوي المجلس الأعلى للثقافة، القاهرة، مصر، ط:01، 2003م.

12) فيجوتسكي ليف: الفكر واللغة النظرية الثقافية التاريخية، تر: قنيني عبد القادر أفريقيا الشرق، الدار البيضاء، المغرب، (دط)، 2013م.

13) ليونز جون: اللغة وعلم اللغة، تر: التونسي مصطفى، ج01، دار النهضة العربية القاهرة، مصر، ط:01، 1987م.

14) هاريس روي، وتيلر تولبت جي: أعلام الفكر اللغوي التقليدي الغربي من سقراط إلى سوسير، تر: الكلابي أحمد شاكر، ج01، دار الكتب الجديدة المتحدة، بيروت، لبنان ط:01، 2004م.

الدوريات والمجلات:

1. بوكرمة أغلال فاطمة الزهراء: (الإصلاح التربوي في الجزائر)، مجلة الباحث، عدد04 تيزي وزو الجزائر، 2006م.

2. الحاج عيسى مصباح: (أثر الترجمة في الأخطاء الشائعة في اللغة العربية)، مجلة دمشق، العدد02، المجلد22، دمشق، سورية، 2006م.

3. خرما نايف، وحجاج علي: اللغات الأجنبية تعلمها وتعليمها، المجلس الثقافي، سلسلة عالم المعرفة، الكويت، 1978م.

4. العصيلي عبد العزيز بن إبراهيم: (التحجر في لغة متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها)، ج:17، مجلة أم القرى، عدد33، الرياض، السعودية، 2006م.

5. المعتوق أحمد محمد: الحصيلة اللغوية أهميتها مصادرها وسائل تنميتها، سلسلة عالم المعرفة، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، 1996م.

6. نصيرة لعموري: (مشكلة اللغة عند الطفل الجزائري)، مجلة معارف، العدد14، البويرة الجزائر، 2013م.

ج) الأطروحات والرسائل:

1. أوشيش كريمة: التداخل اللغوي في اللغة العربية تدخل العامية في الفصحى لدى تلاميذ الطور الثالث من التعليم الأساسي، رسالة ماجستير، المدرسة العليا للأساتذة والعلوم الانسانية، الجزائر، 2002م.

2. بن شعبان السبتي: الحركة الوطنية في منطقة قالمة 1919-1954م، رسالة ماجستير كلية العلوم الانسانية والاجتماعية، جامعة منتوري، قسنطينة، الجزائر، 2010م.

3. بوخنوفة نور الدين: دور المقاربة بالكفاءات في تسيير الملكة اللغوية لدى تلاميذ المرحلة الثانوية "قراءة في كتاب العلوم الإسلامية للسنة الثالثة من التعليم الثانوي، رسالة ماجستير كلية الآداب واللغات، جامعة الحاج لخضر-باتنة-، الجزائر، 2011م.
4. بوقربة لطفي: محاضرات في اللسانيات التطبيقية، جامعة بشار، الجزائر، 2003م.
5. تومي ستيواح يمينه: أخبار التلفزة الجزائرية (تأثير اللغة الفرنسية في اللغة العربية) أطروحة دكتوراه، كلية الآداب واللغات، جامعة الجزائر، الجزائر، 2007م.
6. حسين بن زروق: العامية العربية وجذورها الفصيحة دراسة مقارنة، أطروحة دكتوراه كلية الآداب واللغات، جامعة الجزائر، الجزائر، 2006م.
7. حمار فتيحة: الثانوية ودورها في تعليم اللغات الأجنبية، رسالة ماجستير، كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية، جامعة الجزائر، الجزائر، 2008م.
8. راقم سهام: أثر الازدواجية اللغوية المبكرة على النشاطات المعرفية، رسالة ماجستير، كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية، جامعة الجزائر، الجزائر، 2008م.
9. عبد السلام خالد: دور اللغة الأم في تعلم اللغة العربية الفصحى في المرحلة الابتدائية بالمدرسة الجزائرية، رسالة دكتوراه، كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية، جامعة فرحات عباس سطيف، الجزائر، 2012م.
10. عبد المنعم فوزي العكر منار: صعوبات تعلم اللغة الفرنسية في الضفة الغربية من وجهة نظر المعلمين، رسالة ماجستير، كلية الدراسات العليا، جامعة النجاح الوطنية فلسطين، 2011م.
11. عذراوي كمال: دراسة وصفية ومقارنة وتقييمية لتدريس القواعد في الكتاب المدرسي رسالة ماجستير، جامعة بن يوسف بن خدة، الجزائر، 2009م.
12. علاق يحي: أهمية السماع في اكتساب اللغة وفي تعلمها قبل التمدرس، رسالة ماجستير، كلية الآداب و اللغات، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، الجزائر، 2011م.
13. معزوز سمير: التداخل اللغوي بين الفرنسية والعربية في السنة الثالثة من التعليم الابتدائي الجزائري، رسالة ماجستير، كلية الآداب واللغات، جامعة الجزائر بوزريعة 02 الجزائر، 2011م.
14. نواز محمد: اللغة الإنجليزية وأثرها على اللغة العربية الإعلامية، أطروحة دكتوراه الجامعة الوطنية للغات الحديثة، اسلام آباد، باكستان، 2008م.

د) الأعمال والوثائق والمطبوعات المدرسية:

- 1) تونسي، منى، بوزواشي، أنيسة، قاسيمي، ساجية، كتابي الأول في اللغة الفرنسية ديوان المطبوعات المدرسية، الجزائر، 2014م.
- 2) العناتي أحمد وليد: (مفردات العربية دراسة لسانية تطبيقية في تعليمها للناطقين بغيرها) سجل المؤتمر العالمي لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها المنعقد في 14 و 15/11/1430هـ، جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية 2009م.
- 3) فلكاوي رشيد: (وضعية اللغات واللهجات في مدينة بجاية وضواحيها)، أعمال ملتقى الممارسات اللغوية التعليمية التعلمية ديسمبر 2010م، جامعة مولود معمري، تيزي وزو كلية الآداب واللغات، منشورات مخبر الممارسات اللغوية، 2011م.
- 4) مجموعة من المؤلفين: الفصحى وعامياتها لغة التخاطب بين التقريب والتهديب، أعمال الندوة الدولية، منشورات المجلس الأعلى للغة العربية، الجزائر، 2008م.
- 5) النصار صالح بن عبد العزيز: ضعف الطلبة في اللغة العربية قراءة في أسباب الضعف وآثاره في ضوء نتائج البحوث والدراسات العلمية، ورقة عمل مقدمة إلى المؤتمر الدولي للغة العربية، المجلس الدولي للغة العربية، بيروت، لبنان، 2012م.

- الكتب باللغة الأجنبية:

- 1) Paul Robert : Le petit robert, Avenue Parmentier, Paris, France, 1996.
- 2) Maia grégore, Niveau débutant grammaire progressive du français, paris, 1997.

- الرسائل باللغة الأجنبية:

1. Melle Dehimi Souad : L'interférence comme facteur inhibiteur dans l'apprentissage de FLE : cas de apprenants de la 3^{ème} secondaire - tech cum de Marouna, mémoire de Magistère, Ecole doctorale algero-française, faculté des lettres Et des Sciences humaines-de pertement de Français, Université El-Hadj Lakhdar, Batna, Algérie, 2008.

ملخص البحث

الملخص باللغة العربية:

الكلمات المفتاحية: اللغة الثانية، اللغة الأولى، اللغة الانتقالية، الفترة الحرجة الاكتساب، التعلم، التعليم.

يعتبر تعليم اللغة الثانية مجالاً حيويًا له أهمية بالغة في حياة المتعلم، لذا وجب البحث في سبل انجاح هذا التعليم، ذلك أنّ عدم ضبط تعليم هذه اللغة وفق منهجية علمية فعّالة وملائمة تُراعى فيها كل الشروط اللازمة والضرورية حتماً سيؤثر على تعلّم اللغة الأولى وتعليمها بشكلٍ سلبي، وهذا ما نلاحظه في المحيط الاجتماعي الذي لم يستطع أفرادُه الثبوت على حالة لغوية، ممّا أدّى إلى تفهقر اللغة العربية أمام اللغة الفرنسية التي اجتاحت كل المجالات الحيوية داخل المجتمع خاصة في التعليم.

حيث قامت هذه الدراسة الموسومة "تعلّم اللغة الثانية وأثره في اللغة الأولى السنة الثالثة ابتدائي -نموذجاً-" بالتركيز على عملية تعليم اللغة الثانية، وذلك عن طريق تحديد الخطأ ثم وصفه وأخيراً تحليله وتفسيره. وتوزعت هذه الأخطاء بين الأخطاء الصوتية والتركيبية والمعجمية وفي الكتابة، وتجلّى الأثر الطاعني للأخطاء الصوتية في هذه الدراسة بحكم أنّ المتعلّم أوّل ما يتعلّمه من هذه اللغة في هذه السنة -السنة الثالثة- هو الجانب الصوتي. أضف إلى ذلك فقد ركّزت دراستنا على ملاحظة سيرورة العملية التعليمية -التعليمية- في الميدان التربوي وانعكاس نتائجها على اللغة الأولى.

Résumé de la recherche :

L'enseignement de la langue seconde est un domaine vital qui a une extrême importance dans la vie de l'apprenant, C'est pourquoi, il faut d'informer sur les procédés qui assure la réussite de cet enseignement. Puisque, un enseignement non régularisé de cette langue selon une méthodologie scientifique efficace et approprié dans laquelle toute les conditions nécessaires et indispensables va inévitablement influencer sur de la première langue et l'apprentissage.

L'enseigner ainsi d'une façon négative. Et c'est ce que nous observons sur le million qui n'a pas pu se stabiliser sur son état linguistique, engendrant ainsi la détérioration de la langue arabe par rapport à la langue française qui a envahie tous les domaines vitaux au sein de la société, surtout dans l'éducation.

Cette étude marquée : « **l'apprentissage d'une langue seconde et son impact sur la première langue** ».

S'est concentré sur la technique d'enseigner la langue seconde, et cela en identifiant l'erreur, le décrire puis l'expliquer et enfin l'interpréter. Ces erreurs ont été classifiés selon qu'elle soient des erreurs acoustiques, structurelles, ou lexicale.

L'impact dominant des erreurs acoustiques s'est manifesté dans cette étude du fait que la première chose que l'apprentissage va acquérir de cette langue au cours de cette année – en troisième année- est le coté phonétique.

De plus, notre étude a insisté sur le fait d'observer le déroulement du processus d'enseignement -d'apprentissage - dans le domaine de l'éducation et set répercussions sur la première langue.

الفن الرس

فهرس الجدول:

رقم الجدول	العنوان	الصفحة
جدول (01)	يبين توزيع تلاميذ العينة حسب متغير الجنس.	78
جدول (02)	يوضح أخطاء في تمييز بعض الحروف.	85
جدول (03)	يوضح أمثلة عن أخطاء الحروف في الصائتة المركبة.	86
جدول (04)	يوضح بعض الأمثلة عن أخطاء الحروف الصامتة المركبة.	87
جدول (05)	يوضح بعض الأمثلة عن الحروف التي لا تنطق في آخر الكلمات.	88
جدول (06)	يوضح أخطاء ترتيب الكلمات في جملة.	89
جدول (07)	يوضح أخطاء تكوين كلمة.	89
جدول (08)	يوضح أخطاء تتعلق بالأفعال.	90
جدول (09)	يوضح أخطاء تتعلق بتصريف الضمائر.	90
جدول (10)	يبين أخطاء تناسب الصفة مع الموصوف.	91
جدول (11)	يوضح أمثلة عن أخطاء ربط الكلمات.	91
جدول (12)	يوضح أخطاء في استعمال النفي.	91
جدول (13)	يوضح أخطاء في الجمع.	92
جدول (14)	يوضح أخطاء تتعلق بصيغ المذكر والمؤنث.	92
جدول (15)	يوضح أخطاء في استعمال صيغ المذكر للدلالة على المؤنث.	93
جدول (16)	يوضح أخطاء كتابة الأرقام.	94
جدول (17)	يوضح الأخطاء التي تتعلق باتجاه الكتابة.	95
جدول (18)	يوضح أخطاء علامات الترقيم.	95
جدول (19)	يوضح أخطاء علامات النبر.	96
جدول (20)	يبين أخطاء كتابية.	97
جدول (21)	يوضح بعض الكلمات الفرنسية التي يستعملها التلاميذ.	98
جدول (22)	أمثلة عن الكلمات الدخيلة التي يستعملها التلاميذ.	99
جدول (23)	توزيع تلاميذ العينة حسب متغير الجنس.	101
جدول (24)	يوضح توزيع التلاميذ حسب متغير العمر.	101
جدول (25)	يوضح توزيع الأولياء حسب متغير العمل.	102
جدول (26)	يوضح المستوى الثقافي للوالدين.	103
جدول (27)	يوضح الإجابات حول اللغة المستعملة في البيت.	104
جدول (28)	يبين اللغة التي تجذب اهتمام التلميذ.	105

107	جدول (29)	يبين النشاطات الترفيهية التي يمارسها التلميذ لتساعده في تعلم اللغة الفرنسية.
108	جدول (30)	يوضح الإجابات المتحصل عليها من السؤال حول تلقي الدعم من الأهل.
108	جدول (31)	يوضح توزيع الوسائل الترفيهية التعليمية المتوفرة لدى التلاميذ.
109	جدول (32)	يوضح إجابات التلاميذ حول مشاهدة برامج باللغة الفرنسية.
111	جدول (33)	يمثل توزيع الأساتذة حسب متغير الجنس.
111	جدول (34)	يوضح توزيع الأساتذة حسب متغير الشهادة أو الدبلوم.
112	جدول (35)	يوضح المعلومات المتوفرة عن سنوات الخبرة للأساتذة.
112	جدول (36)	يمثل المعلومات المتوفرة عن الأداء اللغوي للأستاذ في القسم.
114	جدول (37)	يوضح المعلومات المتوفرة عن استخدام طرائق التعليم.
115	جدول (38)	يوضح توزيع صعوبات تعلم اللغة الفرنسية لدى تلاميذ العينة.
115	جدول (39)	يوضح آراء المعلمين حول مستوى اللغة الفرنسية لدى التلاميذ.
116	جدول (40)	يمثل نسب درجة تفاعل التلاميذ مع الأستاذ داخل القسم.
116	جدول (41)	يوضح آراء الأساتذة حول إن كانت السنة الثالثة مناسبة لتدريس اللغة الفرنسية أو عدم مناسبة لها.
117	جدول (42)	يوضح تأثير عامل السن المبكر على تعلم اللغة الفرنسية.
118	جدول (43)	يوضح توزيع الأخطاء التي يقع فيها التلاميذ في المراحل الأولى من تعلمهم للغة الفرنسية.
119	جدول (44)	يوضح نسب تأثير اللغة الفرنسية على اللغة العربية.
119	جدول (45)	يبين إجابات الأساتذة حول مدى استجابة المنهاج لاحتياجات المتعلم.
120	جدول (46)	يوضح إجابات حول تناسب المنهاج مع سن المتعلم.
120	جدول (47)	يوضح الإجابات حول مدى تناسب نصوص اللغة الفرنسية مع المحيط الاجتماعي.

فهرس الموضوعات.

الموضوع.....	الصفحة
مقدمة.....	08-04
الفصل الأول: تعليم اللغات الأجنبية.....	09
أولاً: تحديد المفاهيم.....	11
1)الاكتساب.....	11
2)التعلم.....	12
3)التعليم.....	13
4)مفهوم اللغة الأولى.....	13
5)مفهوم اللغة الثانية.....	15
6)تعليم اللغة الثانية في الجزائر.....	16
7)مكانة اللغة الفرنسية في الجزائر.....	18
8)العوامل المساعدة في تعلم اللغة الثانية.....	18
9)أهداف تعليم اللغة الثانية.....	20
ثانيا- طرائق تعليم اللغة الثانية.....	22
1)مفهوم الطريقة.....	22
2)طرائق تعليم اللغات.....	23
1)2- طريقة القواعد والترجمة.....	23
2)2- الطريقة المباشرة.....	24
2)3- الطريقة السمعية الشفوية (البصرية).....	25
2)4- الطريقة التواصلية.....	27
ثالثا- نظريات تعليم اللغة الثانية.....	29
1)نظرية التطابق.....	29
2)نظرية التباين.....	29
3)نظرية تحليل الأخطاء.....	31
4)نظرية الجهاز الضابط.....	33
5)نظرية اللغة الانتقالية(المرحلية).....	36

37.....	(6) نظرية الثقاف.....
40.....	الفصل الثاني: أهمية اللغة الانتقالية في تعليم اللغات.....
42.....	أولا: اللغة الانتقالية.....
42.....	(1) مفهومها.....
44.....	(2) خصائصها.....
45.....	(3) مصادرها.....
47.....	(4) مراحلها.....
48.....	(5) أهميتها في تعليم اللغات.....
50.....	ثانيا- تعليم اللغة العربية.....
50.....	(1) مفهومها.....
52.....	(2) مراحل تعلم اللغة العربية وتعليمها.....
52.....	(3) تعليم اللغة العربية في الجزائر.....
54.....	(4) مستويات استعمال اللغة العربية.....
55.....	(5) المستويات اللغوية في الجزائر.....
57.....	ثالثا- فرضية الفترة الحرجة.....
57.....	(1) مفهومها.....
59.....	(2) مميزات المرحلة العمرية.....
60.....	(3) رأي أهل الاختصاص في الفترة الحرجة.....
63.....	(4) الإطار التجريبي للفرضية.....
64.....	(5) أمثلة عن الفترة الحرجة.....
65.....	رابعا- مظاهر تأثير تعلم اللغة الثانية على الأولى.....
65.....	(1) التداخل اللغوي.....
65.....	1. مفهومه.....
66.....	2. أسبابه.....
67.....	❖ الازدواجية اللغوية.....
69.....	❖ الثنائية اللغوية.....
69.....	(2) التأثيرات الإيجابية لتعلم اللغة الثانية على الأولى.....

70.....	3)التأثيرات السلبية للغة الثانية على الأولى
73.....	4)أمثلة عن أهم مظاهر هذا التأثير
75.....	الفصل الثالث: الدراسة التطبيقية
76.....	أولا- تقديم العينة
76.....	1.المنهجية المتبعة في الدراسة
76.....	2.المنهاج
76.....	3.المدونة
77.....	4.التعريف بالمرحلة الابتدائية
77.....	5.تقديم العينة
77.....	5. 1- تعريف العينة ووصفها
79.....	5.2- قراءة في كتاب اللغة الفرنسية للسنة الثالثة
83.....	6.أهمية الكتاب المدرسي
84.....	ثانيا- ملاحظة العملية التربوية التعليمية داخل القسم
84.....	1)حضور حصص اللغة الفرنسية في القسم
84.....	1)2- الملاحظات المسجلة
85.....	1)2-1. على المستوى الصوتي
88.....	1)2-2. على المستوى التركيبي
93.....	1)2-3. على المستوى الدلالي (المعجمي)
94.....	1)2-4. أخطاء في الكتابة
97.....	2) حضور دروس اللغة العربية
97.....	2)1-الكتابة
97.....	2)2- على المستوى المعجمي
97.....	2)3-على المستوى التركيبي
99.....	2)4-على مستوى الاستعمال
100.....	ثالثا- تحليل الاستبانة
100.....	1)استبانة موجهة للأولياء والتلاميذ
100.....	1. توزيع الاستبانة

100.....	2. تحليل الاستبانة.....
101.....	• القسم الأول: معلومات عامة.....
106.....	• القسم الثاني: معلومات عن التلميذ.....
110.....	(2) استبانة موجهة للأساتذة.....
110.....	1. توزيع الاستبانة.....
110.....	2. تحليل الاستبانة.....
110.....	• القسم الأول: معلومات عامة.....
115.....	• القسم الثاني: الأداء اللغوي.....
119.....	• القسم الثالث: على مستوى المنهاج.....
122.....	رابعا- نتائج الدراسة.....
122.....	1) على مستوى المنهاج.....
123.....	2) على مستوى المعلم.....
125.....	3) على مستوى المتعلم.....
129.....	خاتمة.....
132.....	الملاحق.....
150.....	قائمة المصادر والمرجع.....
158.....	الملخص باللغة العربية.....
159.....	الملخص باللغة الفرنسية.....
161.....	فهرس الجداول.....
163.....	فهرس الموضوعات.....