الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة أبو بكر بلقايد
UNIVERSITÉ DE TLEMCEN
كلية الآداب واللغات
قسم اللغة والأدب العربي

مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماستر في اللغة والأدب العربي

تخصص: ليسانيات تطبيقية
رمز المذكرة:.....

الموضوع:

تعليمية اللغة الثانية ومدى تأثيرها على اللغة الأولى

لدى تلاميذ السنة الثالثة ابتدائي

إعداد الطالب (ة):
بوخاتم زهيرة

إشراف:
الأستاذة: د بناصر آمال

لجنة المناقشة		
أ.الدكتور	لبنى موس	رئيسا
أ.الدكتور	أحمد إبراهيم الزوبير	ممتحنا
أ.الدكتور	بناصر آمال	مشرفا مقررا

العام الجامعي : 1440-1441هـ 2019-2020م

بسم الله الرحمن الرحيم

﴿يَرْفَعُ اللَّهُ الَّذِينَ آمَنُوا مِنْكُمْ وَالَّذِينَ أُوتُوا الْعِلْمَ دَرَجَاتٍ وَاللَّهُ بِمَا تَعْمَلُونَ خَبِيرٌ﴾

صدق الله العظيم

سورة المجادلة – الآية (11)

الشّكر والتّقدير

اللّهمّ لكَ الحمد كلّه ولك المُلكُ كلّه... وإليك يرجع الأمر كلّه... علانيّته وسرّه... أوّله وآخره... ظاهره وباطنه... لكَ الحمد يا مالك الملك... حمدا دائما، طيّبا، نقيّا، مباركًا فيه...

أمّا بعد:

فإنّه لشرف لي أن أتوجّه بأسمى عبارات الشّكر والامتنان لمرشدتي ومشرفتي الاستاذة والدّكتورة "بناصر أمال"، التّي تفضّلت بقبولها الإشراف على هذه المذكّرة... جزاها الله خيرًا وزادها نورا على نور.

كما أتوجّه بالشّكر إلى الأساتذة أعضاء لجنة المناقشة على قبولهما مناقشة هذا العمل.

إلى كلّ من تعلّمتُ على أيديهم في مساري الدّراسيّ منذ بدايته إلى الآن.

إلى كلّ من ساعدني من قريب أو بعيد ولو بكلمة طيّبة.

إلى كلّ أساتذة قسم اللّغة والأدب العربيّ...

جزاكم الله خيرا.

"زهيرة"

الاهداء

أهدي ثمرات جهدي ونجاحي
إلى
روح أمّي رحمها الله
التي تعلّمت منها كلّ معاني الحياة
الصّبر والاخلاص، والأمومة أيضا
تغمّدها الله برحمته الواسعة
ورفعها إلى مقام العلّيين
إلى
الأمل والشّعلة المضيئة في حياتي
قدوتي ونوري السّاطع
الذي غرس في نفسي بوادر حبّ الخير
والمثابرة في العمل وحسن الخلق مع الآخرين
رمز الشّجاعة والصّمود
ورمز العطف والحنان
من رأيت فيه شخصين في شخص واحد
أمّاً وأبًا
إليك أبي الغالي
أطال الله في عمره وأدام عليه الصّحّة والعافية
حفظه الله ورعاه لي ولإخوتي
إلى
من تقاسموا معي الأفراح والأحزان
إخوتي وأختي
وزوجة أبي
إلى
كلّ من كانوا ملاذي ومن تذوّقتُ معهم
أجمل اللّحظات
صديقاتي
وإلى
كلّ من ساندوني ووقفوا بجانبي
في أيّامي الصّعبة
أقدّم إليكم جهدي
عرفانا بالجميل والتّقدير
شكرا

"زهيرة"

مقدّمة

الحمد لله الذي بنعمته تتمّ الصّالحات، نحمده ونستعينه، والصّلاة والسّلام على أشرف الخلق نبيّنا وسيّدنا محمّد وعلى آله وصحبه أجمعين.

أمّا بعد:

فإنّ اللّغة العربيّة ظاهرة فكريّة عضويّة خاصّة بالإنسان، يحقّق من خلالها التّواصل مع بني جنسه؛ والملاحظ في كثير من الدّول التي تعدّدت واختلفت أعراق سكّانها أنّهم يتحدّثون بلغتين أو أكثر، إمّا بدرجة واحدة من الكفاية أو يتفاوتون في ذلك.

فاليوم ونظرا للواقع المعيش، تفشّت ظاهرة لسانيّة في البيئة العربيّة، المتمثّلة في الثّنائيّة اللّغويّة والتي صار لها تأثير كبير على اللّغة الأولى للمتعلّم، على الرّغم من كون هذه الأخيرة إحدى مقوّمات الهويّة العربيّة، إلاّ أنّها باتت تخوض ثورة تهدّد وجودها أمام باقي اللّغات الأخرى المستعملة عالميّا.

وعليه عَنونَّا بحثنا بـ: تعليميّة اللّغة الثّانيّة ومدى تأثيرها على اللّغة الأولى لدى تلاميذ السّنة الثّالثة ابتدائيّ.

فقد تعدّدت الأسباب التي دفعت بنا لاختيار هذا الموضوع، منها هو ذاتيّ وما هو موضوعيّ، فالجانب الذّاتي تمثّل في:

ـ الميل الكبير للموضوع ولعلم الاجتماع اللّغويّ وما يحمله في ثناياه، بالأخصّ موضوع الثّنائيّة اللّغويّة التي شدّ انتباهنا لدراستها والغوص فيها.

- انتماء الموضوع إلى تخصّص اللّسانيّات التّطبيقيّة.
- الرّغبة والدّافع في معرفة التّأثير الحاصل بين اللّغتين لدى المتعلّم ولاسيما المبتدئ.

أمّا فيما يخصّ الجانب الموضوعيّ، نخصّ بالذّكر:

- الأهميّة التي سطّرها هذا الموضوع في أوساط المتعلّمين.
- معرفة مدى تمكّن المتعلّم من اللّغة الأولى حين يستقبل لغة أخرى.
- حاجة الأوساط والمجالات العلميّة والمعرفيّة إلى اكتساب مستخدمي القطاعات العديد من اللّغات تماشيا مع لغتهم الأولى.

وبعد هذه الدّوافع المذكورة، إرتأينا أن نطرح الإشكاليّة الآتية:

ما مدى تأثير اللّغة الثّانية على اللّغة الأولى بالنّسبة لتلاميذ السّنة الثّالثة ابتدائي؟ كون السّنة الثّالثة من الطّور الابتدائيّ تعتبر أوّل انطلاقة لمسيرة تعلّم لغة أخرى (الفرنسيّة) إلى جانب اللّغة العربيّة، وفي هذا الصّدد نتحدّث عن الجانب التّعليميّ لا الجوانب التي تسبق مرحلة التّعليم وتعلّم اللّغة العربيّة أو اللّغات الأخرى.

وانطلاقا من هذه الاشكاليّة، نفترض أنّ الحلّ المناسب لتحويل التّأثير من سلبيّ إلى إيجابيّ بيد مصمّمي المنهاج أوّلا ومعلّمي المادّة، والدّور الذي يلعبونه في تحفيز هؤلاء المتعلّمين ثانيا.

وللإجابة عن السّؤال المذكور آنفا، قسّمنا بحثنا هذا إلى: مدخل وثلاثة فصول (فصلين نظريّين وفصل تطبيقيّ) وخاتمة.

تطرّقنا في المدخل إلى تعاريف بعض المصطلحات والمفاهيم الأساسيّة التي يرتكز عليها موضوع بحثنا وهي مفهوم اللّغة واكتساب اللّغة عند الطّفل ومفهوم الاكتساب لغة واصطلاحا ومراحل اكتساب اللّغة عند الطّفل والتّعليميّة: التّعلّم، التّعليم وأركان العمليّة التّعليميّة والثّنائيّة اللّغويّة والازدواجيّة اللّغويّة والتّداخل اللّغويّ.

ثمّ انتقلنا إلى الفصل الأوّل الذي عنوناه بـ"اللغة الأولى" (العربية) ، وتناولنا فيه مفهوم اللغة الأولى (اللغة العربية) ، ووظائفها وخصائصها ، منتقلين إلى ذكر أهداف تعليمها ، وإبراز مدى تاثرها وتأثيرها في اللغة الثانية (اللغة الفرنسية) .

وتناولنا في الفصل الثاني "اللّغة الثّانية (اللغة الفرنسيّة)"، قمنا أولا بتعريف اللغة الثانية (اللغة الفرنسية) ، وعرضنا ثانيا طرق اكتساب هذه اللغة، أما في العنصر الثالث طرحنا اهم العوامل المؤثرة في تعلم اللغة الثانية، يليه فيما بعد النظريات الحديثة في تعلم اللغة الثانية واستراتيجيات تعلمها.

أما الفصل الثالث خصصناه للجانب التطبيقي وعنونّاه بـ"الدراسة التطبيقية"، حيث طرحنا فيه مقدمة اشتملت على عرض مراحل التّدريس بالجزائر مع التّركيز على المرحلة الابتدائيةّ وتخصيص تعريف مجمل لها، كما لم ننسى في هذا الشّأن التّعريف بالتّدريس بالكفاءة الذي أصبح اليوم يجول في أوساط المنظومة التّربويّة، وبعد هذا الطّرح قمنا بتحليل معطيات الاستبيان الذي وزّعناه على أفراد العيّنة (المعلّمين) للوصول إلى أهمّ الملاحظات والنّتائج.

أمّا الخاتمة، فقد ذكرنا فيها أهمّ النّتائج التي توصلنا إليها من خلال هذه الدّراسة.

كما أنّه كان واجبا علينا اتّباع المنهج الوصفيّ بآليّة تحليليّة خلال الفصلين الأوّل والثّاني، وفيما يخصّ الفصل الثّالث استخدمنا المنهج الإحصائيّ التّحليليّ لدراسة الاستبيان (سؤال / جواب).

وفيما يخصّ الدّراسات السّابقة، فقد عولج الموضوع سابقا من جوانب مختلفة وعدّة، نذكر منها: "الثّنائيّة اللّغويّة عند تلاميذ السّنة الثّالثة ابتدائي – مادّة التّعبير الكتابيّ أنموذجا –" للطّالبتين علالو حكيمة وركيبي تسعديت من جامعة البويرة.

وكذلك موضوع حوريّة نهاري بعنوان "تأثير اللّغة الأمّ في تعلّم اللّغة الأجنبيّة – الزّمن في اللّغتين العربيّة والفرنسيّة – في جامعة تلمسان، والتي تتّفق مع دراستي من حيث المنهج المتّبع.

وقد استندنا في بحثنا هذا على مجموعة من المصادر والمراجع أعانتنا في عمليّة بحثنا نذكر منها:

- استراتيجيّات تدريس اللّغة العربيّة لِـ بليغ حمدي إسماعيل
- طرق تدريس اللّغة العربيّة لـ إسماعيل زكريّا
- اللّغات الأجنبيّة تعليمها وتعلّمها لـ نايف خرما وعلي حجاج
- أسس تعلّم اللّغة وتعليمها لِـ دوجلاس براون، ترجمة عبده الرّاجحي وعلي أحمد شعبان.

أما الصعوبات التي واجهتنا في البحث هي قلة المراجع التي تتحدث عن اللغة الثانية ، مع عدم وجود دراسات في هذا الموضوع من ناحية تأثير اللغة الثانية على اللغة الأولى ، كما قد اعترضنا مشكل في القيام بالدراسة الميدانية والخروج للمدارس وهذا طبعا راجع للظروف الراهنة التي تعيشها البلاد، فارتأينا ان نستند إلى مجموعة من الأسئلة المتمثلة في الاستبيان والموجهة لمعلمي السنة الثالثة ابتدائي .

وفي الأخير، لا يسعنا إلاّ أن نتقدّم بجزيل الشّكر والعرفان إلى كلّ من كان له الفضل في إنجاز هذا البحث وإخراجه في هذا القالب المتواضع، وإلى أستاذتنا "أمال بناصر"، فجزاها الله خير الجزاء.

بوخاتم زهيرة

يوم: 2020/06/17 بتلمسان

- *جامعة أبو بكر* بلقايد –

مدخل:

تعريف بعض المفاهيم

إنّ اللّغة أهمّ وسيلة للتّبليغ والتّفاهم بين النّاس من أجل قضاء حاجاتهم ومصالحهم المختلفة والمتنوّعة، هذا الأمر الذي دفع الكثير من علماء اللّغة في البحث عن مفهوم أو تعريف دقيق لها، وفي كيفيّة نشوئها، فهناك من يعتبرها توقيفا من عند الله عزّ وجلّ، وجدها الإنسان فاستعملها، وهناك من يرى أنّها من صنع الإنسان بحدّ ذاته.

وبناء على هذا نعرف اللّغة وكيفيّة اكتسابها وتعلّمها أو تعليمها منذ الطّفولة، إلى الوصول إلى مرحلة اندماج لغتين في آنٍ واحد.

1. تعريف اللّغة:

لغةً:

عرّفها "الخليل بن أحمد الفراهيدي" (ت 170 هـ) في معجمه "العين" في قوله: "لَغَا (لَغْوً): اللُّغَةُ واللُّغَاتُ و(اللَّغُونَ): اِخْتِلاَفُ الكَلاَمِ فِي مَعْنَى وَاحِد. وَلَغَا بِلَغْوٍ (لَغْوًا)، يَعْنِي اِخْتِلاَطُ الكَلاَمِ فِي البَاطِلِ، وقول الله عزّ وجلّ: ﴿وَإِذَا مَرُّوا بِاللَّغْوِ مَرُّوا كِرَامًا ﴾ [1]، أيّ بِالبَاطِلِ، وقوله تعالى :﴿وَقَالَ الَّذِينَ كَفَرُوا لَا تَسْمَعُوا لِهَٰذَا الْقُرْآنِ وَالْغَوْا فِيهِ لَعَلَّكُمْ تَغْلِبُونَ ﴾ [2] يعني: رَفْعُ الصّوْتِ بِالكَلاَمِ لِيُغَلِّطُوا المُسْلِمِينَ"[3].

كما كان لها تعريف آخر في معجم "لسان العرب" لابن منظور (ت 711 هـ) في قوله: "واللّغة: اللِّسْنُ، قال ابن جنّي: وحَدُّها أنّها أصوات يعبّر بها كلّ قوم عن أغراضهم، وهي فُعْلَةٌ من لَغَوْتُ أي تكَلَّمْتُ، أصلها لُغَوِة ككُرة، وقلةٍ وثبةٍ. كلّها لاماتها واوات، وقيل: أصلها لُغيٌ أو لغوٌ، والهاء عوض، وجمعها لُغى مثل بُرة وبُرى، وفي المحكم: الجمع لُغات ولُغون"[4].

وعرّفها أيضا ابن فارس (ت 940 هـ) في معجمه "مقاييس اللّغة" في قوله: "لغو: اللّام والغين والحرف المعتلّ أصلان صحيحان: أحدهما يدلّ على الشّيء لا يعتد به، والآخر على اللّهج بالشّيء. فالأوّل اللّغو، ما لا يعتدّ به من أولاد الإبل في الدّابّة، والثّاني قولهم: لَغِيَ بالأمر إذا لهج به، ويقال إن اشتقاق اللّغة منه، أيّ يلهج صاحبها بها"[5].

---

[1]: سورة الفرقان – 72 –

[2]: سورة فصّلت – 26 –

[3]: الخليل بن أحمد الفراهيدي، "كتاب العين"، الجزء الرابع، تح: عبد الحميد هنداوي، دار الكتب العلميّة، لبنان، 2003، ط 1، باب اللام، مادة (ل، غ، ا)، ص 92

[4]: ابن منظور، "لسان العرب"، المجلّد 13، دار صادر، بيروت، 2008، طبعة جديدة محقّقة، مادّة (ل، غ، ا)، ص 214

[5]: ابن فارس، إبراهيم شمس الدّين (وضع حواشيه)، "مقاييس اللّغة"، المجلّد الثّاني، دار الكتب العلميّة، بيروت، 2011، د ط، مادّة (ل، غ، ا)، ص 480

اصطلاحا:

عرّفها ابن جني (ت 392 هـ) في قوله: "أمّا حدها فإنّها أصوات يعبّر بها كلّ قوم عن أغراضهم"[1].

ها هنا ابن جني أعطى مميّزات دقيقة للّغة في كونها وسيلة للتّواصل والتّفاهم بين مختلف النّاس، كما أنّها وسيلة التّبليغ لقضاء مختلف الحاجات والأغراض عن طريق أصوات متعدّدة يصدرها النّاس.

كما جاء على لسان ابن خلدون في تعريف اللّغة، في قوله: "اللّغة في المتعارف هي عبارة المتكلّم عن مقصوده، وتلك العبارة فعل لساني ناشئة عن القصد، لإفادة الكلام، وهو في كلّ أمّة بحسب اصطلاحاتهم، ويقول في موضع آخر: وهي ملكة في اللّسان، وكذا الخطّ صناعة ملكتها في اليد"[2].

نستخلص أنّ ابن خلدون هاهنا يتّفق في بعض الجزئيّات مع ابن جنيّ في أنّ اللّغة هدفها الأوّل هو الوصول إلى القصد والتّبليغ للتّفاهم بين مختلف النّاس في مواطن مختلفة من العالم، كما أنها ملكة من المقدور تعلّمها والتّحصّل عليها عن طريق اللّسان.

عرّفها أيضا: أنور طاهر رضا: "اللّغة منظومة الأنظمة التي تتضمّن مجاميع كبيرة من الكلمات المنطوقة أو المكتوبة ذات الدّلالات المفهومة من قبل ناس معيّنين، تركب بتشكيلات مختلفة لتعبّر عن مقاصد فكريّة كوسيلة للاتّصال والتّفاهم ونقل التّراث"[3].

نستنتج من هذه المفاهيم المتنوعة، ان اللغة وسيلة للاتصال والتواصل بين الناس، وذلك من اجل قضاء مختلف حاجاتهم الاجتماعية، ومع هذا فهي تعمل على الربط بين ثقافات مختلف شعوب العالم.

2. اكتساب اللّغة عند الطّفل:

بعد تعريفنا للغة سننتقل الآن إلى إبراز كيفيّة اكتساب هذه اللّغة عند البشر، نبدأها بالطّفل أوّلا ثمّ بعدها نصل إلى مرحلة التّعليم داخل المدرسة.

مفهوم الاكتساب:

[1]: طه علي حسين الدليمي، سعاد عبد الكريم الوائلي، "اللّغة العربيّة مناهجها وطرائق تدريسها"، دار الشّروق للنّشر والتّوزيع، عمان، 2005، ط 1، ص 57.

[2]: عاطف فضل محمد، "التّحرير الكتابيّ الوظيفيّ والإبداعيّ"، دار المسيرة للنّشر والتّوزيع، عمان، 2012، 1433، ط 1، ص 27، نقلا عن ابن خلدون، "المقدّمة، ص 546 – 554.

[3]: أنور طاهر رضا، "الابتكار في اللّغة العربيّة بين التّربية والتّعليم والتّعلّم"، دار عداء للنّشر والتّوزيع، تركيا (أزمير)، 2015 م – 1435 هـ، ط1، ص 29.

لغة: جاء في معجم "العين" على لسان "الخليل بن أحمد الفراهيدي" (ت 170 هـ) في قوله: "كَسَبَ (الكَسْبُ: طلب الرّزق)، ورجل كَسُوبٌ يكسبُ: يطلب الرّزق، وكساب: اسم للذّئب، وربّما يجيء في الشّعر: كُسْب، كُسيْب، والكُسْب: الكنجارق، ويقال: الكُسْيُحُ، وكسّاب، فعّال، من كسب المال"[1].

كما عرّفه أيضا معجم "مقاييس اللّغة" لابن فارس (940 هـ) في قوله: "كسب: الكاف والسّين والباء أصلٌ صحيح، وهو يدلّ على ابتغاء وطلب وإصابة، فالكسب من ذلك، ويقال كسب أهله خيرا، وكسّبت الرّجل مالا فكسبه، وهذا ممّا جاء على فعلته ففعل، وكساب: اسم كلبة"[2].

نلاحظ أن التعريفين اتفقا كلاهما في تعريف كسب، فكلّها جاءت على نحو: كسب، كسوب، يكسب وكساب، والقصد منها الطّلب والمنفعة والرّزق.

اصطلاحا: "الاكتساب أو الكسب ففيه المعنى، أو الملمح الموجب في الكسب الذي هو نقيض الخسارة والعناية فيه لا تكون موجّهة إلى الكمّ المعرفيّ، ولا إلى المقدار المادّي، ولكن هي عناية بالكيف وبالجذر الذي يقوم عليه المقدار والكمّ، لندخل خطّة الفهم في هذا الكسب، وانتفاء الارتجال والعشوائيّة عنه"[3].

هاهنا يهدف الاكتساب إلى الفهم الدّقيق للمادّة أو المعلومة، وتحصيل المقدار الأوفر من هاته المادّة، كما يهدف إلى تحقيق الانتفاع الأهم والأوفر الذي لا يتمّ بصفة عشوائيّة، وإنّما تلمسه الدّقّة في الاستيعاب والتّحصيل.

وكمراحل أولى للاكتساب في حياة الفرد تبدأ مع الطّفل، إذ أنّ بنيته العقليّة تبدأ من التّمركز حول الذّات إلى الموضوعيّة، ومن الإدراك السّطحي إلى إدراك العلاقة القائمة بين الأشياء من دلائل اكتسابه للّغة، هذه الأخيرة التي تعدّ الوصل بين الطّفل والرّاشد، بحيث أنّ الرّاشد يقود الطّفل ويفتح عينيه على العالم المحيط به، ويعرّفه بالموجودات وكيفيّة التّعامل معها ؛واللّغة هي الأداة المثلى التي يتم بواسطتها هذا الاحتكاك، يتمّ اكتسابها بالتّدريب على النّطق وكيفيّات التّكلّم، فلا بدّ من مرور وقت لا بأس به ليتمكّن من خلاله الطّفل من امتلاك الطّريقة المثلى لاستعمال اللّغة"[4].

3. ***مراحل اكتساب اللّغة عند الطّفل:***

اتماما لما ذكرناه سابقا، يمكننا تسطير المدّة التي يقضيها الطّفل في اكتساب اللّغة في مرحلتين:

---

[1]: الخليل بن أحمد الفراهيدي، "كتاب العين"، المجلّد الثّاني، تح: عبد الحميد الهنداوي، باب الكاف، مادة (ك، س، ب)، ص 27.
[2]: ابن فارس، "مقاييس اللّغة"، المجلّد الثّاني، مادّة (ك، س، ب)، ص 444.
[3]: حسني عبد الباري عسر، "قضايا في تعليم اللّغة العربيّة وتدريسها"، المكتب العربيّ الحديث، الاسكندريّة، 1999، ذط، ص 32.
[4]: ينظر\ حنفي بن عيسى "محاضرات في علم النّفس اللّغوي"، ديوان المطبوعات الجامعيّة، الجزائر، 2003، ط5، ص 129.

- *مرحلة ما قبل اللّغة:* هي مرحلة الاستعداد، تشمل ثلاثة أطوار:

أ – طور الصّراخ: إنّ الصّرخة التي يطلقها الطّفل لدى الولادة هي أوّل بادرة من بوادر قدرته على التّصويت، فصرخة الطّفل عند الولادة تدلّ على أنّ الوليد قد برز إلى حيّز الوجود مزوّدا بجهاز تنفّس والحنجرة الضروريين لنموّ ملكة التّكلّم عنده، فالصّراخ نقطة البداية في نشوء اللّغة، إذ به يستطيع الطّفل التّعبير عن رغباته وحاجاته الخاصّة كالإحساس بالجوع والألم والانزعاج[1].

ب – طور المناغاة: "تبدأ من السّن 4 – 6 أشهر إلى 12 شهرا، حيث ينتقل الطّفل من الصّراخ إلى المناغاة، فبينما كان الأوّل فعلا متعديا لا إراديًا فإنّ المناغاة تقوم على التّلفّظ الإرادي لبعض المقاطع الصّوتيّة، ويتّخذها الطّفل في حدّ ذاته لا ليعبّر بها عن شيء وإنّما يكرّرها ليلهو بتردّدها"[2].

في هذه المرحلة يبدأ الطّفل بتدريب جهازه الصّوتي على النّطق، ويعوّده على التّلفّظ إلى أن يتمكّن ذلك الجهاز من أداء وظيفته بشكل صحيح[3].

ج – طور التّقليد: بعد أن يتعدّى الطّفل مرحلة المناغاة، يبدأ بمحاكاة من حوله من خلال تعبيرات وجوههم، فالحركات المعبّرة عنده بمثابة بوّابة توصله إلى لغة الكلام، وتبدأ المحاكاة بعد الشّهر التّاسع كما يرى معظم الباحثين ، فلا يكاد الطّفل يبلغ السّنة حتّى يظهر على سلوكه اللّفظي بوادر التّقليد والمحاكاة، فيصبح قادرا على إعادة كلّ نقطة التقطها، وكأنّه يريدها راسخة في ذهنه، وعلى هذا الأساس يمكننا القول بأنّ تعلّم الأصوات اللّغويّة يبدأ حين تتكوّن لدى الطّفل المنعكسات الدّائريّة، بدأت من محاكاة تعابير الوجوه إلى الوصول إلى نطق كلّ الكلمات الملتقطة ممّن يعيشون في بيئته[4].

- *المرحلة* اللّغويّة: تشمل طورين:

أ – تعلّم المفردات: فبعد المرحلة قبل لغويّة، ينتقل الطّفل إلى المرحلة اللّغويّة، التي تتحدّد وفق زمن معيّن من عمر الطّفل، والتي تقتصر على النّسبة حسب تأكيد العلماء، حيث أنّ تقليد الطّفل لغالبيّة الأصوات التي يسمعها تجعل العلاقة بين المرحلة قبل لغويّة واللّغويّة علاقة تواصليّة. فالكلمة الأولى التي ينطق بها الطّفل في أغلب الأحيان ذات مقطع صوتي واحد مضاعف (ماما، بابا، دادا...) وقد يعني بهذه الكلمات شيئا ما يريده، مرفوقة بالإشارة التي تسهل على الكبار فهم مقصوده[5].

---

[1]: ينظر\ حنفي بن عيسى "محاضرات في علم النّفس اللّغوي"، ص 130

[2]: أحمد عبد الكريم الخولي، "اكتساب اللّغة – نظريّات وتطبيقات – " دار مجدلاوي للنّشر والتّوزيع، عمان، 2013 م، ط1، ص 22.

[3]: ينظر\ حنفي بن عيسى "محاضرات في علم النّفس اللّغوي"، ص 131

[4]: ينظر، أحمد عبد الكريم الخولي، "اكتساب اللّغة – نظريّات وتطبيقات – " ص 23.

[5]: ينظر\ حنفي بن عيسى "محاضرات في علم النّفس اللّغوي"، ص 139

ب – تركيب الكلمات: بعد اكتساب الطّفل الحدّ الأدنى من المفردات، ينتظر منه تأليف جمل ،وقد يُقدّر رصيد تلك المفردات بحوالي المئة إلى المئتين، فالذّخيرة اللّغويّة لدى الطّفل لا تُقاس بعدد المفردات التي يعرفها فحسب، بل كذلك بحسب استعماله لها، وذلك يظهر من خلال قدرته على تركيبه للجمل.

وقد يمكننا أن نميّز ثلاث خطوات لتكوين الجمل لدى الأطفال الذين لم يلتحقوا بعد بالمدرسة، في الآتي:

- خطوة الكلمة القائمة مقام الجملة
- خطوة الجملة النّاقصة
- خطوة الجملة التّامّة[1].

بناء على ما سبق ذكره، تبدأ غريزة الطّفل اللّغويّة بالنّموّ في سنّ السّادسة من عمره، لأنّه وفي المرحلة الدّراسيّة يكتسب العادات النّحويّة والصّرفيّة التي تحفظ لسانه وقلمه من الخطأ، ويتعلّم مفردات جديدة ليصبح قادرا بذلك على إدراك معانيها من سياق الكلام[2].

في هذه الحالة سيصادف هذا الطّفل المدرسة كإطار خارج المنزل، وما تحتويه من ركائز يرتكز عليها من أجل التّعلّم، و هذا ما سنوضّحه في ما يأتي:

4 – 1 – التّعليميّة:

لقد طرحت العديد من المفاهيم الدّقيقة حول ماهيّة العمليّة التّعليميّة، التي تهدف بدورها إلى تحسين المردوديّة المعرفيّة والكفاءة الدّقيقة في المجالات التّعليميّة المختلفة.

فوقع الإجماع على كونها "تأمّلا وتفكيرا في طبيعة المواد المدرسة، ودراسة نظريّة وتطبيقيّة للفعل البيداغوجيّ المتعلّق بتلك المواد"[3].

أي إقامة دراسات تعمل على تحسين الجانب البيداغوجيّ النّظري والتّطبيقيّ المطبّق في منهاج دراسيّ معيّن، والمسطّر وفق مجموعة من مواد دراسيّة، ينتقل من خلالها المعلّم من الجانب النّظريّ إلى الجانب العلميّ (الميدان) وتدليل كلّ الحواجز التي تعترض طريقه أثناء تأديته لمهنته التّعليميّة.

وبناء على هذا المفهوم، وجب أوّلا التّفريق بين مصطلحين أساسيّين: التّعلّم والتّعليم.

---

[1]: ينظر\ حنفي بن عيسى "محاضرات في علم النّفس اللّغوي"، ص 143 - 144

[2]: ينظر\ المرجع نفسه، ص 144

[3]: عدّة قادة، "تعليميّة المهارات اللّغويّة وأثرها في تشكيل لغة التخصص"، مجلّة علميّة تصدر عن مخبر تعليميّة اللّغة والنّصوص، جامعة تيارت، العدد 4، 2011 م، ص25 نقلا عن (اللّسانيات والدّيداكتيك نموذج النّحو الوظيفي من المعرفة العلميّة إلى المعرفة المدرسيّة، 2005 م، ط1، ص 20)

في المفهوم اللّغويّ أصلهما واحد من (ع، ل، م)، فقد عرّفها "الخليل بن أحمد الفراهيدي" في معجمه "العين" في قوله: "علم: عَلِمَ يَعْلَمُ عِلْمًا، نقيض جَهِلَ، ورجل علاّمة، وعلاّم، وعليم، فإن أنكروا العليم فإنّ الله يحكي عن يوسف ﴿ إِنِّي حَفِيظٌ عَلِيمٌ ﴾ [1]، وأدخلت الهاء في علامة للتّوكيد، وما عَلِمْتُ بخبرك، أي ما شعرت به، وأعلمته بكذا، أي أشعرته وعلّمته تعليما، والله العالِم العليم العلاّم. والأعلم: الذي انشقّت شفته العليا. وقوم عُلْم وقد علِم عَلَمًا"[2].

وجاء تعريف آخر في المعجم "الوسيط" في السّياق الآتي: "علَّم نفسه: وَسَمَهَا بسيمى الحرب. وله علامة: جعل له أمارة "يعرفها، فالفاعل معلّم، والمفعول معلّمٌ، وَفلانًا الشّيء تعليمًا: جعله يتعلّمه"[3].

"و(تعالم)فلان: أظهر العِلْم، والجمع الشّيء: علموه. (تعلَّمَ) الأمر: أتقنه وعرفه، و(تعلّمَ) بصيغة الأمر: اعلم، يتعدى إلى مفعولين، والأكثر وقوعه على أنّ وصيلتها كقوله: فقلتُ أنّ للصّيد غِرّة"[4].

أمّا في المفهوم الاصطلاحي فإنّهما مختلفان تماما، "التّعلّم (التّحصيل) العمليّة التي يدرك الفرد بها موضوعا ما ويتفاعل معه وسيتدخله ويتمثّله، عمليّة يتمّ بفضلها اكتساب المعلومات والمهارات وتطوير الاتّجاهات"[5].

وهو كذلك "التّغيير غير المحصور بالنّموّ الطّبيعيّ، بل في جميع جوانب شخصيّة الفرد قابليّات وقدرات وطاقات، يبقى راسخا فترة طويلة من الزّمن"[6].

نستخلص أنّ التّعلّم عمليّة فرديّة في تحصيل واكتساب المعلومات والمعارف دون أيّ قيود أو مناهج أو قواعد مسّطرة من طرف منظومة تعليميّة ما.

في حين أنّ (التّعليم): "نشاط تواصليّ يهدف إلى إثارة التّعلّم وتحفيزه وتسهيل حصوله. إنّه مجموعة الأفعال التّواصليّة والقرارات التي يتمّ اللّجوء إليها بشكل قصديّ ومنظّم، أي يتمّ استغلالها وتوظيفها بكيفيّة مقصودة من طرف الشّخص (أو مجموعة من الأشخاص) الذي يتدخل كوسيط في إطار موقف تربويّ – تعليميّ"[7].

---

[1]: سورة يوسف – 55 –

[2]: الخليل بن أحمد الفراهيدي، "كتاب العين"، مجلّد 4، تح: عبد الحميد الهنداوي، باب العين، مادّة [ع، ل، م]، ص 221.

[3]: إبراهيم أنيس، عبد الحليم منتصر، عطيّة الصّرالحي، محمّد خلف الله أحمد، "المعجم الوسيط"، الجزء الأوّل، إش: حسن علي عطيّة، محمد شوقي أمين، مجمع اللّغة العربيّة، مكتبة الشّروق الدّوليّة، القاهرة، 2004، ط4، ص 124.

[4]: إبراهيم أنيس وآخرون، "معجم الوسيط"، الجزء الأوّل، ص 124.

[5]: محمد الدريج، "مدخل إلى علم التّدريس – تحليل العمليّة التّعليميّة – "، قصر الكتاب للنّشر والتّوزيع، البليدة، 2000 م، دط، ص 13.

[6]: أنور طاهر رضا، "الابتكار في اللّغة العربيّة بين التّربيّة والتّعليم والتّعلّم"، ص 37.

[7]: محمد الدريج، "مدخل إلى علم التّدريس – تحليل العمليّة التّعليميّة"، ص13

كما أنّه أيضا "مجموعة من الفعاليّات والنّشاطات التي يمارسها المعلّم عادة في الصّفوف الدّراسيّة بشكل عام والتي يتوقّع كنتيجة لها أن يحصل التّعلّم لدى الطّلاّب"[1].

نستنتج من هذين المفهومين أنّ التّعليم مجموعة من القرارات والفعاليّات التي يخضع لها كلّ من المعلّم والمتعلّم، والتي تهدف إلى تحصيل التعلّم لدى هؤلاء المتعلّمين، كما أنّه يهدف إلى تحسين كلّ التّقنيّات والوسائل المساعدة على إمكانيّة تحصيل التّعلّم لدى التّلاميذ.

وبناء على ما طرحناه سابقا فإنّ التّفرقة بين الظّاهرتين (التّعلّم والتّعليم)، يقوم على أسس وظيفية مبنيّة على طبيعة عمل كلّ واحد منهما. ذلك أنّ التّعليم هو مجموع المواقف المعقلنة والمخطّطة للرّفع من إمكانيّة التّعلّم وتنشيطه لدى المتعلّمين[2].

هذا يعني أنّ التّعليم يقوم ضمن أطر مسطّر لها مسبقا أو يسير وفق منهج معيّن، والذي يساعد المتعلّمين على سهولة التّحصيل المعرفيّ، والتّعلّم في مسار منظومة تربويّة تعليميّة تحمل على مجموعة من التّقنيّات والخطط المبرمج لها مسبّقا، وذلك للحفاظ على سيرورة المسار الدّراسيّ في أحسن أوجهه، لذا فإنّ الفرق واضح بينهما فالتّعلّم فردي يتمّ بفعل المتعلّم، أمّا التّعليم مقيّد تحكمه ضوابط وقواعد للتّعلّم الحسن.

4 – 2 – أركان العمليّة التّعليميّة:

حين نتحدّث عن التّعليم والتّعلّم، لاشكّ في أنّنا لا نغضّ الطّرف عن الأركان المساعدة لحصول التّعليم أو التّعلّم، وهذه الأركان هي في الأساس أركان العمليّة التّعليميّة، الممثّلة بالهرم الدّيداكتيكي (المعلّم، المتعلّم، المنهاج).

أ –*المعلّم*: (العامل على عمليّة التّعليم): "هو أحد العناصر الفعّالة في العمليّة التّعليميّة، باعتباره متغيّرا يؤثّر في المتعلّم ويتفاعل معه داخل القسم الدّراسيّ، بما يقدّمه له من توجيهات وتوصيات ونصائح. المعلّم له مركبات وخلفيّات معرفيّة ودوافع ورغبة في التّعليم، كلّها تمثّل الوسائط التي تجعل من العلاقات القائمة بين المعلّم والمتعلّم والمنهاج متلائمة أو متنافرة، فالمعلّم من هذا المنظور هو جزء من العمليّة أو الحالة التّعليميّة"[3].

[1]: أنور طاهر رضا، "الابتكار في اللّغة العربيّة بين التّربيّة والتّعليم والتّعلّم"، ص 36.
[2]: ينظر\ محمد الدريج، "مدخل إلى علم التّدريس – تحليل العمليّة التّعليميّة –"، ص13.
[3]: ينظر\ عدّة قادة، "تعليميّة المهارات اللّغويّة وأثرها في تشكيل لغة التخصص"، مجلّة علميّة تصدر عن مخبر تعليميّة اللّغة والنّصوص، ص7.

إنّ المعلّم بناء على ما سبق فهو الرّكن الأساسيّ الذي ترتكز عليه العمليّة التّعليميّة، كونه ملقّن المعلومة وفق منهاج مقيّد بقواعد وقوانين مضبوطة، وذلك باستخدامه مهاراته وقدراته الفعّالة، من أجل إيصال الفكرة إلى ذهن المتعلّم في أحسن صورها.

ب – *المتعلّم:* "هو أحد الأطراف الفاعلة في العمليّة التّعليميّة، فهو المؤشّر الذي نستطيع أن نقوّم من خلاله المنهج المطبّق باستطلاعنا مدى تحقيقه الأهداف المسطّرة عند نهاية العمليّة التّعليميّة"[1].

إنّ المتعلّم في هذه العمليّة يُعدُّ أحد الأركان الفعّالة في خدمة المنهاج، كما أنّ نسبة الرّسوب أو النّجاح مترتّبة عليه، كونه المستقبل لكلّ المعارف والمعلومات، الموجّهة إليه من قِبل المعلّم، ولنجاح هذا الأخير وجب عليه أن يتّصف بالرّغبة والكفاءة والقدرة الذّهنيّة على حمل الكمّ الهائل من المعلومات، كما تتدخّل في مسار تعليمه كلّ العوامل النّفسيّة والاجتماعيّة، التي تساعده على السّير قدما نحو أهدافه وتحقيق أحلامه، وتحصيل معارفه.

ج –*المنهاج:* هو الرّابط بين المعلّم والمتعلّم، والمسطّر من قبل الوزارة الوصيّة التي تقوم على إعداد هذه المناهج، والذي يراعى فيه المتعلّم ومحصوله المعرفيّ وقدراته بالدّرجة الأولى، الموجّه إلى المعلّم الذي يقوم بتوظيفه بأساليبه وقدراته الخاصّة مع استخدام مختلف الوسائل الموكّلة إليه داخل هذا المنهاج لتحصيل التّعلّم لدى التّلاميذ، فالمنهاج "مجموعة التّصوّرات والإجراءات الموجّهة إلى تنظيم وتحسين عمليّة التّعليم والتّعلّم بوجه عامّ، وتعليم وتعلّم اللّغة بوجه خاصّ"[2].

استنادا إلى ما طرحناه فيما يخصّ أركان العمليّة التّعليميّة، يمكن القول أنّه لا وجود لأيّ عمليّة تعليميّة إذا أُبعِد أحد هذه الأركان، فالعمليّة التّعليميّة متوقّفة على كلٍّ من المعلّم والمتعلّم والمنهاج.

5– أ – الثّنائيّة اللّغويّة: (Diglossie)

"معناها تعلّم لغتين مختلفتين في وقت واحد، وهو في العادة إشارة إلى تعلّم اللّغة الأمّ ولغة أجنبيّة ثانية في سنوات الطّفولة المبكّرة عموما، حتى يصير الفرد ثنائي اللّغة، وذلك بالتّأكيد تزامنا مع مراحل نموّه اللّغويّ"[3].

[1]: عدة قادة، "تعليمية المهارات اللغوية وأثرها في تشكيل لغة التخصص" ، مجلّة علميّة تصدر عن مخبر تعليميّة اللّغة والنّصوص، "مداخلات الملتقى الدّوليّ الثّاني حول السّيميائيّات والتّعليميّة والاتّصال" "في ملتقى الأدلّة"، ص9.

[2]: المرجع نفسه،ص11

[3]: روقاب جميلة، حاج هني محمد، "قضايا لغويّة ومسائل في التّعليميّة"، مكتبة الرّشاد للطّباعة والنّشر، الجزائر، 2016 م، ط1، ص152.

بناء على مفهومها، يتبيّن لنا أنّ الثّنائيّة اللّغويّة تقوم على مبدأ استخدام لغتين من أصلين مختلفين في آن واحد، مثلا في المراحل الابتدائيّة التي تفرض طبيعة مناهجها على الطّفل تعلّم لغة أجنبيّة إلى جانب اللّغة العربيّة، التي اعتاد على دراستها.

ب – الازدواجيّة اللّغويّة: (le bilinguisme)

"الازدواج اللّغويّ يقتضي وجود لغة فصيحة مكتوبة للثّقافة والفكر والعلم، وأخرى عاميّة للتّعامل اليوميّ بين النّاس"[1].

إنّ الواقع اليوميّ في مجتمعنا يفرض على المتعلّم التّعامل مع غيره بنمطين لغويّين مختلفين، وعلى هذا الأساس صادفنا مصطلحين هامّين:
الثّنائيّة اللّغويّة والازدواجيّة اللّغويّة، إلاّ أنّ الفرق واضح بينهما، فالأولى تتمثّل في استخدام لغتين من أصلين مختلفين في آن واحد، أمّا الثّانية تقوم على استخدام شكلين مختلفين من لغة واحدة كالعاميّ والفصيح في اللّغة العربيّة، "وعليه يتبيّن جليّا أنّ ازدواجيّة اللّغة تتعامل مع أشكال اللّغة الواحدة، بينما تتعامل ثنائيّة اللّغة مع لغتين مختلفتين"[2].

ج – التّداخل اللّغوي:
"هو تداخل في اتّجاه واحد، كأن تتدخّل $ل_1$ في $ل_2$ فقط، أو تتدخّل $ل_2$ في $ل_1$ فقط (اتّجاه واحد) وليس ثنائي المسار، وهذا يحصل في المناطق التي تشتهر عادة بالثّنائيّة اللّغويّة لا بالازدواجيّة، لأنّ هذه الأخيرة تستدعي التّحكّم في لغتين على نفس الوتيرة، ويكون هذا التّداخل مع لغة المنشأ فقط، أو من اللّغة الثّانية اتّجاه لغة المنشأ"[3].

بناء على هذا المصطلح الأخير وما ورد فيه، نرى أنّ التّداخل اللّغويّ في توافق مع الثّنائيّة اللّغويّة، وذلك لاستخدام لغتين مختلفتين في آن واحد، تنافيا مع طبيعة استعمال مصطلح الازدواج اللّغويّ، الذي يكمن في توظيف مستويين لغويين في لغة واحدة، مثلا: العامي والفصيح في اللغة العربية.

استنادا لما توصلنا إليه في مدخل هذه المذكّرة، فيما يخصّ ما يتعلّق باللّغة، ماهيتها، وقضيّة اكتسابها منذ الطّفولة إلى مرحلة الدّخول المدرسيّ، والاختلاط مع لغة أخرى ليست من نفس الفصيلة الأولى، سنتمّ

[1]: روقاب جميلة،حاج هني محمد،"قضايا لغوية و مسائل في التعليمية"، ص 151، نقلا عن ينظر عبد الرحمن بن محمد القعود، "الازدواج اللّغوي في اللّغة العربيّة"، مكتبة الملك فهد الوطنيّة للطّباعة والنّشر، الرّياض، 1997 م – 1417 هـ، ط1، ص34.
[2]: المرجع نفسه، ص 153.
[3]: صالح بلعيد، "دروس في اللّسانيّات تطبيقيّة"، دار هومة للنّشر والتّوزيع، الجزائر، دس، ط3، ص 128.

البحث في مدى إمكانيّة التّأثّر والتّأثير بين هاتين اللّغتين (الأولى والثّانية) لدى تلاميذ السّنة الثّالثة ابتدائي، والقصد موجّه هاهنا إلى اللّغة العربيّة واللّغة الفرنسيّة.

الفصل الأوّل:
اللّغة الأولى (العربيّة)

الفصل الاول: اللّغة الأولى (العربيّة)

لقد كانت اللّغة وما تزال وسيلة الإنسان في التّواصل والتّفاهم، واللّغة رفيقة الإنسان في هذه الحياة أينما كان وأينما وُجِد، عبّرت عن أفراحه وأحزانه، وحافظت على مكانته داخل مجتمعه، فلكلّ منّا على وجه الأرض لغته الخاصّة الحاملة لهويّته وشخصيّته، فلغتنا لغة القرآن نزل كلام الله بها، لغة حافظت على سموّها ومكانتها ضمن اللّغات الأخرى، أثّرت وتأثّرت باللّغات المختلفة وحتّى السّامية منها، وما عسانا أن نذكر في هذا الصّدد قليل لمدحها والثّناء عليها، وكلّ ما سنعرضه فيما بعد ما هو إلاّ جزء بسيط لإبراز عظمة هاته اللّغة وما تميّزت به.

أوّلا:اللّغة العربيّة وأهمّيتها:

اللّغة العربيّة أحد اللّغات السّامية، وقد انتشرت بصفة عالميّة لنزول القرآن بها، واتصافها بمواصفات تبرزها عن اللّغات الأخرى، فقد وردت تعريفات عديدة للّغة العربيّة باختلاف أنواعها إلاّ أنّ المعنى واحد؛ عرّفها إسماعيل زكريّا في قوله: "اللّغة العربيّة هي احدى اللّغات السّامية وأرقاها مبنى ومعنى واشتقاقا وتركيبا"[1].

وعرّفها أيضا أنور طاهر رضا في قوله: "لغة التّخاطب والكتابة بين الذين تثقّفوا بثقافة اللّغة العربيّة عن العرب وغير العرب"[2].

وفي ذلك أيضا، عرّفها خليل عبد الفتّاح حماد: "اللّغة العربيّة هي الألفاظ والرّموز. هي اللّغة التي يتكلّم بها التّلاميذ، ويتعاملون من خلالها مع أفراد المجتمع، وزملائهم في المدرسة، ومعلّميهم داخل الفصول الدّراسيّة وخارجها"[3].

كما عرّفها على أنّها: "نظام دقيق يتطلّب الكثير من المعارف، والمهارات، لأنّ عمليّة الاتّصال بين المتكلّم والمستمع، أو الكاتب والقارئ، تمرّ بعدّة خطوات في غاية الدّقّة، وكلّ خطوة من خطوات عمليّة الاتّصال هذه، تحتاج إلى تعليم وتدريب بطريقة مباشرة، وغير مباشرة، في الأسرة ومن خلال المناهج المدرسيّة، والإعلام والفنون والآداب"[4].

---

[1]: إسماعيل زكريّا، "طرق تدريس اللّغة العربيّة"، دار المعرفة الجامعيّة، دب، 2005، ط1، ص 34، نقلا عن عمر فروخ، "عبقريّة اللّغة العربيّة"، دار الكتاب العربيّ، بيروت، 1981 م- 1401 هـ - ص 08

[2]: أنورطاهر رضا، "الابتكار في اللّغة العربيّة بين التّربيّة والتّعليم والتّعلّم"، ص 31

[3]: خليل عبد الفتّاح حماد، إبراهيم سليمان شيخ عبيد، ناهض صبحي فورة، "استراتيجيّات تدريس اللّغة العربيّة"، غزّة، مكتبة سمير منصور، 2012، دط، ص 15 - 16

[4]: المرجع نفسه، ص16

نستخلص من التّعريفات السّابقة الذّكر، على الرّغم من اختلافها في بعض المواضع إلاّ أنّ اللّغة العربيّة تبقى وتظلّ أسمى لغات العالم من حيث اشتقاقاتها الواسعة على غيرها من لغات العالم الأخرى، واتساعها البارز والواسع ليتمكّن حتّى غير العرب بالتّثقّف منها والتّحدّث بها، اكتسبت منزلة عظيمة لم تصل لها أيّ لغة أخرى من قبل، لا في زمن مضى ولا في حاضرها ولا مستقبلا، ستبقى للأبد أسمى اللّغات وأرفعها مكانة بالقرآن الكريم الذي تكرّم المسلمون بحفظه وترتيله: يقول الله عزّ وجلّ في محكم تنزيله:﴿إِنَّا أَنْزَلْنَاهُ قُرْآنًا عَرَبِيًّا لَعَلَّكُمْ تَعْقِلُونَ ﴾ "[1].

إنّ الواقع الذي شهدته اللّغة العربيّة في بناء الأمّة العربيّة الإسلاميّة مرتبط بقيمتها وأهمّيتها العظمى التي احتلّتها وامتازت بها ضمن مجموعة من لغات العالم منذ القِدم إلى يومنا هذا، وبناء على هذا يمكن تسطيرأهميتها في جملة من النّقاط سنطرحها فيما يلي:

- "اللّغة العربيّة هي لغة القرآن الكريم، هي لغة الطّفل القوميّة، هي لغة الأب والأمّ وسائر أفراد المجتمع، ووسيلة من أهمّ وسائل الاتّصال بين الطّفل وبيته، فهي ترتبط ارتباطا وثيقا بحياته كلّها، تغيّرا واتّصالا وتسجيلا وتعبيرا".[2]

وبناء عليها نستخلص بأنّ اللّغة العربيّة مكرّمة عند الله عزّ وجلّ، لغة العزّ والشّرف، لغة ألهمت عقول البشر العرب وغير العرب، فهي لغة المنشأ والمنبت، تربّى وكبُر الطّفل عليها منذ ولادته وظهوره في هذه الحياة.

تقوّي روابطه مع والديه ومجتمعه عن طريق التّفاهم والتّحاور المتبادل بينهم باستخدام آليّاتها ومهاراتها.

- "العربيّة هي لغة الحديث ولغة السّياسة ولغة الإدارة ولغة الدّين ولغة العلم، وهي أداة التّفكير والانتاج الأدبي والفتى العربيّ، وبواسطتها استطعنا أن نحفظ كياننا ونتّصل ببعضنا البعض من المحيط إلى الخليج، وقد ساعدت الوسائل التّكنولوجيّة الحديثة على نشر اللّغة بين أبنائها، وتعميقها بشكل أفضل، وأصبحت أجهزة الإعلام والمذياع والرّائي والصّحافة بشتّى أنواعها تنقل الأخبار من بلد عربيّ لآخر"[3].

إنّ الأهمية التي تكتسبها العربيّة في هذا الجانب راجعة إلى كونها أداة ووسيلة اجتماعيّة وسياسيّة وثقافيّة ودينيّة، شملت جميع مجالات الحياة، وعملت على التّأثير في اللّغات الأخرى،

---

[1]: سورة يوسف – الآية 2 – ..

[2]حمادة خليل عبد الفتاح،و آخرون،"استراتيجيات تدريس اللغة العربية"،ص23.

[3]: زكريا إسماعيل، "طرق تدريس اللّغة العربيّة"، ص 48

والتّأثّر أيضا بها، كما شملت مجال الإعلام والصّحافة، وبالأخصّ التّكنولوجيا الحديثة عن طريق الأخبار المختلفة من مكان لآخر.

يقول أحد الشّعراء في ذلك:

إنّ الشّعوب حياتها بلغاتها... ومماتها الاهمال والنّسيان[1]

- "كما تكمن أهميّتها في أنّها الوسيلة التي تساعد الطّفل في المرحلة الأساسيّة على النّموّ المعرفيّ والنّفسيّ والاجتماعيّ، وتجعله يقف بقوّة لمواجهة الحياة وتحدّياتها"[2].

ليست اللّغة العربيّة وسيلة تُدرَّس وتدرَس في المدارس فقط، وإنّما هي وسيلة لاكتساب الخبرات في شتّى المجالات والمعارف الأخرى، والمساعدة على مواجهة أعباء الحياة.

- "تعمل على استيعاب الحضارات المختلفة، كما استوعبت اللّغة العربيّة الفلسفات اليونانيّة والسريانيّة والهنديّة... الأمر الذي يدلّ على قدرة اللّغة العربيّة على التّعبير"[3].

اللّغة العربيّة هاهنا تهدف إلى خلق التّعارف بين الشّعوب والأمم المختلفة عن طريق التّحاور والتّعبير، كما قال الله عزّ وجلّ: "*وَجَعَلْنَاكُمْ شُعُوبًا وَقَبَائِلَ لِتَعَارَفُوا* "[4].

- إنّها لغة قويّة ومحدّدة وصارمة، وهي اليوم واحدة من اللّغات الستّ التي تُكتَب بها وثائق الأمم المتّحدة، كما أنّها تعتبر بتراثها الضّخم إحدى اللّغات الحيّة في العالم، فمنذ العصور الوسطى تمتّعت هذه اللّغة بما يمكن أن يسمّى العالميّة"[5].

أصبحت اللّغة العربيّة بفعل القرآن الكريم أقوى لغات العالم، واكتست الأولويّة في جميع الميادين على رأس لائحة اللّغات الأخرى، فضلاً على ثرائها الواسع والجمّ من المفردات عن بقيّة اللّغات العالميّة.

- "يتكلّم العربيُّة اليوم في الدّول العربيّة ما يزيد على مائتين وخمسين مليونا عربيّا، لغة تفاهم وحديث، وتعليم؛ توحّد بينهم وتربط بين شعوبهم وتقوّي من وحدتهم. واللّغة التي تربط تلك الدّول لغة فُصحى، تستخدم في الكتابة وفي التّأليف في شتّى مناحيه وفنونه... وهي بالإضافة إلى ذلك لها وجود من نوع ما في الكلام المنطوق، كما يبدو مثلا في المحاضرات الجامعيّة الجيّدة، والخُطَب السّياسيّة الجيّدة، وفي النّدوات العلميّة ذات المستوى اللّائق"[6].

---

[1]: زكرياء اسماعيل، "طرق تدريس اللغة العربية"، ص 48، نقلا عن فتحي بيومي، حمودة أحمد عبد الهادي، "التّربيّة والطّرق الخاصّة بتدريس العلوم الاسلاميّة واللّغة العربيّة"، دار البيان العربيّ، السّعوديّة، 1984، ط1، ص 112.

[2]: خليل عبد الفتّاح حمّاد، "استراتيجيّات تدريس اللّغة العربيّة"، ص 24

[3]: عاطف فاضل محمد، "التّحرير الكتابي الوظيفيّ والابداعيّ"، ص 32

[4]: سورة الحجرات – الآية 13 –

[5]: إبراهيم محمد عطا، المرجع في تدريس اللّغة العربيّة، مركز الكتاب للنّشر، القاهرة، 2006 م – 1427 هـ، ط2، ص 50.

[6]: المرجع نفسه، ص 52.

نستنتج من أهميّتها القوميّة، أنّها أضحت تتسلّل إلى جميع المواقع العلميّة والرّفيعة المستوى، لتحقّق وحدة الشعوب من خلال التّحاور والتّفاهم لإنجاز الأعمال والمصالح العامّة العِلميّة لغة عملت على التّوحيد بين الشّعوب، والرّبط بينهم في مختلف الاتّجاهات والميادين بدافع التّعليم والتّثقّف.

- "إنّ أهمّيّة اللّغة العربيّة تبرز من تميّزها بتاريخها العريق وصلتها الوثيقة بكتاب الله، وعليه أصبحت إحدى الوسائل المهمّة في تحقيق وظائف المدرسة المتعدّدة. وفي هذا الميدان فهي من وسائل الاتّصال والتّفاهم بين الطّالب وبيئته، ويعتمد عليها كلّ نشاط يقوم به الطّالب، سواء أكان عن طريق الاستماع والقراءة أم عن طريق الكلام والكتابة. ولذا يهدف تعليم العربيّة إلى تمكين المتعلّم من الوصول إلى المعرفة بتزويده بالمهارات الأساسيّة في القراءة والكتابة والتّعبير"[1].

إنّ الأهميّة البالغة التي ترسمها هذه اللّغة في كونها نواة المجتمع، وتفكيره وذاكرته وحضارته وثقافته وعزّته، وكلّ زاوية في زواياه من ماضيه وحاضره وحتّى مستقبله، لأنّها الأداة الوحيدة التي تقرؤه من كلّ جوانبه (المجتمع)[2].

قال عمر بن الخطّاب – رضي الله عنه – : " تعلّموا العربيّة فإنّها من دينكم"، ويقول أبو منصور الثّعالبيّ: "من أحبّ الله تعالى أحبّ رسوله محمدا صلّى الله عليه وسلّم، ومن أحبّ الرّسول العربيّ أحبّ العرب، ... ومن أحبَّ العربيّة عنى بها وثابر عليها وصرف همّه إليها"[3].

"لا يعرف عظمة العربيّة إلاّ من اطّلع علبها وتعلّمها وغاص في أسرارها من العرب في القديم والحديث، ولا عجب في أن يشهدوا بعظمتها لأنّهم أهل اللّغة، والاطّلاع على أقوالهم يزيدنا علما وثقة بها،

أنا البحر في أحشائه الدرُّكامن فهل سألوا الغوّاص عن صدفاتي"[4].

إنّ المتصفّح لكتاب الله عزّ وجلّ، سيدرك حتما عظمة هذه اللّغة التي اختصّها الله سبحانه وتعالى من ضمن اللّغات الأخرى أن ينزل القرآن بها، حملت كلّ جوانب الاعجاز في ثناياها ؛ صحيح أنّ الدّارس لهذه اللّغة لا يملّ منها، وإنّما تزيده شغفا في حبّه الاطّلاع على ما فيها، فهي كالبحر الواسع الذي لا نهاية لحدوده ولما يحمله داخل أحشائه، كذلك اللّغة العربيّة واسعة بما تحمله من مفردات ومعانٍ جمّة وكثيرة، موافقة لأيّ مقام تضعها فيه.

---

[1]: طه علي حسين الدليمي، سعاد عبد الكريم عباس الوائلي، "اللّغة العربيّة مناهجها وطرائق تدريسها"، ص 60.

[2]:ينظر\ عاطف فضل محمد، "التّحرير الكتابيّ الوظيفيّ والابداعيّ"، ص 31

[3]: خليل عبد الفتّاح حمّاد، "استراتيجيّات تدريس اللّغة العربيّة"، ص 16.

[4]: عابد محمد بوهادي، "تحدّيات اللّغة العربيّة في المجتمع الجزائريّ"، دار اليازوري العلميّة للنّشر والتّوزيع، عمّان – 2014 – الطّبعة العربيّة، ص 117.

"فهي الوسيلة التي اختيرت لتحمل رسالة الله النّهائيّة، وليست منزلتها الرّوحيّة هي وحدها التي تسمو بها على ما أودع الله في سائر اللّغات من قوّة وبيان، أمّا السّعة فالأمر فيها واضح، ومن يتّبع جميع اللّغات لا يجد فيها على ما سمعته لغة تضاهي اللّغة العربيّة، ويضاف من جمال الصّوت إلى ثروتها المدهشة في المترادفات"[1].

كلّ هذا لا يمثّل إلاّ القليل من الأهميّة البالغة المراتب التي تكتسي بها اللّغة العربيّة، فوجب علينا نحن أبناءها الإعلاء من شأنها بتداولها في مجتمعنا وترسيخها للأجيال اللّاحقة والصّاعدة، ولا نسمح لأحد أن يحطّ من قيمتها، فهي فخرنا وعزّتنا، وعليها تربّينا ونشأنا، وعليها نحيا ونموت، فهي عنوان ثقافتنا ودليل حضارتنا وشخصيّتنا.

ثانيا:وظائف اللّغة العربيّة:

لقد أوضحت التّعريفات السّابقة للّغة العربيّة بعضا من الوظائف التي تؤدّيها بدورها في خدمة المجالات الإنسانيّة والحياتيّة، ومن أبرز هذه الوظائف نذكر:

الوظيفة الاجتماعيّة (التّفاعليّة):

"وهي وظيفة أنا وأنت حيث تُستخدم اللّغة للتّفاعل مع الآخرين في العالم الاجتماعيّ، باعتبار أنّ الإنسان كائن اِجتماعيّ لا يستطيع الفكاك من أسر جماعته، فتستخدم اللّغة في المناسبات والاحترام والتّأدّب مع الآخرين"[2].

نستنتج أنّ اللّغة في هذه الوظيفة تقوم بعمليّة الفهم والإفهام المتبادل بين النّاس في حيّز اجتماعيّ واحد رغبة منهم في قضاء مصالحهم وحاجياتهم، والتّعبير عن المكنونات الموجودة داخل نفسيّة الانسان بطلاقة وارتياح.

الوظيفة النّفسيّة (الشّخصيّة والوجدانيّة):

"تعمل اللّغة على إشباع حاجات الفرد وذلك بالتّعبير عنها وتحقيقها ما أمكن، ومن الحاجات، المطالب النّفسيّة التي تشعر الفرد بالرّاحة إذا ما عبّر عنها واستطاع اشباعها فتحقّق له الرّاحة والطّمأنينة والتّكيّف.

---

[1]: عابد بوهادي،"تحديات اللغة العربية في المجتمع الجزائرى"، ص 121.

[2]: محمد فوزي أحمد بني ياسين، "اللّغة – نشأتها – خصائصها – مشكلاتها – قضاياها – مداخل تعليمها – تقييم تعلّمها"، دار اليازوري للنّشر والتّوزيع، عمّان – 2011 – ط1، ص 25

كما تعمل اللّغة من النّاحيّة النّفسيّة على إغناء الفكر وتذوّق المعانيّ والظّواهر الفنّيّة، إذ يعبّر الفرد عن فكره وما يحيط حوله بألفاظ تدلّ على مدى فهمه لهذه الظّواهر، فتحدث لديه إشباعا لما يريد تصويره والتّعبير عنه"[1].

نستنتج من هذه الوظيفة أنّ اللّغة ستبقى وتظلُّ تعبّر عمّا يوجد داخل خلد الانسان من رغبات وميولات يطمح إلى تحقيقها، كما تعبّر عن أفكار تشغل فكره ويودّ التّعبير عنها إثر واقع ما يحدث له.

<u>الوظيفة البيانيّة:</u>

"ليس المقصود بالبيان في هذا المجال متوقّفا على العلم المتفرّع من علوم البلاغة، بل يتعدّاه إلى قدرة المتكلّم على تحديد أفكاره بدقّة والاستدلال لها وترتيبها وتسلسلها، والإيجاز عن المخلّ، والإطنابَ غير المملّ ؛ واستخدام الأساليب اللّغويّة المختلفة، والمواءمة بينها وبين ما يستدعيه من تنغيم أو رفع للصّوت وخفضه بما تقتضيه الدّلالة واختيار الألفاظ المناسبة وابتكار المعانيّ وتوليد بعضها عن بعض"[2].

وخير دليل على هذه الوظيفة، قوله تعالى: " الرَّحْمَنُ (1) عَلَّمَ الْقُرْآنَ (2) خَلَقَ الْإِنْسَانَ (3) عَلَّمَهُ الْبَيَانَ" [سورة الرّحمن: 1 – 4][3]

<u>الوظيفة التّنظيميّة:</u>

"وهي تعرف باسم وظيفة *(افعل كذا، ولا تفعل كذا)*، فباللّغة يستطيع الفرد أن يتحكّم في سلوك الآخرين لتنفيذ المطالب والنّهي، وكذا اللّافتات التي تقرؤها، وما تحمل من توجيهات وإرشادات، فهي وسيلة لتنظيم علاقة الفرد مع الآخرين بالطّلب والأمر والإذعان"[4].

<u>الوظيفة الفكريّة:</u>

بواسطة اللّغة يستطيع الفرد المناقشة وتحليل الأفكار وتركيب الألفاظ والمفاهيم والتّعبير عن طرق تفكيره في حلّ المشكلات، كما يتمكّن بواسطتها تحليل وتجريد مختلف المواقف التي يمرّ بها في حياته اليوميّة.[5]

---

[1]: زكريّا إسماعيل، "طرق تدريس اللّغة العربيّة"، ص 19
[2]: عاطف فضل محمد، "التّحرير الكتابي الوظيفيّ والابداعيّ"، ص36، نقلا عن المشكلات اللّغويّة ص 47
[3]: ينظر/ المرجع نفسه، ص 36
[4]: محمد فوزي أحمد بني ياسين، "اللّغة – نشأتها – خصائصها – مشكلاتها – قضاياها – مداخل تعليمها – تقييم تعلّمها"، ص 25
[5]: ينظر/ زكريا إسماعيل، "طرق تدريس اللّغة العربيّة"، ص 20

بناء على هتين الوظيفتين، نستنتج أنّ اللّغة وسيلة الفرد في التّفكير والتّعبير عن رغباته وحاجاته، ومن خلالها يتمكّن من فهم أبسط العبارات حتى الموجودة على اللّافتات الارشاديّة، غرضها الأسمى تنظيم حياة الانسان وخلق الألفة والتّواصل المتبادل بينهم.

<u>الوظيفة الثّقافيّة:</u> (اللّغة وسيلة التّربيّة والتّعليم وتحصيل الثّقافات)

"اللّغة وسيلة التّعلّم وتحصيل الثّقافات، والتّزوّد بالكثير من القيم والمعايير، وهي وسيلة لتربية النّشء وتوجيههم، وعن طريقها يتمّ اكتساب الخبرات والمعارف والمهارات، واللّغة وسيلة الانسان التي يتزوّد بها بالقيم والمعايير التي يتبنّاها المجتمع"[1].

نستخلص في هذه الوظيفة أنّ اللّغة سبيل وطريق لتحصيل الثّقافات والمعارف المختلفة، كما تساعد على اكتساب الخبرات والتّمكّن من التّزوّد بمختلف المعايير والقيم المختلفة التي يسير عليها المجتمع العربيّ الاسلاميّ.

وبناء على هذه التّعدّديّة في وظائف اللّغة، يمكن القول أنّ اللّغة العربيّة فوّضت لخدمة الانسان في جميع جوانب حياته الاجتماعيّة والنّفسيّة والفكريّة والثّقافيّة ؛ كما خدمته أيضا في تنظيم أفكاره وتعابيره مع غيره من النّاس، فاللّغة نواة حياة الانسان، بها تستقيم حياته وبدونها تتغيّر وتختلف، كما أنّه من الضّروري علينا أن نعتني بلغتنا، ونعمل على تعليمها تعليما سليما فصيحا، نوظّفها في مختلف الأطر المتنوّعة في حياتنا اليوميّة دون غموض أو ارتباك، ونهدف من خلالها من الرّفع من منزلة متكلّميها أينما وجدوا.

<u>ثالثا: خصائص ومزايا اللّغة العربيّة:</u>

بناء على الأهميّة التي امتازت بها اللّغة العربيّة، والوظائف المتنوّعة والمتعدّدة لها، لا نغضّ الطّرف عن خصائصها ومزاياها، نستذكر بعضا منها فيما يلي:

- ***<u>الاشتقاق:</u>*** "هو أكبر مصدر لثراء اللّغة العربيّة وتطويرها لاستيعاب الكثير من المستحدثات والمعانيّ الجديدة"[2].

[1]: خليل عبد الفتاح حمّاد، "استراتيجيّات تدريس اللّغة العربيّة"، ص 17

[2]: بليغ حمدي إسماعيل، "استراتيجيّات تدريس اللّغة العربيّة – أطر نظريّة وتطبيقات عمليّة" – دار المناهج للنّشر والتّوزيع، عمّان، 2013 م – 1434 هـ، ط1، ص 40.

على حسب ما ورد في التّعريف، فإنّ الزّخم الوافر من المفردات والاشتقاقات للّفظة الواحدة، أعطى للّغة العربيّة مكانة مرموقة ضمن لغات العالم الأخرى، فأينما تحطّ رحالك على لفظة تجد لها العديد من المفردات الأخرى المتنوّعة الوظائف، فالعربيّة بألفاظها كالبستان بزهور تقطف منه ما تشاء.

التّعويض: "وهو إقامة الكلمة مكان الكلمة، كإقامة المصدر مقام الأمر، نحو ﴿ صبرًا آل ياسر فإنّ موعدكم الجنّة﴾ ، والفاعل مقام المصدر، نحو قوله تعالى : ﴿ لَيْسَ لِوَقْعَتِهَا كَاذِبَةٌ ﴾ [1] أي تكذيب، والمفعول مقام المصدر، نحو قوله تعالى: "*بِأَيِّيكُمُ الْمَفْتُونُ*)" [2] أي الفتنة، والمفعول مقام الفاعل، نحو قوله تعالى : " *حِجابًا مَسْتُورًا* " أي ساتر"[3].

- *اكتساب الكثير من مفرداتها معاني جديدة:*

يقصد بها استبدال معاني الكثير من الكلمات التي كانت سابقا قبل مجيء الإسلام على وضع مختلف على ما كانت عليه أيّام الجاهليّة، مثل: النّفس، الرّوح، العقل، المجد، الصّلاة، الصّوم، الزّكاة، القراءة، الكتابة... إلخ.[4]

- *التّضاد*:"التّضاد أن يستعمل اللّفظ للدّلالة على الشيء وضدّه، والضّد في اللّغة النّقيض والمقابل"[5].
- *التّرادف*: "ويعني الغنى والثّروة مثل السّعة التي تعني الحدّة، والمسيرة، والسيّار، والزّيد، والثُّرياس، الحدا، الإتراب، الوفر"[6].

بناء على هتين الخاصيّتين، ندرك جيّدا أنّ اللّغة العربيّة واسعة بمعانيها ومفرداتها، وذلك لوجود كلّ من التّرادف والتّضاد وغيرهما فيها، زادها المعرفيّ الغنيّ بالمصطلحات ومقابلاتها راجع إلى تمتّعها بالعديد من الخواص، التي أعطتها سموّا عن غيرها من لغات العالم.

- *الإعراب:* "الإعراب من أهمّ الظّواهر العربيّة الشّديدة اللّصوق باللّغة، وهو صفة من صفات الأنموذجيّة الأدبيّة، والإعراب مطلب العقل في اللّغة وهو أرقى ما وصلت إليه اللّغات في الابانة والوضوح"[7].

---

[1]: سورة الواقعة – 2 –
[2]: سورة القلم – 6 –
[3]: محمد فوزي أحمد بني ياسين، "اللّغة – نشأتها – خصائصها – مشكلاتها – قضاياها – مداخل تعليمها – تقييم تعلّمها"، ص 21
[4]: ينظر\المرجع نفسه،ص22
[5]: فاضل ناهي عبد عون، "طرائف تدريس اللّغة العربيّة وأساليب تدريسها"، دار صفاء للنّشر والتّوزيع، عمان، 2014 م – 1435 هـ، ط2، ص42
[6]: بليغ حمدي إسماعيل، "استراتيجيّات تدريس اللّغة العربيّة وأساليب تدريسها"، ص 40
[7]:فاضل ناهي عبد عون، "طرائف تدريس اللّغة العربيّة وأساليب تدريسها"، ص39

كتوضيح لهذا الأخير، فإنّ تفادي ظاهرة الإعراب والإغفال عنها يوقع في تحريف آيات القرآن الكريم، فلِعلاقة الإعراب بالمعنى شأن عظيم في الفهم الصّحيح والدّقيق لما جاءت به كلمات الله عزّ وجلّ[1].

كما جاء في قوله تعالى: ﴿ *إنّما يخشى اللّهَ من عبادِهِ العلماءُ* ﴾.[2]

وعليه، فإنّ الإعراب هو ما يطرأ على أواخر الكلمات من تغيير، لأداء وظيفة معيّنة داخل الجملة، فهذه الخاصيّة ميزت العربيّة عن باقي اللّغات الأخرى، لأنّها تسمح للكلمة بأداء أيّ وظيفة داخل الجملة من تقديم أو تأخير، وما شابه ذلك.

- *النّحت*: "يعرف بأنّه انتزاع كلمة جديدة من كلمتين أو أكثر تدلّ على معنى ما انتزعت منه، كالبسملة من قولنا (بسم الله الرّحمن الرّحيم)، وحوقل من قولنا (لا حول ولا قوّة إلاّ بالله)، وحيعل من قولنا (حيَّ على الصّلاة)... أو حرفين مثل (إنّما) من إن وما... إلخ ؛ وهو ما يقال له أيضا الاشتقاق الكبّار"[3]، فالنّحت إذن هو إدماج كلمتين أو أكثر، أو حرفين في كلمة واحدة، أو حرف واحد منحوت.
- *المشترك اللّفظيّ*: "ومؤداه أنّ اللّفظ الواحد له أكثر من معنى، وهو قليل جدّا في اللّغة، ومثال ذلك كلمة "العين" التي هي في الأصل عضو الإبصار، ولأنّ الدّمع يجري منها كما يجري الماء، أو لمعناها وما يحفّ بها من أهداب تشبه عين الماء التي تحفّ بها الأشجار. والعين من أعيان النّاس وهم وجهاؤهم، لقيمتهم في المجتمع التي تشبه قيمة العين في الأعضاء؛ والعين بمعنى الإصابة بالحَسَد لأنّ العين هي المسبّبة لهذه الإصابة، وما إلى ذلك من معان متعدّدة تشترك في لفظ العين"[4].

بناء على هذا المثال الذي طرحه صاحب الكتاب (عابد محمد بوهادي)، فإنّ المشترك اللّفظيّ معناه اشتراك مجموعة من المعاني في لفظة واحدة، فنجد للّفظة الواحدة العديد من المعاني مختلفة المواقع والمواطن، وهذا ما أدّى إلى التّوسّع الهائل لمفردات اللّغة العربيّة ومدلولاتها.

- *ثبات الحروف*: فمن خصائص اللّغة العربيّة أيضا ثبات الحروف الأصليّة الثّلاثة في كلّ مادّة، مهما يطرأ عليها من تبدل في اشتقاقها وصيغتها كمادّة (ع ل م)، فجميع الألفاظ الممكن اشتقاقها من هذه المادّة كالعلم والعلوم والعلماء، الاستعلام والمعلومات، ويقابل ثبات الحروف الثّلاثة الأصليّة، ثبات المعنى والمفهوم لكلّ لفظة.[5]

---

[1]: ينظر\محمد فوزي أحمد بني ياسين، "اللّغة – نشأتها – خصائصها – مشكلاتها – قضاياها – مداخل تعليمها – تقييم تعلّمها"، ص 23

[2]: سورة فاطر – 28 -

[3]: عابد محمد بوهادي، "تحدّيات اللّغة العربيّة في المجتمع الجزائريّ"، ص 90

[4]: المرجع نفسه، ص 92

[5]: ينظر/ بليغ حمدي إسماعيل، "استراتيجيّات تدريس اللّغة العربيّة - أطر نظريّة وتطبيقات عمليّة"، ص 41

وفي سياق هذه الخصائص التي امتازت بها اللّغة العربيّة، ينصح المسؤولون معلّميها بمراعاة الاعتبارات الآتية عند التّدريس:

- أن يكون أداء المعلّم جيّدا في أداء الأصوات، كلٌّ في مخرجه وموضعه الأصليّ، صحيحا تامّا في النّطق، مستعينا في ذلك بالتّسجيلات والمعامل الصّوتيّة .
- أن يدرّب تلاميذته على اشتقاق الكلمات من جذورها الأصليّة، وإمكانيّة استخدامها في تعابيرهم وأحاديثهم، ممّا يساعد على تنمية الرّصيد اللّغويّ لديهم.
- أن يكون متمكّنا من قواعد اللّغة العربيّة، في كتاباته وأحاديثه، حتّى يكون قدوة لتلاميذته في اكتساب الأنماط اللّغويّة السّليمة.[1]

بناء على ما خصّت به اللّغة العربيّة من ميزات وخصائص، طبعتها وميّزتها عن غيرها من لغات العالم، والتي ذكرنا بعضا منها، لا يزال لديها العديد من الميزات الأخرى المتواجدة في أصواتها ومستوياتها وبلاغتها، وفي جوانب متعدّدة من جوانبها السّابقة الذّكر.

لغة حملت الاعجاز في كلّ معانيها المتنوّعة، الخادمة لكلّ الأغراض والأحوال المطلوب ورودها في مقامٍ ما، أينما كان وجوده وفي أيّ موقف من المواقف المختلفة.

ومازالت إلى يومنا هذا، تحافظ على مبادئها وخصائصها وعالميّتها ضمن بقيّة اللّغات الأخرى، فهي لغة لا طفولة لها ولا شيخوخة، وستبقى حرّة طليقة بالقرآن الكريم مدى الحياة حتّى يوم تحين السّاعة.

رابعا:أهداف تعليم اللّغة العربيّة:

"ينبغي أن تظفر اللّغة العربيّة في مراحل التّعليم بقدر كبير من العناية والاهتمام، باعتبارها وسيلة تعتمد عليها في تربية التّلميذ، ليكون متّصلا ببيئته غير بعيد عن الحياة التي تحيط به، ويكون على صلة بما وصل إليه بنو الانسان من العلوم والآداب"[2].

وكلّ هذه العناية والاهتمام بتعليمها لتحقيق الأهداف الآتية:

1. "أن ينشأ التّلميذ متشبّعا بروح الإسلام معتزّا به، متزوّدا بزاد القرآن الكريم، فاهما للحديث النّبويّ الشّريف متّعظا بحكمه، ويتعرّف على أمثلة من الخلق الإسلاميّ الرّفيع"[3].

---

[1]: ينظر/ جاسم محمود الحسّون، حسن جعفر الخليفة، "طرق تعليم اللّغة العربيّة في التّعليم العامّ"، منشورات جامعة عمر المختار، بنغازي، 1996 م، ط1، ص 40 - 41

[2]: عبد المنعم سيّد عبد العال، "طرق تدريس اللّغة العربيّة"، مكتبة غريب للنّشر والتّوزيع، القاهرة، 1975، د.ط، ص 21

[3]: المرجع نفسه، ص 21

القصد هاهنا،أنّ الهدف من تعليمها يكمن في التّعرّف على كلام الله سبحانه وتعالى المعجز بألفاظه، والتّمكّن من فهمه، وفهم أيضا الأحاديث النّبويّة كلّها، لأنّ الأحاديث النّبويّة والقرآن الكريم منزل باللّغة العربيّة، المسمّاة بلغة القرآن الكريم، والتي وجب منّا إعطاؤها عناية خاصّة، والرّفع من مكانتها وقيمتها أمام المجتمعات الأخرى.

2. "التّعبير الكلامي السّليم: تتجسّد في قدرته على استخدام اللّغة بتعبيرات لائقة ومناسبة، وذلك بتحديد العناصر التي تشكّل كفاءة التّواصل اللّسانيّ"[1].

تعليم اللّغة العربيّة يمكّن المتعلّم من القدرة على التّحكّم في لسانه، وكلّ ما يصدره من كلمات أو جمل تكون متّزنة، فصيحة وسليمة، لا يشوبها التباس أو غموض.

3. "أن يحبّ لغته باعتبارها لغة حيّة، ويحسن التّكلّم والقراءة والكتابة بها، بحيث يتسنّى له تأدية ذلك كلّه في يسر وسهولة، ويسعى إلى توسيع مداركه بمختلف ضروب المعرفة عن طريقها، حتى إذا ما بلغ نهاية المرحلة الثّانويّة، كان قادرا على القراءة دون أن يتعثّر لسانه، أو يجد عسرا في رسم الكلمات، كما أنّه يستطيع ما يملى عليه من موضوعات وأفكار تلائم مداركه، وتتّفق وما اكتسبه من الخبرات والمهارات"[2].

إنّ لتعليم أو لتعلّم اللّغة العربيّة هدفًا يمكّن متعلّميها من اكتشاف مهاراتها الأربع (الاستماع، القراءة، الكتابة والتّعبير) وحسن استعمالها، كأن يضع الحروف في تناسق مع بعضها شفاهة أو كتابة، كما تمكّنه من اكتساب طلاقة في اللّسان بالتّعبير عمّا يرغب فيه، سواء كان مكتوبا أو منطوقا.

4. "تزويد الطّلاّب بالمهارات التي تمكّنهم من ممارسة التّعبير الكتابي بنوعيه الابداعيّ والوظيفيّ، مثل كتابة الرّسائل والمقالات والقصص"[3].

يعني بها اكتساب المهارات اللّازمة التي تمكّنهم من كتابة تعابير جيّدة خالية من الأخطاء الإملائيّة، مع توظيف إبداعاتهم سليمة وواضحة.

5. "الإلمام بالقواعد الأساسيّة للّغة العربيّة نحوا وصرفا بالمستوى الذي يجعله يستخدمها استخداما سليما خاليا من اللّحن في قراءته ومن الخطأ في نطقه والركاكة في كتابته"[4].

---

[1]: بن مالك سميرة، بلعباس عبد القادر، بوجلول زكريا، "أثر القواعد الخلفيّة للسّلبيّات في تعليم اللّغة العربيّة – مرحلة التّعليم الابتدائي أنموذجا-"، الملتقى الوطنيّ الأوّل تعليم اللّغة العربيّة في المدرسة الجزائريّة الرّهنات والتّحدّيات، منشورات وحدة البحث – تلمسان – الجزائر – الاصدار 3، 2017، ص 113

[2]: عبد المنعم سيّد عبد العال، "طرق تدريس اللّغة العربيّة"، ص 21

[3]: جاسم محمود الحسون، حسن جعفر الخليفة، "طرق تعليم اللّغة العربيّة في التّعليم العام"، ص 45

[4]: المرجع نفسه ص 45

إنّ المتعلّم للّغة العربيّة والمتمكّن من كلّ مستوياتها، تتكوّن له قدرة ذهنيّة ولغويّة على استيعاب جلّ القواعد النحويُّة والصّرفيّة، وتوظيفها خدمة الأسلوب الذي يلائم الحال الذي يريد أن يعبّر فيه، تعبيرا سليما دقيقا، خاليا من الأخطاء النّحويّة والصّرفيّة، واجتناب التّكرار والرّكاكة.

6. "القراءة المتقنة: والمراد بها الأداء اللّفظي لما كتب، بأمانة ودقّة في الصّوت والصّيغة، والإيقاع والنّبر والتّنغيم، والوصل والوقف"[1].

نستنتج أنّ الهدف من تعليم اللّغة العربيّة، مكمون في طلاقة اللّسان، وحسن استخدام الألفاظ باحترام القواعد والضّبط التّام لها شكلا ومحلّا، وذلك الميران والتّكرار على المطالعة والقراءة الدّائمة للكتب والقصص وما شابه ذلك.

7. "وبذلك نربّي في التّلميذ دقّة الملاحظة والإحساس، وتفتّح الذّهن، وتهذيب العاطفة، وآداب المناقشّة والنّقد، وتبادل الرّأي والمقارنة والاستنتاج، وصحّة الحكم"[2].

نستخلص ، من ذكر بعض أهداف تعليم اللّغة العربيّة، أنّ المتمكن السليم من اللغة العربية يمكنه بلوغ أي هدف يطمح إلى تحقيقه من خلال هاته اللغة، كأن يفهم جيدا أين يضع كلماته في الموضع والزمن الملائم لها .

هذه هي لغتنا، فالمتمكّن منها يدرك جيّدا التّفرقة بين معانيها من نمط إلى آخر، ومن أسلوب إلى آخر، يوظّفها بشكل صحيح و دقيق متفاديا لأيّ لبس أو ركاكة يحاسب عليها يوما ؛ ولا ننسى أنّه بفضل تعلمه لهذه اللّغة يحفظ لكتاب الله عزّ وجلّ، ويفهم كلّ عبارة أو قصّة وردت فيه، ويفهم أيضا جلّ الأحاديث النّبويّة الشّريفة ؛ هدفنا نحن الآن الحفاظ على هذه اللّغة وتكريمها بالتّكلّم بها في كلّ مكان، ونشرها عبر أرجاء العالم الفسيح، لأنّها ستظلّ الأسمى بالقرآن الكريم.

خامسا:اللّغة العربيّة تأثّرها وتأثيرها في اللّغة الثّانية (الفرنسيّة):

لقد شرّف الله عزّ وجلّ اللّغة العربيّة بأن جعلها لغة كلامه المعجز في ألفاظه ومعانيه، وحفظها من الضّياع والاندثار أمام جلّ لغات العالم، لتكون أكثر اللّغات بلاغة وفصاحة وإعجازا: وهنا تقع المسؤوليّة الكبرى على عاتقنا في حمايتها وتعليمها، وذلك بالخصوص في السّنوات الأولى من التّعليم الابتدائيّ، لكنّ هذا كلّه لا يعني أنّها قائمة بذاتها، بل استطاعت أن توّثّر وتتأثّر بمن حولها من باقي اللّغات الأخرى.

---

[1]: بن مالك سميرة، بلعباس عبد القادر، بوجلول زكريا، "أثر القواعد الخلفيّة للسّلبيّات في تعليم اللّغة العربيّة – مرحلة التّعليم الابتدائي أنموذجا-"، الملتقى الوطنيّ الأوّل تعليم اللّغة العربيّة في المدرسة الجزائريّة الرّهانات والتّحدّيات، ، ص 113

[2]: عبد المنعم سيّد عبد العال، "طرق تدريس اللّغة العربيّة"، ص 22

وبما أنّنا من بلد عربيّ (الجزائر)، فاللّغة العربيّة تواجه نظيرتها اللّغة الفرنسيّة، منذ بداية السّنة الثّالثة من التّعليم الابتدائيّ، والتي يكون فيها المتعلّم مطالبا بتعلّم لغة ثانية إلى جانب لغته الأولى.

فما مدى تأثير اللّغة الثّانية في اللّغة الأولى؟ وما مدى تأثيرها هي بذاتها في اللّغة الثّانية؟

إنّ الحديث عن التّأثير المتبادل بين هتين اللّغتين، حتما سيؤدّي بنا إلى الحديث عن تعلّم اللّغة الثّانية واللّغة الأولى، كما طرحناه سابقا، وأهمّيّة الظّروف الطّبيعيّة التي نضجت فيها اللّغة الأولى على غرار اللّغة الثّانية، "فالطّفل يتعلّم هذه اللّغة في سنّ مبكّرة كجزء لا يتجزّأ من نموّه ونضوجه المعرفيّ والعقليّ والاجتماعيّ والسّيكولوجيّ، وكوسيلة للتّعامل مع مجتمعه والانخراط فيه، والبقاء كواحد من أفراده، والنّتيجة الحتميّة لذلك هي أنّ الطّفل يتقن في نهاية الأمر لغته أيّما إتقان، ولكنّ الأمر المختلف بالنّسبة لتعلّم اللّغة الأجنبيّة، فدارس اللّغة الأجنبيّة يكون قد تعلّم لغته الأصليّة أوّلا، ولذلك فإنّ اللّغة الأجنبيّة ليست جزءا أساسيّا من عمليّة نموّه ونضجه"[1].

فقد وردت العديد من الآراء بشأن ذلك، لكن الرّأي السّديد في هذا الوضع شأنه إفادة طالب اللّغة الثّانية، من حيث اكتسابه طلاقة في التّفكير وفي بعض قدراته المعرفيّة، وهذا فيما يخصّ أوّل الظّروف، أمّا ثاني الظّروف هو أنّ تعلّم اللّغة الثّانية عادة ما يكون في ظروف رسميّة داخل المدرسة، على خلاف تعلّم الأصليّة، فقد يتمّ بصورة طبيعيّة سواء داخل المدرسة أو خارجها، كما يعدّ عامل السّنّ من أهمّ الظّروف المساعدة في التّأثير على سير هذه العمليّة، والمنهاج الذي يتمّ بها، ومدى التّمكّن الذي يحقّقه هذا المتعلّم من اللّغة الأجنبيّة"[2].

بناء على هذا، الخلاف واضح بين اللّغتين الأولى والثّانية، والذي تحكمه ظروف متعدّدة، تبرز أوجه الاختلاف بينهما، والمتمثّلة في العمر أو السّنّ، والأسبقيّة في التّعلّم أو الاكتساب لأحد هتين اللّغتين.

فخلاصة القول ها هنا أنّ المتمكّن من اللّغة الأولى حتما سيتمكّن من الثّانية هي الأخرى، وهذا يعني أنّ اللّغة الأولى هي المتحكّم الوحيد في نضجه ونموّه.

ومن هذا المنطلق ظهرت العديد من الدّراسات، التي عملت على دراسة تأثير اللّغة الثّانية على الأولى، من ضمن هذه الدّراسات دراسة "أنيثا بافلينكو" المسيحيّة، فقد انطلقت هذه الباحثة من مصطلح الكفاية المتعدّدة لإثبات تأثير اللّغة الأجنبيّة في اللّغة الأمّ، ولذلك وضعت إطارا تصنيفيّا لهذا التّأثير، وهو

---

[1]: نايف خرما، علي حجاج، "اللّغات الأجنبيّة تعليمها وتعلّمها"، عالم المعرفة للنّشر والتّوزيع، الكويت، 1988 م، دط ، ص 77 – 78.
[2]: ينظر / المرجع نفسه، ص 78

إطار يستغرق الكفاية من حيث هي نظام لغويّ ضمنيّ والأداء الكلاميّ من حيث هو ظاهر اللّغة من حيث الاستعمال، ويقوم هذا الاطار على خمسة أمور هي:

- ✓ النّقل بالاقتراض: أي تبادل العناصر من اللّغة الثّانية إلى اللّغة الأولى، كإضافة مفردات جديدة من اللّغة الثّانية .
- ✓ الانبثاق: اختلاف النّظام، من نظام اللّغة الثّانية إلى نظام اللّغة الأولى، كإنتاج حروف تقع بين النّظامين .
- ✓ الانتقال: التّنقّل من بنية لغويّة أو وظيفيّة من اللّغة الثّانية إلى اللّغة الأولى، كأن نستعمل مفردات من اللّغة الثّانية بفعل التّرجمة في اللّغة الأولى، وبذلك يحصل توسّع دلالي في العناصر المعجميّة .
- ✓ إعادة البناء: نقل عناصر من اللّغة الثّانية إلى اللّغة الأولى، أو إدماجها فيها، كإعادة البناء التّركيبيّ وفق قواعد اللّغة الثّانية .
- ✓ تآكل اللّغة الأمّ: فقدان بعض عناصر اللّغة الأولى بأثر من اللّغة الثّانية، أو عدم القدرة على إنتاجها[1].

وبعد تحليل مسحيّ عميق لهذه الظّاهرة،انتهت هذه الباحثة إلى وضع قائمة القيود المحتملة لتأثير اللّغة الثّانية في اللّغة الأولى، وهي كالآتي:

أ –*عوامل فرديّة:* والتي تكمن في عمر المتعلّم وأهدافه اتّجاه تعلّم اللّغة الثّانية، وقدراته الكافية اتّجاه ذلك، ولا ننسى في هذا أيضا الفروق الفرديّة بين المتعلّم والآخر .

ب –*عوامل لسانيّة اجتماعيّة:* تتمثّل في التّعامل اللّغويّ مع هذه اللّغة، ومنزلتها بالنّسبة للمتعلّم، مع الأخذ بعين الاعتبار سياق المتعلّم والتّعرّض اللّغوي .

ج –*عوامل لسانيّة ولسانيّة نفسيّة:* تكمن في مستوى اللّغة، والتّشابه النّمطيّ بين خصائص اللّغتين.

وفي آخر هذه الدّراسة، لم تقف على وصف واحد محدّد لهذا التّأثير، على الرّغم من أنّ مختلف الدّراسات وقفت على هذا التّأثير وحلّلته، فانتهت إلى آثار سلبيّة[2].

[1]: ينظر / وليد أحمد العناتي، "أثر تعليم اللّغة الأجنبيّة في تعلّم اللّغة العربيّة وتعليمها في مرحلة الطّفولة، "مجلّة جامعة أمّ القرى لعلوم اللّغات وآدابها" العدد 23، 1440 هـ - 2019 م، ص 180

[2]: ينظر / المرجع نفسه، ص 181.

نستنتج من هذه الدّراسة الأولى التي أنجزت على إثر التّأثير الحاصل من طرف اللّغة الثّانية على اللّغة الأولى، أنّ صاحبة هذه الدّراسة خلصت إلى مجموعة من الأمور التي تبرز إيجابيّة هذا التّأثير، والذي ينجرّ عنه الوفرة في معجميّة اللّغة الأولى بفعل التّرجمة، كذلك تبادل المفردات بين اللّغتين، أو إنتاج الحروف التي تقع بين نظام اللّغة الثّانية واللّغة الأولى، لكنّها حدّدتها بقيود تخدم مستخدم اللّغتين، وهذه القيود تكمن في مجموعة من العوامل المختلفة، والتي تتحكّم في هذا التّأثير، كما ذكرناها سابقا، حتّى لا تفقد اللّغة الأولى بعضا من عناصرها إثر الإخلال بهذه القيود.

كما يرى "كيسكس" في هذا الصّدد أنّ المقاربة التي سمّاها (اللّغة الثّانية) مقاربة إيجابيّة ومفيدة، وأنّها تنطلق من رؤية مفادها أنّ بناء النّظام اللّغويّ إنّما هي عمليّة ديناميكيّة حركيّة، وهي تتألّف من عدّة عناصر، كتغييرات مفهوميّة، والتّأثير الثّنائي الاتّجاه وغيرهما.

والظّاهر ها هنا أنّ "كيسكس" يدعّم الأثر الإيجابيّ للّغة الثّانيّة في اللّغة الأولى إثر دراسات متعدّدة، التي اعتمد فيها على ترتيب نظام الجملة في اللّغتين، وكيفيّة اختيار المفردات للتّعبير عن المعانيّ والمفاهيم.

فقد اشتملت خلاصة هذه الدّراسة على تقييدات جوهريّة تتمثّل في أنّ:

- تأثير اللّغة الثّانية في اللّغة الأولى معرفيّ وتداوليّ أكثر من أن يكون معجميًا، خلاف تأثير اللّغة الأولى في الثّانية الذي يغلب عليه الجانب المعجميّ والنّحويّ، نحو الأخطاء المعجميّة... إلخ.
- يقود تعليم اللّغة الثّانية إلى تطوير النّظام المعرفيّ في اللّغة الأولى إثر التّعليم المكثّف وثريّ المحتوى، ويكون في إطار المحفّزات والتّشجيعات من طرف معلّم اللّغة .
- التّأثير المثمر للّغة الثّانية في اللّغة الأولى يبقى احتمالا وليس شرطا ضروريّا .
- التّأثير المثمر للّغة الثّانية في اللّغة الأولى يحدث إذا بقي التّعرّض للّغة الأولى في مستوى واضح وواجب (ملائم)، وإلاّ فقدان اللّغة الأولى في الاستعمال سيكون أمرا واردا[1].

خلاصة هذه الدّراسة التي أجراها "كيسكس"، تثبت بوضوح أنّه يرى الايجابيّة في تأثير اللّغة الثّانية في اللّغة الأولى، ولكنّه يحدّدها أو يدلّلها في قيود جوهريّة والتي ذكرناها سابقا.

وهنا نرى أنّ "كيسكس" يوافق موافقة تامّة للدّراسة الأولى، والتي مفادها وضع قيود تحسّن من سلبيّة هذا التّأثير، وتجعله تأثيرا مثمرا يخدم اللّغة الأولى، كأن ينمّي مفرداتها ويطوّر نظامها المعرفيّ.

[1]: ينظر / وليد أحمد العناتي،"أثر تعليم اللغة الأجنبية في تعلّم اللغة العربيّة و تعليمها في مرحلة الطفولة"،مجلة أمّ القرى لعلوم اللّغات وآدابها، ص 182 – 183.

ويعدّ كذلك "كمِنزْ" عالما بارزا في قضايا الثّنائيّة اللّغويّة، ويميل هو الآخر إلى تأييد الأثر الإيجابيّ للّغة الثّانية في اللّغة الأولى، ويردها فيما يلي:

- أنّ تأثير اللّغة الأجنبيّة في اللّغة الأولى يتفاوت مدى وشكلا، بناء على الاختلاف أو التّشابه في الجانب الكتابي، ذلك أنّ التّشابه في هذا الأخير يسهّل عمليّة التّعرّف على الحروف بسرعة، وفهمها كذلك بسرعة وتوظيفها في معرفة الكلمات الغامضة من حيث شكلها وسياقها.
- أنّ تأثير اللّغة الثّانية في اللّغة الأولى يندرج ضمن العديد من العوامل المساعدة على اكتساب اللّغة الثّانية، كالعمر ومدى مدّة التّعرّض للّغة صدد التّعلّم.
- أنّ التّركيز على اللّغة الثّانية في التّعلّم ثنائي اللّغة، أي عدم التّوازن بين اللّغتين إثر التّعلّم قد يقلّل الانجاز فيها والتّمكّن منها إن كان ذلك التّركيز يقلّص فرص التّعرّض للّغة الأولى واستخدامها.
- إنّ تمكّن الطّفل أو بالأحرى المتعلّم من اللّغة الأولى ينبّئ بمستوى أعلى الاقتدار على اللّغة الثّانية والتّمكّن منها في كلّ جوانبها (مهاراتها)[1].

نستخلص أنّ هذا الأخير في دراسته يؤيّد إيجابيّة تأثير اللّغة الثّانية في اللّغة الأولى، ويرمي إلى أنّ مستخدم اللّغتين عليه أن يوازن بين اللّغتين إثر التّعلّم، حتّى لا يكون هناك تقليص في فرص استخدام اللّغة الأولى، أو هدم لبعض من عناصرها، كما أضاف هو أيضا عوامل عديدة توضّح هذا التّأثير من خلال اكتساب اللّغة الثّانية، كالسّنّ وَ العمر وغيرهما.

بناء على ما طرحناه سابقا، فإنّ جلّ الدّراسات بادرت في دراسة هذا التّأثير، لكنّ وجهة النّظر كانت مختلفة تماما، منهم من يرى في هذا الجانب سلبيّة، وحجّتهم في ذلك فقدان بعض عناصر اللّغة الأولى بسبب تداخل اللّغة الثّانية أو عدم القدرة على إنتاجها.

كما يتدخّل في هذا السّياق الانتقال المباشر من تدريس اللّغة الأولى إلى تدريس اللّغة الثّانية، لأنّ التّقارب الزّمنيّ بينهما داخل المنهاج الدّراسيّ، قد يعرّض اللّغة الأولى إلى النّسيان لبعض من قواعدها أو مختلف نشاطاتها بالأخصّ للتّلاميذ الضّعفاء أو المتوسّطين.

[1]: ينظر/وليدأحمد العناتي،"أثر تعليم اللغة الأجنبيّة في تعلم اللغة العربية و تعليمها في مرحلة الطفولة"،مجلة جامعة أمّ القرى لعلوم اللغات و آدابها، ص 184

إلاّ أنّ آخرين يرون أنّ هناك إيجابيّة لهذا التّأثير، وحجّتهم في ذلك أنّ التّكثيف من تعلّم اللّغة الثّانية يكون أثرها إيجابيًّا على اللّغة الأولى من خلال تطوير نظامها المعرفيّ وثراء المحتوى، كما أنّ التّأثير المثمر للّغة الثّانية على الأولى يحدث إذا بقي التّعرّض للغته الأولى في مستوى ملائم وواضح.

الفصل الثاني

اللّغة الثّانية

(الفرنسيّة)

الفصل الثاني: اللّغة الثّانية (الفرنسيّة)

"عملت كثير من الدّول على إدراج اللّغة الثّانية في أواخر عمر الفترة الأولى من التّمدرس الأساسي، وفي هذا بُغية غرس المبادئ الأساسيّة في اللّغة الأصل، أو اللّغة الأولى، وعادة ما تكون هي اللّغة الرّسميّة، وعندما يتحصّن التّلميذ بأسس لغته ويستطيع التّحكّم فيها، يمكنه أن يتعلّم اللّغة الثّانية التي تكون عند ذلك رافدا يستعملها لأغراض علميّة وترجميّة، كما أنّ بعض الدّول لجأت إلى إدراج اللّغة الثّانية في منظومتها التّربويّة في أوائل الدّخول المدرسيّ على أساس أنّ التّلميذ له قابليّة أخذ اللّغات وهو صغير، وله استعدادات وقدرات تؤهّله لذلك"[1].

إنّ المتعلّم مهما كانت طبيعة بيئته، قد يصادف العديد من اللّغات إلى جانب اللّغة التي اكتسبها منذ الطّفولة وتعلّم قواعدها في سنواته الدّراسيّة الأولى، كما اضطرّ به الواقع المُعيش إلى ان يتعلّم أو يكتسب لغة أخرى إلى جانب لغته الأولى، أو فرضت عليه في التّعليم، وذلك لتعزيز قدراته اللّغويّة، وملأ رصيده اللّغويّ والمعرفيّ، ومواكبة العصر والتّطوّر في استخدامه لها، فمثلا في الجزائر وفي مرحلة التّعليم الابتدائيّ، تفرض طبيعة المنهاج على الطّفل فور التحاقه بالسّنة الثّالثة أن يتعلّم اللّغة الفرنسيّة إلى جانب اللّغة الأولى (اللّغة العربيّة).

وكتوضيح لما سبق، سنورد بعض المفاهيم لبعضٍ المصطلحات، لأنّها قد تختلف من مرجع لآخر، لكن معناها واحد، وهذا سيساعدنا على فهم طبيعة الموضوع المطروح في كلا الفصلين، والمتمثّلة في الأتي:

<u>اللّغة الأجنبيّة:</u>"وتسمّى عند بعض الباحثين اللّغة الثّانيّة (langue seconde) وهي كلّ لغة أجنبيّة يتعلّمها الفرد بعد لغته الأصليّة. لغة الأمّ اللّغة الأمّ

وتتميّز بأنّ لها مقاما ثانويا في تخطيط السياسة اللّغويّة، يلتجأ إليها لتنميّة التّفاهم الدّولي واكتساب المصطلحات الفنيّة والعلميّة والمهنيّة، كما تحظى اللّغات الأجنبيّة بوضع متميّز على مستوى ديداكتيكي (DLE) وبوضع خاصّ تعليميّا كونها تستقي مادّتها من مصادر متعدّدة، وتبني أنظمة وبرامج وطرائق تعليميّة معاصرة.

[1]: صالح بلعيد، "دروس في اللّسانيّات التّطبيقيّة"، ص 65.

نالت اللّغات الأجنبيّة في البلدان العربيّة حظوة معتبرة لما لها من تقدّم تكنولوجي، ولما تنتجه من التقنيات المعاصرة، وكان لبعضها المقام الأسمى في الاستعمال اليوميّ أو الإداريّ (بلدان المغرب العربيّ) نظرا لارتباط ذلك بالفترة الاستعماريّة التي غذّت الارتباط النّفسي بهذه اللّغة"[1].

نستنتج من هذا المصطلح أنّ اللّغة الثّانية هي كلّ لغة أجنبيّة أُضيفت في المناهج التّعليميّة، أو أراد أيّ شخص آخر تعلّمها، وقد تتمثّل في اللّغة الفرنسيّة أو الإنجليزيّة، الكثيرة التّواجد في المواضع العلميّة في بلدنا.

لغة الأمّ: "هي تلك اللّغة التي يتلقّاها الطّفل في بيته من أمّه أوأهله أو من مربيّته، وليس بالضّرورة أن تكون هي لغة الشّارع أو المدرسة"[2].

اللّغة الأمّ: "هي اللّغة الأصليّة أو الرّسميّة التي يحتكم إليها النّاس جميعا في قضاء مصالحهم الإداريّة ولغة التّخاطب الرّسميّ، بحيث تصبح (اللّغة الأمّ) يعرفها العامّ والخاصّ، أو اللّغة الرّسميّة في البلد"[3].

بناء على هذين المصطلحين السّابقين، يتبيّن لنا بوضوح الفرق بينهما، والمتمثّل في أنّ لغة الأمّ هي لغة الطّفل التي اكتسبها من أسرته وبيئته، كما أنّها انطبعت فيه، وليست بلغة رسميّة، أمّا اللّغة الأمّ فهي اللّغة التي يتعلّمها الطّفل في مدرسته بقواعدها ومستوياتها، يتمّ توظيفها في مستويات أعلى، كالإدارة أو الصّحافة مثلا، وهي اللّغة الأولى في حياته الدّراسيّة، "باعتبار أنّ الطّفل يتعلّم أوّل لغة وهي العربيّة، لأنّ الدّارجة والأمازيغيّة لا تتعلّم بل تُكتَسَب"[4].

وعليه يمكن أن نقول في هذا الشّأن، أنّ الكثير من المصطلحات تتغيّر أسماؤها من اختصاص لآخر كعلم اجتماع وعلم النّفس وغيرها. ونحن في هذا الصدد نتحدث عن اللغة الفرنسية كلغة ثانية واللغة العربية كلغة أولى في حياة تلميذ السنة الثالثة ابتدائي.

أوّلا: مفهوم اللّغة الثّانية:

"اللّغة التي تكتسب عادة عن طريق المدرسة، ويغلب على اللّغة الثّانية أن تكون رسميّة، حيث تأتي عن طريق المدرسة ويحصل فيها الاصطناع"[5].

---

[1]: صالح بلعيد، "علم اللّغة النّفسيّ"، دار هومة للطّباعة والنّشر والتّوزيع، الجزائر، 2008، دط، ص43.
[2]: المرجع نفسه، ص 191.
[3]: صالح بلعيد، "علم اللّغة النّفسيّ"، ص191.
[4]: المرجع نفسه، ص 36
[5]: صالح بلعيد، "دروس في اللسانيّات التّطبيقيّة"، ص 65.

بناء على هذا المفهوم فإنّ اللّغة الثّانية، أوّل خاصّيّة تميّزها أن تكون رسميّة، فهي لغة تعتبر رسميّة في بلد معيّن، كما تكتسب هذه اللّغة عن طريق المدرسة، يدرّسها معلّم وفق منهاج مضبوط، تحكمه ضوابط وقوانين معيّنة. إنّ المتعلّم في سنواته الأولى من الدّراسة، وفي سنّ السّادسة والسّابعة من عمره، يبدأ بتعلّم اللّغة العربيّة بقواعدها، وعند بلوغه سنّ الثّامنة من عمره، يدرج له لغة أخرى في منهاجه الدّراسيّ، حيث يكون في تلك المرحلة قادرا على تعلّم أو اكتساب لغة أخرى إلى جانب لغته الأولى.

فاللّغة الثّانية على العموم هي اللّغة التي "يتعلّمها الدّارس في بيتها الأصليّ، كتعلّم المهاجر الجزائريّ اللّغة الفرنسيّة في موطنها الأصليّ فرنسا، أو هي اللّغة التي تستعمل في وطن الدّراسة استعمالا واسعا في التّعليم وفي الإدارة الحكوميّة، وفي مجال الأعمال كاستعمال اللّغة الانجليزيّة في الهند"[1].

نستنتج هنا، أنّ للّغة الثّانية قصدين: الأوّل يهدف إلى تعليمها في بيئتها، كأن نذهب إلى بلد ما ونتعلّم لغته، أمّا الثّاني يهدف إلى تعليم أو تعلّم اللّغة الثّانية في بيئتك الخاصّة بك، باعتبارها "أوّل لغة أجنبيّة تُتَعلَّم خارج اللّغة الرّسميّة أو الوطنيّة"[2]، لأنّ التطوّر والتّكنولوجيا الرّاهنة والمتداولة بشكل أوسع في المجالات العلميّة والمعرفيّة، فرضت على المتعلّم أو العامل تعلّم أو اكتساب هذه اللّغة الثّانية، والتي يقوم باستخدامها في المجالات العمليّة العلميّة، فمثلا استخدام اللّغة الفرنسيّة في الجزائر بكثرة إلى جانب اللّغة العربيّة في مجال الطّبّ والاقتصاد وغيرهما.

ففي هذه الحالة يتوقّف استخدام هذه اللّغة على الشّخص المتمكّن منها، فإن "الإتقان الجيّد لشخص ما يعتبر ثنائي اللّغة المثالي، وهذا المثالي يتقن جميع المهارات اللّغويّة للغة $ل_1$ واللّغة $ل_2$ من استماع وكلام وقراءة وكتابة، ويستخدمها في جميع الظّروف ولجميع الأغراض (إتقان كامل)"[3].

بناء على هذا الأخير، فإنّ الدّور الذي تلعبه اللّغة الثّانية إلى جانب اللّغة الأولى، دور هامّ في اكتمال شخصيّة الفرد الدّارس أو المطّلع على المعلوماتيّة، والكثير التّردّد إلى المجالات العلميّة الواسعة، فامتلاك الشّخص لغتين في آن واحد على الأقلّ، يمكّنه من التّحكّم في العديد من مهارات هتين اللّغتين، ويستخدمهما في جميع الظروف التي تصادفه في حياته العلميّة، لذا من الأحسن أن يكون التّعليم ثنائي اللّغة مبني على الاكتساب المبكّر لهذه اللّغة وبأفضل الطّرق والأساليب الممكنة.

ثانيا:طرق اكتساب اللّغة الثّانية:

---

[1]: حورية نهاري، "تأثير اللّغة الأمّ في تعلّم اللّغة الأجنبيّة الزمن في اللّغتين العربيّة والفرنسيّة"، رسالة ماجستير في تعليميّة اللّغة، جامعة تلمسان، إش: أد. سيدي محمد غيثري، 2007 – 2008، نقلا عن دوجلاس براون، "أسس تعلّم اللّغة وتعليمها"، تر: عبده الرّاجحي، علي أحمد شعبان، دار النّهضة العربيّة للطّباعة والنّشر، بيروت، 1994، دط، ص 164

[2]: صالح بلعيد، "علم اللّغة النّفسي"، ص 36

[3]: صالح بلعيد، "دروس في اللّسانيّات التّطبيقيّة"، ص 65

هناك العديد من الطّرق المثلى في اكتساب اللّغة الثّانية ،نذكر منها:

- ✓ الطّريقة الأولى: "اكتساب اللّغة الثّانية عند انتقال الطّفل إلى المدرسة أو إلى المجتمع الآخر، حيث يتحدّث المتعلّم لغته الأمّ أثناء مرحلة الطّفولة، وتكون اللّغة الثّانية مكتسبة بهذه الطّريقة عميقة نسبيّا، ولكن عدم التّوازن سيكون ظاهرة واضحة بسبب اختلاف الأوضاع الاجتماعيّة واختلاف وظائف كل من اللّغتين"[1].

يقصد من هذه الطّريقة الأولى أنّ المتعلّم يبدأ باكتساب لغة أخرى إلى جانب لغته الأولى،في المدرسة، وعدم التّوازن بين اللّغتين واضح وذلك لاختلاف وظائف وعمل كلّ واحدة من هتين اللّغتين، لكنّ الاختلاف سيزول بعد تحصّنه وإلمامه بهذه اللّغة الثّانية بشكل أوسع.

- ✓ الطّريقة الثّانية: "من طرق اكتساب الثّنائيّة اللّغويّة يكون من خلال اكتساب لغة ثانية بعد سنّ الطّفولة وذلك عن طريق الاتّصال الدّائم والمباشر مع هذه اللّغة في المجتمع الذي يتحدّثها، والمثال الواضح لهذا هو المهاجر البالغ الذي جاء للحياة في مجتمع لا يتحدّث لغته والاستعمال في هذه الحالة للغة يكون كوسيلة للاتّصال[2]".

يقصد هنا أنّ تعلّم أو اكتساب اللّغة الثّانية في مجتمعها الأصليّ يكون من طرف متحدّث لا يعيش في تلك البلد، والشّيء الذي أدّى به إلى اكتساب هذه اللّغة هو التّواصل مع متكلّميها، بغية قضاء مختلف حاجياته.

- ✓ الطّريقة الثّالثة: "إنّ المتعلّمين يلتقطون اللّغة الثّانية بمقدار جوانب وضوحها لديهم وهذا يعني كذلك أنّ هؤلاء المتعلّمين يتفاوتون من شخص إلى آخر، في تبيّن جوانب الوضوح، فما كان واضحا بالنّسبة إلى أحدهم ،قد لا يكون كذلك بالنّسبة إلى الآخرين بالضّرورة، وهنا تتدخّل متغيّرات أخرى كعامل السّنّ والاستعداد والذّكاء، وأثر البيئة المحلّيّة وأثر الأسرة، إلى غير ذلك من العوامل التي تتحرّك بصفتها متغيّرات متفاوتة التّأثير".[3]

تدخل ضمن هذه الطّريقة مستويات الاستيعاب والذّكاء المتفاوتة بين متعلّمي أو مكتسبي اللّغة الثّانية، على الرّغم من أنّ البيئة واحدة بينهم، كما تتدخّل فيها عوامل عديدة كالسّنّ والاستعداد... إلخ فيما يخصّ الجانب النّفسيّ، وحتّى تدخّل الجانب الاجتماعيّ بالأخصّ الطّابع الأسريّ، فقد يستطيع الفرد المستوعب

[1]: أحمد عبد الكريم الخولي، "اكتساب اللّغة نظريّات وتطبيقات"، ص 31

[2] رقيّة إبليلة، "اكتساب اللّغة الأولى والثّانية"، مجلّة آفاق علميّة، المجلد 10، الجامعة الافريقية. أدرار – الجزائر ، العدد 01-2018، ص241.

[3]سمير شريف استيتية، "اللسانيات المجال والوظيفة ولمنهج" ، عالم الكتب الحديث، أربد، 2005م، دط، ص447.

لهذه اللّغة أكثر من الآخر، يمارسها بشكل دائم في منزله، وتوفّرت له كلّ الامكانيّات لتعلّمها، عكس الآخر، الذي يجد صعوبة في تعلّمها أو اكتسابها، لأنّه يحيط بالبيئة التّعليميّة المدرسيّة فقط.

- ✓ الطّريقة الرّابعة: "لاكتساب الثّنائيّة اللّغويّة يكون عن طريق الدّراسة الأكاديميّة لشخص ما في مجتمعه، وهذه الطّريقة تهمّنا هنا وهي الطّريقة المتّبعة عادة في اكتساب اللّغة الأجنبيّة، فيتمّ إدخال اللّغة الفرنسيّة كلغة أجنبيّة يتمّ تعليمها وفق برنامج ومحاور داخل الفصل ولكن للأسف تبقى درجة الإتقان اللّغويّة في هذه الطّريقة محدودة جدّا"[1].

لقد صحّ القول هنا، في ضرورة مراعاة المنهاج المسطّر من قِبَل وزارة التّربيّة، والذي يفرض إدماج لغة ثانية إلى جانب اللّغة الأولى بداية من سنّ الثّامنة، حين ينتقل الطّفل إلى السّنة الثّالثة إبتدائي، يكون قد أدرك مهارات لغته الأولى، ومستعدّا لاستقبال لغة أخرى جديدة على لغته ومجتمعه.

"ومن هنا، كانت مسؤوليّة من يتصدّر لتعليم اللّغة الثّانية كبيرة، إذ عليه أن يعمل على أن يكون أمر اللّغة ميسورا للمتعلّمين، وأن يستغلّ ما يجده المتعلّم واضحا، من أجل تعليمه بالطّريقة الأمثل"[2].

بناء على هذا التّعقيب السّابق على الطّريقة الرّابعة، فإنّ الأولويّة الأولى في تعليم اللّغة الثّانية راجع إلى ممتلكيها (المعلّمين)، والمستخدمين للطّريقة الواضحة والمثلى، لإقحام المتعلّم في جوّ اكتساب أو تعلّم هذه اللّغة، بما تحمله من خلفيّات ومهارات جديدة ودخيلة على نمطهم اللّغويّ والاجتماعي.

كما تتدخّل إلى جانب ذلك مجموعة من العوامل بمختلفها، قد تخصّ جوانب عدّة من حياة المتعلّم الاجتماعيّة والنّفسيّة وغيرها.

ثالثا: العوامل المؤثّرة في تعلّم اللّغة الثّانية

لا يمكننا عزل العوامل النّفسيّة والاجتماعيّة وغيرهما، في عمليّة تعلّم أو اكتساب اللّغة الثّانية، فالطّفل ابن بيئته ومجتمعه، فلا نستطيع غضّ البصر عن كلّ هذه الجوانب في التّعلّم أو الاكتساب، لذا سنورد بعض من هذه العوامل فيما يلي:

[1]: رقيّة إبليلة، "اكتساب اللّغة الأولى والثّانية"، مجلّة آفاق علميّة، ص 241، نقلا عن مكام نور سرية، "علم النّفس النّموّ"، دار النّشر الاسكندريّة، كلّيّة جامعة الزّقازيق، 2004 م.

[2]: سمير شريف استيتية، "اللّسان والمجال والوظيفة"، ص 447

أ – العوامل الذّاتيّة (النّفسيّة والشّخصيّة)

- الاستعداد: على المتعلّم أن يكون متهيّئا، مستعدّا لتعلّم تراكيب لغة أخرى دخيلة على نمط لغته الأولى، وما يستلزم ذلك من نضج فسيولوجي.[1]

على المتعلّم أن يكون مستعدّا لامتلاك لغة أخرى دخيلة على لغته الأصليّة الأولى، وعلى نمط تفكيره، فيكون من خلال هذا العامل متهيّئا لتعلّم لغة أخرى بكلّ مستوياتها ومهاراتها اللّغويّة.

- المخاطرة: "المخاطرة عامل في عدد من قضايا اكتساب اللّغة الثّانية، فالطّالب الصّامت هو الذي لا يرغب أن يبدو أحمق حين يرتكب الأخطاء، ويرتبط بعامل المخاطرة عامل احترام الذّات، فالطّالب الذي يتمتّع بدرجة عالية من احترام الذّات لا يهتمّ بأن يضحك زملاؤه إذا ارتكب أخطاء"[2].

إنّ المخاطرة التي يقوم بها المتعلّم لاكتساب أو تعلّم اللّغة الثّانية، تندرج ضمنها العديد من الجوانب النّفسيّة، أوّلها احترام الذّات والثّقة في النّفس، كأن يغطئ ولا يخجل لذلك، لأنّه حتما يريد التّعلّم، "لأنّ الإسراف في المخاطرة قد تكون له نتائج جيّدة على تعلّم اللّغة الثّانية"[3].

وهذا ليس دائما محمودا، إذ وجب على المعلّم أن يعلّم تلاميذه على التّفكير السّليم وعدم التّسرّع في ارتكاب الأخطاء، وهذا كلّه لتحسين سبل التّعلّم أو الاكتساب.

- الدّافعيّة: تكمن في رغبة المتعلّم وتهيئته لاكتساب أو تعلّم لغة ثانية، وهذا العامل أقوى العوامل في تعلّم اللّغة، فبلا رغبة لا وجود لأيّ تعلّم كيفما كان[4].

"ونحن ننظر إلى الدّافعيّة– عادة – على أنّها الدّافع أو العاطفة أو الرّغبة الدّاخليّة التي تدفع شخصا إلى فعل ما، أو على الحاجات التي لدى الانسان التي هي غريزيّة بدرجات متفاوتة وتتكيّف مع البيئة، وهذه الحاجات والرّغبات هي أساس بنية الدّافعيّة"[5].

---

[1]: ينظر\ أحمد عبد الكريم الخولي، "اكتساب اللّغة – نظريّات وتطبيقات"، ص 30

[2]: دوجلاس براون، "أسس تعلّم اللّغة وتعليمها"، تر: عبده الرّاجحي، علي علي أحمد شعبان، دار النّهضة العربيّة للطّباعة والنّشر، بيروت، 1994 م، دط، ص 134.

[3]: المرجع نفسه، ص 134.

[4] ينظر / احمد عبد الكريم الخولي، "اكتساب الغة نظريات وتطبيقات"، ص30

[5] دوجلاس براون، "أسس تعلم اللغة وتعليمها" ، ترجمة عبده الرجحي، علي علي احمد شعبان ، ص145.

حاجة المتعلّم إلى التّعلّم والاكتساب، تثير فيه نوعا من الإثارة والدّافعيّة نحو تحقيق أحلامه من جهة، وتعلّم لغة أخرى ثانية من جهة أخرى، فالحماسة والرّغبة الملحّة لدى المتعلّم من اهمّ العوامل الجبّارة التي تدفع به نحو الأفضل والأمثل، تلبية لغاياته ورغباته الغريزيّة.

كما ينقسم هذا العامل الذّاتي (الدّافعيّة) إلى نوعين:

الدّافعيّة النّفعيّة: "فتشير إلى الدّافعيّة إلى اكتساب لغة باعتبارها وسيلة إلى أهداف نفعيّة: مواصلة الدّراسة العليا، قراءة مادّة تقنيّة، التّرجمة... أمّا الدّافعيّة التّكامليّة فتكون حين يرغب المتعلّم أن يتكامل مع ثقافة أصحاب اللّغة الثّانية، وأن يصير جزءا من المجتمع، وقد أثبتت دراسات كثيرة أنّ الدّافعيّة التّكامليّة تكون مصحوبة بدرجات عليا في اختبارات الأداء في اللّغة الأجنبيّة"[1].

بناء على هذا الاختلاف الأخير، فإنّ كلا النّوعين أحد الأسس الهامّة في عمليّة التعلّم أو الاكتساب، إلاّ أنّ الدّافعيّة التّكامليّة لها ميزة وقدرة كبيرة في التّكامل والتّواصل مع اللّغة الثّانية، خلاف الدّافعيّة النّفعيّة تتحدّد لهدف ما معيّن تلبية للمنفعة المراد تحقيقها فقط.

ـ الانبساط: الانبساط ومقابله الانطواء عاملان مهمّان أيضا في اكتساب اللّغة الثّانية، والأغلب أنّنا نفهم بأنّ الشّخص المنبسط شخص اِجتماعي، ونظنّ أنّ الشّخص الانطوائي شخص متحفّظ، فالمدرّسون يعجبون بالطّالب الذي يكثر الحديث والكلام (المشاركة في الدّرس)، ويظنّون أنّ الطّالب الانطوائي أقلّ ذكاء، فهذا لا يعني أن يكون الانبساط والانطواء أحد العوامل المساعدة في عمليّة اكتساب اللّغة الثّانية أو إعاقتها، فالدّراسة التي أجرت على الطّلاب لم تجد دليلا على أنّ الانبساط دليل المتعلّم الجيّد.

فقد أجرت إحدى الباحثات دراسة واسعة عن الانبساط، والكشف عن العلاقة القائمة بينه وبين الانطواء، فافترضت أنّ الطّالب المنبسط أكفأ، لكن النّتائج أثبتت عكس هذا الافتراض، بل أثبتت أنّ الطّالب الانطوائي كان أفضل في النّطق من الانبساطيّ[2].

ـالاسترخاء:أن يشعر المتعلّم بالهدوء الذّهني، وعدم الشّعور بالارتباك أو القلق حيال تعلّمه اللّغة.

ـالثّقة بالنّفس: لها أهميّة في تعلّم اللّغة الثّانية، لما توفّره من أمان وراحة للمتعلّم، والميل إلى المباشرة باللّغة الثّانية[3].

---

[1]: دوجلاس براون، "أسس تعلّم اللّغة وتعليمها"، تر: عبده الرّاجحي، علي علي أحمد شعبان، نقلا عن 1969 (spolsky، 1972) Lambert، ص 145

[2]: ينظر\ المرجع نفسه، ص 138 - 139

[3]: ينظر\ أحمد عبد الكريم الخولي، "اكتساب اللّغة نظريّات وتطبيقات"، ص 30.

نستخلص من هذين العاملين، أنّ الشّعور بالرّاحة الدّاخليّة مع وضع الثّقة بالنّفس، أهمّ الجوانب المساعدة على تلقّي المعرفة والعلم من وجه العموم، واكتساب أو تعلّم اللّغة من وجه الخصوص، فجلّ هذه العوامل النّفسيّة التي ذكرناها سابقا تؤثّر بشكل مباشر على المتعلّم حيال تعلّمه أو اكتسابه اللّغة الثّانية، فوجود الرّغبة والاستعداد والثّقة بالنّفس وغيرها يقوّي ويعزّز دافعيّة المتعلّم اتّجاه تطلّعه أو اكتشافه لأسرار اللّغة الثّانية وتعلّمها.

ـالعمر: فقد تتفاوت الأعمار بين مكتسبي و متعلّمي اللّغة الثّانية، ومع هذه الاختلافات[1]، فقد رأى بعض الباحثين أنّ الطّفل أقدر من البالغ في تمكنه من تعلّم اللّغة الثّانية، وهذا نظرا لعدّة اعتبارات:

- أنّ عقل الطّفل أكثر استعدادا من البالغ.
- شخصيّة الطّفل أميل إلى التّقليد والمحاكاة من البالغ، كما تكون كذلك أجرأ في تجريب التّكلّم باللّغة المتعلّمة أو المكتسبة، وعدم الحرج من الوقوع في الخطأ.
- كما أنّه وهو في سنّ صغير لديه ذاكرة قويّة وسريعة التّلقّي والاستيعاب.
- سنّه أيضا يساعد المعلّم على استخدام أساليب تشويقيّة عديدة[2].

كطرح لبعض من العوامل الذّاتية المساعدة في اكتساب أو تعلّم اللّغة الثّانية، لا ننسى فضل أو ميزة العوامل الأخرى في هذا الشّأن.

ب – العوامل الاجتماعيّة والثّقافيّة:

ـ الأسرة: تتدخّل فيها العديد من المستويات من ضمنها المستوى الدّراسي، الأخوة والأخوات، المستوى التّعليميّ للأبوين، المستوى الثّقافي والاقتصادي للعائلة، وإلى جانب ذلك الوسائل التّعليميّة ووفرتها، واستخدام لغة التّواصل داخل البيت من طرف اللّغة الثّانية بكثرة[3].

"فالطّفل الذي ينشأ في بيئة اقتصاديّة اجتماعيّة ثقافيّة مريحة ومجهّزة بوسائل التّرفيه يكون له فرصة أكبر في اكتساب عدد كبير من المفردات، وتكوين عادات لغويّة صحيحة، بعكس الطّفل الذي يعيش في بيئة فقيرة.

[1]: ينظر\ أحمد عبد الكريم الخولي،"اكتساب اللغة نظريات و تطبيقات"، ص 31.
[2]: ينظر\ رقية إبليلة، "اكتساب اللّغة الأولى والثّانية"، مجلّة آفاق علميّة، ص 243
[3]:ينظر\ المرجع نفسه، ص 244

كما أنّ لمستوى تعليم وثقافة الوالدين وطبيعة لغتهم وقدراتهم العقلية تأثيرا واضحا في الأداء اللّغوي للأطفال، وربّما يرجع تفوّق أطفال المستويات الاقتصاديّة الاجتماعيّة الثّقافيّة المرتفعة إلى أنّ أسرهم أفضل وأكثر من حيث تقديرهم وإثباتهم للأداء اللّغويّ لأطفالهم من أسر المستويات المنخفضة"[1].

بناء على ما سبق،فإنّ الأسرة بكلّ جوانبها الاجتماعيّة والاقتصاديّة والثّقافيّة لها دور هامّ في اكتساب الطّفل للغة من وجه العموم، ولاكتساب المتعلّم للغة ثانية مرافقة للّغة الأولى بوجه الخصوص.

فلِمَ لا يتعلّم التّلميذ لغة أخرى؟، وقد توفّرت له كلّ السُّبُل والظّروف الملائمة لتعلّمها أو اكتسابها، فلدور الأسرة أهمّيّة كبرى في الحياة المدرسيّة لأطفالهم، فالبيت هو الرّكيزة الأولى قبل المدرسة، والمرشد الثّاني بعد المدرسة.

ـ المدرسة: وذلك يتمّ من خلال تأثير شخصيّة المعلّم، وطرائق تدريس المنهاج الدّراسي، ومختلف النّشاطات والوسائل التّعليميّة المستخدمة داخل وخارج المدرسة كالجمعيّات والنّوادي الثّقافيّة والعلميّة[2]. لأنّ الملقّن أو المدرّس لهذه اللّغة سيأثّر بشكل مباشر على دافعيّة المتعلّم خلال تعلّمه، وبمختلف الوسائل التي يوظّفها هذا المعلّم لكي يشركه في جوّ الدّرس اللّغويّ والفهم الصّحيح لكلّ ما تحمله هذه اللّغة في ثناياها.

ـ وسائل الإعلام: "إنّ أجهزة الإعلام بالمعنى العامّ تشمل كلّ ما يتّخذ لإرسال واستقبال الوسائل والمعلومات والخبرات عبر مسافات بواسطة الإشارات الضّوئيّة والصّوتيّة ومن أبرزها التّلفاز، الرّاديو، الحاسب الآلي (الكمبيوتر) الذي يعدّ أهمّ الوسائل للاتصال الاجتماعيّ غير المباشر"[3].

فكلّ هذه الوسائل و بمختلفها تؤثّر في اكتساب اللّغة الثّانية من خلال نوعيّة القنوات التّلفزيونيّة المشاهدة وأيضا اللّغة المختارة لمتابعة البرامج، وذلك كلّه إلى جانب ساعات المشاهدة اليوميّة[4].

نستخلص ممّا طرحناه سابقا، فيما يخصّ بعض من العوامل المؤثّرة في تعلّم اللّغة الثّانية، أنّه بالرّغم من وجود هذه العوامل إلاّ أنّ القابليّة في تعلّم اللّغة يتحكّم فيها الفرد بذاته وشعوره، فيستطيع بنفسيّة قويّة تعلّم ما يشاء من مختلف اللّغات العالميّة.

رابعا:نظريّات تعلّم اللّغة الثّانية

[1]: معمر نواف الهوارنة، "اكتساب اللّغة عند الأطفال"، منشورات الهيئة العامّة السّوريّة للكتاب – وزارة الثّقافة – دمشق، 2010، دط، ص 88.
[2]: ينظر\ رقية إبليلة، "اكتساب اللّغة الأولى والثّانية"، مجلة آفاق علميّة، ص 244
[3]: معمر نواف الهوارنة، "اكتساب اللّغة عند الأطفال"، ص 90
[4]: ينظر\ رقية إبليلة، "اكتساب اللّغة الأولى والثّانية"، مجلة آفاق علميّة، ص 244

يعتبر تعلّم أو اكتساب أيّ لغة ثانية عموما عمليّة معقّدة، تحكمها مجموعة من العوامل الاجتماعيّة والنّفسيّة وغيرهما، وعليه وُجِدت عدّة نظريّات حديثة تدلّل كلّ الحواجز في هذا الجانب، نعرضها في الآتي:

نظريّة التّطابق:

"تزعم هذه النّظريّة أنّ اكتساب اللّغة الأمّ وتعلّم اللّغة الأجنبيّة عمليّتان متطابقتان في الأساس، ولذلك فليس هناك أيّ تأثير للّغة الأم على تعلّم اللّغة الأجنبيّة، وعلى الرّغم من انّ هذه النّظريّة لم تحمل على محمل الجدّ، نظرا لأنّها تتجاهل الكثير من العوامل مثل التّطوّر المعرفيّ عند الأفراد، والظّروف الاجتماعيّة والتّعليميّة وغيرها من العوامل التي أشرنا إليها في الجزء السّابق، ممّا يؤثّر على تعلّم كلّ من اللّغتين، فإنّ أهميّة هذه النّظريّة تكمن في أنّها تركّز على إمكانيّة النّظر في الاستراتيجيّات المتشابهة التي تستخدم في تعلّم اللّغة الأمّ واللّغة الأجنبيّة"[1].

بناء على ما سبق، يمكن القول أن هذه النظريّة تتجاهل الكثير من العوامل المتدخّلة في العمليّة التّعليميّة للّغة الثّانية، كما أنّها تعتبر أن " اللغة الثانية" لا تتأثر باللغة الأولى، على الرّغم من أنّ اكتساب أو تعلّم هذه اللّغة عمليّة معقّدة وصعبة.

نظريّة التّباين:

ترى هذه النّظرية أنّ "تعلّم اللّغة الأجنبيّة يتحدّد بصورة كبيرة بفعل الأنماط الصّوتيّة واللّغويّة الخاصّة باللّغة الأولى التي يتمّ تعلّمها (أي اللّغة الأصليّة)، فالتّراكيب والصّيغ اللّغويّة التي تشبه تلك الموجودة في اللّغة الأولى يتمّ تمثّلها وتعلّمها بسهولة، وتسمّى هذه العمليّة بالنّقل الإيجابيّ (Transfer positif). أمّا الصّيغ والتّراكيب المختلفة، فإنّها تشكّل عقبة في سبيل تعلّم اللّغة الثّانية أو الأجنبيّة، وتسبّب حدوث الأخطاء اللّغويّة نتيجة النّقل السّلبيّ (Transfer négatif) أو التّداخل بين اللّغتين (interférence)"[2].

ومن هنا يمكن أن نقول أنّ متعلّم اللّغة الثّانية يواجه صعوبة في تعلّمها إذا كان هناك اختلاف في الصّيغ والتّراكيب بينها وبين اللّغة الأولى، وتتناقص أو تدلّل هذه الصّعوبات كلّما قلّت أوجه الاختلاف بينهما، "وقد حظيت هذه النّظريّة ببعض النّجاح وخصوصا عند ظهورها لأوّل مرّة، لكن سرعان ما تبيّن قصورها، ولعلّ السّبب في هذا القصور يعود إلى حقيقة أنّ التّشابه أو الاختلاف بين النّظام اللّغويّ في لغتين من جهة، وتعلّم اللّغة (وهي العمليّة القائمة على الفهم والتّعبير) من جهة أخرى هما أمران مختلفان

[1]: نايف خرما، علي حجاج، "اللّغات الأجنبيّة تعليمها وتعلّمها"، ص 81.
[2]: المرجع نفسه، ص 82.

تماما. ولذلك فإنّ التّنبُّؤ بتأثير تعلّم لغة ما على تعلّم لغة أخرى لا ينبغي أن يقوم على مقارنة الخصائص البنيويّة، بل على الطّريقة التي يستطيع المتعلّم بموجبها تمثّل هذه الخصائص وتعلّمها"[1].

نستنتج من هذه الأخيرة (نظريّة التّباين) أنّها تحمل في طيّاتها شقّين، الشقّ الإيجابي الذي ظهر مع ظهورها لأوّل مرّة، والمتمثّل في سهولة تعلّم اللّغة الثّانية عن طريق التّشابه الحاصل بين نظامها اللّغويّ ونظام اللّغة الأولى، أمّا الشقّ السّلبيّ الذي بدأ يظهر مع الزّمن والمتمثّل في الاختلاف الحاصل بين النّظام اللّغوي للّغتين وعمليّة تعلّم اللّغة، إلاّ أنّها خلصت إلى أنّ تعلّم اللّغة الثّانية لا يقترن بالخصائص البنيويّة وإنّما يقترن بالطّريقة المثلى التي يتمكّن المتعلّم عن طريقها تعلّم هذه الخصائص، وبهذا فهي تنفي تماما تأثير التّداخل اللّغويّ النّاتج من داخل اللّغة الأجنبيّة ذاتها.

نظريّة تحليل الأخطاء:

"وتقوم هذه النّظريّة على عدّة عوامل منها التّعرّف على الأخطاء الحقيقيّة وتمييزها من الأخطاء النّاجمة عن السّهو أو عدم مراعاة الجوانب المهمّة لاستخدام اللّغة، ثمّ وصف هذه الأخطاء وتصنيفها إلى أخطاء صوتيّة ونحويّة وصرفيّة أو (إضافة أو حذف أو إبدال أو ترتيب)"[2].

نلاحظ ممّا سبق، أنّ هذه النّظريّة جاءت كردّ فعل على النّظريّة السّابقة (نظريّة التّباين)، والتي تنطلق من عدّة عوامل للتّعرّف على جلّ الأخطاء النّاتجة عن سهو أو عدم مراعاة الجوانب الضّروريّة في استخدام اللّغة، كما تصف هذه الأخطاء وتصنّفها على حسب المستويات اللّغويّة للّغة إثر التّعلّم (الصّوتي، النّحوي، الصّرفي).

نظريّة الجهاز الضّابط:

"في الوقت الذي تهتم به النّظريّتان السّابقتان بالعلاقة بين اكتساب اللّغة الأولى (اللّغة الأمّ) واكتساب اللّغة الثّانية (الأجنبيّة)، فإنّ نظريّة الجهاز الضّابط التي أتى بها كراشن، تهتم بصورة رئيسيّة بالعلاقة بين التّعلّم التّلقائي (spontaneous learning) والتّعلّم الموجّه (guided learning). وبموجب هذه النّظريّة، هناك طريقتان لتعلّم اللّغة الثّانية: الأولى اكتساب اللّغة لا شعوريّا، والثّانية تعلّم اللّغة إراديّا، ويقوم اكتساب اللّغة لا شعوريّا على استخدام اللّغة في المواقف التّواصليّة الحقيقيّة الهادفة لاستخدام اللّغة لأغراض حياتيّة(طبيعيّة)"[3].

زيادة على ما طرحناه، فإنّ نظريّة الجهاز الضّابط وفي طياتها ترى أنّ هناك طريقتين في تعلّم اللّغة الثّانية، الطّريقة الأولى التي اعتبرتها لا شعوريّة يرتكز أصحابها على الأثر الذي سيحدثه استخدام اللّغة في المواقف التّواصليّة الطّبيعيّة، أي أنّ تعلّم اللّغة يكون بمعايشة أصحاب هذه اللّغة الأصليّين، عن طريق المحاورة والتّواصل، أمّا الطّريقة الثّانية التي تقتضي تعلّم اللّغة الثّانية إراديّا وذلك عن طريق "التّمكّن من

---

[1]: نايف خرما، علي حجاج، "اللّغات الأجنبيّة تعليمها وتعلّمها"، ص 82.

[2]: نور الهدى بن بوزيد، "الازدواجيّة اللّغويّة لدى الأساتذة الجامعيّين – دراسة انثربولوجيّة لسانيّة –"، أطروحة لنيل شهادة دكتوراه في علم اللّهجات، جامعة تلمسان، إش: أ. د عكاشة شايف، 2017 – 2018، ص 22، نقلا عن نايف خرما، علي حجاج، "اللّغات الأجنبيّة تعليمها وتعلّمها"، ص 79.

[3]: نايف خرما، علي حجاج، "اللّغات الأجنبيّة تعليمها وتعلّمها"، ص 83.

القواعد اللّغويّة للغته الثّانية (الأجنبيّة) دون كبير اهتمام بالتّواصل اللّغويّ المباشر، بل يكون هذا التّعلّم وسيلة لذلك فيما بعد، مثل تعلّم اللّغة الأجنبيّة في المدرسة بإشراف المدرّس"[1].

هذا يعني أنّ هذه الطّريقة تولي الاهتمام الكبير إلى ضبط قواعد اللّغة الثّانية على غرار إعطاء الأهميُّة القصوى لعمليّة التّواصل المباشر، بل تعتبر هذا الأخير أنّه سيأتي فيما بعد تلقائيّا بإشراف المعلّم.

نظريّة اللّغة المرحليّة:

تؤكّد هذه النّظريّة، أنّه لابدّ لمتعلّم اللّغة الثّانية أن يستخدم كلّ الإمكانات المتاحة له أيًّا كانت الظّروف التي يتعلّم فيها تلك اللّغة، سواء كانت تلك الظّروف تهدف إلى استخدام اللّغة كأداة تواصليّة في المجتمع، أو استخدام اللّغة للتّدرّب على اللّغة ذاتها وصولا إلى المزيد من تعلّمها، ومهما تكن قدرة المتعلّم في التّمكّن من هذه اللّغة التي يستخدمها فهي السّبيل المتاح في هذه اللّحظة، كما قد تعدّدت وجهات النّظر في هذا الجانب والتي تقتضي بأنّ لهذه اللّغة الخاصّة نظامها الخاصّ بها تعمل من خلاله، أي أنّها لغة مرحليّة وانتقاليّة تسبق مرحلة التّمكّن الكامل من اللّغة الأجنبيّة، وبهذا فإنّ عمليّة تعلّم اللّغة الأجنبيّة ينظر إليها على أنّها سلسلة من العمليّات الانتقاليّة من مرحلة إلى أخرى تقرّب التّلميذ من الجانب الأكمل للغة الهدف.[2]

بناء على ما ذكرناه، فإنّ هذه الأخيرة تتّخذ من عمليّة تعلّم اللّغة الثّانية سلسلة انتقاليّة من مرحلة إلى أخرى، حتّى يصبح المتعلّم قادرا على التّحكّم في كلّ ما تحمله هذه اللّغة في طيّاتها.

خامسا:إستراتيجيّات تعلّم اللّغة الثّانية

لقد توصّلت مجموعة من الأبحاث التي جرت في السّبعينيات إلى تحديد جيّد لخصائص مقيّدة ودقيقة للتّعلّم، فقد درس هؤلاء الباحثون مجموعة كبيرة من الاستراتيجيّات تقدّر حوالي أربعة وعشرين استراتيجيّة لتعلّم اللّغة الثّانية، فقسّموا هذه الاستراتيجيّات إلى ثلاث فصائل: الأولى تمثّلت في استراتيجيّة (المعرفة الماورائيّة) تهدف إلى التّفكير في عمليّة التّعلّم في أثناء حدوثها وفي مراقبة إنتاجها، أمّا الثّانية هي الاستراتيجيّات (المعرفيّة) تتضمّن التّعامل المباشر مع تعلّم المادّة نفسها، وآخرهم هي الاستراتيجيّات (الاجتماعيّة الوجدانيّة) تتعلّق بعلاقة المتعلّم مع الآخرين والتّفاعل معهم[3].

وقبل الولوج إلى الحديث عن هذه الاستراتيجيّات، وجب أن نشير إلى أنّ "استراتيجيّات التعلّم بمثابة إجراءات يتمّ بناؤها لغرض دعم تعليم اللّغة الثّانية أو الأجنبيّة، فمتعلّم هذه اللّغة يقبل على تعلّمها وهو يتوفّر على معرفة خاصّة بلغة واحدة (اللّغة الأمّ) أو أكثر، لهذا فهو يبدأ بطرح الأسئلة والتّفكير في اللّغة الهدف، هذه المعرفة هي إستراتيجيّات التّعلميّة التي يتوفّر عليها"[4].

بناء على هذا الطّرح، يمكن أن نقول أنّ كلمة استراتيجيات هي بمثابة إجراءات وإحصاءات تأخذ بعين الاعتبار أثناء تعلّم الطّفل أو اكتسابه اللّغة الثّانية، ومن استراتيجيّات التّعلّم ما يلي:

أ – الاستراتيجيّات ما ورائيّة المعرفة:

---

[1]: المرجع نفسه ص 83

[2]: ينظر/ نايف خرما، علي حجاج، "اللّغات الأجنبيّة تعليمها وتعلّمها"، ص 84

[3]: ينظر/ دوجلاس براون، "أسس تعلّم اللّغة وتعليمها"، تر: عبده الرّاجحي، علي علي أحمد شعبان، ص 121.

[4]: حسن مالك، "استراتيجيّات تعلّم اللّغات الأجنبيّة"، مجلّة علوم التّربيّة، العدد 57، 2013، ص 80

تشمل هذه الاستراتيجيّات التّنسيق والتّنظيم المتقدّم لعمليّات التّعلّم وتيسيره والتّخطيط لنشاطاته من خلال:

- ✓ التّنظيم المتقدّم: اتّخاذ رأي مجمل وعامّ عن مفهوم التّنظيم أو تعديل نشاط التّعليم المتوقّع.
- ✓ الانتباه الموجه:تقييد النظر صوب عمل التعلم،مع تجاهل كلّ العوامل الصارفة الأخرى.
- ✓ الانتباه الانتقائي: التّصميم سابقا مع أخذ بعين الاعتبار بعض الجوانب المعيّنة من اللّغة أو تفصيلات فرديّة تساعد على استرجاع اللّغة.
- ✓ الإدارة الذّاتيّة: فهم كلّ الضّروريّات التي تساعد الفرد على التّعلّم والإعداد لتوفيرها له.
- ✓ المراقبة والتّقويم الذّاتيّ: يكمن في مراجعة الشّخص لنفسه أثناء إنتاجه وكلامه في تعلّم اللّغة، طلبا للدّقّة في الأصوات والنّحو وفق معيار داخليّ دقيق.
- ✓ التّخطيط الوظيفيّ: التّخطيط المسبق للعناصر اللّغويّة المراد استخدامها لتنفيذ العمل اللّغويّ.[1]

نستنتج من هذه الاستراتيجيّات السّابقة الذّكر، أنّها تكمن في الإشراف المسبق والمنظّم لاستقبال مهارات لغة جديدة (ثانية)، واستعداد المتعلّم نفسيّا قصد التّعلّم الجيّد، لذا سمّيَت بما ورائيّة المعرفة، لأنّها تسبق استقبال اللّغة، وإنّما يُحضّر لها أوّلا من خلال التّنظيم والتّقويم والتّخطيط وغيرها، مع مراقبة انتاجها وحدوثها.

ب – الاستراتيجيّات المعرفيّة:

وتشمل هذه الاستراتيجيّات عمليّات التّفاعل بين المتعلّم والمادّة المدرسيّة من خلال:

- ✓ التّكيّف العقليّ مع المادّة العلميّة.
- ✓ تطبيق إجراءات جديدة ومهمّة من أجل حلّ مشكلة أو تنفيذ مهمّة تعليميّة تعلّميّة اللّغة الثّانية، كما تعتبر هذه الاستراتيجيّات أكثر دقّة وقابليّة للعلاج والملاحظة لأنّها تخضع في تمام ميدان المجال التّعليميّ، ومن استراتيجيّاتها:
  - استخدام اللّغة الهدف والتي هي بصدد التّعلّم، بالتّكرار والتّفكير، والحديث الدّائم الذّاتيّ باللّغة الثّانية.
  - إعادة استخدام الكلمات والمراجعة الجيّدة والمنظّمة والحفظ الجيّد، فكلّ هذا يساعد على التّعلّم السّريع لمهارات اللّغة الهدف.
  - التّوقّع والاستنتاج: من أهمّ المهارات المساعدة على تنمية الاستعداد لتعلّم لغة ثانية أو أكثر من لغتين.
  - الاستنباط واستخدام المصادر المرجعيّة للّغة قيد التّعلّم، وترجمتها باللّغة الأولى، أو استعمال التّلخيص.[2]

---

[1]: ينظر\ دوجلاس براون، "أسس تعلّم اللّغة وتعليمها"، تر: عبده الرّاجحي، علي علي أحمد شعبان، ص 122.
[2]: ينظر\ رقيّة إبليلة، "اكتساب اللّغة الأولى والثّانية"، مجلّة آفاق علميّة، ص 245.

وعليه يمكن أن نقول في هذا الشّأن، أنّ نوعيّة هذه الاستراتيجيّات يكمن هدفها في كيفيّة تعامل المتعلّم مع المادّة التّعليميّة المترتّبة في اللّغة الثّانية، وما يستخدمه من إمكانياته الشّخصيّة والذّاتيّة في التّعامل مع هذه اللّغة التي هو مقيّد بتعلّمها داخل الحيّز المدرسيّ.

ج – الاستراتيجيّات الاجتماعيّة العاطفيّة:

تتمثّل هذه الاستراتيجيّات في التّوسّط والتّعامل مع الآخرين، قصد تبادل الخبرات والمعلومات من أجل التّعلّم، والتي يمكن حصرها فيما يلي:

- ✓ التّعاون: العمل مع زميل أو أكثر، وتبادل المعارف والمعلومات، قصد تعلّم اللّغة في جوّ تعاونيّ وجماعيّ.
- ✓ طلب التّوضيح: الاستماع لآراء الآخرين لتوضيح الغموض وطرح الأسئلة للمدرّس، وعدم الخجل من ذلك لكي ينتشر تعلّم اللّغة.[1]
- ✓ تسيير العواطف تقليل التّوتّر: "من خلال التّحدّث إلى الذّات لتخفيف القلق والتّوتّر الذي قد يصاحب انجاز نشاط أو مهمّة تربويّة، كالإجابة على سؤال أو طلب التّعبير شفويّا عن مشهد أو موقف داخل القسم أمام الزّملاء، أو الخروج لحلّ تمرين على السّبّورة...، والقيام بسلوكات لتدعيم الثّقة بالذّات والتي قد تتبلور على شكل الجرأة في التّعبير وعدم الخوف أو اللاّمبالاة من الوقوع في الأخطاء أو المغامرة بالمشاركة والإجابة عن أسئلة مهما كان نوعها، صحيحة أو غير صحيحة وغيرها"[2].

تهدف هذه الأخيرة إلى تشجيع وتحفيز الذّات على المشاركة والتّحدّث دون أي لبس أو خوف، قصد اكتساب أو تعلّم اللّغة بسهولة ودقّة، مع عدم الخوف من أن تكون الإجابة صحيحة أو خاطئة، فكلّ هذا يعزّز الثّقة بالنّفس والذّات.

وعلى هذا الأساس، يكون التّعامل مع الآخرين سواء المعلّم أو المتعلّمين أو آخرون ذوو معرفة وعلم، يفيد حتما في اكتساب مهارات اللّغة الهدف، شرط وضع الثّقة بالنّفس وإبعاد التّوتّر، فهذا ما تهدف إليه بوضوح الاستراتيجيّات الاجتماعيّة الوجدانيّة.

وعليه، أضافت بعض الدراسات الحديثة مجموعة من الإجراءات الأخرى من اجل الوصول إلى اللغة الهدف والتمكن منها، من أهمّها:

استراتيجيّات التّواصل: "هي مجموعة من الإجراءات التي تؤدّي إلى تطوير كفاية المتعلّم التّواصليّة في اللّغة الهدف"[3].

نستخلص أنّ هذه الأخيرة تساعد المتعلّمين على المواصلة في الحوار، واكتساب أداة التّحاور والتّعاطف مع تعلّم اللّغة الثّانية.

---

[1]: ينظر\ دوجلاس براون، "أسس تعلّم اللّغة وتعليمها"، تر: عبده الرّاجحي، علي علي أحمد شعبان، ص 123.

[2]: خالد عبد السّلام، "دور اللّغة الأمّ في تعلّم اللّغة العربيّة الفصحى في المرحلة الابتدائيّة بالمدرسة الجزائريّة"، أطروحة لنيل شهادة دكتوراه العلوم – تخصّص أرطفونيا– جامعة فرحات عبّاس، سطيف – الجزائر –إش، علي تعوينات، 2011 – 2012، ص 134، نقلا عن 1998 (Paul Cyrp p57)

[3]: حسن مالك، "استراتيجيّات تعلّم اللّغات الأجنبيّة"، مجلّة علوم التّربيّة، ص 81

فهذه اللّغة من خلال ما سبق، تهدف إلى تزويد المتعلّم بوسيلة التّخاطب والتّفاعل مع الآخرين، كما تتطلّب وجود التّدريب والتّعزيز والممارسة وغيرها، من عمليّات أخرى تساعد على الطّلاقة في عمليّة التّخاطب باللّغة الهدف.

الفصل الثّالث:

الدّراسة التّطبيقيّة

الفصل الثّالث: الدّراسة التّطبيقيّة

بعد انتهائنا من الجانب النّظريّ الذي تناولنا فيه جملة من القضايا اللّغويّة، سنتطرّق إلى دراسة المحور التّطبيقيّ الذي تتمحور حوله إشكاليّة موضوعنا: "تعليميّة اللّغة الثّانية ومدى تأثيرها على اللّغة الأولى لدى تلاميذ السّنة الثّانية ابتدائيّ"، والمتمثّل في طرح مجموعة من الأسئلة (سؤال وجواب) على أفراد العيّنة (المعلّمين).

ولكن قبل المباشرة في تحليل هذا التّطبيق (الاستبيان) وجَب علينا الإشارة أوّلا إلى بعض الرّكائز التي ترتكز عليها دراستنا التّطبيقيّة جملة وتفصيلا، إرتأينا أن نذكّر في بادئ الأمر أنّ التّعليم في الجزائر يمرّ بثلاثة مراحل تعليميّة [إبتدائي– متوسّط - ثانويّ] حيث تمثّل المرحلة الأولى (الابتدائيّة) "مرحلة التّعليم الإلزاميّ والمجّاني الذي يحصل الأطفال من خلاله على الحدّ الأدنى من المعارف والمهارات التي لا يستغنى عنها"[1].

فهذه المرحلة تعدّ أهمّ مرحلة في حياة المتعلّم، لأنّها النّسمة الأولى التي تفتح عقله وفكره من أجل استقبال وتلقّي مختلف المهارات اللّغويّة، كما أنّه وفي هذه المرحلة أيضا يبدأ بالتّكيّف مع البيئة الدّراسيّة والوضع الذي هو فيه من أجل تلقّي العلم وتعلّم اللّغة، كما يتمكّن من إقامة علاقات صداقة مع زملائه بالمدرسة، التي تعدّ إحدى الأطر المهمّة التي يتمّ فيها بناء العمليّة التّعليميّة، وتحصيل المعرفة، "فمن خصائص الطّالب في هذه المرحلة أنّ جلّ اهتماماته تقع في دائرة الأمور المحليّة، كالتّعرّف على عناصر البيئة والتّعوّد على بعض العادات الإيجابيّة وبذر بعض الأساسيّات التي يمكن أن تستثمر في المستقبل لتكوين قيم إنسانيّة، بالإضافة إلى تزويده بأساسيّات المعارف العلميّة وتدريبه على التّفكير الموضوعيّ"[2].

المرحلة الابتدائيّةهي البيئة الثّانية التي يتكيّف معها الطّفل بعد أسرته، تقوّمه وتربّيه وتعلّمه مبادئ وأسس مجتمعه، حيث خضعت هذه الأخيرة إلى تغييرات جذريّة في نمط التّعليم، فبعد أن كان سنّ السّتّ سنوات بداية الدّخول المدرسيّ للسّنة الأولى ابتدائي، ومدّة التّعليم ستّ سنوات، أضحى اليوم سنّ الخمس سنوات بداية الدّخول إلى هذه المرحلة إلى القسم التّحضيريّ أوّلا، مع إتمام الدّراسة مدّة خمس سنوات فقط.

استنادا إلى ما عرضناه سابقا، فإنّ الحديث عن هذه المرحلة مطوّل وشامل، إلاّ أنّه وجب علينا أن لا نغضّ الطّرف عن أنّ هذه المراحل الثّلاثة بوجه العموم والمنظومة التّربويّة بوجه الخصوص عرفت تطوّرا كبيرا فيما يخصّ المناهج التي اعتمدتها في تعليم اللّغة، حيث تمّ اعتماد أنماط مختلفة، التي ترتكز كلّ واحدة منها على ركيزة معيّنة فتجعلها محورا للعمليّة التّعليميّة، فظلّ التّدريس خاضعا فترة من الزّمن لنمط التّدريس بالأهداف، تلك الطّريقة التي كانت ترتكز على المعلّم فقط الذي هو محور العمليّة التّعليميّة التّعلّميّة، ممّا جعل المنظومة التّربويّة تفكّر في نمط آخر يسعى إلى جعل التّلميذ محورا فعّالا نشيطا قادرا على قيادة العمليّة التّعليميّة التّعلّميّة، وهو المقاربة بالكفاءات الذي يعدّ اليوم أهمّ "بيداغوجيّة وظيفيّة تعمل على التّحكّم في مجريات الحياة بكلّ ما تحمله من تشابك في العلاقات وتعقيد في الظّواهر الاجتماعيّة، ومن

[1]: فتيحة سعود حمودة، سميرة عبد الكريم، هدى علي غافل، "مشكلات تعليم اللّغة العربيّة في مرحلة التّعليم الأساسيّ في العراق أسبابها وعلاجها"، دراسة تربويّة، بغداد، العدد 15، 2011، ص 102

[2]: محمد أحمد عمايرة، "بحوث في اللّغة والتّربيّة"، دار وائل للنّشر، عمان، 2002، ط1، ص 289

ثمّ فهي اختيار منهجي يمكّن المتعلّم من النّجاح في هذه الحياة على صورتها وذلك بالسّعي إلى تثمين المعارف المدرسيّة وجعلها صالحة للاستعمال في مختلف مواقف الحياة"[1].

وعلى هذا فإنّ هذه المقاربة هي الخيار المناسب الذي يمكّن المتعلّم من أن يكون قطبا أساسيّا داخل العمليّة التّعليميّة حيث يتعلّم وفق الدّعم والمساندة التي يقدّمها له المعلّم داخل المدرسة.

ومن هنا، واستنادا إلى ما صنّفناه آنفا، فإنّ محور موضوع بحثنا يخصّ بالذّكر تلاميذ السّنة الثّالثة ابتدائيّ التي تعدّ أوّل سنة دراسيّة لتلقين وتلقّي لغة أخرى إلى جانب اللّغة الأولى (العربيّة)، ففي هذا المستوى من التّعلّم سيستهدف التّعليم إلى تحصين المتعلّم من ناحية البناء اللّغويّ السّليم من جميع المستويات لهذه اللّغة قصد اثبات طلاقته في اللّسان لغاية تواصليّة، إذ طيلة هذه السّنة سيبني المتعلّم آليّات التّعبير (الكتابيّ والشّفويّ).

وتتمّة لجملة الرّكائز التي قمنا بعرض ملخّص عنها، الآن نقوم بتحليل الاستبيان الذي يقف على عاتقه الجانب التّطبيقيّ المخصّص لتلاميذ السّنة الثّالثة ابتدائيّ، بُغية رفع السّتار عن قضيّة التّأثير والتّأثّر بين اللّغتين إثر التّعلّم، وبالخصوص ما يتعلّق باللّغة الأولى (العربيّة) والذي يتوضّح من طرف إجابات مجموعة من معلّموا اللّغة الأولى للسّنة قيد الدّراسة.

[1]: خيرات نعيمة، "تطوّر المعجم اللّغويّ لدى التّلميذ في مرحلة التّعليم المتوسّط"، رسالة ماجيستير في تعليميّة اللّغات، جامعة مستغانم، إش: د. حنيفي بن ناصر، 2014 – 2015م، ص 63، نقلا عن حاجي فريد، "بيداغوجيا التّدريس بالكفاءات الأبعاد والمتطلّبات"، دار الخلدونيّة للنّشر والتّوزيع، الجزائر، 2005، دط، ص 08

وزارة التّعليم العالي والبحث العلميّ
جامعة أبو بكر بلقايد بتلمسان
كليّة الآداب واللّغات
قسم اللّغة العربيّة وآدابها

الاستبيان

سيّدي (ت) معلّم (ة) السّنة الثالثة إبتدائي:

السّلام عليكم ورحمة الله وبركاته؛

أنا طالبة من قسم اللّغة والأدب العربيّ، تخصّص لسانيّات تطبيقيّة ماستر (2)، معنيّة بإنجاز مذكّرة بعنوان "تعليميّة اللّغة الثّانيّة ومدى تأثيرها على اللّغة الأولى لدى تلاميذ السّنة الثّالثة ابتدائيّ"، لنيل شهادة الماستر في اللّغة العربيّة وآدابها، لذلك أتقدّم إليكم أيّها الأساتذة الكِرام، بهذا الاستبيان، منتظرة منكم الإجابة عنه بدقّة وموضوعيّة، حتى يتسنّى لي الوصول إلى المعلومات والنّتائج المراد دراستها، كما أتعهّد بأنّ هذه المعلومات والنّتائج أستعملها لغرض علميّ فقط.

ملاحظة: أرجو وضع علامة (×) داخل الإطار المقابل للإجابة التي تختارونها والإدلاء بآرائكم في الإجابة التي تتطلّب التّعديل.

أشكركم مسبّقا على تعاونكم.

وزارة التّعليم العالي والبحث العلميّ
جامعة أبو بكر بلقايد
- تلمسان -

كليّة الآداب واللّغات — المستوى: ثانية ماستر
قسم اللّغة العربيّة وآدابها — التّخصّص: لسانيّات تطبيقيّة

الاستبيان

ضع العلامة (×) في المكان المناسب:

1 - ما مدى استيعاب تلاميذ المرحلة الابتدائيّة للغتهم الأولى (العربيّة)؟

جيّد ☐ ضعيف ☐ متوسّط ☐

2 - هل يؤثّر إدراج اللّغة الثّانية (الفرنسيّة) في السّنة الثّالثة ابتدائي على استيعاب اللّغة الاولى (العربيّة)؟

نعم ☐ لا ☐ نوعا ما ☐

3 – هل إدراج اللّغة الثّانية (الفرنسيّة) في السّنة الثّالثة ابتدائي أمر إيجابيّ أم سلبيّ؟

إيجابيّ سلبيّ

4 – إن كان الجواب سلبيّا، فما السّنة التي تفضّل أن يُدرج فيها تعليم اللّغة الثّانية (الفرنسيّة)؟

.....

5 – هل الحجم السّاعي المخصّص للّغة الثّانية (الفرنسيّة) يؤثّر على الحجم السّاعي المخصّص للّغة الأولى (العربيّة)؟

نعم ☐ لا ☐

6 – هل يؤثّر الانتقال المباشر من حصص اللّغة الثّانية (الفرنسيّة) إلى حصص اللّغة الأولى (العربيّة) على استيعاب التّلاميذ؟

نعم ☐ لا ☐

7 – إن كان الجواب نعم، هل تفضّل تخصيص الفترة الصّباحيّة أو الفترة المسائيّة لتدريس اللّغة الثّانية (الفرنسيّة)؟

.....

.....

8 – هل يظهر تلاميذ السّنة الثّالثة ابتدائي تأثّرا باللّغة الثّانية (الفرنسيّة) في حصص تدريس اللّغة الأولى (العربيّة) كاستعمال بعض المصطلحات او العبارات المتقاربة مثلا؟

نعم ☐ لا ☐ نوعا ما ☐

9 – حسب رأيك، ما مدى تأثّر اللّغة الأولى (العربيّة) باللّغة الثّانية (الفرنسيّة) في المرحلة الابتدائيّة، إيجابيّا وسلبا؟

.....

.....

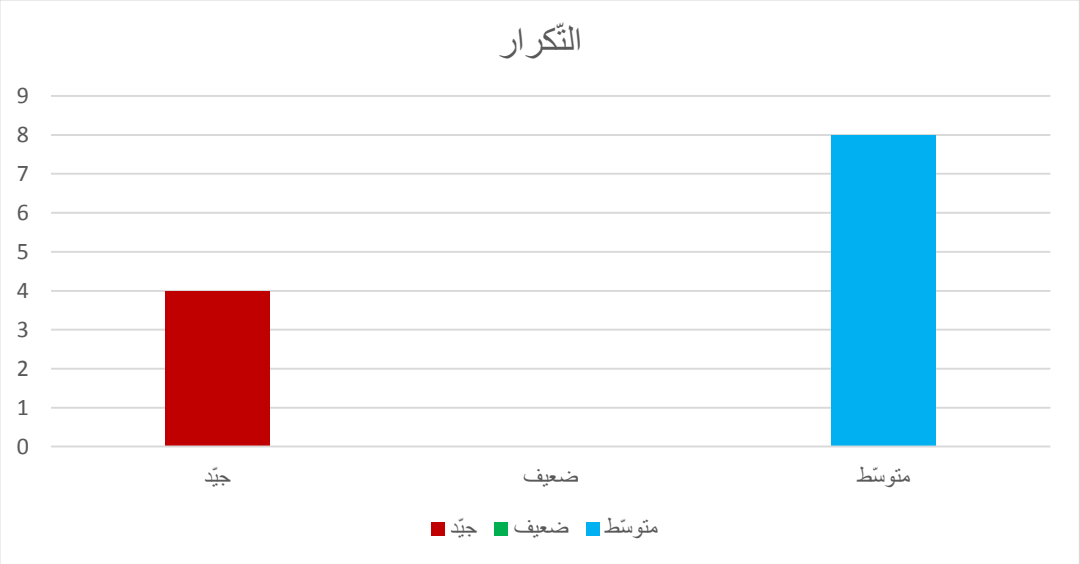
تحليل الاستبيان

السّؤال (1): ما مدى استيعاب تلاميذ المرحلة الابتدائيّة للغتهم الأولى (اللّغة العربيّة)؟

الاحتمالات	التّكرار	النّسبة المئويّة
جيّد	04	%33,33
ضعيف	00	%00
متوسّط	08	%72,72
المجموع	12	%100

إنّ النّسبة المئويّة المعبّرة عن الاختيار(متوسط) تمثّل الأغلبيّة بنسبة 72,72% ،أمّا الاختيار (جيّد) فقدّرت نسبته بـِ 33,33 %، في حين انعدمت الإجابة بِـ لا.

وعليه نلاحظ من خلال أجوبة المعلّمين أنّ نسبة استيعاب التّلاميذ للّغة العربيّة في المرحلة الابتدائيّة (متوسّط)، وليست بالجيّدة وربّما هذا راجع للازدواجيّة اللّغويّة التي يعرفها الطّفل في الجزائر بين لغة المدرسة وهي اللّغة العربيّة الفُصحى واللّهجة التي يتعلّمها في البيت والمجتمع، التي تختلف من منطقة إلى أخرى، فلو كان الطّفل يتعلّم بالمدرسة اللّغة نفسها التي ينشأ عليها في البيت لما كان مستواه هذا في مدارسنا الجزائريّة.

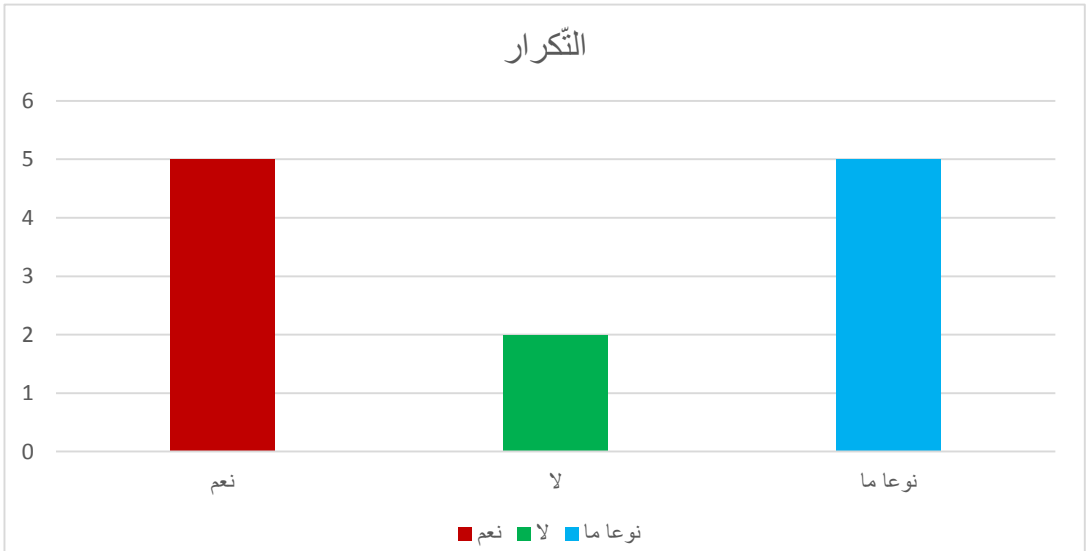


الشّكل رقم (1): يوضّح نسبة استيعاب تلاميذ
المرحلة الابتدائيّة للغتهم الأولى (اللّغة العربيّة)

السّؤال (2): هل يؤثّر إدراج اللّغة الثّانية (الفرنسيّة) في السّنة الثّالثة ابتدائيّ على استيعاب اللّغة الأولى (اللّغة العربيّة)؟

الاحتمالات	التّكرار	النّسبة المئويّة
نعم	05	%41,66
لا	02	%16,66
نوعا ما	05	%41,66
المجموع	12	%100

نلاحظ أنّ النّسبة المئويّة الحاملة للاختيارين (نعم ونوعا ما) متساويين وبنفس النسبة 41,66% وبذلك تمثّل الدّرجة الأولى في هذا الجانب، في حين سجّل اختيار (لا) نسبة ضعيفة تقدّر بـِ 16,16%، وبناء على النّتائج التي توصّلنا إليها من خلال دراسة مدى تأثير إدراج اللّغة الثّانية في السّنة الثّالثة ابتدائيّ على استيعاب اللّغة الأولى (اللّغة العربيّة)، فإنّ هذا التأثير موجود لدى مجموع تلاميذ هذه السّنة، وربّما هذا راجع إلى عدم التّمكّن بعد من لغتهم الأولى (اللّغة العربيّة) بأبجديّاتها وقواعدها، وكذلك قد تكون هذه السّنة غير ملائمة تماما لإدراج لغة ثانية (اللّغة الفرنسيّة) ضمن منهاجهم الدّراسيّ.



*الشّكل رقم (2):*يوضّح مدى تأثير إدراج اللّغة الثّانية (الفرنسيّة) في السّنة الثّالثة ابتدائيّ على استيعاب اللّغة الأولى (اللّغة العربيّة)

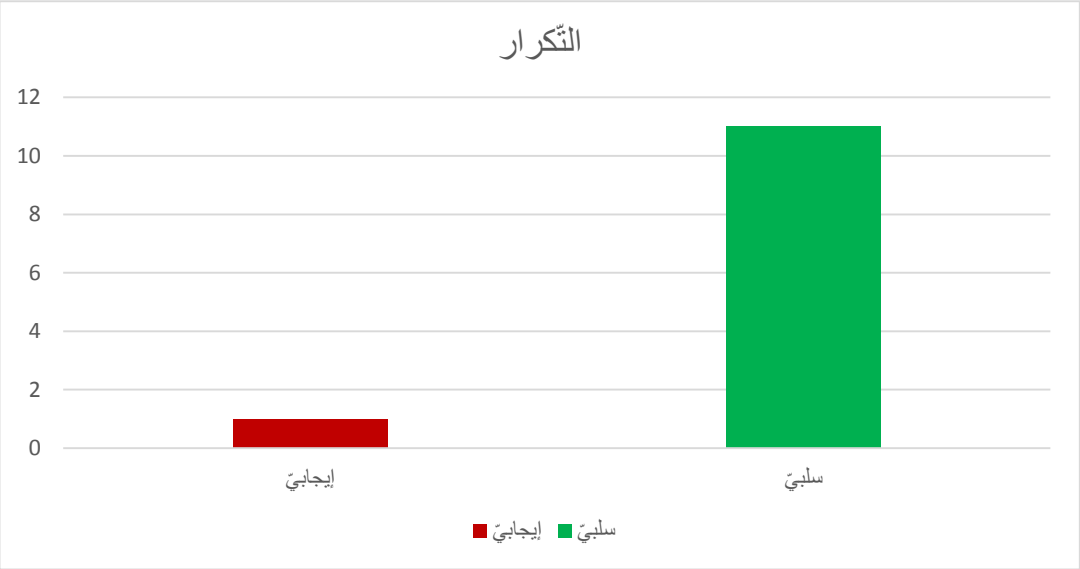
السّؤال (3): هل إدراج اللّغة الثّانية (الفرنسيّة) في السّنة الثّالثة ابتدائيّ أمر إيجابيّ أم أمر سلبيّ؟

الاحتمالات	التّكرار	النّسبة المئويّة
إيجابيّ	01	%8,33
سلبيّ	11	%91,66
المجموع	12	%100

إنّ النّسبة المئويّة للاحتمال (سلبيّ) تمثّل النّسبة الغالبة على الاحتمال (إيجابيّ)بنسبة 91,66%،وبذلك قُدِّرت نسبة الاحتمال الثّاني بـِ 8,33%، وهي نسبة ضعيفة جدّا.

نستنتج من هذا التّحليل أنّ إدراج اللّغة الثّانية في السّنة الثّالثة ابتدائي أمر سلبيّ للأغلبيّة، وهذا راجع إلى التّداخل اللّغويّ الحاصل بين اللّغة الثّانية (الفرنسيّة) و اللّغة الأولى (اللّغة العربيّة)، فقد يؤدّي بالمتعلّم إلى شتات في أفكاره من لغة إلى أخرى، ويكون تأثير هذا كلّه على اللّغة الأولى سلبيًا، لأنّ المتعلّم ها هنا قد ينصبّ اهتمامه على اللّغة الجديدة .

فالانتقال من السّلبيّ إلى الإيجابيّ (المثمر) بيد واضع المنهاج وملقّن اللّغة، الذي يكون له الفضل في تقديم النّصائح والتّوجيهات لتلامذته حتّى لا يحدث لديهم خلط بين اللّغتين صدد التّعلّم.



الشّكل رقم (3): يوضّح نسبة الموافقة على إدراج اللّغة الثّانية (الفرنسيّة) في السّنة الثّالثة ابتدائيّ بين السّلبي والإيجابيّ

السّؤال (4): سؤال مفتوح: إن كان الجواب سلبيًا فما السّنة التي تُفضِّل أن يُدرج فيها تعليم اللّغة الثّانية (الفرنسيّة)؟

بالنّسبة لرأي المعلّمين حول السّنة المفضّلة لتعليم اللّغة الثّانية (الفرنسيّة)، والذين كان جوابهم على السّؤال السّابق سلبيًا، فضّلوا السّنة الرّابعة ابتدائيّ أو فتح المجال لها في السّنة الأولى متوسّط بدل السّنة المعتاد تدريسها فيها (الثّالثة)، فحجّة الجميع في ذلك أنّ التّلميذ في هذه المرحلة وفي السّنة الثّالثة بالضّبط يكون قيد التّحكّم بأبجديّات لغته الأولى وبعض قواعدها، وربّما إدراج اللّغة الثّانية معها قد يحدث خللاً للمتعلّم أو فقدانا لبعض خصائص لغته الأولى (العربيّة)، ولن يستطيع التّحكّم في لغتين في آن واحد.

نستخلص من هذه الآراء، أنّه وجب إعادة النّظر في إدراج لغة أخرى في السّنة الثّالثة ابتدائيّ خصوصا والمرحلة الابتدائيّة عموما، حتّى يتمكّن المتعلّم في هذه المرحلة ولمدّة خمس سنوات من ضبط جميع ما تحمله لغته الأولى (العربيّة)، ونحن في هذا الصّدد نخصّ بالذّكر الفئة المتوسّطة من المتعلّمين وليس الفئة الممتازة.

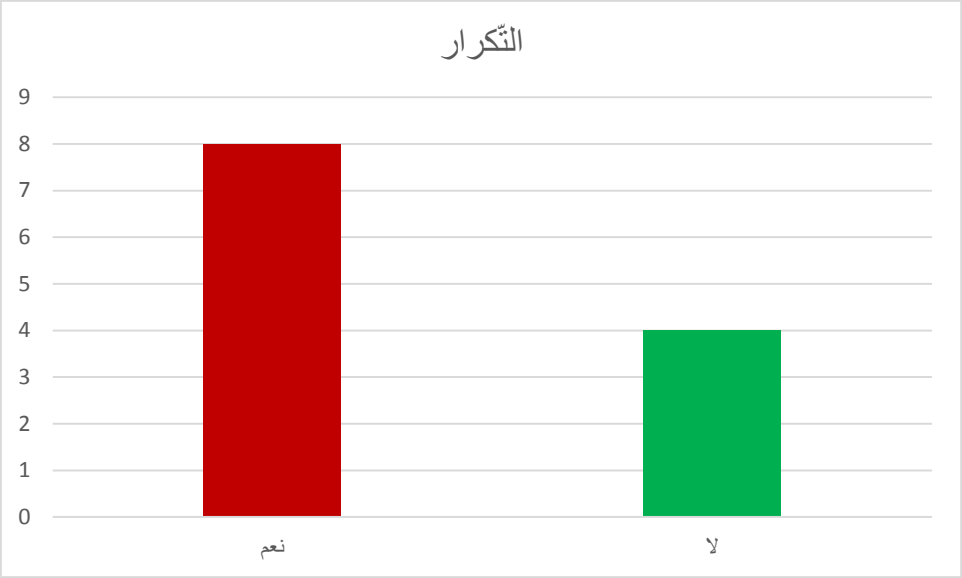
السّؤال (5): هل الحجم السّاعي المخصّص للّغة الثّانية (الفرنسيّة) يؤثّر على الحجم السّاعي المخصّص للّغة الأولى (العربيّة)؟

الاحتمالات	التّكرار	النّسبة المئويّة
نعم	08	%66,66
لا	04	%33,33
المجموع	12	%100

لقد أجمع المعلّمون على الاختيار (نعم) بنسبة 66,66%تمثّل النّسبة المرتفعة مقارنة مع الاختيار (لا) بِنسبة33,33%، فهو بذلك يمثّل نصف الاختيار الأوّل (نعم).

وعليه ما يمكن أن نلاحظه من خلال أجوبة المعلّمين حول تأثير الحجم السّاعي المخصّص للّغة الثّانية (الفرنسيّة) على الحجم السّاعي المخصّص للّغة الأولى (العربيّة)، أنّ معظمهم يرى أنّ هناك تأثير وبشكل كبير على الحجم السّاعي المخصّص للّغة الأولى (العربيّة).فبما ان تلميذ السنة الثالثة ابتدائي يتعرف ولأول مرة على مبادئ قواعد لغته الأولى (اللغة العربية) فهو بحاجة لوقت كاف لاستيعابها. وبالتالي الساعات الناقصة المخصصة لتدريس اللغة الثانية (اللغة الفرنسية) تؤثر على مدى استيعابه.

لذا من الواجب أن يخصّص الحجم السّاعي الأكبر للّغة الأولى (العربيّة) والحجم المتبقي يمنح للّغة الثّانية (الفرنسيّة)، حتّى يتمكّن المتعلّم من ضبط لغته أوّلا وإعطائها حقّها من التّعليم.



<u>الشّكل رقم (4):</u> يوضّح نسبة تأثير الحجم السّاعي المخصّص للّغة الثّانية (الفرنسيّة) على الحجم السّاعي المخصّص للّغة الأولى (العربيّة)

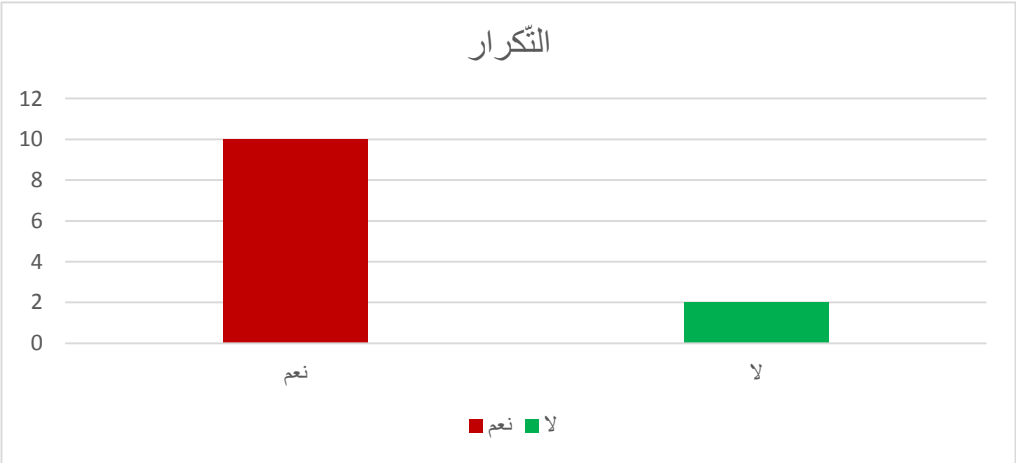
السّؤال (6): هل يؤثّر الانتقال المباشر من حصص اللّغة الثّانية (الفرنسيّة) إلى حصص اللّغة الأولى (العربيّة) على استيعاب التّلاميذ؟

الاحتمالات	التّكرار	النّسبة المئويّة
نعم	10	%83,33
لا	02	%16,66
المجموع	12	%100

إنّ النّسبة المئويّة المعبّرة عن الاحتمال (نعم) تمثّل الأغلبيّة بنسبة 83,33%، والتي أجمع فيها المعلّمون على أنّ الانتقال المباشر من حصص اللّغة الثّانية (الفرنسيّة) إلى حصص اللّغة الأولى (العربيّة) يؤثّر وبشكل كبير على استيعاب التّلاميذ، في حين أنّ الاحتمال (لا) قدّرت نسبته بـِ16,66%.

وبناء على الإحصاء الأخير، فإنّ جلّ المدرّسين في المرحلة الابتدائيّة أجمعوا على أنّ هناك تأثيرا على استيعاب التّلاميذ من خلال الانتقال المباشر من حصص اللّغة الثّانية (الفرنسيّة) إلى حصص اللّغة الأولى (العربيّة)، وهذا الانتقال قد يخلّ بالتّوازن الطّبيعيّ الذي يكون فيه المتعلّم اتّجاه اللّغتين قيد التّعلّم، كما قد لا يكفيه الوقت من أجل تخزين الفكرة (القاعدة) التي تعلمها في اللّغة الثّانية (الفرنسيّة) ويلج مباشرة إلى اللّغة الأولى (العربيّة) لا يزال فكره مشغولاً بما درسه أوّلا (اللّغة الثّانية) فلا تكون له القدرة الكافية على استيعاب لغته الأولى (العربيّة)، وفي جلّ الحالات يخشى المعلّمون من الخلط بين ما تحمله اللّغة الثّانية مع اللّغة الأولى، وهنا يحدث للمتعلّم اصطدام في الأفكار نتيجة التّقارب بين الحصص.

لذا نرى من الأحسن أن يحدّد لكلّ من حصص اللّغة الثّانية وحصص اللّغة الأولى فترات زمنيّة متباعدة، كأن يدرس لغته الأولى في الصّباح، ويدرس اللّغة الثّانية في المساء، وبهذا يكون له الوقت الكافي لترسيخ ما درسه في الصّباح والاستعداد للمساء.



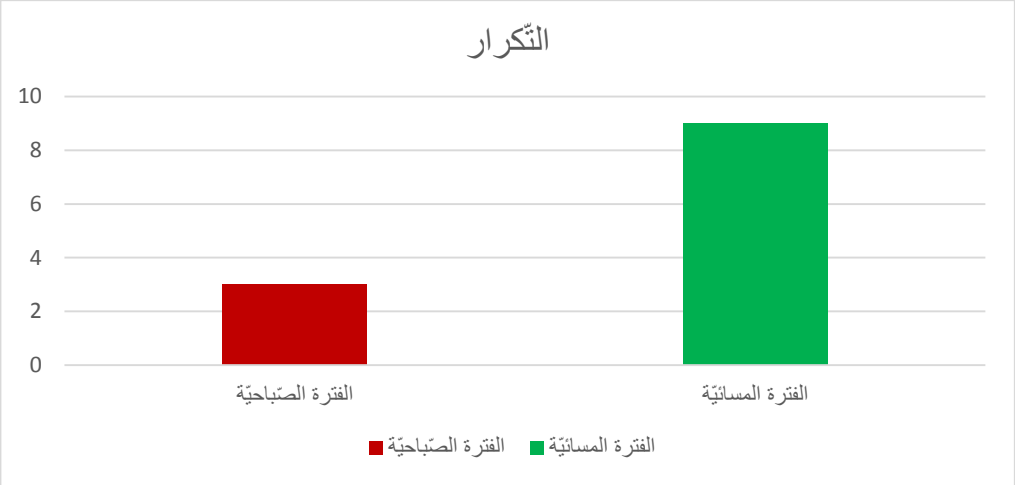
الشّكل رقم (5): يوضّح تأثير الانتقال من حصص اللّغة الثّانية
إلى حصص اللّغة الأولى على استيعاب التّلاميذ

السّؤال (7): إن كان الجواب "نعم"، هل تفضّل تخصيص الفترة الصّباحيّة أم الفترة المسائيّة لتدريس اللّغة الثّانية (الفرنسيّة)؟

الاحتمالات	التّكرار	النّسبة المئويّة
الفترة الصّباحيّة	03	%25
الفترة المسائيّة	09	%75
المجموع	12	%100

من خلال الجدول، يتّضح لنا أنّ جلّ المعلّمين أجمعوا على الاختيار "الفترة المسائيّة"، حيث حدّدت النّسبة المئويّة فيها بـِ75%، في حين انخفضت نسبة الاختيار "الفترة الصّباحيّة" بنسبةِ 25%.

وعليه فإنّ جلّ من اعتبروا أنّ الانتقال من حصص اللّغة الثّانية (الفرنسيّة) إلى حصص اللّغة الأولى (العربيّة) يؤثّر على استيعاب التّلاميذ، فضّلوا تخصيص الفترة المسائيّة لتدريس اللّغة الثّانية (الفرنسيّة)، في حين أنّ تدريس اللّغة الأولى (العربيّة) يكون في الفترة الصّباحيّة، وبهذا التّرتيب المنهجيّ بين حصص اللّغتين يتمكّن المتعلّم من التّفرقة بين عناصر اللّغة الثّانية وعناصر اللّغة الأولى، ولا يحدث تداخل بين ما يدرسه في محتوى حصص اللّغتين.



الشّكل رقم (6): يوضّح الفترة المخصّصة لتدريس اللّغة الثّانية (الفرنسيّة)، المسائيّة أم الصّباحيّة

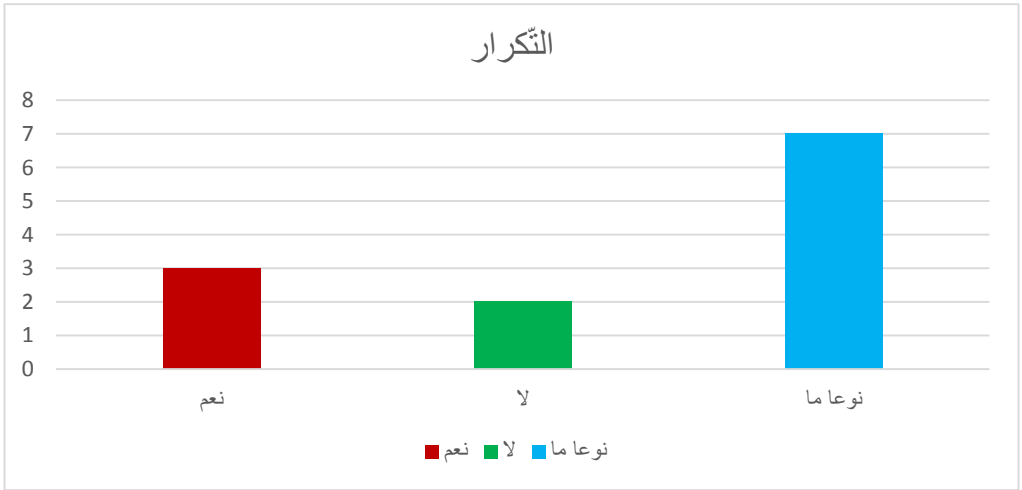
السّؤال (8): هل يظهر تلاميذ السّنة الثّالثة ابتدائيّ تأثّرا باللّغة الثّانية (الفرنسيّة) في حصص تدريس اللّغة الأولى (اللّغة العربيّة) كاستعمال بعض المصطلحات أو العبارات المتقاربة مثلا؟

الاحتمالات	التّكرار	النّسبة المئويّة
نعم	03	%25
لا	02	%16,66
نوعا ما	07	%58,33
المجموع	12	%100

يوضّح الجدول أنّ النّسبة المئويّة للاختيار(نوعا ما) قدرت بنسبة 58,33% وهي أعلى نسبة أجمع عليها المعلّمين، أما الاختيار (نعم) فقدّرت نسبته بـِ 25%، في حين انخفضت نسبة الاختيار (لا) بنسبة 16,66%.

وعليه نستخلص من خلال أجوبة المعلّمين حول إظهار تلاميذ السّنة الثّالثة ابتدائيّ تأثّرا باللّغة الثّانية (الفرنسيّة) في حصص تدريس اللّغة الأولى (العربيّة)، كاستعمال بعض المصطلحات أو العبارات المتقاربة مثلا، أنّ جلّهم أجمعوا على أنّ هذا التّأثّر يظهر في بعض الأحيان وليس بشكل دائم، وربّما هذا راجع إلى الاهتمام الزّائد باللّغة الثّانية (الفرنسيّة) من قبل المتعلّمين، لأنّها تعدّ لغة جديدة للتّعلّم تستهدف انتباه واهتمام المتعلّم بها.

كما قد يتكلّم المتعلّم بعبارات من اللّغة الثّانية (الفرنسيّة) في حصص اللّغة الأولى (العربيّة)، وهو قد اعتاد على ذلك في بيئته أو محيطه الاجتماعيّ، فالبيئة الاجتماعيّة (البيت) لها دور أساسيّ في اكتساب المتعلّم اللّغة.



الشّكل رقم (7): يوضّح مدى إظهار تلاميذ السّنة الثّالثة ابتدائي تأثّرهم باللّغة الثّانية (الفرنسيّة)، في حصص تدريس اللّغة الأولى (العربيّة)

السّؤال (9):سؤال مفتوح: حسب رأيك، ما مدى تأثّر اللّغة الأولى (العربيّة) باللّغة الثّانية (الفرنسيّة) في المرحلة الابتدائيّة، إيجابا وسلبا؟

جواب 1: "يكون التأثير سلبيا".

جواب 2: "تتأثر اللغة العربية باللغة الفرنسية تأثيرا سلبيا وذلك بسبب الحجم الساعي وكثافة البرنامج وحتى التمييز العمري والاديولوجي"

جواب3: "تتاثر سلبيا "

جواب4: "سلبيا ، وهذا ما يتجلى في ضعف معظم التلاميذ خاصة عند انتقالهم إلى المتوسط فالقلة منهم من يتحصل على معدلات مقبولة لهذا لزاما علينا التفكير في تدريس اللغة الحية في الابتدائي لتكون اللغة الثانية."

جواب5: "يكون التأثير سلبيا".

جواب 6: "أعتقد أن التحقيق في علم النفس يؤكد بأن اللغات الأجنبية تؤثر سلبا على اللغة الأم للطفل وبالتالي كان لزاما أن تكون دراسات عميقة لتأكيد ذلك في مدارسنا"

جواب7: "يكون التأثير سلبا".

جواب8: "سلبي".

جواب9: "مما لا شك فيه أن اللغة العربية هي اللغة الام لكن لا ننكر أهمية تعلم اللغة الفرنسية في وقتنا الحالي، لكن اعتقد أن سن التلاميذ في السنة الثالثة يكون أصغر من ان يدخل في عقولهم هذه اللغة مع برنامجهم الطويل في اللغة العربية.

جواب 10: "سلبا لأن التلميذ لازال لا يدرك بشكل جيد اللغة العربية فيجد نفسه أمام لغة أخرى غريبة فيختلط عليه الامر ويؤثر ذلك على استيعابه الجيد ; نحن بصدد التحدث على الفئة المتوسطة والمتاجرة وليس النخبة الممتازة".

جواب 11: "سلبيا".

جواب 12: سلبيا ، بعض التلاميذ يصبح لديهم ميول أكثر للغة الفرنسية حسب الوسط الذي يعيشون فيه (بعض الاولياء يتحدثون معهم بالفرنسية....) ".

لقد أجمع معظم المعلمين في إجاباتهم على السؤال الخاص بمدى تأثير اللغة الثانية (اللغة الفرنسية) على اللغة الأولى (اللغة العربية) في المرحلة الابتدائية على كون هذا التّأثير سلبيًا، وحجّتهم في ذلك أنّ المتعلّم في السّنة الثّالثة ابتدائيّ يكون غير متمكّن بشكل جيّد من اللّغة الأولى (العربيّة) فيجد نفسه أمام لغة أخرى (الفرنسيّة) ممّا يولّد تداخلا بين اللّغتين، وهذا ما يؤثّر على استيعابه الجيّد لكافّة عناصر اللّغتين صدد التّعلّم، وبالأخصّ لغته الأولى (العربيّة).

وعليه يمكن القول، إنَّ المتعلّم في هذه المرحلة الأولى من مشواره الدّراسيّ يكون قيد تعلّم لغته اللّغة الأولى (العربيّة) التي لم يتعود الحديث بها بعد،خلاف ما كان يألفه في بيته، وإلى جانب كلّ هذا يجد نفسه أمام لغة أخرى دخيلة على اللّغة التي يحاول التّأقلم مع خصائصها. لذا يكون الأثر سلبيّا على هذا المتعلّم من قبل اللّغة الثّانية (الفرنسيّة) على اللّغة الأولى (العربيّة)، لأنّه لم يتمكّن بعد من أبجديّات وعناصر لغته الأولى.

نتائج الاستبيان:

تعدّ النّتائج لبّ ما يتوصّل إليه الباحث بعد جهد طويل، انطلاقا من الجانب النّظريّ وصولا إلى الجانب التّطبيقيّ، الذي تتحدّد فيه كلّ استنتاجات الدّراسة أو البحث، فبعد إعداد الاستبيان المتكوّن من مجموع الأسئلة الموجّهة إلى المعلّمين (ت) بالمرحلة الابتدائيّة وبالخصوص السّنة الثّالثة ابتدائيّ، والتي قمنا بجمعها وترتيبها، والقيام بتحليلها ومعالجتها في جداول وإقامة الملاحظات عليها، توصّلنا إلى النّتائج التّالية:

- إنّ القدرة على استيعاب تلاميذ المرحلة الابتدائيّة للغتهم الأولى متوسّط نتيجة الازدواجيّة اللّغويّة التي يعيشها في مجتمعه الجزائريّ .
- إدراج اللّغة الثّانية في السّنة الثّالثة ابتدائي يؤثّر بشكل كبير على استيعاب اللّغة الأولى من طرف متعلّميها، لأنّهم في هذه المرحلة لم يتمكّنوا بعد من التّمكّن الجيّد من عناصر لغتهم الأولى .
- إنّ إضافة لغة ثانية للمتعلّم وهو في السّنة الثّالثة ابتدائيّ ضمن المقرّر الدّراسيّ السّنويّ أمر سلبيّ حسب رأي المعلّمين، وهم بذلك يفضّلون سنة أخرى بديلة لهذه السّنة، كالسّنة الأولى متوسّط .
- الانتقال المباشر من حصص اللّغة الثّانية (الفرنسيّة) إلى حصص اللّغة الأولى (العربيّة) والحجم السّاعي المخصّص لكليهما له تأثير على استيعاب التّلاميذ، وقد يؤدّي هذا الانتقال المباشر إلى ظهور قصور في ذهن المتعلّم لعناصر لغته الأولى، أما فيما يخص الحجم الساعي فقد يأخذ حجم اللغة الثانية الجديدة من التعليم بعض من اهتمامات المتعلم لها، لانه يبحث عن كيفية إكتسابها أو تعلمها ليكتشف الجديد الذي تحمله في ثناياها هذه اللغة.
- تعدّ الفترة المسائيّة الفترة الأنسب لتدريس وتلقين اللّغة الثّانية (الفرنسيّة) وتخصيص الفترة الصّباحيّة للّغة الأولى (العربيّة) .
- قد يظهر بعض التّلاميذ تأثّرهم باللّغة الثّانية (الفرنسيّة) في حصص اللّغة الأولى (العربيّة) من خلال التّلفّظ ببعض المصطلحات أو العبارات مثلا، وهذا أمر وارد لأنّهم مجبرون على التّقيّد بدراسة لغتين في سنة واحدة لم يتمكّنوا فيها من أساسيّات لغتهم الأولى (العربيّة) .
- إنّ تأثير اللّغة الثّانية (الفرنسيّة) على اللّغة الأولى (العربيّة) بالنّسبة لتلاميذ السّنة الثّالثة ابتدائي سلبيّ، لأنّ المتعلّم وفي هذه السّنة يكون بصدد تعلّم كلّ ما تحمله لغته الأولى (العربيّة) من مهارات، وقد تؤثّر اللّغة الثّانية على ما يتعلّمه.

نظرا للتّأثير الحاصل بين اللّغتين صدد التّعلّم في مرحلة متقدّمة من حياة المتعلّم (المرحلة الابتدائيّة)، فإنّ تحويل هذا التّأثير من سلبيّ إلى إيجابيّ بيد مسطّر المنهاج الدّراسيّ وملقّن اللّغة (الأولى والثّانية).

كما يجب التّقيّد بالواقع المعاش في المدارس وتسطير منهاج تدريس اللّغات وفقه، وعدم النّظر إلى الطّبقة الممتازة فقط، بل الأخذ بعين الاعتبار الطّبقة المتوسّطة والضّعيفة منها.

خاتمة:

لكلّ بداية نهاية، ولكلّ موضوع مقدّمة وخاتمة، وها نحن ذا وصلنا إلى خاتمته لإزالت السّتار عن تعليميّة اللّغة الثّانية والمدى التي تؤثّر به في اللّغة الأولى المرافقة لها في الميدان الدّراسي الابتدائيّ.

والقيام في هذا الشّأن بتدليل كلّ الحواجز أو التّأثيرات السّلبيّة وتحويلها لتأثيرات مثمرة صالحة في صالح التلميذ المتمدرس.

وحتّى يكون بحثنا هذا مفيدا، أردنا أن تكون خاتمته جملة من النّتائج والتّوجيهات التّربويّة، على النّحو الآتي:

- ✓ إنّ اللّغة كيفما كانت بوابة التّواصل بين مختلف شعوب العالم لقضاء مختلف الحاجات في مختلف الميادين .
- ✓ تمتّع اللّغة العربيّة بمجموعة من الخصائص، يجعلها تتصدّر العالميّة بين جميع ومختلف لغات العالم .
- ✓ الأهميّة الكبرى التي تحتلّها اللّغة العربيّة في حياة مستخدميها الأصليّين أهميّة بالغة لإثبات هويّتهم وعرقهم، باعتبارها اللّغة الأولى في حياتهم الدّراسيّة .
- ✓ تمكّن المتعلّم من عناصر لغته الأولى يجعله مستعدّا لاستقبال اللّغة الثّانية دون أيّة أضرار أخرى.
- ✓ حقيقة تعلّم اللّغة في سنّ مبكّرة، راهنة وتكون أفضل، لكن إذا تمّ تسطيرها بصفة سليمة ودقيقة، وأخذ كلّ الاعتبارات لهذا الموضوع.
- ✓ اللّغة الثّانية محطّة من محطّات المنهج الدّراسيّ المقرّر لتلاميذ المستوى الابتدائيّ.
- ✓ تتدخّل عوامل عدّة في تعلّم اللّغة الثّانيّة أو اكتسابها، ومن ضمنها عامل السنّ أو العمر.
- ✓ إنّ عمليّة اكتساب أو تعلّم اللّغة الثانية غالبا، ما تكون صعبة ومعقّدة، بالأخصّ للذين لم يتمكّنوا من كلّ ما تحمله اللّغة الأولى.
- ✓ إنّ تأثير اللّغة الثّانية في اللّغة الأولى واضح وقد يكون سلبيّا أو إيجابيّا، لكنّ التّسطير الجيّد لتدريس اللّغتين سيكوّن حتما تأثيرا مثمرا في صالح اللّغة الأولى، عن طريق تزويدها بمختلف المفردات الجديدة بفعل التّرجمة.
- ✓ فرض الواقع المعاش تعلم أو اكتساب اللّغة الثّانية (الفرنسيّة) المتداولة في مختلف المحطّات العلميّة في مجتمعنا على غرار اللّغة العربيّة (الأولى) التي أضحت اليوم نتعامل بها بصفة قليلة جدّا.
- ✓ في حين تعلّم المتعلّم لغة ثانية ولم يتمكّن تماما من لغته الأولى، حينها سيفقد عناصر اللّغة الأولى ويكون هنالك خلل في التّوافق بين اللّغتين طور الاستخدام.

- ✓ إن الحامل للغتين في آن واحد، يستطيع استخدامهما في كلّ المجالات الضّروريّة ولا يجد صعوبة في مواجهة لغة ثانية لم يكن متمكّنا منها سابقا.
- ✓ على مسطّري المناهج ومعلّمي اللّغات الاعتناء بهذا الجانب، وذلك عن طريق التّوفيق بين تعليم اللّغة الثّانية وتعليم اللّغة الأولى، وإلاّ ستفقد اللّغة الأولى مكانتها وجمل عناصرها.
- ✓ يلعب الزّمن التّباعدي بين تدريس اللّغتين الأولى والثّانية دورا مهمّا بالنّسبة للمتعلّم حتى يتمكّن من ضبط عناصر اللّغة الأولى قبل اللّجوء إلى تعلّم اللّغة الثّانية والعكس صحيح.
- ✓ تدريس اللّغة الثّانية في المرحلة الابتدائيّة يهدف إلى منح التّلميذ أداة تسمح له بالتّعبير والاتّصال مع الآخرين، وإدراك هذه اللّغة بشكل أفضل.
- ✓ الاهتمام الدّائم باللّغة الثّانية من طرف هؤلاء المبتدئين، قد يؤدّي إلى اللّامبالاة بلغتهم الأولى (العربيّة) ممّا يسبّب الضّعف فيها.
- ✓ إنّ اللّغة الدّخيلة على اللّغة الأولى لا تعمل بنفس الوحدات اللّغويّة من النّاحيّة الصّوتيّة، الصّرفيّة، النّحويّة، الدّلاليّة مقارنة مع اللّغة العربيّة، فهذا ما قد يؤثّر تأثيرا سلبيّا على اللّغة المعتاد عليها (اللّغة العربيّة).

في الأخير، يبقى التّأثير المتبادل بين اللّغتين (الأولى والثّانية) واردا لا محالة منه، ولكنّ التّحوّل من تأثير سلبيّ إلى تأثير مثمر وإيجابيّ بيد مسطّر وواضع المناهج التّربويّة، وكذلك الملقّن والمعلّم لهذه اللّغة الدّخيلة على لغة التّلميذ المعتاد دراستها.

ونأمل أن نكون قد أصبنا فيما قصدنا، ووُفّقنا في إعطاء معلومات صحيحة ودقيقة، فإن وفّقنا فذلك من فضل ربّي، وإن أخطأنا فجَلَّ من لا يسهو، والحمد لله ربّ العالمين.

قائمة المصادر والمراجع

- القرآن الكريم

مصادر ومراجع:

أ- المعاجم:

- الخليل بن أحمد الفراهيدي، "كتاب العين"، الجزء 4، تح: عبد الحميد الهنداوي، دار الكتب العلميّة، لبنان، 2003، ط 1.
- إبراهيم أنيس وآخرون، "المعجم الوسيط"، إش: حسن عليّ عطيّة، محمد شوقي أمين، الجزء 1، مجمع اللّغة العربيّة، مكتبة الشّروق الدّوليّة، القاهرة، 2004، ط 4.
- ابن فارس، إبراهيم شمس الدّين [واضح حواشيه]، "مقاييس اللّغة"، مج 2، دار الكتب العلميّة، بيروت، 2011، د.ط.
- ابن منظور، "لسان العرب"، مج 13، دار صادر، بيروت، 2008، طبعة جديدة محقّقة.

ب- الكتب العربية :

- إبراهيم محمد عطا،"المرجع في تدريس اللّغة العربيّة"، مركز الكتاب للنّشر، القاهرة 1487 – 2006، ط 2.
- أحمد عبد الكريم الخولي، "اكتساب اللّغة – نظريّات وتطبيقات"، دار مجدلاوي للنّشر والتّوزيع، عمّان، 2013، ط 1.
- إسماعيل زكريّاء، "طرق تدريس اللّغة العربيّة"، دار المعرفة الجامعيّة، دب، 2005، ط1.
- أنور رضا طاهر، "الابتكار في اللّغة العربيّة بين التّربيّة والتّعليم"، دار عنداء للنّشر والتّوزيع، تركيا، 2015 – 1435، ط 1.
- بليغ حمدي إسماعيل، "استراتيجيات تدريس اللّغة العربيّة – أطر نظريّة وتطبيقات عمليّة" دار المناهج للنّشر والتّوزيع، عمان، 1434 – 2013، ط 1.
- جاسم محمود حسّون، حسن جعفر الخليفة، "طرائق تعليم اللّغة العربيّة في التّعليم العام"، منشورات جامعة عمر المختار، بنغازي، 1996، ط 1.
- حسني عبد الباري عسر، "قضايا في تعليم اللّغة العربيّة وتدريسها"، المكتب العربيّ الحديث، الاسكندريّة، 1999، دط.
- حنفي بن عيسى، "محاضرات في علم النّفس اللّغويّ"، ديوان المطبوعات الجامعيّة، الجزائر، 2003، ط 5.
- خليل عبد الفتّاح حماد، إبراهيم سليمان شيخ عبيد، ناهض صبحي فورة، "استراتيجيّات تدريس اللّغة العربيّة"، غزّة، مكتبة سمير منصور، 2012، دط.

- روقاب جميلة، حاج هنّي محمد، "قضايا لغويّة ومسائل في التّعليميّة"، مكتبة الرّشاد للطّباعة والنّشر، الجزائر، 2016، ط1.
- سمير شريف استيتية، "اللّسانيّات المجال والوظيفة، والمنهج"، عالم الكتب الحديث، أربد، 2005، دط.
- صالح بلعيد، "دروس في اللّسانيّات التّطبيقيّة"، دار هومه للنّشر والتّوزيع، الجزائر، د.ت، ط3

"علم اللّغة النّفسي"، دار هومه للطّباعة والنّشر والتّوزيع، الجزائر، 2008، دط

- طه علي حسين الدّليمي، سعاد عبد الكريم الوائلي، "اللّغة العربيّة منهاجها وطرائق تدريسها"، دار الشّروق للنّشر والتّوزيع، عمّان، 2005، ط1.
- عابد محمد بوهادي، "تحدّيات اللّغة العربيّة في المجتمع الجزائريّ"، دار اليازوري العلميّة للنّشر والتّوزيع، عمان، 2014، الطّبعة العربيّة.
- عاطف فاضل محمد، "التّحرير الكتابي الوظيفي والإبداعيّ"، دار المسيرة للنّشر والتّوزيع، عمان، 2012، ط1.
- عبد المنعم سيّد عبد العال، "طرق تدريس اللّغة العربيّة"، مكتبة غريب للنّشر والتوزيع، القاهرة، 1975، دط.
- فاضل ناهي عبدون، "طرائق تدريس اللّغة العربيّة وأساليب تدريسها"، دار صفاء للنّشر والتّوزيع، عمّان، 1435 – 2014، ط2
- محمد أحمد عمايرة، "بحوث في اللّغة والتّربيّة"، دار وائل للنّشر، عمان، 2002، ط1.
- محمد الدريج، "مدخل إلى علم التّدريس – تحليل العمليّة التّعليميّة –"، قصر الكتاب للنّشر والتّوزيع، البليدة، 2000 م، دط.
- محمد فوزي أحمد بني ياسين، "اللّغة، نشأتها، خصائصها، مشكلاتها، قضاياها، نظريّاتها، مهاراتها، مداخل تعليمها، تقييم تعلّمها"، دار البازوري للنّشر والتّوزيع، عمّان، 2011، ط1.
- معمر نواف الهوارنة، "اكتساب اللّغة عند الطّفل"، منشورات الهيئة العامّة السّوريّة للكتاب، وزارة الثّقافة، دمشق، 2010، دط.
- نايف خرما، علي حجاج، "اللّغات الأجنبيّة تعليمها وتعلّمها"، عالم المعرفة، الكويت، 1988م – 1408هـ، دط.

ج- *الكتب المترجمة:*

- دوجلاس براون، "أسس تعلّم اللّغة وتعليمها"، تر: عبده الرّاجحي، علي علي أحمد شعبان، دار النّهضة للطّباعة والنّشر، بيروت، 1994، دط.

د- *الرّسائل الجامعيّة:*

- حوريّة نهاري، "تأثير اللّغة الأمّ في تعلّم اللّغة الأجنبيّة – الزّمن في اللّغتين العربيّة والفرنسيّة-"، رسالة ماجستير في تعليميّة اللّغة، جامعة تلمسان، إش: أد. سيدي محمد غيثري، 2007 – 2008.
- خالد عبد السّلام، "دور اللّغة الأمّ في تعلّم اللّغة العربيّة الفصحى في المرحلة الابتدائيّة بالمدرسة الجزائريّة"، أطروحة لنيل شهادة دكتوراه العلوم تخصّص أرطوفونيا، جامعة فرحات عبّاس – سطيف- الجزائر، 2011 – 2012.
- خيرات نعيمة، "تطور المعجم اللّغوي لدى التّلميذ في مرحلة التّعليم المتوسّط"، رسالة ماجيستير في تعليميّة اللّغات، جامعة مستغانم، إش: أد. حنيفي بن ناصر، 2014 – 2015م.
- نور الهدى بوزيد، "الازدواجيّة اللّغويّة لدى الأساتذة الجامعيّين – دراسة أنتربولوجيّة لسانيّة –"، أطروحة لنيل شهادة دكتوراه في علم اللّهجات، جامعة تلمسان، إش: أد. عكاشة شايف، 2017 – 2018.

ه- *المجلّات والملتقيات:*

- بن مالك سميرة، بلعباس عبد القادر، بوجلول زكريّاء، "أثر القواعد الخلفيّة للّسانيّات في تعليم اللّغة العربيّة – مرحلة التّعليم الابتدائي أنموذجا –"، الملتقى الوطنيّ الأوّل تعليم اللّغة العربيّة في المدرسة الجزائريّة: الرّهنات والتّحدّيات، منشورات وحدة البحث تلمسان، الجزائر، الإصدار 3، 2017.
- حسن مالك، "استراتيجيّات تعلّم اللّغات الأجنبيّة"، مجلّة علوم التّربيّة، العدد 57، 2013.
- رقيّة إبليلة، "اكتساب اللّغة الأولى والثّانية"، مجلّة آفاق علميّة، المجلّد 10، الجامعة الإفريقيّة – أدرار – الجزائر، العدد 01، 2018.
- عدّة قادة، "تعليميّة المهارات اللّغويّة وأثرها في تشكيل لغة التّخصّص"، مجلّة علميّة تصدر عن مخبر تعليميّة اللّغة والنّصوص، جامعة تيارت – الجزائر -، العدد 4، 2011.
- فتيحة سعود حمود،سميرة عبد الكريم،هدى علي غافل،"مشكلات تعليم اللغة العربية في مرحلة التعليم الأساسي في العراق أسبابها و علاجها"،دراسة تربوية،بغداد،العدد15.

- وليد أحمد العناتي، "أثر تعليم اللّغة الأجنبيّة في تعلّم اللّغة العربيّة وتعليمها في مرحلة الطّفولة"، مجلّة جامعة أم القرى لعلوم اللّغات وآدابها، العدد 23، 2019م – 1440 هـ.

فهرس

الموضوعات

- شكر وتقدير
- إهداء
- مقدّمة .....أ-ج
- مدخل.....1-10

الفصل الأول: اللّغة الأولى (العربيّة) 11

- ✓ أوّلا: اللّغة العربيّة وأهميّتها 12
- ✓ ثانيا: وظائف اللّغة العربيّة 16
- ✓ ثالثا: خصائص اللّغة العربيّة.....18
- ✓ رابعا: أهداف تعليم اللّغة العربيّة.....21
- ✓ خامسا: اللّغة العربيّة: تأثّرها وتأثيرها في اللّغة الثّانية (الفرنسيّة) 23

الفصل الثّاني: اللّغة الثّانية (الفرنسيّة).....29

- ✓ أوّلا: مفهوم اللّغة الثّانية 31
- ✓ ثانيا: طرق اكتساب اللّغة الثّانية 32
- ✓ ثالثا: العوامل المؤثّرة في تعلّم اللّغة الثّانية 34
- ✓ رابعا: نظريّات تعلّم اللّغة الثّانية 38
- ✓ خامسا: استراتيجيّات تعلّم اللّغة الثّانية 41

الفصل الثّالث:الدّراسة التّطبيقيّة 45

- ✓ أولا : مقدمة 46
- ✓ ثانيا: استبيان.....48
- ✓ ثالثا: تحليل الاستبيان.....50
- ✓ نتائج الاستبيان.....60

- **خاتمة 63**
- **قائمة المصادر والمراجع**
- **فهرس الموضوعات**

الملخَّص

تهدف هذه الدراسة إلى تسليط الضوء على مدى تأثير تعليمية اللغة الثانية (اللغة الفرنسية) على اللغة الأولى (اللغة العربية) خاصة في المرحلة الابتدائية ، فاللّغة الفرنسيّة باعتبارها لغة ثانية تؤثّر في اللّغة الأولى (العربيّة) تأثيرا سلبيّا وإيجابيّا، وبالنّظر إلى أغلب الحالات يكون هذا التّأثير إيجابيّا على المتمكّن من جلّ عناصر لغته الأولى: فمن الواجب على مصمّمي المناهج التّعليميّة للأقسام الابتدائيّة وكافّة المربين الاستفادة من الدّراسات السّابقة لتسهيل تعليم اللّغة الثّانية وذلك عن طريق الاعتناء بالجانب التّطبيقيّ في التّعليم الابتدائيّ، وتصميم المناهج وفق الفئة المتوسّطة وليس الفئة الممتازة، ولاسيما مع بداية ولوج لغة دخيلة على اللّغة المعتاد دراستها.

كلمات مفتاحيّة:

اللّغة الأولى – اللّغة الثّانية – التّأثير والتّأثّر – المناهج التّعليميّة – التّعليم الابتدائيّ.

Résumé

Cette étude vise à faire la lumière sur l'impact de l'enseignement de la deuxième langue (français) sur la première langue (arabe), en particulier au niveau élémentaire, car la langue française comme deuxième langue affecte négativement et positivement la première langue (arabe). Impact positif sur celui qui est capable de maîtriser la plupart des éléments de sa langue première: il incombe aux concepteurs de programmes éducatifs des départements élémentaires et à tous les éducateurs de bénéficier des études antérieures pour faciliter l'enseignement de la langue seconde en prenant soin de l'aspect pratique dans l'enseignement primaire, et en concevant les programmes en fonction de la classe moyenne et non de l'excellente classe, surtout au début Accès à une langue étrangère à celle étudiée.

Mots clés:

La première langue - la deuxième langue - influence et impact - programmes scolaires - enseignement primaire.

Summary

This study aims to shed light on the impact of teaching the second language (French) on the first language (Arabic), especially at the elementary level, as the French language as a second language affects the first language (Arabic) negatively and positively, and in view of most cases this is Positive impact on the one who is able to master most of the elements of his first language: it is incumbent upon the educational curriculum designers for elementary departments and all educators to benefit from previous studies to facilitate the teaching of the second language by taking care of the practical aspect in primary education, and designing the curricula according to the middle class and not the excellent class, especially with the beginning Access to an extraneous language to the one studied.

Keywords:

The first language - the second language - influence and impact - school curricula - primary education.