جامعة سعد دحلب بالبليدة

كلية الأدب والعلوم الاجتماعية

قسم علم الاجتماع والديموغرافيا

مذكرة ماجستير

التخصص : علم الاجتماع التربوي

العوامل المؤثرة في مستوى تحكم الطالب الجامعي في اللغة الفرنسية

دراسة ميدانية بجامعة سعد دحلب بالبليدة

من طرف

نصيرة لعموري

أمام اللجنة المشكلة من

معتوق جمال	أستاذ محاضر ، جامعة البليدة	رئيساً
رتيمي الفوضيل	أستاذ محاضر ، جامعة البليدة	مشرفا ومقررا
براح أحمد	أستاذ محاضر ، جامعة البليدة	عضوا مناقشا
العيادي سعيد	أستاذ مكلف بالدروس ، جامعة البليدة	عضوا مناقشا

البليدة ، أفريل 2007

ملخص

إن تعليم اللغات الأجنبية لاسيما اللغة الفرنسية والإنجليزية في الجزائر يحظى بإهتمام متزايد من طرف المهتمين بميدان التربية والتعليم حيث تدرس اللغة الفرنسية اليوم في الطور الأول بالضبط في السنة الثانية إبتدائي ، أما اللغة الإنجليزية هي اللغة الأجنبية الثانية في نظامنا التعليمي وتدرس في السنة الأولى متوسط ورغم هذه التدابير المتبعة في هذا المجال إلا أنه يتأثر بعوامل عديدة تجعل تحصيلها يختلف من منطقة إلى أخرى ، هذا تبعاً لخصوصيات كل منطقة ومن فرد لأخر حسب إستعداد كل واحد ورغبته في تعليم هذه اللغات لذلك نجد الطلبة الجامعيين لا يتقنون اللغة الفرنسية مما يجعلهم يواجهون صعوبات في متابعة دراستهم الجامعية وضعف تكوينهم الجامعي رغم أنهم تعلموها في المراحل التعليمية الأولى .

ومن هذا المنطق فإن هذه الظاهرة تستحق المزيد من الدراسة المعمقة والتحري الدقيق عن دلالاتها ومؤشراتها التي بدأت تثبت حقائقها على أرض الواقع .وهذا ما تم تسليط الضوء عليه في هذه الدراسة التي حاولت التعرف على الأسباب والعوامل المؤدية إلى ذلك من الجانب السوسيولوجي وذلك بالإجابة على أسئلة الإشكالية التي أجيب عنها بصفة مؤقتة في ثلاث فرضيات هي :

- يحدد المستوى الثقافي الأسري بمستوى تحكم الطالب الجامعي في اللغة الفرنسية .
- يشكل التكوين الذي تلقاه الطالب الجامعي خلال مساره الدراسي في اللغة الفرنسية متغيراً أساسياً في تحديد مستوى تحكمه فيها .
- هناك علاقة بين التخصص الذي يدرسه الطالب الجامعي ومستوى تحكمه في اللغة الفرنسية .

و إنطلاقاً من هذه الأفكار الأساسية تم إدراج ستة فصول رئيسية ، ففي الفصل الأول تم التطرق فيه إلى البناء المنهجي للدراسة من خلال الطرح الإشكالي للموضوع ، والفصل الثاني اللغة بصفة عامة ، وتم التعرض في الفصل الثالث إلى التنشئة الأسرية مع تباين دورها في إكتساب اللغة سواء كانت الأصلية أو الأجنبية أما في الفصل الرابع تم فيه إدراج واقع تعليم اللغة الفرنسية في المدرسة الجزائرية.

أما الجانب الميداني للدراسة المتضمن الأسس المنهجية للدراسة مع بناء وتحليل الجداول وعرض النتائج ومناقشتها تم التعرض لها الفصلين الخامس والسادس .

مناهج الدراسة

تم الاعتماد على منهجين :

المنهج الوضعي التحليلي : بإعتبار أن تحليل الواقع سوسيولوجياً لا يكون إلا بالوصف الدقيق للمعطيات سواء الكيفية منها والمعطيات الكمية التي يتم جمعها عن طريق الأدوات المنهجية .

المنهج الإحصائي : وتم توظيف من خلال عكس معطيات الميدان في الجداول الميدانية مع الاعتماد على بعض الأساليب الإحصائية كالنسب المؤوية وإستخدام إختبار كا^2 .

أدوات وتقنيات الدراسة

الإستمارة : تم الإعتماد في دراستنا هذه على الإستمارة التي تحتوى على مجموعة من الأسئلة تشمل على 40 سؤال موجه إلى طلبة السنة الرابعة للأقسام التالية : قسم الأدب العربي ، قسم علم الاجتماع ، قسم الطب ، قسم الصيدلة .

وكانت موزعة على التوالي : ثلاثة أسئلة متعلقة بالبيانات العامة ، خمسة عشر سؤال بالنسبة للفرضية الأولى وخمسة عشر سؤال بالنسبة للفرضية الثانية وعشر أسئلة للفرضية الثالثة .

- المقابلة : لإثراء بحثنا بجملة من المعطيات والمعلومات حيث أجرينا خمسة مقابلات مع خمسة أساتذة الذين يتميزون بأقدمية تفوق عشرة سنوات وكانوا من مختلف المستويات التالية : الإبتدائي ، المتوسط والثانوي .

النتائج

من خلال المعالجة الإحصائية للمعطيات المشتقة من الدراسة الميدانية تم التوصل إلى النتائج التالية:

- إن للبنية الثقافية للأسرة لها علاقة كبيرة وعكسية بطبيعة المستوى تحكم الطالب في اللغة الفرنسية وهذا يترك في حالة تدني المستوى التعليمي للوالدين عواقب سلبية على مستوى تحكم الأبناء لهذه اللغة .
- إن غياب قاعدة التكوين في بداية هذا السبب الرئيسي في تدني مستوى تحكم الطالب الجامعي في اللغة الفرنسية فإن كان إذ لم يرتكز على قاعدة متينة لا محالة وهكذا بالنسبة لتعلم أي لغة كانت ومنها اللغة الفرنسية .

- كما توصلنا إلى نتيجة أن الطلبة الذين يدرسون بهذه اللغة تزداد قدرتهم على إتقانها والتحكم فيها وذلك عن طريق تعودهم على إستعمالها في ممارساتهم اليومية وهذا عكس الطلبة الذين يدرسون باللغة العربية وهذا يعود إلى قلة إستعمالها وقلة ساعات تدريسها بجانب إعتماد الطلبة على المراجع العربية فقط وهذا ومن ثم يمكن القول أن التخصص الذي يدرسه الطالب له علاقة وثيقة بمستوى تحكمه في اللغة الفرنسية ، سواء في إختياره للتخصص أو بإعتبار التخصص عاملاً مساعداً أو معرقلاً في إتقان اللغة الفرنسية .

شكر

نحمد الله و تعالى ونشكره على إتمام هذا العمل ونتقدم بجزي الشكر و الامتنان إلى الأستاذ المشرف الدكتور / رتيمي الفضيل الذي لم يبخل علينا بنصائحه وإرشاداته و توجيهاته القيمة و أيضا على تفهمه لنا دون أن ننسى كل من ساعدنا من قريب أو بعيد ونخص بالذكر الدكتور/ جمال معتوق و الدكتور / سعيد العيادي و الأستاذ /محمود شرقي و كل من أمدنا بالدعم ويد العون في سبيل إنجاز هذا العمل.

قائمة الجداول

جداول الجانب النظري

الرقم		الصفحة
01	.مثل تعليم اللغات الأجنبية في بعض الأقطار العربية	49
02	.يمثل تطور إكتساب الكلمات عند الرضيع	78
03	. يمثل الإعداد الجرائد(باللغة العربية و اللغة الفرنسية) الخاصة بسنة 1986 – 1987	101
04	. يمثل العناوين المطبوعة من قبل المؤسسة الوطنية للكتاب باللغة العربية واللغة الفرنسية	102

جداول الجانب الميداني

الرقم		الصفحة
01.	يمثل الكليات والأقسام مجتمع الدراسة	127
02.	توزيع أفراد العينة الأم حسب التخصص	128
03	. توزيع أفراد العينة حسب التخصص	129
04	.توزيع المبحوثين حسب التخصص	130
05	.توزيع المبحوثين حسب المستوى التعليمي للوالدين	131
06	. توزيع المبحوثين حسب لغة تكوين الوالدين	132
07	.توزيع المبحوثين حسب المستوى التعليمي للأم علاقته بالتخصص	133
08.	توزيع المبحوثين حسب لغة تكوين الأم وعلاقتها بالتخصص	134
09.	توزيع المبحوثين حسب المستوى التعليمي للأب وعلاقته بالتخصص	136
10	.توزيع المبحوثين حسب لغة تكوين الأب وعلاقته بالتخصص	137
11	.توزيع المبحوثين حسب لغة تكوين الأم وعلاقتها باللغة المستعملة داخل الأسرة	138
12	.توزيع المبحوثين حسب لغة تكوين الأب وعلاقته باللغة المستعملة داخل الأسرة	140
13	.توزيع المبحوثين حسب مساعدة أفراد الأسرة في تعليم الأبناء اللغة الفرنسية	142
14.	توزيع المبحوثين حسب المستوى التعليمي للأم وعلاقته بالمساعدة الأبناء في تعلم اللغة الفرنسية	143

15 .توزيع المبحوثين حسب المستوى التعليمي للأب وعلاقته بمساعدة الأبناء في تعلم اللغة الفرنسية 145
16 .توزيع المبحوثين حسب إتقان الأخوة للغة الفرنسيةوعلاقتهم بمساعدة الإخوة في تعلم اللغة الفرنسية 147
17 .توزيع المبحوثين حسب إهتمام أفراد الأسرة بنتائج الأبناء في مادة اللغة الفرنسية 148
18 .توزيع المبحوثين حسب نوع إهتمام الأسرة لنتائج الأبناء في مادة اللغة الفرنسية 148
19 .توزيع المبحوثين حسب المستوى التعليمي للأم وعلاقته بالإهتمام بنتائج الأبناء في اللغة الفرنسية 149
20 .توزيع المبحوثين حسب المستوى التعليمي للأب وعلاقته بالإهتمام بنتائج الأبناء في اللغة الفرنسية 151
21 .توزيع المبحوثين حسب إتقان الإخوة للغة الفرنسيةوعلاقتها بنتائج الأخوة في مادة اللغة الفرنسية 153
22 . توزيع المبحوثين حسب وجود مكتبة داخل المنزل 154
23 . توزيع المبحوثين حسب إحتواء المكتبة على كتب باللغة الفرنسية 155
24 . توزيع المبحوثين حسب مطالعة أفراد الأسرة 156
25 .توزيع المبحوثين حسب لغة مطالعة الأم وعلاقتها بلغة مطالعة الطالب الجامعي 157
26 .توزيع المبحوثين حسب لغة مطالعة الأب وعلاقتها بلغة مطالعة الطالب الجامعي 159
27 .توزيع المبحوثين حسب وجود الكمبيوتر في البيت 161
28 .توزيع المبحوثين حسب لغة إستعمال الكومبيوتر 161
29 .توزيع المبحوثين حسب مشاهدة التلفاز 162
30 .توزيع المبحوثين حسب لغة المشاهدة في التلفزيون 163
31 .توزيع المبحوثين حسب الاستماع للبرامج الإذاعية 164
32 .توزيع المبحوثين حسب لغة الاستماع للبرامج الإذاعية 164
33 . توزيع المبحوثين حسب دور الأسرة في إتقان اللغة الفرنسية 165
34 . توزيع المبحوثين حسب النتائج الدراسية لمادة اللغة الفرنسية 167
35 .توزيع المبحوثين حسب مواجهة الصعوبة في اللغة الفرنسية وعلاقتها بنتائج الدراسية 168
36 .توزيع المبحوثين حسب المهارة التي تظهر عندها الصعوبة 170
37 .توزيع المبحوثين حسب مراجعة الدروس في مادة اللغة الفرنسية 171

38 . توزيع المبحوثين حسب مراجعة دروس اللغة الفرنسيةوعلاقتها بنتائج في مادة اللغة الفرنسية 172
39 .توزيع المبحوثين حسب المواد المفضلة في المراجعة 173
40 .توزيع المبحوثين حسب الحضور لحصة اللغة الفرنسية 174
41 .توزيع المبحوثين حسب فهم دروس اللغة الفرنسية وعلاقتها بالمشاركة داخل القسم 175
42 .توزيع المبحوثين حسب فهم دروس اللغة الفرنسية وعلاقتها بنقص الوسائل التعليمية 176
43 .توزيع المبحوثين حسب الوسائل التعليمية الأكثر فعالية في تدريس اللغة الفرنسية 177
44 .توزيع المبحوثين حسب طريقة التدريس وعلاقتها بفهم دروس اللغة الفرنسية 178
45 .توزيع المبحوثين حسب برامج اللغة الفرنسية من ناحية الكم وعلاقته بنتائج الدراسية 180
46 .توزيع المبحوثين حسب برامج اللغة الفرنسية من ناحية الكيف وعلاقته بنتائج الدراسية 182
47 .توزيع المبحوثين حسب الحجم الساعي وعلاقته بالنتائج في اللغة الفرنسية 184
48 .توزيع المبحوثين حسب عدد التلاميذ في القسم و أثره على فهم دروس اللغة الفرنسية 186
49 .توزيع المبحوثين حسب تفضيل توقيت حصة اللغة الفرنسية 187
50 .توزيع المبحوثين حسب وجود مكتبة في المراحل التعليمية السابقة 188
51 . توزيع المبحوثين حسب إحتواء المكتبة على كتب باللغة الفرنسية 188
52 .توزيع المبحوثين حسب الموقف من إدراج اللغة الفرنسية في السنة الثانية 189
53 . توزيع المبحوثين حسب التخصص وأساس إختياره 190
54 .توزيع المبحوثين حسب الرضا وعلاقته بالتخصص 191
55 .توزيع المبحوثين حسب تغيير التخصص 192
56 .توزيع المبحوثين حسب إعادة السنة وعلاقتها بالتخصص 194
57 .توزيع المبحوثين حسب نوع الصعوبة التي تواجه الطالب وعلاقتها بالتخصص 195
58 .توزيع المبحوثين حسب الاستعانة بالمراجع الأجنبية وعلاقتها بالتخصص 197
59 .توزيع المبحوثين حسب طريقة فهم المراجع الأجنبية 199
60 .توزيع المبحوثين حسب استخدام الإنترنت 200
61 .توزيع المبحوثين حسب مواقع الإنترنيت المفضلة لدى الطالب وعلاقتها التخصص 201
62 .توزيع المبحوثين حسب إتقان اللغة الفرنسية وعلاقتها بالتخصص 202
63 .توزيع المبحوثين حسب مستوي الإتقان للغة الفرنسية 204
64 .توزيع المبحوثين حسب إعتبار اللغة الفرنسية عائق وعلاقتها بالتخصص 205
65 .توزيع المبحوثين حسب رأي الطلبة في سبب رسوب الطلبة في التخصصات 206

العلمية والتقنية

66 .توزيع المبحوثين حسب الحل المقترح لتجاوز صعوبة إتقان اللغة الفرنسية وعلاقتها بالتخصص 208
67 . توزيع المبحوثين حسب أهمية اللغة الفرنسية 210
68 .توزيع المبحوثين حسب أهمية اللغة الفرنسية وعلاقتها بالتخصص 211

قائمة الإشكال

الرقم		الصفحة
01	.توزيع المبحوثين حسب لغة تكوين الأم وعلاقتها باللغة المستعملة داخل الأسرة	139
02	.توزيع المبحوثين حسب لغة تكوين الأب وعلاقتها باللغة المستعملة داخل الأسرة	141
03	.توزيع المبحوثين حسب مساعدة أفراد الأسرة في تعليم الأبناء اللغة الفرنسية	142
04	.توزيع المبحوثين حسب المستوى التعليمي للأم وعلاقته بالمساعدة الأبناء في تعلم اللغة الفرنسية	143
05	.توزيع المبحوثين حسب المستوى التعليمي للأم وعلاقته بالإهتمام بنتائج الأبناء في اللغة الفرنسية	150
06	.توزيع المبحوثين حسب المستوى التعليمي للأب وعلاقته بالإهتمام بنتائج الأبناء فياللغة الفرنسية	152
07	.توزيع المبحوثين حسب لغة مطالعة الأم وعلاقتها بلغة مطالعة الطالب الجامعي	157
08	.توزيع المبحوثين حسب لغة مطالعة الأب وعلاقتها بلغة مطالعة الطالب الجامعي	159
09	.توزيع المبحوثين حسب لغة إستعمال الكومبيوتر	162
10	.توزيع المبحوثين حسب دور الأسرة في إتقان اللغة الفرنسية	165
11	.توزيع المبحوثين حسب مواجهة الصعوبة في اللغة الفرنسية وعلاقتها بالنتائج الدراسية	168
12	.توزيع المبحوثين حسب مراجعة دروس اللغة الفرنسية وعلاقتها بالنتائج في مادة اللغة الفرنسية	172
13	.توزيع المبحوثين حسب فهم دروس اللغة الفرنسية وعلاقتها بالمشاركة داخل القسم	175
14	.توزيع المبحوثين حسب فهم دروس اللغة الفرنسية وعلاقتها بنقص الوسائل التعليمية	176
15	.توزيع المبحوثين حسب طريقة التدريس وعلاقتها بفهم دروس اللغة الفرنسية	179
16	.توزيع المبحوثين حسب برامج اللغة الفرنسية من ناحية الكم وعلاقته بالنتائج الدراسية	180
17	.توزيع المبحوثين حسب برامج اللغة الفرنسية من ناحية الكيف وعلاقته بالنتائج	182

الدراسية

18 .توزيع المبحوثين حسب الحجم الساعي وعلاقته بالنتائج في اللغة الفرنسية 184
19 .توزيع المبحوثين حسب عدد التلاميذ في القسم و أثره على فهم دروس اللغة الفرنسية 186
20 .توزيع المبحوثين حسب الموقف من إدراج اللغة الفرنسية في السنة الثانية إبتدائي 189
21 .توزيع المبحوثين حسب تغيير التخصص 193
22 .توزيع المبحوثين حسب إعادة السنة وعلاقتها بالتخصص 194
23 .توزيع المبحوثين حسب نوع الصعوبة التي تواجه الطالب وعلاقتها بالتخصص 196
24 .توزيع المبحوثين حسب الاستعانة بالمراجع الأجنبية وعلاقتها بالتخصص 198
25 .توزيع المبحوثين حسب مواقع الإنترنيت المفضلة لدى الطالب وعلاقتها بالتخصص 201
26 .توزيع المبحوثين حسب إتقان اللغة الفرنسية وعلاقتها بالتخصص 203

الفهرس

ملخص
شكر
قائمة الجدوال
قائمة الاشكال
الفهرس
مقدمة ..... 17.
1. البناء المنهجي للدراسة 20
1.1. أسباب اختيار الموضوع 20
2.1 أهداف الدراسة 21
3.1.الإشكالية 21
4.1. الفرضيات 23
5.1.تحديد المفاهيم 24
6.1. المقاربة السوسيولوجية 26
7.1. الدراسات السابقة 27
2 . اللغة كوسيلة إتصال.....38
تمهيد.....38
1.2. ماهية اللغة 38
1.1.2. تعريف اللغة 38
2.1.2. وظائف اللغة 39
1.2.1.2.نموذج بوهلر (1879-1963) (Buhler)..... 39
2.2.1.2.نموذج هاليداي (Halliday).....40

3.1.2.نظريات إكتساب اللغة 42
3.1.2 1.النظرية السلوكية.....42
3.1.2 2.النظرية المعرفية.....43
3.1.2 3.النظرية اللغوية..... 44
4.1.2. أهمية الدراسة الاجتماعية للغة 45
2.2. تعليم اللغات الأجنبية .....46.
1.2.2. لمحة عن تعليم اللغات الأجنبية 46
2.2.2. أهمية وأهداف تعليم اللغات الأجنبية 51
1.2.2.2 أهمية تعليم اللغات الأجنبية.....51
2.2.2.2 أهداف تعليم اللغات الأجنبية.....52
3.2.2. نظريات إكتساب اللغات الأجنبية 53
1.3.2.2. نظرية التطابق.....53
3.2.2. 2.نظرية التباين.....54
3.2.2. 3.نظرية تحليل الأخطاء.....54
3.2.2. 4.نظرية الضابط.....54
3.2.2. 5. نظرية اللغة المرحلية.....55
4.2.2.المبادئ العامة التي تحكم في تعليم اللغات الأجنبية 55
1.4.2.2.المبدأ الأول.....56
2.4.2.2. المبدأ الثاني.....56
3.4.2.2.المبدأ الثالث.....56
4.4.2.2.المبدأ الرابع.....56
5.4.2.2.المبدأ الخامس.....57
6.4.2.2.المبدأ السادس.....57
5.2.2. الاتجاهات الحديثة في تدريس اللغات الأجنبية 57
1.5.2.2.إستخدام الطريقة السمعية الشفوية.....57
2.5.2.2. توسيع إستخدام الوسائل التعليمية.....58

3.5.2.2 تطبيق طريقة التعليم المبرمج (التعليم الذاتي).....58
4.5.2.2.بناء مناهج وكتب اللغات الأجنبية على أساس ميول التلميذ وإهتماماته.....59
5.5.2.2..تحقيق التكامل بين اللغة الأجنبية وباقي مواد المنهج.....59
6.5.2.2.تطوير برامج وأساليب إعداد معلم اللغات الأجنبية.....59
7.5.2.2.بحوث لتحديد الشيء الذي يجب أن يبدأ فيه التلميذ تعلم لغة أجنبية.....60
8.5.2.2.تحقيق تعاون دولي وإقليمي في مجال تعليم اللغات الأجنبية.....60
3.2.الازدواجية اللغوية 60
1.3.2. تعريف الازدواجية اللغوية وخصائصها 60
1.1.3.2.تعريف الازدواجية اللغوية.....60
2.1.3.2.خصائص الازدواجية اللغوية.....62
2.3.2. أنواع الازدواجية اللغوية 63
2.3.2. 1. الازدواجية اللغوية المتزنة.....63
2.2.3.2.الازدواجية اللغوية غير المتزنة.....63
3.3.2. طرق إكتساب الازدواجية اللغوية 65
1.3.3.2.الطريق الأول.....65
2.3.3.2.الطريق الثاني.....65
3.3.3.2.الطريق الثالث.....65
4.3.3.2.الطريق الرابع.....65
4.3.2.واقع الازدواجية اللغوية في الجزائر 66
ملخص الفصل.....68
3.علاقة التنشئة الأسرية بإكتساب اللغة.....70
تمهيد..... 70
1.3.التنشئة الأسرية 70
1.1.3.مفهوم التنشئة الأسرية 70
1.3. 2. أساليب التنشئة الأسرية 71
1.3. 2. 1.الأساليب التنشئية الغير سليمة في الأسرة.....72

2.1.3. 2.الأساليب التنشيئية السليمة في الأسرة.....73
3.1.3 .دور التنشئة الأسرية في إكتساب اللغة 74
1.3.1.3.المرحلة ما قبل اللغوية.....75
2.3.1.3.المرحلة اللغوية.....77
4.1.3. دور التنشئة الأسرية في إكتساب لغة الأجنبية 79
2.3.العوامل الأسرية المؤثرة في إكتساب اللغة 81
1.2.3.العلاقات الأسرية 81
2.2.3.المستوى التعليمي والثقافي 83
2.3.3. المستوى الاجتماعي.....84
4.2.3.الظروف الاقتصادية 86
3.3. دور وسائل التثقيف والترفيه في إكتساب اللغة 87
1.3.3.التلفزيون 88
2.3.3.الإذاعة 90
3.3.3.الكمبيوتر 92
4.3.3.المكتبة الأسرية (المطالعة) 94
ملخص الفصل.....97
4. واقع اللغة الفرنسية في المدرسة الجزائرية.....98
تمهيد.....98
1.4. ماهية اللغة الفرنسية 98
1.1.4. تاريخ اللغة الفرنسية وانتشارها في العالم 98
2.1.4..لمحة تاريخية عن اللغة الفرنسية في الجزائر 99
1.4. 3. مكانة اللغة الفرنسية في الجزائر 101
4.1.4.العلاقة بين اللغة الأولى وتعلم اللغة الثانية (الفرنسي) 102
2.4.عوامل المدرسية المساعدة على تعليم اللغة الفرنسية 104
1.2.4.إعداد معلم اللغة الفرنسية 104
2.2.4. طرق التدريس 106

1.2.2.4.المنهجية المباشرة (الطريقة المباشرة)..... 107
2.2.2.4.الطريقة السمعية الشفوية..... 108
3.2.2.4.الطريقة السمعية البصرية..... 109
3.2.4.وسائل التعليمية 109
1.3.2.4. دور الوسائل التعليمية في اكتساب مهارة الاستماع.....110
2.3.2.4.دور الوسائل التعليمية في اكتساب مهارة الحديث والتواصل..... 110
3.3.2.4.دور الوسائل التعليمية في اكتساب مهارة القراءة..... 111
4.3.2.4. دور الوسائل التعليمية في اكتساب مهارة الكتابة..... 111
4.2.4. برامج اللغة الفرنسية وساعات تدريسها 111
3.4.الطالب الجامعي ومشكلته اللغوية 113
1.3.4.تعريف الطالب الجامعي 113
3.4. 2.كيفية اختيار التخصص 114
3.3.4.علاقة الطالب الجامعي مع الإدارة الجامعية 116
4.3.4. علاقة الطالب الجامعي مع الأستاذ 117
5.3.4. الصعوبات اللغوية للطالب الجامعي 118
ملخص الفصل.....119
5.الأسس المنهجية للدراسة الميدانية 121
1.5.المناهج المتبعة في الدراسة 121
2.5.الأدوات المنهجية المستعملة في جمع البيانات 122
3.5.مجالات الدراسة 124
4.5.العينــة 127
5.5.صعوبات الدراسة 129
6. تحليل بيانات الدراسة 130
1.6.تحليل البيانات الخاصة بالفرضيات 130
1.1.6. تحليل جداول البيانات العامة 130
2.1.6.تحليل جداول البيانات بالفرضية الأولى 138

3.1.6.تحليل جداول البيانات بالفرضية الثانية 167
4.1.6. تحليل جداول البيانات بالفرضية الثالثة 190
2.6.عرض الحالات وتحليلها 212
1.2.6. عرض الحالات 212
2.2.6.نتائج المقابلات 221
3.6.تحليل نتائج الفرضيات 222
1.3.6.تحليل نتائج الفرضية الأولى 222
2.3.6.تحليل نتائج الفرضية الثانية 224
3.3.6.تحليل نتائج الفرضية الثالثة 226
الاستنتاج العام 229
خاتمة 231
قائمة المراجع.....233
الملاحق

قائمة الاشكال

الرقم الصفحة

01 . توزيع المبحوثين حسب لغة تكوين الأم وعلاقتها باللغة المستعملة داخل الأسرة
02. توزيع المبحوثين حسب لغة تكوين الأب وعلاقتها باللغة المستعملة داخل الأسرة
03 . توزيع المبحوثين حسب مساعدة أفراد الأسرة في تعليم الأبناء اللغة الفرنسية
04. توزيع المبحوثين حسب المستوى التعليمي للأم وعلاقته بالمساعدة الأبناء في تعلم اللغة الفرنسية
05. توزيع المبحوثين حسب المستوى التعليمي للأم وعلاقته بالإهتمام بنتائج الأبناء في اللغة الفرنسية
06. توزيع المبحوثين حسب المستوى التعليمي للأب وعلاقته بالإهتمام بنتائج الأبناء في اللغة الفرنسية
07 . توزيع المبحوثين حسب لغة مطالعة الأم وعلاقتها بلغة مطالعة الطالب الجامعي
08 . توزيع المبحوثين حسب لغة مطالعة الأب وعلاقتها بلغة مطالعة الطالب الجامعي
09 . توزيع المبحوثين حسب لغة إستعمال الكومبيوتر
10. توزيع المبحوثين حسب دور الأسرة في إتقان اللغة الفرنسية
11 . توزيع المبحوثين حسب مواجهة الصعوبة في اللغة الفرنسية وعلاقتها بالنتائج الدراسية
12. توزيع المبحوثين حسب مراجعة دروس اللغة الفرنسية وعلاقتها بالنتائج في اللغة الفرنسية
13 . توزيع المبحوثين حسب فهم دروس اللغة الفرنسية وعلاقتها بالمشاركة داخل القسم
14. توزيع المبحوثين حسب فهم دروس اللغة الفرنسية وعلاقتها بنقص الوسائل التعليمية
15 . توزيع المبحوثين حسب طريقة التدريس وعلاقتها بفهم دروس اللغة الفرنسية
16 . توزيع المبحوثين حسب برامج اللغة الفرنسية من ناحية الكم وعلاقته بالنتائج الدراسية
17 . توزيع المبحوثين حسب برامج اللغة الفرنسية من ناحية الكيف وعلاقته بالنتائج الدراسية
18. توزيع المبحوثين حسب الحجم الساعي وعلاقته بالنتائج في اللغة الفرنسية
19 . توزيع المبحوثين حسب عدد التلاميذ في القسم و أثره على فهم دروس اللغة الفرنسية
20 . توزيع المبحوثين حسب الموقف من إدراج اللغة الفرنسية في السنة الثانية إبتدائي
21 . توزيع المبحوثين حسب تغيير التخصص
22 . توزيع المبحوثين حسب إعادة السنة وعلاقتها بالتخصص
23 . توزيع المبحوثين حسب نوع الصعوبة التي تواجه الطالب وعلاقتها بالتخصص
24 . توزيع المبحوثين حسب الاستعانة بالمراجع الأجنبية وعلاقتها بالتخصص
25 . توزيع المبحوثين حسب مواقع الإنترنيت المفضلة لدى الطالب وعلاقتها بالتخصص
26 . توزيع المبحوثين حسب إتقان اللغة الفرنسية وعلاقتها بالتخصص

مقدمة

أدت التطورات الحديثة في العالم المعاصر إلى إنفتاح الحضارات على بعضها ، كما أدت إلى دعم أسباب التعاون والتفاهم والاتصال بين الأمم ، لذلك أصبحت معرفة ودراسة اللغات الأجنبية ضرورة من ضرورات العصر ، تهتم معظم الدول بتعليمها لأفراد المجتمع حيث تعتمد السياسة التعليمية في أغلب الدول العربية على تقديم لغة أجنبية أو أكثر في النظام التعليمي ، وقد تدرس العلوم في بعض الجامعات بلغات أجنبية على حساب اللغات الأصلية للبلد ، إضافة إلى ذلك تقوم بعض الدول العربية وبعض الهيئات العربية بنشر اللغة العربية دون إهمال تحقيق الأهداف المرجوة من تعليم اللغات الأجنبية الذي لا يتم إلا بتوفير المصادر والمعلومات والدراسات الخاصة بهذا الموضوع .

وتعد هذه الدراسة من بين الدراسات التي تناولت موضوع اللغات الأجنبية من زوايا مختلفة ، جاء موضوع دراستنا حول موضوع مدى تحكم الطالب الجامعي للغة الفرنسية وعلاقتها بالمستوى الثقافي للأسرة والمدرسة ، فإتقان إحدى اللغات الأجنبية ولاسيما اللغة الفرنسية في المرحلة الجامعية يعتبر حافزاً يمكن الطالب من الإطلاع على المراجع والمؤلفات العلمية والأدبية الأجنبية ، مما يزيد من رصيده المعرفي في تخصصه وبذلك يتمكن من فهم وإستيعاب المحاضرات .

إن تعليم اللغات الأجنبية لاسيما اللغة الفرنسية واللغة الإنجليزية في الجزائر يحظى بإهتمام متزايد من طرف المهتمين بميدان التربية والتعليم الرسمي الجزائري ، فاللغة الفرنسية تدرس في الجزائر كلغة أجنبية أولى في الطور الثاني ، ثم أصبحت اليوم تدرس في الطور الأول بضبط في السنة الثانية إبتدائي ، أما اللغة الإنجليزية هي اللغة الأجنبية الثانية في نظامنا التعليمي وتدرس في السنة الأولى متوسط ، مع كونها اللغة الأولى عالمياً حالياً .

رغم هذه التدابير المتبعة في مجال تعليم اللغات الأجنبية يتأثر هذا المجال بعوامل عديدة يجعل تحصيلها يختلف من منطقة إلى الأخرى هذا تبعاً لخصوصيات كل منطقة ، ومن فرد لآخر حسب إستعداد كل واحد ورغبته في تعلم هذه اللغات ، لذلك نجد طلبة جامعيين لا يتقنون اللغة الفرنسية مما يجعلهم يواجهون صعوبات في متابعة دراستهم الجامعية ،وضعف تكوينهم الجامعي ، رغم أنهم

تعلموها في المراحل التعليمية الأولى ، ذلك إتجهت هذه الدراسة إلى إبراز مدى تأثير المدرسة والمستوى الثقافي للأسرة بالإضافة إلى التخصص الذي يدرسه الطالب الجامعي على مستواه في اللغة الفرنسية من أجل ذلك قمنا بتقسيم هذه الدراسة إلى بابين :

الباب الأول : يتضمن الجانب النظري للموضوع الذي بدوره وينقسم إلى فصول .
الفصل الأول : تم التطرق فيه إلى البناء المنهجي للدراسة ، من خلال الطرح الإشكالي للموضوع ويحتوي على أسباب إختيار الموضوع وأهداف دراسته ، بالإضافة إلى الإشكالية والفرضيات وتحديد المفاهيم مع ذكر بعض الدراسات السابقة لهذا الموضوع .
الفصل الثاني : تعرضنا فيه إلى موضوع " اللغة " بصفة عامة ، حيث تناولنا بعض التعريفات حول اللغة مع ذكر وظائفها ونظريات إكتسابها بالإضافة إلى أهمية الدراسة الاجتماعية للغة ، كما أدرجنا فيه تعليم اللغات الأجنبية على الصعيد العربي والعالمي مع تبيان أهميتها وأهدافها ونظريات إكتسابها ، بالإضافة إلى المبادئ والاتجاهات الحديثة التي ظهرت من أجل تدريس اللغات الأجنبية ، وفي الأخير تطرقنا إلى الازدواجية اللغوية .
الفصل الثالث : تم التطرق إلى التنشئة الأسرية مع التعرض إلى تبيان دورها في إكتساب اللغة سواء كانت الأصلية أو الأجنبية ، كما أدرجنا بعض العوامل المؤثرة على عملية إكتساب اللغة والمتمثلة في المستوى الثقافي للأسرة ، العلاقات الأسرية ، الوسط الاجتماعي للأسرة ، الظروف الاقتصادية ، كذلك تطرقنا في الأخير إلى دور الوسائل الترفيهية والتثقيفية في نمو الحصيلة اللغوية لدى الطفل .
الفصل الرابع : تم فيه إدراج واقع تعليم اللغة الفرنسية في المدرسة الجزائرية ، حيث تطرقنا فيه إلى تاريخ اللغة الفرنسية ، وإنتشارها في العالم والجزائر ، كذلك تناولنا مكانة اللغة الفرنسية في المجتمع الجزائري ، كما أدرجنا فيه بعض العوامل المدرسية المساعدة على تعليم اللغة الفرنسية المتمثلة في إعداد معلم اللغة الفرنسية ، طرق التدريس ، الوسائل التعليمية ، مع ذكر برامج اللغة الفرنسية وساعات تدريسها ، وفي الأخير تطرقنا إلى مشكلة الطالب الجامعي اللغوية .

الباب الثاني : والذي يشمل على الجانب الميداني للدراسة وينقسم بدوره إلى فصلين :
الفصل الخامس : خاص بأسس المنهجية للدراسة مع تحديد الأدوات المستعملة والمناهج ، إضافة إلى العينة وطرق إختيارها ومجالات دراستها .
الفصل السادس : أشتمل هذا الفصل على تحليل البيانات الخاصة بالبيانات العامة ، وأيضا تحليل الجداول الخاصة بالفرضية الأولى ، ثم تطرقنا إلى تحليل الجداول الخاصة بالفرضية الثانية ، بالإضافة إلى تحليل الجداول الخاصة بالفرضية الثالثة ، كذلك تعرضنا إلى عرض المقابلات مع

عرض نتائجها وتحليلها ، وفي الأخير تطرقنا إلى عرض النتائج العامة على أساس الفرضيات ثم الاستنتاج العام ثم الخاتمة .

الفصل 1
البناء المنهجي للدراسة

تتميز الدراسات في البحوث الاجتماعية عن غيرها من العلوم باتخاذ عدة تدابير بغرض الإحاطة بجميع الجوانب المتعلقة بالموضوع ، وفي هذا الفصل سيتم التطرق إلي أهم الأسباب و الدوافع التي أدت بالباحث إلي اختيار الموضوع ، بالإضافة إلي طرح الإشكالية والفرضيات ثم إلي تحديد المفاهيم التي تخدم البحث ،وفي الأخير نحتم الفصل بالإشارة إلي المقاربة السوسيولوجية التي من خلالها نعالج موضوع الحالي .

1.1 أسباب اختيار الموضوع

إن اختيارنا لهذا الموضوع لم يكن بطريقة عفوية ، إنما جاء نتيجة معايشتنا لواقع الجامعة و ملاحظتنا لهذه الظاهرة التي كانت لها أثار وانعكاسات على مستوى مردود ا لتعليم العالي، فقد دفعنا حب الاطلاع إلي البحث في هذا الموضوع، ويمكن تلخيص أسباب اختيارنا فيما يلي:

1.1.1 الأسباب الذاتية

- لقد لاحظنا طيلة مدة دراستنا بالجامعة أن طلبتنا يجدون صعوبة في استعمال المراجع المكتوبة باللغات الأجنبية ، وهو الأمر الذي يدعوهم إلي الاعتماد على الكتب العربية بدرجة كبيرة ، وبذلك دفعنا الفضول العلمي إلي محاولة معرفة أهم العوامل التي أدت إلي صعوبة تحكم طلبة في اللغات الأجنبية ،ولاسيما اللغة الفرنسية رغم يتم تدريسها في سن مبكر .
- ظاهرة الرسوب لدى الطلبة الجامعين و خاصة طلبة السنة الأولي بالمعاهد العلمية والتقنية ،و التي لها تأثيرات على مستقبل الطلبة بصفة خاصة وعلي المحيط الجامعي بصفة عامة .
- ظاهرة انتقال طلبة الجامعة من الفروع العلمية والتقنية التي تدرس باللغة الفرنسية إلي الفروع التي تدرس باللغة العربية.

2.1.1.الأسباب الموضوعية

نظراً لأهمية اللغات الأجنبية في تكوين الطالب الجامعي و التي من خلالها يمكن له الاطلاع على ما توصل إليه البحث العلمي الذي قطع اليوم شوطاً كبيراً في الدراسات والأبحاث والاكتشافات الهائلة في مختلف المجالات.

من خلال ملاحظتنا إلي كشوف النقاط الخاصة بشهادة البكالوريا لبعض الطلبة حيث تدل الأرقام، والمعطيات علي ضعف الطلبة المرحلة الثانوية في هذه المادة مما أثار العديد من التساؤلات.

2.1أهداف الدراسة

إن لكل دراسة أو موضوع بحث أهداف يطمح الباحث الوصول إليها ، و هدفنا في هذه الدراسة العلمية هو الوصول إلي تحديد الأسباب التي كانت عائق أمام الطالب الجامعي لتعلم و إتقان اللغة الفرنسية التي تعتبر مادة تمتحن في شهادة البكالوريا كغيرها من المواد ، و بإعتبارها أيضا لغة الدراسة في الجامعة ، و نظراً لهذه المكانة التي تحتلها اللغة الفرنسية عمدنا في دراستنا إلي تحديد الدور الذي تلعبه الأسر ة في إكتساب أبنائها لهذه اللغة ،و مساعدتهم على فهمها، ذلك من خلال عاملها الثقافي.

بالإضافة إلي التحقق من أن للقاعدة التكوينية الأولي دور كبير في إتقان اللغة الفرنسية ، كذلك لفت انتباه الطلبة الجامعين إلي مدى أهمية اللغة الفرنسية ،والانجليزية في تكوينهم ،و التي تسمح لهم بالاطلاع على الثقافات الأخرى ، وما توصل إليه العلم من اكتشافات ونظريات وأبحاث في مختلف المجالات .

3.1الإشكالية

يعد الاهتمام بالتعليم الركيزة الأساسية للارتقاء بكافة النظم الاقتصادية والاجتماعية والثقافية والسياسية ، لذا تجتاح المجتمعات اليوم تطورات علمية وتكنولوجية هامة أدت إلي إحداث تسابق بين الدول في اكتساب المهارات والمعارف المستحدثة ،حتى تستطيع الالتحاق بالتطورات السريعة والمتتالية ،وهذا مما جعل المجتمعات تواجه عدة تحديات وتأتي في مقدمتها كيفية إعداد الكوادر المدربة و تربية النشئ من حيث تحديث مناهج التعليم لكي تتوافق مع المتغيرات الموازنة بين نوعية المهارات والتخصصات المطلوبة التي تغذي احتياجات المجتمع المختلفة ، وفي هذا الصدد أصبح لزاماً على كافة الدول أن تتبع سياسات تعليمية تسمح لها بتحقيق هدا التطور ،ومن بين هذه السياسات تعليم اللغات الأجنبية لأبنائها ، التي أصبحت ضرورة من ضرورات هذا العصر، كونها وسيلة هامة في نقل العلوم و الخبرات بين المجتمعات ، لان المجتمع الواحد لا يستطيع بلوغ درجة التقدم إلا عندما يستفيد من تجارب و خبرات المجتمعات الأخرى ، وهذا لا يتم إلا بمعرفة لغاتها ،

من هذا المنطلق تتجلي أهمية اللغات الأجنبية عامة و اللغات الحية خاصة التي تعد من أهم اللغات العلمية اليوم ، و قد جاء في أحد المؤتمرات الدولية التي أشرفت عليها منظمة اليونسكو <<....إن اتساع العلاقات الدولية في جميع الميادين و تقدم وسائل النقل و المواصلات تزيد بصورة مطردة ضرورة معرفة لغة أجنبية واحدة على الأقل لدرجة استخدامها بسهولة ... معرفة اللغات الأجنبية تزيد في انتشار الاختراعات العلمية والتقنية وهكذا تشارك بصورة فعالة في الإنماء الاقتصادي والثقافي في مختلف الأقطار>>[1] ص241 ، كما اهتمت المجتمعات منذ القدم أيضا بتعليم اللغات الأجنبية و تعلمها من أجل الاستفادة من ثقافة الغير فنجد مثلاً الحضارة العربية الإسلامية ما تطورت و ازدهرت إلا من خلال إحاطتها و إطلاعها على التراث الثقافي للحضارات السابقة ، كل ذلك بفضل التمكن من اللغة الأجنبية وبفضل حركة الترجمة التي نشطت بصفة خاصة ، وهذا النهج إعتمدت عليه الحضارة الأوربية فهي بدورها استفادت كثيراً من التراث الإنساني بما فيه التراث الإسلامي، وهذا دائما بفضل اللغة .

باعتبار المجتمع الجزائري واحد من هذه المجتمعات فإنه معني بتعليم أفراده اللغات الأجنبية، التي تمكنهم من الاطلاع على العلوم وخبرات الدول الأخرى ، علماً أن نسبة عالية من المنتوج الفكري يكتب و ينشر بهذه للغات و بدرجات متفاوتة ، بإضافة إلي احتياج البلاد ألي الكوادر و الإطارات في مختلف الميادين ،هذا يقتضي مواصلة عدد كبير من حاملي شهادة البكالوريا تعليمهم العالي ، وذلك يعني إن قسماً كبيراً من طلبتنا سيحتاجون إلي اللغات الأجنبية و لاسيما اللغة الفرنسية في الاطلاع على المصادر العلمية و فهم المحاضرات والدروس التي تلقى بهذه اللغة كل حسب اختصاصه،ومن هنا جاء الاهتمام بتعليم اللغات الأجنبية وتعلمها وإكتساب مهاراتها في مرحلة مبكرة من حياة التلميذ حتى يتوصل إلي إتقانها بشكل جيد يمكنه من استعمالها بفعالية في مراحل دراسته وخاصة في المرحلة الجامعية أين تكون إتقان اللغات الأجنبية ولاسيما اللغة الفرنسية أمرا ضروريا، لأنها الوسيلة الوحيدة التي تمكن الطالب الجامعي من الاطلاع بشكل واسع على المراجع و المؤلفات الأجنبية ، إلى جانب استعمال الإنترنيت و هذا من أجل الاستفادة من الدراسات و الأبحاث التي توصل إليها العلم اليوم قصد إثراء تحصيله الفكري و تنمية قدراته على البحث العلمي مما ينعكس على تكوينه من خلال تمكنه من مهارة القراءة و الكتابة و الحديث باللغة الأجنبية .

هكذا أعطت الجزائر أهمية بالغة للغات الأجنبية حيث نصت الامرية 16 افريل 1976 الخاصة بتوفير مدرسة للتلميذ إذ تطرقت في مادتها الخامسة والعشرين إلي تعليم اللغات الأجنبية << ....تعليم اللغات الأجنبية بحيث يتاح للتلميذ الاستفادة من الوثائق البسيطة المحررة بهذه اللغات، و التعرف على الحضارات الأجنبية و تنمية التفاهم المشترك بين الشعوب>> [2] ص28 ، من اجل تحقيق ذلك كون المدرسون والمختصون في هذا المجال، مع توفير الوسائل التعليمية وبناء البرامج

والمناهج المناسبة لكل مرحلة تعليمية بالأخص على مستوى الجامعة ،التي تعتبر إحدى مراكز البحث العلمي في المجتمع.

بالرغم من هذه المجهودات التي بذلتها المنظومة التربوية في مجال تعليم اللغات الأجنبية، إلا أنها لايمكن لها أن تصل بالتلميذ إلي الحد الذي يجعله متمكنا من هذه اللغات ،دون مساهمة الأسرة في ذلك ، لأن الاهتمام باللغة الأجنبية في المراحل الأولي من حياة التلميذ تجعله قادراً على إكتساب مهاراتها بكل سهولة مما يزيد في تكيفه معها و تحكم فيها بكفاءة في جميع المواقف التي تكون فيها ضرورية كالتعليم العالي ، إلا أننا نلاحظ أن طلبتنا لم يرقوا بعد إلي المستوى المطلوب، إذ أنهم يعانون من صعوبات في استخدام اللغة الفرنسية في مجال النقاش العلمي، أو فهم و استيعاب المحاضرات التي تلقى باللغة الفرنسية . فكيف نفسر إذاً عزوف الطلبة عن استعمال المراجع الأجنبية ؟ إن تم استعمالها فسيكون محدود، لايكاد يقارن بإستعمال المراجع اللغة العربية و هذا الأمر الذي أدي بنا إلى طرح التساؤل التالي:

- ماهي أهم العوامل المؤثرة على مستوى تحكم الطالب الجامعي في اللغة الفرنسية ؟

التساؤلات الفرعية:

- هل المستوى الثقافي الأسري يحدد مستوي تحكم الطالب الجامعي في اللغة الفرنسية ؟
- هل يشكل التكوين الذي تلقاه الطالب الجامعي خلال مساره الدراسي متغيراً أساسيا بالنسبة لمستواه في اللغة الفرنسية؟
- هل هناك علاقة بين التخصص الذي يدرسه الطالب الجامعي ومستوي تحكمه في اللغة الفرنسية ؟

4.1الفرضيات

- يحدد المستوى الثقافي الأسري مستوي تحكم الطالب الجامعي في اللغة الفرنسية .
- يشكل التكوين الذي تلقاه الطالب الجامعي خلال مساره الدراسي في اللغة الفرنسية متغيرا أساسيا في تحديد مستوي تحكمه فيها .
- هناك علاقة بين التخصص الذي يدرسه الطالب الجامعي و مستوي تحكمه في اللغة الفرنسية.

5.1 تحديد المفاهيم

إن عملية تحديد المفاهيم عملية ضرورية ومنهجية لكل بحث علمي ، ولهذا حتى يكون الباحث على دراية بالمضامين العلمية لكل مفهوم مما يساعد على الإحاطة بموضوع بحثه ، كما يساعد أيضا القارئ على فهم المضمون العلمي لكل مفهوم و يعطيه نظرة واضحة عن موضوع الدراسة يمكنه من فهم فصول البحث ،و في دراستنا قد اقتصرنا على بعض المفاهيم الأساسية التي تخدم الموضوع بشكل مباشر وهي كالتالي :

1.5.1.مستوى الثقافي الأسري

ولتعريف مستوي الثقافي يجدر بنا أن نعرف الثقافة التي تعددت تعار يفها ، إذ نجد أول الصياغات العلمية لها هي التي أوردها العالم الانتوبواوجيا " تايلو Taylor " حيث عرفها على أنها << ذلك لكل المركب الذي يشتمل على المعرفة والمعتقدات، والفن ،والأخلاق ،والقانون، والعادات، والقدرات، التي يكتسبها الإنسان بصفته عضواً في المجتمع >>[3] ص20 ، ثم أتي بعد "تايلور " العشرات من العلماء الذين عرفوا الثقافة بعناصرها و مظاهرها فبدلوا وعدلوا و أضافوا إلي التعريف التايلوري المذكور عناصر جديدة ، ومن أبرز هؤلاء العلماء على سبل المثال " بواز Boas " الذي يرى << أن الثقافة تشتمل على كل مظاهر العادات الاجتماعية في مجتمع ، ورد فعل الفرد في تأثره بعادات الجماعة التي يحي فيها و نتاج الأنشطة البشرية كما تحددها هذه العادات >>[4] ص145.
أما " ورالف لينتون .Linton . R " الذي يعرف الثقافة بأنها<< التشكيل الخاص بالسلوك المكتسب و نتائج السلوك التي يشترك جميع أفراد مجتمع معين في عناصره المكونة و يتناقلونها>> [5] ص44 ، كما نجده يعر يفها << لأنها تتضمن على الأقل ثلاثة عناصر: العنصر المادي وهو الإنتاج الصناعي ، العنصر الحركي وهو السلوك الظاهر ، العنصر النفسي و هو المعرفة و المواقف والقيم التي يشترك فيها أفراد المجتمع >> [6] ص123. أما " مالينوفسكي " الذي يعرف الثقافة بأنها << هي ذلك الكل الذي يشتمل على الغدوات والمواثيق للمجتمع والأفكار و الفنون والمعتقدات و العادات >>[7] ص35.

التعريف الإجرائي للمستوي الثقافي

بعد هذه اللمحة التعريفية للثقافة يمكننا من خلالها تعريف المستوي الثقافي الذي هو عبارة عن ذلك الكل المعقد الذي يشتمل على الأفكار والمعارف والمعتقدات وطرق العيش وأساليب التربية ، بإضافة إلى المستوي التعليمي للأفراد الآسرة والمطالعة مع لغة المطالعة ووسائل التثقيف والترفيه، إذ بواسطته تتميز الآسرة عن الأخرى، لذا يمكن أن نحدد المستوي الثقافي للأسرة في ثلاثة جوانب هي:

الأفكار: وهي تتمثل في العقائد والاتجاهات الموجودة في عقول أفراد الآسرة سواء موروثة أو مكتسبة.

الأشياء : وهي شيء مادي محسوس يعطيه الفرد معنى محددً مثل الكمبيوتر .

العلاقات : وهي خطوط التفاعل و الاتصال بين الأفراد أو بين الأفراد و الأشياء.

2.5.1. التكوين

يعرف التكوين على أنه << نوع من التعليم واكتساب المهارات والخبرات والمعارف المختلفة لمهنة معينة>>[8] ص75، يري " دي مونتومولان" De montomollini " <<التكوين يدل على إحداث تغير إرادي في سلوك الراشدين في أعمال مهنية>> [9] ص265، أما ميلاري Milaret "<< يعتبر التكوين نوع من العمليات التي تقود الفرد إلى ممارسة نشاط منهي، كما أنه عبارة عن نتائج هذه العمليات >>[9] ص265.

كما يري " فيري Ferry " << إن التكوين يدل على فعل منظم يسعى إلى بناء عملية بناء متفاوتة الدرجة في الوظائف الشخص ، فالتكوين بهذا المعنى وثيق الصلة بأساليب والإدراك والشعور >> [9] ص265.

التعريف الإجرائي للتكوين

التكوين هو عملية منظمة تهدف إلى تعليم الطالب الجامعي في مادة اللغة الفرنسية خلال مساره الدراسي بالمعلومات والخبرات ، بإضافة إلى تدريبه على عدة مهارات مثل مهارة القراءة ، مهارة الكتابة ، مهارة التحدث ، وهذا بفضل توفير الوسائل التعليمية وبناء المناهج مع تكوين الأستاذ في هذا المجال وغيرها من تقنيات و وسائل الخاصة بتعليم اللغات الأجنبية .

3.5.1.التحكم

يعني << التحكم في الأمر أي التصرف فيه كما يشاء ، أي السيطرة عليه >> [10] ص340، اما "عبد الله إسماعيل الصوفي" << أن التحكم هو سرعة التي يسير عليها الطالب في استجابته لعدد من البنود ، وهو الإجراء العادي في الخطو الذاتي وفيه يقرأ و يستجيب الطالب تبعا لسرعته الذاتية >>[11] ص55 .

التعريف الاجرائي للتحكم

التحكم يعني التمكن من اللغة جيدا أو إتقان جميع المهارات اللغوية بما فيها القراءة ، الكتابة ، الحديث ، الفهم ، الاستيعاب.

4.5.1. المسار

يعرفه" عبد الله إسماعيل" على أنه << الاتجاهات المختلفة للتخصصات في الثانوية في بعض الأنظمة التعليمية حيث يمكن وضع الطلبة حسب رغباتهم و قدراتهم >>[11] ص113، كما يعرفه أيضا على أنه << مجموعة عادية من مواد مبرمجة يسير فيها جميع الأفراد في خط واحد >> [11] ص112.

التعريف الإجرائي للمسار

المسار هو المراحل التعليمية السابقة التي مر عليها الطالب الجامعي والتي من خلالها تلقى تعليما وتكويناً في اللغة الفرنسية.

6.1. المقاربة السوسيولوجية

تعد المقاربة السوسيولوجية من الخطوات الهامة في علم الاجتماع ، ذلك لوضع موضوع الدراسة في الإطار النظري أي الإطار العلمي و المنهجي، وهذا بالاعتماد على مفاهيم أساسية لنظرية معينة ، فالنظرية هي << إطار فكري يفسر مجموعة من الفروض علمية ويضعها في نسق علمي مترابط >>[12] ص70.

لذا فإننا ملزمين بوضع دراستنا ضمن مقاربة سوسيولوجية ملائمة له والذي يتمثل في " العوامل المؤثرة على مستوي تحكم الطالب الجامعي في اللغة الفرنسية " وهذا تبعا لما جاء في الإشكالية و الفرضيات تطلب منا الاعتماد على المقاربة النسقية وهي مقاربة حديثة نسبياً ،حيث يعرف " بارسوز" النسق الاجتماعي على أنه << يتكون من عدد من الفاعلين الأفراد الذي يتفاعل أحدهم مع الأخر في أحد المواقف ، يحركهم الميل إلى الحصول على أكبر قدر من الإشباع ، ويتم تحديد علاقاتهم بموافقتهم بما في ذلك أحدهم بالأخر ، ويتم التوفيق بينهم في ضوء نسق الرموز المشتركة المتكونة ثقافيا >> [13] ص248، كما ينظر " بارسونز" إلى << النسق كمجموعة من الأفعال الاجتماعية المتداخلة و المتكررة و التي تبرز في نفس الوقت المجموعة الضرورات الوظيفية التي تحكم كل الأنساق الاجتماعية والتي تعبر في نفس الوقت عما يسمى بالشروط الضرورية لبقاء الأنساق ولوجود المجتمع و استمراره >>[14] ص277.

من هذا المنطلق درس علم الاجتماع المعاصر اللغة على أنها نسق اجتماعي يرتبط ارتباطا عضوياً ببقية الأنساق الأخرى في داخل البيئة الاجتماعية ،يكون جزءا لا يمكن فصله أو الاستغناء عنه من النسق الكلي العام، الذي يطلق عليه لفظ " المجتمع" هذا يعنى أن علم الاجتماع يدرس اللغة من ناحية التأثير المتبادل بينها وبين عناصر البناء الاجتماعي الأخرى في داخل المجتمع[15]ص18، فمثلا اللغة والمدرسة والتخصص و الأسرة هي أنساق فرعية وكل نسق منهم

له متغيرات مستقلة التي لها تأثير على الأنساق الأخرى ،و سنحاول في ظل هذه النظرية أن نحلل و نفسر الموضوع المدروس وذلك لإبراز تأثير كل من الأسرة ، المدرسة ، التخصص في اكتساب الطالب الجامعي اللغة الفرنسية.

كما يمكن أيضا أن ندرس موضوع بحثنا في النظرية التفاعلية الرمزية التي تبنى أساسا على الرمز الذي يعد عنصراً هامًا ،فهو إشارة مميزة للدلالة على وضع مادي أو معنوي ، ويكون لكل رمز معنى يحدد من قبل المجتمع و يشير إلى وظيفة اجتماعية ذات معنى مشتركاً ، فهي تصبح في هذه الحالة رموز اجتماعية تكتسب من خلال التفاعل الاجتماعي مع الآخرين ، ولكي يصبح إنسان إنساناً فإنه لابد إن يمتلك القدرة على التفكير التي هي نتيجة لساق لغوي . وهذا الأخير هو نسق من الرموز ذات الدلالة والمعنى[16] ص95، وهنا يمكن إن ندرج موضوع بحثنا في هذه النظرية لان اللغة الفرنسية هي عبارة عن مجموعة من الرموز المميزة تؤدي وظيفة أساسية، وهي التفاعل ،و الاتصال بين الإفراد، وظيفة تربوية وهي تكوين الطالب الجامعي الذي يعد فرداً من أفراد المجتمع .

7.1. الدراسات السابقة

تعتبر الدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع الدراسة الراهنة من قريب أومن بعيد ، مصدراً هاماً لإلقاء الضوء عليها ويؤكد جمهور الباحثين على أهمية البحوث و الدراسات السابقة باعتبار أن البحث كما نعلم لا يبدأ من فراغ ، كما أن الباحث لا يكتب آخر كلمة في العلم ولهذا لابد من الإطلاع على الدراسات السابقة و بالتالي لا يمكن بالضرورة أخذ نفس الدراسة من حيث العنوان ونفس المشكلة ، فقد يكون هذا صحيحاً أذا كانت مثل هذه الدراسات متوفرة ، لكن الباحث حتى ولو كان بصدد دراسة استطلاعية عليه أن يطلع على البحوث السابقة سواء ارتبطت بالموضوع من قريب أو من بعيد .

1.7.1.دراسات حول اللغات الأجنبية

1.1.7.1.الدراسة الأولى [17]

لقد قام بها " كامل حسين الجنابي" بدراسة تحت عنوان " تجربة تعليم اللغات الأجنبية في بعض متوسطات محافظة بغداد " استهدفت الدراسة الكشف عن واقع مشروع تدريس اللغات الأجنبية و المشكلات والمعوقات التي واجهت التجربة ومعرفة رأى أعضاء الهيئة المشرفة على التجربة وأعضاء الهيئات التدريسية وطلبة المدارس المشمولة بالتجربة وأولياء الطلبة وتقويم المقترحات والتوصيات الإجرائية التي تساعد على تطوير المشروع وإنجاحه وتوسيعه .

إن المنهج الذي إستخدمته هذه الدراسة هو المنهج الوصفي الميداني، والمنهج المقارن ، وعليه فإن الهدف من إستخدام المنهج الوصفي الميداني هو تقديم وصف شامل عن واقع هذه التجربة،

أما المنهج المقارن فسوف يتم الاستعانة به لمقارنة واقع تعليم اللغات الأجنبية في بغداد مع بعض الأقطار العربية ودول العالم.

أما فيما يخص مجتمع البحث هو عبارة عن ثلاث عينات للمدارس المشمولة بتجربة تدريس اللغات الأجنبية في بغداد ، فقد تم إختيار أفراد العينات بطريقة عشوائية :

1. عينة الطلبة :تتكون من (720) طالب من مجموع (8200) طالب وطالبة في المدارس المشمولة بالتجربة .
2. عينة المدرسين وعددهم (63) مدرساً ومدرسة من مجموع (69) .
3. عينة أولياء الطلبة ويبلغ عددهم (281) من مجموع أولياء الطلبة وقد تمت هذه الدراسة التي تحتوي على هذه العينات في مدارس محافظة بغداد (الكرخ و الرصافة فقط) علماً أن هذه التجربة تقتصر على عدد محدود من مدارس بغداد .

فيما يخص التقنيات المستعملة فكانت الاستمارة من أجل الحصول على آراء المدرسين والطلبة وأولياء حول تجربة تعليم اللغات الأجنبية في بغداد ولقد شملت الاستمارة على :

08 أسئلة للطلبة (06 مغلقة -02 مفتوحة) - 09 أسئلة للمدرسين (06 مغلقة – 03 مفتوحة)

08 أسئلة للأولياء الطلبة (05 مغلقة – 03 مفتوحة) .

- ولقد توصلت هذه الدراسة إلى عدة نتائج كانت مناسبة لمرحلة الدراسة المتوسطة لتدريس اللغات الأجنبية لما تحققه من الفوائد المستقبلية للطالب في مجال العمل وبناء شخصيته المتزنة ، وكفاية عدد الحصص الأسبوعية المخصصة لتدريس اللغات الأجنبية وإرتفاع مستوى الطلبة الذين يدروسونها .

- كما كشفت الدراسة عن بعض الصعوبات من أبرزها ضعف الجانب الإعلامي وغموض مستقبل خريجي المدارس المشمولة بمشروع وقلة توافر مستلزمات المختبر الصوتي والوسائل التعليمية وضعف إستقرار التعليمات الخاصة بمدارس المشروع وبالذات في مجال الامتحانات ، ومسألة توزيع الطلبة على المدارس حسب القطاع الجغرافي وعدم وضوح أسس وضوابط المشروع وأبعاده المستقبلية وضعف الحوافز المقدمة للطلبة وعدم تشجيع أولياء أمور الطلبة وتوفير الكتب المدرسية الخاصة بتدريس هذه اللغات وتطويرها ، وقلة تدريب المدرسين وحالات نقل الطلبة من محافظة بغداد إلى أحدى المحافظات حيث لا توجد بها الدراسة تدرس فيها هذه اللغات .

أما التوصيات والمقترحات التي خرجت بها الدراسة فقد دعت إلى إستكمال الأسس والضوابط الخاصة بالمشروع ونجاحه من حيث أهدافه وأبعاده المستقبلية ، وتأليف كتب اللغات الأجنبية من قبل مؤلفين عراقيين وعرب وتكثيف حملة التوعية بهذا المشروع وتقديم بعض الحوافز للطلبة والمدرسين وتدريب الكادر التدريسي داخل القطر وخارجه وإستمرار المشروع للمرحلة الإعدادية وتوفير الوسائل التعليمية ومختبرات اللغة ومستلزماتها من القاعات والأبنية وفتح دورات تقوية لهذه اللغات

أثناء العطلة الصيفية وجعل اللغة الإنجليزية لغة أساسية في التدريب والامتحان وتوفير بعض المصادر للمكتبة المدرسية بهذه اللغات من قواميس .

2.1.7.1.الدراسة الثانية [18] ص148-157

وهي دراسة تناولت "تدريس اللغات الأجنبية في مصر" وبدأت بتوضيح جوانب الصراع بين اللغات الأجنبية واللغة العربية ونتائج ذلك :

وقد إستعرضت الدراسة التطور التاريخي لتدريس اللغات الأجنبية في مصر بالنسبة للمراحل الدراسية كافة ، من أبرز النتائج التي توصلت إليها الدراسة أن إنتشار تعليم اللغة الفرنسية كلغة أجنبية أولى والإنجليزية كلغة ثانية في مدارس البنات كان أوسع منه في مدارس البنين وأن المدارس الأجنبية (الإنجليزية ، الفرنسية ، الإيطالية ، اليونانية ، الألمانية وغيرها) ظلت تمارس نشاطها كمدارس أجنبية تتبع مناهج دولها الأصلية وتعاليم بلادها ، وقد دخلت اللغة العربية والتربية القومية ، وتقوم بتعليم المواد الأخرى بلغتها الأجنبية ، وكان من نتيجة المحاولات التي بذلت للتقريب بين نوع التعليم في المرحلة الأولى (التعليم الإبتدائي) أن بدأت اللغة الأجنبية تتزحزح تدريجياً حتى إنتقالها إلى المرحلة الثانوية ونتج عن محاولة السلطات التربوية فتح نوافذ ثقافية جديدة أن دخلت اللغات الأجنبية الأخرى في بعض المدارس الثانوية كالإيطالية والروسية والألمانية لتحل محل اللغتين الإنجليزية والفرنسية .

وقد إستقرأت الدراسة كذلك أبرز المشكلات التي تواجه تدريس اللغات الأجنبية في مصر وعلاقتها بالتعليم العالي والجامعي والفني وقدمت بعض التوصيات في هذا المجال منها إنشاء مدارس تجريبية ثانوية للغات الحية في بعض المناطق وإعداد مدرس اللغة القومية لتدريس اللغة الأجنبية والاستعانة بخريجي مدرسة الألسن وكليات الآداب لتدريس مجموعات اللغات الحية في المدارس المقترحة .

3.1.7.1.الدراسة الثالثة[19] ص154

أستهدف البحث الكشف عن" أثر تعليم اللغات الأجنبية في تعلم اللغة العربية لدى طلبة المراحل الابتدائية والمتوسطة والثانوية في الوطن العربي" .

وأنطلق البحث من فرضيات عديدة في مقدمتها أن تعلم لغة أجنبية أو أكثر إلى جانب اللغة العربية القومية من شأنه أن يحدث تداخلاً بين هذه اللغات يؤثر إيجابياً وسلبياً في قدرة المتعلم على أستيعاب لغته القومية وعلى إستخدامها في التعبير الشفوي أو الكتابي كما لا يؤثر في نواحي أخرى من شخصيته ، وهو ينطلق كذلك من الاستنتاجات التي توصل إليها عدد من الباحثين التربويين واللغويين منها أن هذا التداخل والتأثير يختلفان بالنسبة إلى طبيعة اللغة الأجنبية وإلى السن أو المرحلة التي يجري فيها تعليمها وكذلك بالنسبة إلى كثافتها في المنهج .

تنطلق الدراسة كذلك من أبعاد كثيرة أخرى تتجاوز الإطار المدرسي الصرف حيث أن مكونات قضية تعليم اللغات الأجنبية إنما تشمل الأبعاد الحضارية والاجتماعية التي تحتم الاهتمام بهذه اللغات والنظر إليها في إطارها الحقيقي الذي هو الإطار الاجتماعي العام بإعتبارها أن اللغة مؤسسة أو ظاهرة إجتماعية قبل كل شيء .

وقد تناولت الدراسة ضمن فصولها الخمسة الدراسات الأجنبية والعربية السابقة والتي تتصل بالثنائية اللغوية والثقافية حيث تناولت الدراسات الأجنبية أوضاع أمريكا الشمالية وبعض الأقطار الأوربية فيما عرضت الدراسات في الوطن العربي قسما عن علاقة اللغة العربية الفصيحة باللغات المعايشة لها منها أجنبية ومحلية .

وتناولت الدراسة أيضا وصفاً دقيقاً لمظاهر الوضع اللساني الاجتماعي في الوطن العربي وأصنافه وإستعمالات اللغات الأجنبية داخل المدرسة كمادة منفصلة في المنهج وخارجها وداخل المدرسة كلغة تعليم لعدد من المواد وخارجها في العديد من المجالات الاقتصادية والاجتماعية .

علاوة على الفصول النظرية التي أعتمدت الدراسات والبحوث السابقة التي لها علاقة مباشرة بموضوع الدراسة ثم تطبيق إستبيانة كانت أهدافها العامة الحصول على معلومات تكمل البحوث التي إستغرقتها الدراسة والتي أستخلصت نتائجها ، ومن خلال نتائج الاستبانة توصلت الدراسة إلى ما يلي:

- إن أغلب نتائج الدراسة الحالية قد تطابقت مع النتائج التي تضمنتها الدراسات العربية التي أجريت في بعض أقطار الوطن العربي في هذا الصدد .
- تفشي إستعمال العامية في الصرف وحتى دروس اللغة والأدب العربيين وهذه الظاهرة أكثر بروزاً في بعض لأقطار المشرق العربي منها في المغرب العربي .
- ميل الطلاب إلى اللغة العربية يفوق ميلهم إلى اللغات الأجنبية لكن ميلهم إلى هذه اللغات الأجنبية يبقى مع ذلك كبيراً خاصة في المغرب العربي .
- إستيعاب الطلاب للغة العربية يزداد كلما تقدموا في المرحلة الدراسية دون أن يوازيه بالمقابل إستعمال للغات الأجنبية .
- الشعور بوجود أثر سلبي للغات الأجنبية في تعليم اللغة العربية يزداد كلما تكثف حضور هذه اللغات في هذا القطر العربي أو ذاك .

وقدمت الدراسة أخيراً المقترحات التي تسهم في النهوض بمستوى اللغة العربية وتحبيبها للطلاب في الوطن العربي .

4.1.7.1.الدراسة الرابعة[20] ص75-78

هي دراسة قام بها " ميرا فيسبورد " تحمل عنوان " التعليم السريع للغات الأجنبية في الإتحاد السوفيتي " تستعرض هذه الدراسة بعض أساليب التدريس السريع للغات الأجنبية وتشير إلى أن هناك طريقتين أساسيتين يمكن للدارسين بواسطتهما ممارسة هذه اللغات في الحياة العملية إذا بذلت الجهود في تطبيقها بصورة سليمة ، تؤكد الطريقة الأولى على المضمون والوسائل والنظم والمعدات المستخدمة لتعلم اللغات الأجنبية تعتبر كعوامل أساسية لتحقيق الأهداف المطلوب تحقيقها ، بينما تتضمن الطريقة الثانية إستغلال قدرات الطلبة إلى أقصى حد بإستخدام التعليم الفردي .

وتشير الدراسة إلى أن هاتين الطريقتين مرتبطتان إرتباطاً شديداً على الرغم من لكل منهما خصائصها ومجال تطبيقها ، كما تتطرق الدراسة علاوة على ذلك إلى زيادة فاعلية تعلم اللغات الأجنبية عن طريق زيادة قدرة الطلبة على الاستيعاب حيث ذكرت تجارب على التعليم أثناء النوم الطبيعي أو في حالات النوم المنتظم أو بواسطة نقل المعلومات إلى الأفراد في حالة الإسترخاء .

وكانت طريقة التعليم بالإيحاء أحدى الطرق في تعليم اللغات الأجنبية والتي تستغل الوظائف الاحتياطية للعقل بإستخدام الإيحاء ، كإستخدام عملية الإيحاء المركب في التأثير على شخصية الطالب.

وتؤكد الدراسة على أهمية إستخدام الأساليب المكثفة التي تجعل تعليم اللغة الأجنبية أكثر تأثيراً في كل المراحل إبتداءاً من رياض الأطفال إلى تدريب المتخصصين المؤهلين ، كما تركز على أهمية الأساس النظري للتعليم السريع أي ضرورة توافر نظرة أعمق بالجوانب المختارة للدراسة المكثفة .

وتذكر الدراسة جانباً مهماً في حقل تعليم اللغات الأجنبية وهو أن دراسة هذه اللغات غالباً ما تكون جزءاً من التعليم الثانوي والتعليم العالي مما يجعل إستمرار الدراسة أمراً ضرورياً وإن الاتصال غير المنتظم بين الطلبة والأساتذة يخلق ظروفاً مخالفة تماماً للمبادئ العامة التي تحكم إكتساب المهارات اللغوية .

5.1.7.1.الدراسة الخامسة

هي عبارة عن رسالة لنيل شهادة الماجستير في علوم التربية بعنوان " واقع المستوى الدراسي في اللغة الانجليزية بالطور الثالث من التعليم الأساسي " وهي دراسة تحليلية من إعداد الطالب " عواريب الخضر " تحت إشراف الدكتور " علي بوطاف " للسنة الجامعية (2001-2002) بحيث إنطلقت هذه الدراسة من عدة فرضيات هي :

- نتوقع أن تكون هناك فروق في المستوى الدراسي بين الذكور والإناث .

- نتوقع أن تكون هناك فروق في المستوى الدراسي بين التلاميذ الذين يدرسون في مدارس حضرية والتلاميذ الذين يدرسون في مدارس ريفية .
- نتوقع إن يكون الضعف كبير في مادة التعبير باللغة الانجليزية .
- نتوقع أن الكتاب المدرسي المقرر لهذه للغة الانجليزية في السنة التاسعة أساسي عاملا أساساً في ضعف المستوي الدراسي لهذه اللغة .

أما المنهج المعتمد في هذه الدراسة هو المنهج الوصفي وهذا قصد وصف الظاهرة و تشخيصها .

أما العينة تنقسم إلى قسمين هما :

- عينة التلاميذ : وتم اختيارها بطريقة عشوائية من عشر إكماليات علما إن الدراسة أجريت على أقسام السنة التاسعة أساسي وتكونت عينة التلاميذ من600 تلميذ وتلميذة.
- عينة الأساتذة : وتتكون من63 أستاذ الذين يدرسون اللغة الإنجليزية في عشر إكماليات .

أدوات البحث: وقد استخدام الطالب تقنية الاستمارة التي تحتوي على 10اسئلة واحدة خاصة بالتلاميذ وأخرى بالأساتذة .

لقد توصلت هذه الدراسة إلى النتائج التالية:

- بروز ضعف في المستوى الدراسي في التعبير باللغة الانجليزية.
- وجود فروق جوهرية في مستوى الدراسي بين الذكور والإناث.
- وجود فروق جوهرية في المستوى الدراسي بين تلاميذ المدارس الحضرية وتلاميذ المدارس الريفية.
- وجود علاقة قوية بين ضعف المستوى الدراسي ومحتوى الكتاب المدروس

2.7.1.دراسات حول اللغة الفرنسية

2.7.1. 1.الدراسة الأولى[21]

وهي الدراسة التي قام بها " كاظم عبد الهادي " تحت عنوان " تقويم تجربة تدريس اللغة الفرنسية في المدارس الإعدادية " وتهدف الدراسة إلى تحقيق ما يأتي :

أ- تقويم المنهج والكتاب المقرر من قبل المدرسين والطلبة .

ب- الإحاطة بمشكلات التطبيق والتغلب عليها .

ج - تقديم إقترحات وتوصيات لدفع التجربة إلى الأمام .

وكانت أداة البحث بطاقة مغلقة تملأ من قبل الباحث نفسه لجمع المعلومات والتعرف على أراء المدرسين والطلبة وأدوات المدارس المشمولة بالتجربة .

وكانت خلاصة النتائج هي :

أن (82%) من المدرسين أطلعوا على أهداف المشروع وأن (66%) منهم يقرون بلائمتها ، ومن ناحية المنهج والطريقة فإن (47.5%) أفادوا بأن النهج طويل و (47.5%) منهم أفادوا أنه ملائم وجيد.

أما بالنسبة للكتاب فقد رأى المدرسون أنه ملائم للطلبة بنسبة (86%) وقد أفاد (80%) من الطلاب أن مادة الكتاب سهلة وجيدة وأبدوا رغبتهم في مشاهدة أفلام باللغة الفرنسية ، وأظهرت الدراسة أن هناك نقصاً في الوسائل التعليمية ، وإنعدام النشاطات اللاصفية في اللغة الفرنسية وخلصت الدراسة إلى بعض المقترحات والتوصيات التي تساعد على تطوير هذه التجربة من أبرزها:

- فك الازدواج في المدارس المشمولة بالتجربة ، وذلك لأن الازدواج بشكل عقبة رئيسية في سبيل أنجاح التجربة .
- البدء بتعليم الفرنسية في مراحل دراسية أدنى وخاصة طلاب المتوسطة نظراً لاستعدادهم العقلي في هذه المرحلة على تقبل اللغات الأجنبية .
- تحديد عدد الطلبة في الصفوف التي تدرس فيها الفرنسية بحوالي (30) طالباً ، إذ أن كثرة عدد الطلبة لا تتفق مع الطريقة الحديثة في تعلم اللغة وهي طريقة السمع والبصر .
- الإستمرار في عقد الاجتماعات والندوات التربوية لمدرسي اللغة الفرنسية وتدريبهم في أثناء لمواكبة تطورات أساليب تعليمها والتغلب على الصعوبات التي تعترض مهمتهم .

2.2.7.1.الدراسة الثانية[21]

وقام عبد الوهاب العيسي وآخرون أيضا" بتقويم تجربة تدريس اللغة الفرنسية في المدارس الإعدادية "وكانت تهدف إلى :

1. معرفة أهم المشكلات التي تجابه تطبيق التجربة .
2. معرفة إتجاهات الطلبة نحو تعلم اللغة الفرنسية سلباً وإيجابياً .
3. وضع المقترحات والتوصيات التي تساعد على تحسين التجربة .

وشملت عينة الدراسة طلبة ومدرسي ومدري المدارس المشمولة بالتجربة وكانت خلاصة نتائج الدراسة كما يلي :

أ – النتائج المتعلقة بآراء مدري المدارس الإعدادية :

- إن أغلب الطلبة لديهم الرغبة في تعلم اللغة الفرنسية .
- إن التجربة كانت ناجحة نسبياً على الرغم من بروز بعض المعوقات .
- ضرورة البدء بتدريس اللغة الفرنسية من مرحلة الدراسة المتوسطة .

- إن جهل مدرسي اللغة الفرنسية باللغة العربية يشكل عائقا في شرح بعض المصطلحات والمفردات.
- يفضل أن يقوم بتدريس هذه اللغة مدرسوا عراقيون .
- سلوك مدرسي اللغة الفرنسية جيد جداً أو أنه مقبول .

ب – النتائج المتعلقة بآراء المدرسين :

- أغلب المشكلات تدريس اللغة الفرنسية ناجحة عن كونها غير منهجية .
- إن الكتاب بوضعه الحالي يفي بأغراض تدريس اللغة الفرنسية .
- ليس بالإمكان إجراء إمتحانات تحريرية.
- يكون تدريس اللغة الفرنسية إختيارياً وتعطى للطلبة إمتيازات معينة .
- عدد الطلبة في الصف الواحد غير ملائم لتعلم اللغة الفرنسية .
- عدم توافر الوسائل التعليمية الجيدة والضرورية .

ج – النتائج المتعلقة بآراء الطلبة :

- الكتاب من حيث شكله وطباعته وإخراجه وموضوعاته وملائمته لمستوى الطلبة العلمي جيد بصورة عامة .
- إتجاه الطلبة نحو دروس اللغة الفرنسية كان إيجابياً .
- رغبة الطلبة في تعلم اللغة الفرنسية لغرض الإفادة منها في مستقبل حياتهم الدراسية ضعيفة .
- أن يكون تعليم اللغة الفرنسية في المرحلة الابتدائية .
- ضعف مستوى قدرة المدرسين على ضبط الصف .

وقد جاءت الدراسة ببعض التوصيات منها :

- أن المدرس العراقي أفضل من يقوم بتدريس اللغة الفرنسية بدلاً من المدرس الفرنسي .
- إرسال الطلبة إلى الدول التي تتكلم باللغة الفرنسية وإلى البلدان العربية التي تستخدم اللغة الفرنسية كلغة ثانية بعد العربية في العطلة الصيفية .
- التأهل التربوي النظري والتطبيقي المهني للمدرس المتضمن دراسة لطرق التدريس وأصول التربية ومبادئ علم النفس .
- دورات تدريبية وتأهيلية أثناء الخدمة لإطلاعهم عن المستحدثات التربوية في تعلم اللغة الفرنسية وفي البلدان الناطقة باللغة الفرنسية .
- وسائل تعليمية حديثة .
- منح المدرس بعض الامتيازات والمحفزات المادية والمعنوية .

3.2.7.1.الدراسة الثالثة[22] ص234-235

ولقد بحثت هذه الدراسة في موضوع" تعلم اللغة الفرنسية كلغة أجنبية بالنسبة لكبارالمتعلمين" وكان الهدف من هذه الدراسة هو تقويم مدى إختلاف تعلم المفردات من قبل المتعلمين الكبار (وكان الهدف من هذه الدراسة) للغة الثانية وإرتباط هذا التعلم بمستوى الكفاءة في اللغة الفرنسية وإرتباطه كذلك بالطريقة المعتمدة في عملية التعلم .

ولقد تكونت عينة الدراسة من 74 شخص من المتعلمين الكبار المسجلين في التعليم المستمر ولقد إعتمدت الباحثة في دراستها هذه على إختيار الإنجاز في مفردات اللغة الفرنسية لمعرفة مدى تمكن المتعلم من المفردات التي تم تعلمها ولقد أسفرت هذه الدراسة عن النتائج التالية :

- مستوى الكفاءة في اللغة الفرنسية لم يكن له تأثير في تعلم مفردات هذه اللغة .
- المناهج التي إعتمد المتعلمون في إمتلاك مفردات اللغة الفرنسية ساهمت بشكل كبير في تعلمهم لهذه المفردات .
- منهج التعليم البنيوي كان أكثر فعالية من غيره من المناهج سواء تعلق الأمر بالمتعلمين المبتدئين أو غيرهم من المتقدمين في الدراسة .

4.2.7.1.الدراسة الرابعة

هي دراسة قام بها " بارة سيد أحمد" والتي تحمل عنوان " دراسة وتحليل اللسانية والمعرفية المعيقة لإكتساب مادة اللغة الفرنسية عند أطفال المناطق النائية " وهي دراسة لنيل شهادة الماجستير في تخصص : علم النفس اللغوي والمعرفي للسنة الجامعية (2001-2002) ، بحيث كانت إشكالية الدراسة تندرج حول البحث عن العلاقة بين العناصر اللسانية و المعرفية بإكتساب اللغة الفرنسية .

وأهم التساؤلات التي أراد الباحث الإجابة عليها هي:

- إلى أي حد يمكن للعناصر اللسانية والمعرفية المكتسبة بصفة أولية أي في مرحلة ما أن تؤثر على تعلم الطفل للغة الفرنسية في المراحل اللاحقة ؟
- إذا قلنا أن إكتساب لغة ما يعني فهمها وتوظيفها إي إعادة إنتاجها في مواقف مختلفة فهل ضعف التلميذ في اللغة الفرنسية مرده إلى ضعف مستوى الفهم اللغوي أم الضعف في إعادة الإنتاج فقط ؟

أما الفرضيات هي :

- ضعف الأداء في اللغة الفرنسية لا يعني ضعف مستوى الفهم للتلميذ بل يمس اللغة المحضة .
- إن عدم وجود الفعالية اللغوية في اللغة الفرنسية مرده إلى ضعف إكتساب الأصناف النحو مفردة لهذه اللغة.

تكونت عينة هذا البحث من 30 تلميذ من3 مدارس موجودة في المناطق النائية أي معزولة ،وقد تم اختيارهم بالطريقة العشوائية المنتظمة .

- العينة الأولى : من مدرسة 08/ماي/1945 المتواجدة بولاية عين الدفلى وقد تكونت هذه العينة من10تلاميذ.
- العينة الثانية : من مدرسة الشهيد باهي الحاج من نفس الولاية تكونت من11تلميذ.
- العينة الثالثة : من مدرسة جليدة وتكونت من 9 تلاميذ .

أما التقنيات المستعملة في هذه الدراسة هي : المنهج العيادي ، المنهج التجريبي ، المنهج الإحصائي .

النتائج المتوصل إليها هي:

- الخطأ ليس في التلميذ لان الصعوبات في الفهم و تعلم هذه اللغة مرجعها إلى خلل في عمليات التعرف على المعطيات اللغوية، كما أن المعطيات المعرفية أكثر ما تكون في السنوات الأولى للطفل ،وذلك كلما تأخرت العمليات المعرفية الخاصة باللغة كلما صعب اكتسابها .
- أن الضعف في إكتساب اللغة الفرنسية ليس مرده إلى ضعف في قدرات التلاميذ لأن أغلب التلاميذ كانوا لهم ذكاء عادي لكن الخطأ هو أن في السن الذي يتم فيه تسجيل التلميذ لأصناف المتنوعة حرم من سماع هذه اللغة من جميع النواحي (الأسرة ، الوسط الخارجي ، التلفزة) حتى التحاقه بالمدرسة وفي السنة الرابعة فإن رغم أهمية المادة في السنوات القاعدية إلا أنها لا يعطى لها إلا الوقت القليل

ملخص الفصل

إن موضوع تعليم اللغات الأجنبية من أهم المواضيع التي إهتمت بها العلوم الاجتماعية عموماً، وهذا نظرا لما تقدمته من خدمات ومفاهيم جديدة ، وكذلك بإعتبارها الوسيلة الوحيدة التي تمكن الطالب على الإطلاع على ما هو جديد في مختلف المجالات العلمية ، إلا أن ظاهرة ضعف الطلبة في تعلم هذه اللغات أصبحت من أبرز المسائل الملحوظة على الصعيد العربي . لذلك جاءت عدة دراسات وبحوث كان هدفها الأساسي هو معرفة المشكلات و المعوقات التي تواجه بعض التجارب تعليم اللغات الأجنبية في البلاد العربية ، وكذلك دراسة أثر اللغات الأجنبية على اللغة العربية مع تقديم المقترحات و التوصيات التي تساعد على تطور و إنجاح مشروع تعليم اللغات الأجنبية في البلاد العربية .

ولقد أمدتنا هذه الدراسات برؤية واضحة عن وضع و واقع تعليم اللغات الأجنبية في البلاد العربية بمختلف تجاربها في هذا المجال ، وهذا أثبتته دراسة كامل حسين الجنابي ، دراسة كاظم عبد الهادي،

دراسة عبد الوهاب العيسي ، كما تؤكد هذه الدراسات على جملة من المشاكل التي تواجه الطالب عند تعلمه اللغات الأجنبية وما تخلفه من نتائج ضعيفة مما تنعكس على تحصله الدراسي بصفة عامة ، ولقد أكدت أيضا جميع الدراسات على أن إشكالية ضعف التلاميذ في الأداء اللغوي للغات الأجنبية في حاجة ماسة إلى تحليل عواملها الأساسية من طرف الباحثين من مختلف التخصصات ،أما من الناحية المنهجية فقد وظفوا الباحثين عدة تقنيات و مناهج من أجل وصف و تشخيص الظاهرة و الوصول إلى النتائج التي تساعدهم على صياغة المقترحات و التوصيات المناسبة لواقع تعليم اللغات الأجنبية في البلاد العربية .

بالرغم من مرور عدة سنوات عن هذه الدراسات لكن هذا الموضوع مزال حديث الساعة وكانت هذه الدراسات و البحوث بمثابة الإنطلاقة لفتح مجال لدراستنا ، حيث إستفدنا منها في تحديد المتغيرات التي يمكن التركيز عليها ، كذلك أعطت لنا نظرة عامة حول الموضوع تعليم اللغات الأجنبية، وفي الأخير نستطيع القول إن اللغات الأجنبية كثيرا ما تكون حاملة للعلم فهي أن كانت غير ضرورية للتلميذ المبتدأ في المراحل الأولي لكنها ستصبح أكثر ضرورية و أهمية في مراحل تعليمية اللاحقة .

الفصل 2
اللغة كوسيلة إتصال

تلعب اللغة دوراً مهماً في المجتمع عبر وظائفها المتعددة ، فهي وسيلة للتعبير والتواصل والتبليغ وهذا أولت الأبحاث والدراسات أهمية بالغة لدراستها فتعددت واختلفت في تحدد ماهيتها وإتجاهاتها ونظرياتها الخاصة بتعلمها وإكتسابها ، ولذا خصصنا هذا الفصل إلى اللغة بصفة عامة من حيث تعريفها ووظائفها ونظريات إكتسابها ، كما تطرقنا إلى أهمية الدراسة الاجتماعية للغة ثم تناولنا بعد ذلك تعليم اللغات الأجنبية على الصعيد العربي والعالمي، مع تبيان أهميتها وأهدافها ونظريات إكتسابها، بإضافة إلى المبادئ المتبعة في تدريسها ،كذلك الاتجاهات الحديثة التي ظهرت من أجل إحداث تغيير شامل في مجال تعليم اللغات الأجنبية ،و في الأخير تطرقنا إلى الازدواجية اللغوية من حيث تعريفها وخصائصها وأنواعها وطرق إكتسابها، ثم تطرقنا إلى واقع الازدواجية اللغوية في الجزائر .

2.1 ماهية اللغة

1.2.1.تعريف اللغة

إن اللغة هي ظاهرة عقلية وعضوية ونفسية ، خاصة بالإنسان دون غيره من الكائنات الحية ، ولذلك وقف العلماء والمفكرين قديماً وحديثاً بوجه خاص أمام هذه الظاهرة بكل أهميتها وغموضها وتعقيدها محاولين الكشف والتفسير والتحليل ، ولقد إنتهى بعضهم إلى وضع تعريف للغة ، وإكتفى أكثرهم بالوصف دون التعريف ومن هنا ظهرت في تاريخ الفكر اللغوي تعريفات إختلفت وتداخلت وتعارضت أحياناً تبعاً لإختلاف وتداخل المدارس اللغوية والفكرية التي ينتمي إليها علماء اللغة وغيرهم من الفلاسفة والمفكرين الذين إهتموا بهذه الظاهرة التي تسمى " اللغة " .

ولعل من أقدم هذه التعريفات وأشهرها من التراث اللغوي العربي ، هو التعريف الذي وصفه عالم اللغة العربية أبو الفتح عثمان بن جنى 391ه والذي يقول فيه ‹‹ أحدهما فهي أصوات يعبر بها كل قوم على أغراضهم ›› [23] ص10، بينما يعرفها بن منظور على أنها ‹‹ عبارة عن ظاهرة إجتماعية وهي أداة التفاهم والإتصال بين أفراد الأمة الواحدة ، وهي نمط من السلوك لدى الأفراد

والجماعات ›› [24] ص11، أما عالم الإجتماع جون ديوى يعتبرها ‹‹ شيء إجتماعي ، ووسيلة تنقل خبرتنا إلى الآخرين ونأخذ منهم خبرتهم مقابل ذلك ›› [25] ص68، ونجد أيضاً محمد عبد العزيز في كتابه " مدخل إلى علم اللغة " بحثاً تمهيدياً يدور حول " خصائص اللغة " وذلك حتى يصل إلى تحديد تعريف للغة ، والتعريف الذي إرتضاه لها هو‹‹ أن اللغة هي نظام من الرموز المكتسبة تستخدمه جماعة معينة من الناس يهدف إلى الاتصال وتحقيق التعاون فيما بينها ››. [23]ص10.

أما العالم الأمريكي إدوارد سابير (1939) يعرفها على أنها ‹‹ ظاهرة إنسانية وغير غريزية ، لتوصيل العواطف والأفكار والرغبات بواسطة من الرموز الصوتية ››. [26] ص63.

نستنتج من هذه التعاريف إن اللغة هي ظاهرة إجتماعية ووسيلة التفاهم بين البشر ، يكتسبها الإنسان من المحيط الذي يتواجد فيه ، ولا علاقة لها بالمظاهر العرفية ، والفرد يندمج في المجتمع بواسطتها ، وهي نظام من الإشارات تعبر عن أفكار كما أنها تتميز بعدة حقائق من حيث ماهيتها وتركيبها ووظيفتها ، وهذه الحقائق تتمثل فيما يلي :

1- اللغة أصوات إنسانية إرادية .
2- وظيفة اللغة الاجتماعية هي الإتصال والتعبير .
3- اللغة نظام رمزي .
4- اللغة قدرة فطرية عامة من عند الإنسان .
5- إختلاف اللغة يعود إلى إختلاف المجتمع .

هذه الحقائق تصدق على كل اللغات ، ولا نقصد بها لغة معينة كاللغة العربية أو الفرنسية أو غيرها من اللغات القديمة أو الحديثة ، وإنما نقصد اللغة من حيث هي ظاهرة عامة .

2.2.1.وظائف اللغة

إن الحديث عن وظائف اللغة من القضايا الجوهرية في الدراسات اللغوية إذ أننا لا يمكن أن نفهم اللغة على أنها ظاهرة إجتماعية فهماً واضحاً. إلا من خلال الوظائف التي تؤديها في حياة الفرد ، وفي هذا الصدد يقول أحد الباحثين ‹‹ إذا أردنا أ، ندرس الفكر والنتاج الفكري فالواجب أن ندرس اللغة ، وإذا أردنا أن ندرس اللغة فعلينا أن ندرس عملها في المجتمع›› [24] ص40، وعلى هذا الأساس ،تباينت النظريات وتعارضت الآراء والاتجاهات الفكرية في تحديد وظائف اللغة في المجتمع، سنذكر نموذجين وذلك لأهميتهم

1.2.2.1.نموذج بوهلر (1879-1963) (Buhler) [27] ص72

يرى بوهلر أن اللغة البشرية لها ثلاثة وظائف فقط وهي : الوظيفة الإنفعالية والوظيفة الندائية ، والوظيفة المرجعية ويقابل هذا النموذج مثلث الزوايا :

1- المتكلم (أي المرسل) .

2- المخاطب (أي المستقبل) .

3- النائب(أي الشخص أو الحديث أو الشيء الذي نتحدث عنه) .

غير أن بوهلر يفتح الباب أمام إستنتاج بعض الوظائف الإضافية من هذا النموذج .

2.2.2.1.نموذج هاليداي (Halliday) [28] ص84

يرى هاليداي أن اللغة لها سبع وظائف أساسية هي :

- وظيفة الأداء : تمكن اللغة الطفل من إشباع حاجاته والتعبير عن رغباته وعن ما يريد .
- وظيفة الضبط : وهدفها مراقبة سلوك الآخرين من خلال إصدار الأوامر مثلاً .
- وظيفة التفاعل : تستعمل اللغة لتحقيق تفاعل الطفل مع الآخرين.
- وظيفة شخصية : يعبر الطفل بواسطة اللغة عن آرائه ، أحاسيسه الخاصة واتجاهاته إذ من خلال اللغة يستطيع الطفل بلورة هويته .
- وظيفة الاستكشاف : بعد بدء تميز الطفل لنفسه عن محيطه يأخذ في استعمال اللغة لاكتشاف محيطه وفهمه .
- وظيفة التخيل : تمكن اللغة الطفل من الهروب من واقعه وإنشاء عالم خاص به .
- وظيفة الإعلام : يستطيع الأطفال تبادل المعلومات الجديدة وتوصيلها بواسطة اللغة أن تطور هذه الوظائف المذكورة ترتبط إرتباطاً وثيقاً بالنضج الجسمي، والنمو الفكري لدى الطفل .

اللغة هي عامل إنساني وإجتماعي ، بل أنها أعظم عمل متكامل ،وأهم بناء يقوم عليه المجتمع ويربط بين أفراده فإنها تتميز بوظائف أخرى التي يمكن أن نلخيصها فيما يلي :

أ- الوظيفة الاجتماعية : تتمثل هذه الوظيفة في مساعدة الفرد على التعرف على العادات والقيم السائدة في المجتمع ، والتحكم في السلوك وضبطه طبقاً لتلك القيم والأعراف ، بإضافة أنها أداة فعالة في تسجيل الأحداث والتجارب وحفظ التاريخ والتراث ، ويلخص ألبرت (Allport) وظائف اللغة الاجتماعية فيما يلي : [29] ص149

- أنها تجعل للمعارف والأفكار البشرية قيماً إجتماعية ، إستخدام المجتمع اللغة للدلالة على معارفه وأفكاره .

- أنها تحتفظ بالتراث الثقافي والتقاليد الاجتماعية جيلاً بعد جيل .

- أنها بإعتبارها وسيلة لتعلم الفرد تساعده على تكيف سلوكه وضبطه حتى يناسب هذا السلوك تقاليد المجتمع وسلوكه .

- أنها تزود الفرد بأدوات التفكير .

ب- الوظيفة النفسية : تعمل اللغة على إشباع حاجات الفرد وذلك بالتعبير عنها وتحقيقها ما أمكن ومن هذه الحاجات المطالب النفسية التي تشعر الفرد بالراحة ،إذا ما عبر عنها وأستطاع إشباعها فتحقق له الراحة والطمائنينة والتكيف ، كما تعمل اللغة من الناحية النفسية على إغناء الفكر وتذوق المعاني والظواهر الفنية ، إذ يعبر الفرد عن فكره وما يحيط حوله بألفاظ تدل على مدى فهمه لهذه الظواهر فتحدث لديه إشباعاً لما يريد تصويره والتعبير عنه . [30] ص19

ج- الوظيفة الفكرية : تستخدم اللغة في أنواع التفكير المختلفة ، وحل المشكلات والنشاطات الخاصة فهي وسيلة للتنبؤ والتفكير في المستقبل ، ومن هنا تظهر العلاقة بين اللغة والفكر[31] ص69، إذ تساعد اللغة على النمو الفكري والنمو العقلي ، إذ إن الطفل ينمو نمواً شاملاً يتضمن الجانب العقلي ، بحيث يستطيع الطفل في كل مرحلة من مراحل نموه على التفكير فيما حوله ويعبر عن هذا الفكر باللغة .

د- الوظيفة الاتصالية : هي أهم الوظائف التي تؤديها اللغة بين أفراد المجتمع وبين مجتمع آخر ، وبين عصور ، فاللغة يعبر الفرد عن حاجاته وبها يتمكن من إشباع هذه الحاجات يحقق الاتصال بين الأخريين وهذا مما يجعله في إطمئنان وراحة ، أما عجز عن التكيف مع مجتمعه وبيئته وفي هذا ما يؤثر على صحته النفسية، ولذا يتحدد الاتصال فيما يلي : [15] ص110

-لاتصال عن بعد .

- الاتصال عن طريق الترميز .
- الاتصال عن طريق التعامل .

ه- الوظيفة الثقافية : تعتبر اللغة المرآة الفعلية ، ودليلاً على مدى تقدمها العلمي والثقافي والفكري ، فبواسطة اللغة يستطيع المجتمع من خلال أفراده حفظ تراثه من علم وفن وأدب وجوانب المعرفة المختلفة ، وذلك كي ترجع إليها الأجيال القادمة للتعرف عليها والاستفادة منها في التقدم العلمي والثقافي والاجتماعي ، وتعمل التربية على تنقية هذا التراث وتهذيبه وصقله وتقديمه إلى التلاميذ والأفراد في المدارس والمعاهد والنوادي والمؤسسات المختلفة كي يكتسبوا خبرات جديدة تقوى من قدراتهم ومهاراتهم وتدفعهم إلى الأمام حيث يبدءون من حيث إنتهى إليه الآخرون . [30] ص20

و- الوظيفة التعليمة : مما سبق يتضح لنا أن اللغة هي وسيلة الفرد في التفكير ، فالفرد يستخدم الألفاظ والتراكيب والجمل في كلامه وكتابته ، ويستمع إليها من الآخرين ويقرؤوها في كتاباتهم ، فباللغة يتعلم الإنسان من الآخرين ويكتسب معارفه وجزءاً كبيراً من ثقافته وخبرته ومهارته في العمل، وفي العيش في مجتمعه المحلي والعالمي ، وقد اتضح لنا أن اللغة هي وسيلة الفرد في التعبير عن أفكاره ومشاعره ومشاكله كما أنها أسلوب من الأساليب التي يستعين بها في حل مشاكله والاتصال بالآخرين ، وهي أيضاً أسلوبه في حفظ تراث أجداده وتطويره والإضافة إليه . [32] ص32

ونستنتج مما سبق إن اللغة هي وسيلة للتفكير والتعبير والاتصال وهذا يعني أنها وسيلة للتعلم والتعليم ووسيلة لحفظ التراث الثقافي ،كما أن لها وظيفة إجتماعية ونفسية .

3.1.2.نظريات إكتساب اللغة

يشكل موضوع كيفية إكتساب اللغة من طرف الكائن البشري منذ ولادته جدلاً كبيراً بين النفسانيين واللغويين والتربويين ، وهذا مما أدى إلى ظهور عدد كبير من النظريات لتفسير إكتساب اللغة ويمكن تصنيف هذه النظريات إلى ثلاثة فئات رئيسية هي : [33] ص10

1.3.1.2.النظرية السلوكية

تعد النظرية السلوكية من أهم النظريات التي ظهرت في ساحة علم النفس ، حيث إنها ترتكز على المرجعية المعرفية القائمة أساساً على آلية (المثير- الاستجابة) لما هو شائع ومألوف عند السلوكيين في الدراسات اللسانية ، وقد تم ظهور هذه النزعة إبتداء من سنة 1924 أي منذ أن نشر واطس وان أبحاثه الأولية بعنوان " الكلام والتفكير" حيث إعتبر أن عملية التفكير بمثابة كلام الفرد مع نفسه ، وفسر فيها أيضاً السلوك اللفظي في تكوين العادات على شكل القاعدة السلوكية المعروفة – منبه- إستجابة – تعزيز [34] ص21، ويرى أيضاً إن إكتساب اللغة هو وضع المتعلم لما يسميه " بالتنظيم الحنجري " أي مجموع الانعكاسات العصبية – الحركية التي يتعرض لها الفرد المتعلم - ، وعليه فإن فكرة واطس تدور حول هذا التنظيم ، بحيث يرمي إلى إثبات كون كل الحركات الحنجرية موافقة لعبارات لسانية وذلك وفق مثيرات ، فالكلام حسب ما يرى واطس عبارة عن إنعكاس أي " فعل- لا غير- لا يمكن أن يرقى إلى ما سمّا بالسلوك الصريح " [35] ص11

- يعتبر السلوكيون اللغة سلوك ظاهر أو عادة من العادات وهي عبارة عن ردود أفعال أو إستجابات للمؤثرات الخارجية ، وتكون تلك الردود العادة اللغوية لدى الفرد وتثبت بالإجابة التي يقدمها المجتمع سواء كان هذا المجتمع ممثلاً في الوالدين أم في غيرهما [36] ص92.

ولذا يقول سكنير(skener) ‹‹ أن اللغة كغيرها من المهارات الأخرى ينمو وجودها عند الطفل عن طريق المحاولة والخطأ ، هذه المهارة ترتقي عن طريق المكافأة (التعزيز) ، تنعدم هذه المهارة إذا لم تصبح بالمكافأة والتعزيز ›› . [27] ص91.

- لفهم فكر " سكنيرskener " يمكن أن نقول إن كون اللغة سلوك كأي سلوك آخر يجعلها مسيرة بالمعادلة " " (مثير- استجابة) – تعزيز" وتجدر الإشارة هنا إلى أن التعزيز هو نابع من المحيط بحيث تلعب المثيرات المحيطة المحتملة دوراً تعزيزياً وإنتقائياً ، يجعل المحيط على إنتقاء الاستجابات وذلك من خلال دوره التعزيزي. [37] ص15.

أما" بيجو" يعطي أهمية أكبر لدور التقليد للأخريين وبعد ذلك يأتي دور التعزيز والتعليم حيث يتعلم من خلاله استعمال اللغة [28] ص90. أما فيما يخص قضية المعنى عند السلوكيين هي قضية

تكلميه لا ضرورة لها ، والمعنى الحقيقي عندهم يتحدد في قدرة المتعلم على إعطاء الاستجابة الصحيحة لمثير ما ، ومن ثم تتمثل قيمة المعنى عندهم في تعلم اللغة في تكوين العادات اللغوية وآدائها بشكل آلي مكانيكي ، كما أن كلمات اللغة هي بدائل للمثيرات المحسة التي يستقبلها حواس الإنسان وعليها يصبح التواصل الاجتماعي ممكناً وبدونها ينتقي النشاط العقلي. [36] ص93

في الأخير يمكن أن نستنتج من خلال ما سبق أن الاتجاه السلوكي ينظر إلى اللغة نظرة سطحية تتفق مع مبادئ ومنهج علم النفس السلوكي الذي لم يكن يعني إلا بظاهر الأشياء التي يمكن قياسها وإجراء التجارب عليها ، وبهذا حولوا عملية الكلام وإكتساب اللغة إلى عملية آلية لا دخل للعقل بشكل كبير فيها ولا يعتبر بحثهم بالنسبة للغة بحثاً في طبيعتها ، ماداموا قد إقتصروا على دراسة ظاهرها فقط ، ويمكن أن نلخص النظرية السلوكية في النقاط التالية :

- التركيز على السلوك اللغوي الظاهر وبخاصة الأصوات ، ودراسته مثل أي عادة سلوكية .
- التركيز على البنية الظاهرة للغة ومن هنا نشأت القواعد الوظيفية بدلا من القواعد المعيارية .
- إهمال المعنى على إعتبار أنه باطن للغة وهم يفتقدون الأدوات التي تعينهم على التعامل مع هذا الباطن يمثل ما يتعاملون مع الظواهر الطبيعية .

2.3.1.2.النظرية المعرفية

إن عملية إكتساب اللغة في إطار النظريات المعرفية التي يمثلها"فيكوتسكي، وبياجي" عملية معقدة ذات وظيفة إبداعية وليست عملية بسيطة تقوم على الاشتراط والاستعداد الوراثي كما تدعي النظريات الأخرى في هذا المجال حيث يتفق كل من"بياجي و فيكوتسكي "على أن اللغة نتاج للذكاء وليست تعلماً بالمفهوم السلوكي إذ يقول بياجي ‹‹ إن اللغة نتاج للذكاء وليست تعلماً بالمفهوم السلوكي للمصطلح.....›› [35] ص39 ، ولكنهما في مسألة الفطرية والاكتساب، ففي حين يرى بياجي أن الذكاء يعد وحده وراثياً وفطرياً ،وهذا تميزه بين الكفاية اللغوية والأداء الكلامي ، فالأداء في صورة محفوظات منطوقة قبل أن تقع في حصيلة الطفل اللغوية يمكن أن تنشأ عن طريق التقليد أما الكفاية اللغوية لا تكتسب إلا بناء على تنظيمات داخلية ثم يعاد تنظيمها على أساس تفاعل الطفل مع بيئته [27] ص96، كما يرد عملية التوافق إلى مسارات التوازن التلقائي ،حيث يقوم الفرد بتكوين البنية العامة لمعارفه باستمرار أثناء تعلمه وذلك حفاظا على توازنه عبر آلية تنظيمية، و هذه العملية تتم في آخر مرحلة من مراحل النشاط التعليمي[38] ص55 .

أما فيكو تسكي يقرر في كتابه " التفكير واللغة " النتائج التالية : [28] ص95:

- للتفكير بكل تأكيد يجب أن نحدد مرحلة لما قبل النشاط العقلي في النمو الكلامي للطفل ومرحلة لما قبل اللغة في نمو تفكيره حتى فترة يسير نمو الكلام والتفكير في خطوط بدون إرتباط أحدهما بالأخر .

- وعند نقطة معينة تتلاقى الخطوط بعدها يعتبر التفكير كلامياً والكلام تعلقياً إلى أن تصبح العلاقة بينهما في فترة معينة علاقة إرتباطية ، أما شرحه لعملية تطور نمو المفاهيم العلمية في مرحلة الطفولة يصر" فيكو تسكي" على أن معاني الكلمات تتطور فحينما يتعلم الطفل كلمة جديدة.

وما نستخلص من خلال هذه النظرية أنها تفسر تعلم اللغة عند الطفل بخاصة وجود تنظيمات موروثة تساعد على تعلم اللغة من خلال تفاعل الطفل مع البيئة الخارجية هناك إستعداد فطري عند الطفل لإستخدام العلامات اللغوية التي تربط الطفل ببيئته الطبيعية والخارجية .

3.3.1.2.النظرية اللغوية

تتعلق هذه النظرية بالنزعة العقلية التي يتزعمها " تشو مسكي" ، وهي النزعة التي تستمد أصولها المعرفية من الفلسفة العقلية كما هي مألوفة عند الفيلسوف " ديكارت" وقد جاءت هذه النظرية كنقيض للمدرسة السلوكية التي ترى أن التعليم يمكن أن يكون متشابهاً بين جميع الناس لأن التعلم محكوم بالعوامل الخارجية .

يرى تشو مسكي بأن للإنسان قدرة عقلية تعد نموذجاً فريداً لا يمكن رده إلى أشياء أو عوامل خارجية ، وأن هذه القدرة تتمثل في الجانب الإبداعي، والخلاف من العقل البشري ، وتعد اللغة أبرز مظاهرها[39] ص60، ويرى أيضاً أن الطفل يولد وهو مزود بقدرات فطرية تؤهله لتقبل المعلومات اللغوية ولتكوين بنى اللغة ، أي أن له قدرة على تكوين قواعد لغته من الكلام الذي يسمعه ، فهو يمتلك بطريقة لا شعورية القواعد الكامنة ضمن المعطيات اللغوية التي يسمعها ،ويسمي تشو مسكي هذه القدرة الكامنة اللغوية. [39] ص60، كما يركز تشو مسكي على طبيعة النمو العقلي عند الطفل وعلى الملكة التي تقوده إلى إكتشاف قواعد لغته وتجدر الإشارة إلى أن الطفل لا يمتلك في الحقيقة فطرة تؤهله إلى إكتساب لغة البيئة التي يترعرع فيها وإنما بإمكانه اكتساب أية لغة إنسانية إنطلاقاً من المعطيات اللغوية التي توفرها البيئة حتى وإن كانت ناقصة، [39] ص61، ويقول أيضا يمكن أن نفترض وجود ما نسميه بالحالة الذهنية الأساسية والتي تعد محددة بالعوامل الوراثية ، كما أنها مشتركة بين أفراد الجنس البشري، وعليه يمر الذهن بعدة مراحل حتى يصل إلى حالة ثابتة وذلك عند بلوغ سن محدد ، ويمكن أن نعتبر هذه التغيرات التي قد يتعرض لها الذهن عند هذه المرحلة مهمة [40] ص177.

نستنتج من خلال هذه النظرية بأن الطفل في عملية الاكتساب للغة لا يقوم بجهة معينة بحيث يملك قدرات فطرية تمكنه من تقبل المعلومات اللغوية اللازمة لتكوين بنى اللغة ليبني لغته بنفسه ، وذلك بالتوافق مع قدراته الباطنية ونشير هنا إلى أن الطفل غير مهيأ لإكتساب لغة دون أخرى بل يكتسب لغة البيئة التي يترعرع فيها أيّا كانت وتؤدي به هذه العملية إلى تكوين ما يسمى بالملكة

اللسانية أو اللغوية، أي أن يمتلك وبصورة حتمية قواعد اللغة التي تمكنه من إنتاج عدد غير منته من الجمل وكذا فهمها وإنشائها أيضاً .

نظراً إلى إختلاف وتباين النظريات التي تشرح عملية إكتساب اللغة ، فقد ظهر في السنوات الأخيرة إتجاه تكاملي يقوم على التأكيد بأن العضوية البشرية مزودة بيولوجياً ،بإستعداد خاص لتعلم اللغة ورغم هذا الاستعداد، فإن التجربة المستمرة بإستعمال اللغة شرط أساسي، لإكتساب اللغة تعني أن الاستعداد البيولوجي شرط أساسي لكنه غير كاف ، فيجب أن يقترن بإستعمال والممارسة يؤكد أغلب المنظرين المحدثين على الدور الذي يلعبه الأشخاص المحيطين بالطفل في هذه العملية .

4.1.2.أهمية الدراسة الاجتماعية للغة

تمثل اللغة عاملاً وعنصراً حيوياً في الوجود الإنساني ، بحيث تتوفر على أهمية فائقة ودور مهم في كل الأنشطة البشرية ، فكل إنسان عضو في جماعة إجتماعية أو أكثر يتعامل مع أفرادها ويشارك في فعالياتها بإستعمال اللغة كوسيلة للإتصال ، إذ لا يمكن تصور حياة إجتماعية بشرية بدون إستعمال اللغة ، ولهذا السبب تعتبر دراسة اللغة مدخلاً لدراسة عمل الإنسان وتفكيره ، لأن الإنسان دائماً يصف ويرتب الوقائع التي تلاحظ في شكل كلمات ، ولذا يمكن القول أننا نستطيع أن نستدل على مدى تطور وتعقد تفكير الجنس البشري بدراسة مدى تطوى اللغة من هذا المنطق إهتم علماء الاجتماع المعاصرين بدراسة اللغة على أنها نسق إجتماعي يرتبط إرتباطاً عضوياً ببقية الأنساق الأخرى في داخل البنية الاجتماعية ويكون جزءاً لا يمكن فصله أو الاستغناء عنه من النسق العام الذي نطق عليه لفظ (المجتمع) [15] ص09، ونستنتج من خلال هذا التعريف أن النظم الاجتماعية مترابطة فيما بينها ومتكاملة ومتساندة وظيفياً ، وذلك لأنها تتبع من طبيعة واحدة هي الطبيعة الاجتماعية ، تهدف بذلك إلى غاية واحدة هي تأمين المجتمع والحرص والمحافظة على كيانه وتتجلى أهم الخصائص التي تميز اللغة على أنها ظاهرة إجتماعية كما حددها علماء الاجتماع فيما يلي :

1- العمومية : تمتاز اللغة كغيرها من الحقائق الاجتماعية بأن لها صفة العمومية فهي عامة بين كل أفراد المجتمع ولا تسير على حسب إرادتهم الفردية. [15] ص10.
2- التلقائية : تكتسب اللغة خاصية التلقائية حيث يتناقل الخلف من السلف مفرداتها أو عباراتها وأساليبها بحكم التراكمات التاريخية وبذلك تكون اللغة بمثابة القناة التي يتلقى من خلالها الخلف عن السلف[41] ص16.
3- الجبرية : قول أميل دور كايم اللغة ضرب السلوك الذي يباشر نوعاً من الالتزام والقهر الخارجي على الأفراد وذلك يرجع أن اللغة من صنع العقل الجمعي لأن إكتساب اللغة وتعلمنا إياها من الجماعة بصورة تدريجية وعن طريق التربية [41] ص16.

4- النسبية : اللغة تخضع لخاصية النسبية ،حيث أن ثمة أنماط معينة للحديث مطلوبة بالنسبة للمواقف الاجتماعية المختلفة ،حيث يختلف إستخدام اللغة بإختلاف الطبقات الاجتماعية والظروف الثقافية التي تعرض إختلافاً نسبياً بين اللهجات بسبب : [41] ص12.

- إختلاف أساليب السلوك اللغوي المتعلقة بالكلام والكتابة سواء كانت نثراً أو شعراً .
- إختلاف الدلالة الصوتية للحروف التي تتكون فيها كلمة واحدة .
- إختلاف دلالة الكلمات بإختلاف الجماعات الناطقة بها .

5-التساند وتبادل الاعتماد : بحكم العوامل الثقافية والاجتماعية خارج شعور الفرد تمتلك اللغة إنعكاساً على وجدان الفرد وتفكيره بالصورة التي تجعل سلوكه اللغوي مرتبط بالصياغات الاجتماعية والثقافية

للنماذج الاجتماعية للمجتمعات المختلفة . [41] ص17.

6- التنشئة : اللغة سلوك يعم المجتمع بأسره ، وذو وجود خاص ومستقل عن الصورة التي تشكلت بها اللغة في الحالات الفردية ، فهو سلوك حدوثه وبذلك يخضع للملاحظة والمشاهدة والتحقق منها سواء كانت اللغة في شكل دلالات صوتية أو صورة دلالات ومعاني . [41] ص17.

7- التداخل : اللغة هي شيء قائم بذاته ، ولا يمكن فهمه إلا في علاقته بالحقائق أو الظواهر الأخرى التي هي من نفس النوع وبعبارة أخرى اللغة جزء من نسق إجتماعي ولا يمكن فهمها إلا في حدود وظائفها في المحافظة على ذلك النسق [15] ص13.

8- الدينامية : تحضع اللغة دوماً لعمليات الحراك الاجتماعي وديناميات التطور والتغير الدائمين ، فهي تتجدد وتقوى وتضعف مع متطلبات المجتمع [15] ص15.

9- الانتقال : تمتاز اللغة كغيرها من الحقائق الاجتماعية ، بأنها خاصية الانتقال فهي تنتقل من فرد معين أو جيل أو مجتمع ، وإنما تنتقل دون تدخل إرادي من الأفراد [15] ص14.

وبناء على ما تقدم أنشأ علماء الاجتماع لدراسة اللغة بوصفها هذا فرع من فروع علمهم سموه " علم الاجتماع اللغوي أو السوسيولوجي اللغة " .

2.2. تعليم اللغات الأجنبية

1.2.2.لمحة عن تعليم اللغات الأجنبية

في فترة مابين 1870 – 1880 حدثت سلسلة من التحولات الإقتصادية والسياسية وإتسعت رقعة المبادلات التجارية بين الغرب وسائر بلدان العالم بسبب الثورة الصناعية فظهرت الحاجة إلى معرفة لغات الشعوب الأخرى ، وفي سنة 1878 نشر يرليتز(M . Dberl. LZ) كتاباً بعنوان " منهجية تعليم اللغات العصرية " ثُم أنشأ معاهد متخصصة في تعليم اللغات طبق فيها المنهجية التي أوردها في مؤلفه، وهي تقوم على مبدأ أساسي هو الاعتماد الكلي على اللغة الأجنبية المدرسة والابتعاد على

اللغة الأم مع إنطلاق من بعض الوثائق السمعية والبصرية وإحلال الشفوي ، أما بعد الحرب العالمية الثانية إنتظم بباريس المؤتمر العالمي للغات الأجنبية ،حيث حدث تغير في العلاقات بين الدول حيث تشابكت المصالح وتكاثفت الاتصالات وتأسست المنضمات العالمية ، وهذه العوامل أدت إلى إستعمال اللغات

الأجنبية ولاسيما لغات الشعوب الأكثر تقدماً[42] ص7- 8.

ومنذ ذلك الوقت حظى موضوع تعليم اللغات الأجنبية بإهتمام بالغ في الدول النامية، والمتقدمة ،التي أصبحت توصله الميزانيات وتنشئ له المعاهد ومراكز البحوث ، إذ يجد أكثر من مائتين مركز للبحوث اللغوية والنفسية والتربوية ذات الإتصال بتدريس اللغات الأجنبية يوجد في بلاد شرقي أوربا وغربها ومعظم هذه المراكز منبثق عن الجامعات الأوربية ، أما الولايات المتحدة الأمريكية فإنها أخذت تهتم بتدريس اللغات الأجنبية، في مدارسها وجامعاتها عام 1958 حيث صدر قانون على إثر إطلاق الإتحاد السوفياتي سابقاً قمره الإصطناعي الأول سبوتينك (Sputainki) في شتاء عام 1957 يخول السلطات المعنية إنفاق مبالغ طائلة على طريق تعليم اللغة وتوفير التسهيلات اللازمة لتعليم اللغات الأجنبية ، لأن هذه المواد تهم أكثر من غيرها في إرتياد أفاق جديدة في مجال الصناعة والتكنولوجية الحديثة وفي تعزيز عنصر التنافس الذي تبتغيه دائماً وقد عزز الأمريكيون إهتمامهم باللغات خاصة بعد موافقتهم على قانون الدفاع الوطني والتربية ،الذي أجيز في عام 1959 وبذلك وفرت الحكومة الأمريكية مساعدات مالية ضخمة للمؤسسات التعليمية المختلفة التي تهتم بتدريس اللغات الأجنبية ذلك من أجل تطوير أساليب للبحث والتطبيق في هذا المجال ، كما تجدر الإشارة إلى أن معظم الجامعات الأمريكية تشترط على المتقدمين للدراسات العليا بصفة باحثين الإلمام بلغتين أجنبيتين على الأقل وفي التخصصات جميعاً، ويوجد في الولايات المتحدة الأمريكية إتحاد المدرسي للغات الأجنبية :

National Federation of Modern Language Teachrs، ويتبع هذا الإتحاد عدة من تنظيمات تخصصية أصغر مدرسي اللغات الأجنبية (الفرنسية ، الإسبانية ، البرتغالية ، الألمانية ، الروسية) [43] ص60- 61.

أما الإتحاد السوفياتي سابقاً قاموا بإنشاء مدينة أمريكية الطراز للجنود الذين يتكلمون اللغة الإنجليزية البناء على الطراز الأمريكي والخدمات الأمريكية والعمل والمدرسون الأمريكيون أيضاً ، وكان الغرض من هذه الإجراءات هو تمكين المعلمين من إستيعاب مهارات اللغة بأقصر وقت وأقل جهد ، كما نجد الصين الشعبية هي الأخرى إهتمت بتعليم اللغات الأجنبية رغم قلة إمكانياتها وضخامة مسؤولياتها الاجتماعية فإنها بدأت بإدخال تدريس اللغات الأجنبية في المدارس الابتدائية وكانت اللغات الفرنسية والإنجليزية والإسبانية والألمانية من بين اللغات التي حضت بإهتمام متزايد

من قبل التربويين الصينيين ، أما أوربا الغربية فقد أكد وزراء التربية في هذه الدول في إجتماعهم عام 1961 على ضرورة إدخال تدريس اللغات الأجنبية في المدارس الأولية وتوفير الحوافز كافة لحث الأطفال على دراستها ، إذ أولت الحكومة الفرنسية موضوع تعليم اللغات الأجنبية للكبار إهتماماً متزايد, لأنها أثبتت عملية مساعدتها لهم في رفع مستوى كفائتهم ،وتوسيع مداركهم، وإغنائهم بتجارب مضافة كما نادى بعض التربويين في بريطانية بتعميم وتكثيف تدريس اللغات الأجنبية لا سيما اللغة الفرنسية وخاصة لأفراد المدارس الابتدائية وتمكينهم من المهارات اللغوية الأربعة ، أما اليابان هي أيضاً إهتمت بهذا المجال ذلك للإسهام في التقدم العلمي والتكنولوجي وتوجد فيها جمعية متخصصة في المعامل اللغوية وهي رابطة المعامل اللغوية :

language laboratary Assoclation، وتضم (700) عضو وتهدف إلى تطوير الوسائل السمعية والبصرية ، وإعداد المادة اللغوية المناسبة للأشرطة والأفلام ، وتهتم الرابطة أيضاً بإجراء التجارب الهادفة إلى تحديد الصحيح لهذه الوسائل في تعليم اللغات الأجنبية ومعرفة أي حد يمكن أن تستخدم وحدها أو بوجود المعلم . [43] ص60- 62.

أما على مستوى المؤتمرات التي عقدت على الصعيد الدولي فنجد المؤتمر الدولي للتربية الذي إهتم بمشكلة تدريس اللغات الأجنبية الحية وخصص لها دورة عقدها في" جنيف" عام 1937 ، رفع من خلالها عدة توصيات إلى وزارت التربية والتعليم كما إهتمت منظمة اليونسكو بموضوع تعليم اللغات الأجنبية حيث عقدت في" جنيف" عام 1953 حلقة دراسات دولية في" سيلان" ضمت 40 خبيراً عالمياً في تدريس اللغات الأجنبية يمثلون 18دولة من أعضاء المنظمة وتعد هذه الحلقة بداية لإتجاه جديد برز في البحث والمدرس والتجريب في الميادين النفسية والتربوية والاجتماعية سواء كان على النطاق الدولي أو العالمي ، كذلك خصصت المؤتمر الدولي بدورته الثامنة والعشرين للتعليم العام المنعقدة في "جنيف"عام 1965 حيث أكدت على أهمية اللغات الحية كجزء من ثقافة الطالب العامة ،وتدريبه العقلي، ودورها في تحسين التفاهم الدولي ،وسرعة الاكتشافات العلمية والتقنية وتنمية البلاد من الوجهتين الاقتصادية والثقافية [43] ص65- 66.

وعند استقرائنا إلى واقع تعليم اللغات الأجنبية في الأقطار العربية نلاحظ أن اللغة الإنجليزية تحتل المكانة الأولى وتدرس على الأغلب في المرحلتين المتوسطة والإعدادية ،وتبدأ في بعض المكانة الثانية، وتكاد تنحصر في المرحلة الإعدادية تلي ذلك اللغة الألمانية ثم تأتي بعدها اللغات الأخرى كالإسبانية والروسية ،والإيطالية، والهولندية ،وغيرها ، وفيما يأتي جدول مختصر بذلك .

الجدول رقم 1: يمثل تعليم اللغات الأجنبية في بعض الأقطار العربية [43] ص51- 52- 53.

البلد	اللغة الأجنبية الأولى	اللغة الأجنبية الثانية واللغات الأخرى	ملاحظات عن الصف الذي يبتدئ به تعليم اللغات الأجنبية
العراق	الإنجليزية	الفرنسية ، الإسبانية والروسية .	الخامس الابتدائي بالنسبة للغة الإنجليزية والرابع الإعدادي بالنسبة للغات الأخرى .
مصر	الإنجليزية	الفرنسية ، الألمانية والإيطالية والروسية.	الأول متوسط في المدارس العامة والمرحلة الابتدائية في مدارس التعليم الخاص .
العربية السعودية	الإنجليزية	الفرنسية	الإنجليزية في المرحلة المتوسطة .
سوريا	الإنجليزية	الفرنسية ، الروسية والألمانية	الخامس الابتدائي بالنسبة للغة الإنجليزية والمتوسطة لباقي اللغات .
الكويت	الإنجليزية	الفرنسية	الإنجليزية في الخامس الابتدائي ، الفرنسية في المدارس الإعدادية والفنية.
البحرين	الإنجليزية	-	من الصف الرابع الابتدائي ثم المراحل جميعاً .
الأردن	الإنجليزية	الفرنسية ، الألمانية	الإنجليزية في المراحل جميعاً ، الفرنسية والألمانية في الإعدادية والأكاديمية اختيارية .
تونس	الفرنسية	الإنجليزية ،الألمانية الهولندية والإسبانية	الفرنسية منذ بداية السنة الثانية في الابتدائية ، اللغات الأخرى تدرس في المتوسطة والإعدادية إلى جانب اللغة العربية والفرنسية .
الجزائر	الفرنسية	الإنجليزية، الروسية الإيطالية والإسبانية	الإنجليزية منذ الثالث متوسط والفرنسية منذ المرحلة الابتدائية .

ليبيا	الإنجليزية	الفرنسية	الإنجليزية في الصف الأول متوسط ، والفرنسية في الصف الأول إعدادي .
السودان	الإنجليزية	الفرنسية	الإعدادية .
اليمن	الإنجليزية	الفرنسية	الخامس ابتدائي .
قطر	الإنجليزية	-	الخامس والسادس ابتدائي .
عمان	الإنجليزية	-	الصف الثالث ابتدائي .

ملاحظة : المرحلة المتوسطة في العراق تقابل الإعدادية في بعض الأقطار العربية ،والمرحلة الإعدادية تقابل الثانوية .

وهكذا إهتمت الأقطار العربية بموضوع تعليم اللغات الأجنبية في جميع المراحل التعليم ، كما أنها سعت إلى تخصيص العديد من توصيات وقرارات المؤتمرات والحلقات الدراسية العربية في هذا المجال ، فقد أوصت حلقة دراسية توحيد أسس المناهج الدراسية في البلدان العربية والمنعقدة في القاهرة سنة 1965 . والتي أقرها المؤتمر الثالث لوزراء التربية والتعليم العرب ، كما أكد في الكويت عام 1968 على أهمية اللغات الأجنبية كوسيلة للإتصال بالثقافات الأخرى وتفاعل ثقافتنا العربية معها في صفوف المرحلتين المتوسطة والإعدادية جميعاً على إختلاف أنواعها أو دراسة إحدى اللغات الأجنبية ، بحيث يجوز البدء بدراسة لغة أجنبية ثانية بعد إنقضاء سنتين على الأقل منذ بدء دراسة اللغة الأجنبية الأولى، أو يجوز أن تدرس اللغات الأجنبية في المرحلة الابتدائية تبعاً الإمكانيات وحاجات كل قطر عربي على حدة ، وأن يختار الطالب ما يدرسه من لغات أجنبية في حدود ما تضعه الدولة من تخطيط لدراسة من اللغات وأن تعكس الكتب الدراسية المقررة بعض من صور الحياة والثقافة العربية، وكذلك البلد الذي يتكلم أهله لغة الكتب ، وكذلك التوسع في قبول الطلبة بمعاهد المعلمين المتخصصة، وبإقسام اللغات الأجنبية في الجامعات لتوفير العدد اللازم من المدرسين المؤهلين، وتنسيق طرق تدريس اللغات الأجنبية بين الأقطار العربية كافة وتبادل الخيرات والزيارات وعقد المؤتمرات المتخصصة .

كما عقدت أيضا حلقة خاصة لتعليم اللغات الأجنبية في التعليم العام والفني في الأقطار العربية عام 1973 تدرا ست خلالها البحوث، والوثائق ،والدراسات التي عالجت أهمية اللغات الأجنبية كما تضمنت الحلقة عدة توصيات عن إعداد وتدريب معلمي اللغات الأجنبية ،والتعريب ،وتشجيع الترجمة، وكذلك مواصلة تطوير الوسائل التعليمية الحديثة ،وتطبيق تكنولوجيا التعليم وإستعمال الأجهزة المبسطة وتنسيق الأعمال لرفع مستوى تعليم اللغات الأجنبية وبخاصية إصدار الصحف المدرسية والنشرات والملصقات الجدرانية والقيام بتمثيليات ومسرحيات باللغة الأجنبية وعقد ندوات

بين الطلبة يتم إدارتها والكلام فيها بواسطة اللغة الأجنبية وتكوين مدرسة أو جناح مستقل في المكتبة المدرسية للغة الأجنبية وغير ذلك من التوصيات [43] ص55- 56.

هكذا لقد خطى موضوع تعليم اللغات الأجنبية باهتمام بالغ على الصعيدين العربي والدولي ،وذلك في إطار إستك شاف الأساليب والطرق الناجحة والمتقدمة في تعليم اللغات الأجنبية والاستفادة من النظريات والخبرات والتجارب المعاصرة في هذا المجال ،وكذلك الإفادة مما يستجد في عالم اللغويات وعلم النفس اللغوي ،وعلم الاجتماع اللغوي، والعلوم الأخرى ذات العلاقة بتدريس اللغات الأجنبية .

2.2.2.أهمية وأهداف تعليم اللغات الأجنبية

1.2.2.2.أهمية تعليم اللغات الأجنبية

لقد أصبح تعليم اللغات الأجنبية الحديثة أمراً ضرورياً لمالها من أهمية بالغة في هذا العصر الذي يعرف بعصر الإتصالات الفضائية، وعصر الإذاعة والمذياع ، التلفزيون والأقمار الصناعية ، والتي أصبحت وسيلة هامة في الإتصال بين قارات العالم بأقطاره وبلدانه ، بحيث يمكن للإنسان أينما كان ومهما كانت المسافة بينه وبين غيره من الأجناس البشرية الأخرى يستطيع أن يتصل بغيره في مدة وجيزة من الوقت ، كما أنه يستطيع الإستماع إلى المحطات الإذاعية العالمية وهي تلهج بكل لسان ، بل إلى المحطات التلفزيونية في القريب العاجل الأمر الذي يسمح لأمم الأرض أن تتفرج على عادات وتقاليد بعضها البعض يومياً ولذا أصحت ثقافات الأمم تتجاوب وتتفاعل على شكل لم تشهد له البشرية مثيلا من قبل وهذا كله بفضل اللغة [1] ص238.

كما أن التفاهم والإتصال بين قطر وقطر ،لا يتم إلا بمعرفة اللغات الأجنبية وتعلمها وهذا ما تتبعه كل الشعوب لما لهذه العملية من فائدة تعود على كل المجتمع بالخير والمنفعة ويتم التقارب أكثر والتفاهم بين الأمم في جميع القارات ويعمل الكل على بناء حياة إنسانية جديدة يقوم أساسها على الإحترام المتبادل وعلى تبادل الخبرات في مختلف المجالات ولا سيما في المجال العلمي الذي قطع اليوم شوطاً في إكتشاف العالم الخارجي [1] ص239، ولذا أصبح تعليم اللغات الأجنبية ضرورة حتمية، سواء كانت في البلدان المتقدمة، أو النامية فهي بالنسبة للبلدان النامية نوافذ حضارية تطل على الثقافات الأخرى وهي وسيلة للالتحاق بركب العصر وإقتحام عالم التطورات التكنولوجية العلمية ، فلا يخفى ما للغات الأجنبية من أهمية في تهيئة أطر البحث العلمي والكوادر الاقتصادية والاجتماعية في الدولة العصرية وما تمثله من دور فاعل في التنمية الاقتصادية والاجتماعية وتعجيل سرعة التقدم،وهناك أسباب أخرى لحاجة البلدان النامية إلى اللغات الأجنبية منها ،السياسية ،والتجارية، والعسكرية والسياحية علاوة على المشاركة في المؤتمرات والاجتماعات الدولية، والإقليمية التي تهدف إلى توطيد التعارف والتفاهم ومما شك فيه أن تدرس لغة أجنبية بجانب اللغة

الأم من العناصر الضرورية لتعليم متكامل، يلبي احتياجات الحياة العصرية ومتطلبات التنمية ،والتقدم ،وكثير من البلدان تعتمد تدريس أكثر من لغة أجنبية بجانب اللغة الأم على أساس أن الحياة العصرية والتقدم السريع الحاصل في مجالات العلم التكنولوجية يجعلان الإلمام بأكثر من لغة أجنبية من الشروط الأساسية لمواكبة مثل هذا التقدم لذلك إهتم المسؤلون على القطاعات التربية والتعليم في البلاد العربية بدراسة الجوانب المختلفة لموضوع تعليم اللغات الأجنبية كما في المؤتمر الثالث لوزراء التربية والتعليم العرب الذي عقد في الكويت 1968 بالموضوع على اعتبار أن تلك اللغات هي وسيلتنا للاتصال بالثقافات الأخرى وهي إحدى الوسائل التي تستطيع بواسطتها تقويم ثقافاتنا العربية إلى حد كبير ، بعد أن تشابكت أطراف العالم وكثر التنقل بين البلدان وتعددت الهيئات والمنظمات الدولية والمؤتمرات العامة التي تهدف إلى البحث العلمي المشترك أو إلى إقرار التفاهم الدولي والسلام العالمي ، ولذلك أصدر المؤتمر العام للمنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم بجامعة الدول العربية 1971 قراراً دعا فيه إلى عقد حلقة دراسية في تعليم اللغات الأجنبية في المحافل الدولية وأيماناً بضرورة التعاون الثقافي ، توطيد العلاقات الخارجية من ناحية أخرى للأخذ بأساليب التقدم العلمي الحديث [44] ص02.

2.2.2.2.أهداف تعليم اللغات الأجنبية

وبناء على ما تقدم من حديث وما جاء من أفكار حول هذا الموضوع يمكن تلخيص أهداف تعليم اللغات الأجنبية ، إذ نجد منظمة" اليونسكو "عام 1975 تضع الأهداف التي حددتها فيما يلي " التمكن من وسائل التعبير الكتابي والشفوي ،ومعرفة الآداب ،والثقافة، وتنمية التفاهم الدولي وإكتساب المصطلحات الفنية والعلمية والمهنية وتنمية القدرة على التحليل والتركيب من خلال الاتصال بيني ومفاهيم وعلاقات" [45] ص223. أما على الصعيد العربي فنجد الحلقة الدراسية التي أقرها المؤتمر الثالث لوزراء التربية والتعليم العرب المنعقد بالقاهرة سنة 1965 والخاص بموضوع اللغات الأجنبية ومن بين الأهداف التي صاغتها هي : [44] ص4- 5.

أ/ الأهداف العامة :

- الالتحام الثقافي بالإنتاج العلمي والأدبي في التراث العلمي .
- التفاهم الدولي وطرح قضايا الأمة العربية في العالم الخارجي .
- تمكين الطلاب من مواصلة الدراسات العليا لتهيئة الطاقات البشرية المتخصصة في فروع المعرفة التي أصبحت مميز للدولة العصرية .
- تزويد القوى البشرية العامة في الوطن العربي بما يمكنها من متابعة ما يجد في أعمالها على المستويات المهنية والتكنولوجية والعلمية بشكل عام .
- تنمية شخصية المواطن العربي عن طريق الاتصال بين ثقافات العالم الأخرى .

ب/ الأهداف الخاصة :

- تمكين الطالب من إتقان التراكيب الأساسية للغة الأجنبية بحيث يفهم المتحدث بها .
- يستطيع أن يتحدث بها بطلاقة .
- يستطيع قراءتها قراءة صحيحة واعية .
- يستطيع كتابتها بشكل سليم .

أما على صعيد الجزائر فقد تطرقت في مادتها الخامسة والعشرين إلى تعليم اللغات الأجنبية وإلى الهدف منه فجاء فيها ما يلي :

المادة 25 : توفر المدرسة الأساسية للتلميذ ((..... تعليم اللغات الأجنبية بحيث يتاح للتلميذ الاستفادة من الوثائق البسيطة المحررة بهذه اللغات ، والتعرف على الحضارات الأجنبية وتنمية التفاهم المشترك بين الشعوب))، وبهذا فإن المنظومة التربوية قد حددت الأهداف التي ترمي إليها تعليم اللغات الأجنبية في الجزائر وهي أهداف واضحة المعالم [46] ص20.

- الهدف التطبيقي : يتعلم التلميذ التبليغ بإستعمال اللغة الأجنبية .
- الهدف الثقافي : يكشف التلميذ الآداب والحضارات والفنون الأجنبية .
- الهدف التربوي التكويني : إن تعلم اللغة الأجنبية يكون شخصية التلميذ وذلك بتنمية إحساسه الحركي العقلي وتنمية طبعه .
- الهدف السياسي : إن معرفة اللغات الأجنبية تمكن من إقامة علاقات مع الشعوب الأخرى ، وتساعد على التفاهم والسلم والصداقة بينهما .

3.2.2.نظريات إكتساب اللغات الأجنبية

إن تعلم اللغة الأجنبية هو شكل من أشكال التعلم ، وينطبق عليه ما جاءت به النظرية السلوكية التي نادى بها سكنير وزملائه ، أو النظرية المعرفية التي نادى بها تسو مسكي ومن بعده هايمر في تعلم اللغة في بعدها الاجتماعي ، كما أن تعلم اللغة الأجنبية هو عملية يتسم بالتعقيد البالغ نظراً للدور الذي تقوم به عوامل حركية ونفسية ومعرفية متعددة ، لذا حظي هذا التعليم بالإهتمام المتزايد على الصعيدين النظري والتطبيقي مما أدى إلى تعدد النظريات والفرضيات التي تحاول تفسير هذا النوع من التعلم ، من أهم هذه النظريات هي :

1.3.2.2.نظرية التطابق

ترى هذه النظرية أن إكتساب اللغة الأم وتعلم اللغة الأجنبية عمليتان متطابقتان في الأساس ولذلك فليس هناك أي تأثير للغة الأم على تعلم اللغة الأجنبية ، وعلى الرغم من أن هذه النظرية لم تحمل على محمل الجد نظراً لتجاهل الكثير من العوامل مثل التطور المعرفي عند الأفراد والظروف الاجتماعية والتعليمية وغيرها من العوامل التي تؤثر على تعلم كل من اللغتين فإن أهمية هذه النظرية

تكمن في أنها على إمكانية النظر في الاستراتيجيات المتشابهة التي تستخدم في تعلم اللغة الأم واللغة الأجنبية [45] ص81.

2.3.2.2.نظرية التباين

ظهرت هذه النظرية على يد لادو(Lado) في الخمسينات ، حيث ترى عكس النظرية السابقة التي تزعم أن إكتساب لغة لا تأثير لها على إكتساب لغة أخرى في مرحلة لاحقة ، إذ ترى هذه النظرية إن إكتساب اللغة الثانية بتحديد بصورة كبيرة بفعل الأنماط الصوتية واللغوية الخاصة باللغة الأولى التي تم تعلمها (أي اللغة الأصلية) فالتراكيب والصيغ اللغوية التي تشبه تلك الموجودة في اللغة الأصلية تم تعلمها بسهولة وتسمى هذه العملية بالنقل الايجابي ، أما الصيغ والتراكيب المختلفة فإنها تشكل عقبة في سبيل تعلم اللغة الأجنبية وتسبب حدوث الأخطاء اللغوية النقل السلبي أو التداخل بين اللغتين .

ولقد حظيت هذه النظرية ببعض النجاح خصوصاً عند ظهورها لأول مرة ، لكن سرعان ما تبين قصورها ولعل السبب في هذا القصور يعود إلى حقيقة أن التشابه أو الإختلاف بين النظام اللغوي في لغتين من جهة وعملية تعلم اللغة من جهة أخرى هما أمران مختلفان تماماً ولذلك فإن التنبؤ بتأثير تعلم لغة ما على تعلم لغة أخرى لا ينبغي أن يقوم على مقارنة الخصائص البنيوية بل على الطريقة التي يستطيع المتعلم بموجبها تمثيل هذه الخصائص وتعلمها [45] ص84.

3.3.2.2.نظرية تحليل الأخطاء

وظهرت هذه النظرية كرد فعل على قصور النظرية السابقة ، بحيث تجاهلت هذه الأخيرة التداخل اللغوي النابع من داخل اللغة الأجنبية ذاتها ، وتقوم النظرية على التعرف على الأخطاء التي يرتكبها المتعلمون وتميزها ،هل هي ناتجة على السهو أو عدم الاكتراث ثم وصف هذه الأخطاء وتصنيفها إلى أخطاء صوتية أو نحوية أو صرفية أو حذف أو إبدال أو ترتيب وبعدها تحاول تحديد أسباب هذه الأخطاء وإن كانت ناجمة عن التداخل مع اللغة الأصلية أو تداخل مع صيغ اللغة الأجنبية ذاتها ،أو أخطاء ناجمة عن الموقف التعليمي أو عن الموقف التواصلي[45] ص84 .

4.3.2.2.نظرية الضابط

يعتبر كراش (Kraschen) صاحب هذه النظرية التي تميز طريقتان لتعلم اللغة الأجنبية هي : اكتساب اللغة لا شعورياً والثانية تعلم اللغة إرادياً ويقوم اكتساب اللغة لا شعورياً على استخدام اللغة في المواقف التواصلية الحقيقية الهادفة لإستخدام اللغة لأغراض حياتية ، وفي هذه الحالة فإن الاكتساب يكون موجهاً نحو المحتوى والأثر الذي سيحدثه استخدام اللغة في المجتمع والمحيط بوجه عام ، لا نحو دقة التراكيب اللغوية المستخدمة ، والمثال على هذا التعلم هو قيام شخص ما بإكتساب

اللغة الأجنبية في البلد الذي يتحدث أهله تلك اللغة ، أما تعلم اللغة إرادياً فهو التمكن من القواعد اللغوية للغة الأجنبية ، مثل هذا التعلم تعلم اللغة الأجنبية في المدرسة وذلك بالحرص على التمكن والدقة في استخدام الصيغ ويكون الهدف من ذلك الوصول إلى قراءة الكتب العلمية والتقنية بينما يتأثر هذا النوع من التعلم بعملية الضبط أي الجهد الذي يبذله المتعلم في ضبط لغته وتصحيح أخطاءه [45]ص85 .

5.3.2.2.نظرية اللغة المرحلية

لابد لتعلم اللغة الأجنبية من إستخدام الإمكانيات المتاحة أيا كانت ، سواء كانت تلك الظروف تهدف إلى إستخدام اللغة كأداة تواصلية في الحياة ، أم إلى إستخدام اللغة لتدرب على اللغة ذاتها وصولاً إلى المزيد من تعلمها ومهما تكن درجة إتقان المتعلم للغة التي يستخدمها فهي الوسيلة المتاحة في هذه اللحظة ، وهي مخزنة من اللغة الذي لا يملك سواه ، أي أنها لغة المتعلم الخاصة به ، وقد ظهرت في الآونة الأخيرة وجهات نظر ترى إن هذه اللغة الخاصة لها نظامها الخاص بها تعمل من خلاله أي أنها لغة مرحلية أو إنتقالية ، تسبق مرحلة الوصول إلى التمكن الكامل من اللغة الأجنبية ،ولذلك فإن وظيفة كل كلمة وكل جملة بل كل تركيب لغوي في هذه اللغة المرحلية ليست بالضرورة هي ذات الوظيفة في اللغة الأجنبية ، بل أن لها مآرب أخرى عند المتعلم ذاته ، وعملية تعلم اللغة الأجنبية في هذه الحالة ينظر إليها على أنها سلسلة من عمليات الإنتقال من مرحلة إلى مرحلة أخرى تقرب المتعلم من اللغة الأجنبية المستهدفة كما أن هذا الإنتقال هو عملية مضطربة [45] ص85.

وفي الأخير نستنتج أن تعلم اللغة الأجنبية قد يستند إلى عدة نظريات مختلفة ومتباينة ، فمنها من ترى إن تعلم اللغة الأصلية لا يؤثر على تعلم الأجنبية ، بحيث ترى أخرى عكس ذلك ، وهذا راجع إلى التداخل والتراكيب والصيغ ، وجود بعض الشبه بينها ، أما نظرية تحليل الأخطاء ،و تقوم على التعرف على أخطاء المتعلمين ثم تميزها وتصنيفها ،بعدها تحاول تحديد أسباب هذه الأخطاء ، وفي المقابل نجد نظرية الضابط تميز بين طريقتان لتعلم اللغة الأجنبية ، فأولى إكتساب اللغة لا شعورياً أي إستخدامها كوسيلة للتواصل في مختلف المواقف الحياتية دون مراعاة دقة التراكيب والصيغ اللغوية أما الطريقة الثانية عكس الأولى حيث تتمثل في تعلم اللغة إرادياً ذلك بالحرص التمكن والدقة في إستخدام الصيغ والتراكيب ، كما نجد أيضاً نظرية اللغة المرحلية وهي تعتبر مجموعة من الألفاظ والجمل التي يكتسبها التلميذ في بداية تعلمه اللغة الأجنبية وهذه المرحلة تسبق مرحلة الوصول والإتقان والتمكن الكامل من اللغة الأجنبية .

4.2.2.المبادئ العامة التي تحكم في تعليم اللغات الأجنبية

تتميز اللغات الحية بالتطور المستمر السريع ، إذ أن لغة التخاطب التي تتحدث بها الشعوب اليوم أصبحت تختلف عن لغة التي ندرسها بين جدران حجرة الدرس ، وفي هذا يرى اللغويون أنه ما من

وسيلة تؤثر بها على الشخص الذي نتحدث إليه أفضل من إستخدام الأسلوب الحي الذي يرتكز على المبادئ التالية :

1.4.2.2.المبدأ الأول

يتميز هذا المبدأ بخاصة في الأولوية التي تعطي للجانب المنطوق من اللغة ، وذلك بالتركيز على الخطاب الشفوي وهذا بإقرار البحث اللساني نفسه الذي يقوم في وصفه وتحليله للظاهرة اللغوية على مبدأ الفصل بين نظامين مختلفين ، نظام اللغة المنطوقة ونظام اللغة المكتوبة ،وهذا ما يؤكده أيضاً علماء النفس في مباحثهم المتعلقة بأمراض اللغة ، إذ يجمعون على أن نظام اللغة المنطوقة ونظام اللغة المكتوبة نظامان متباينان ، ومبرر ذلك هو أن الظاهرة اللغوية في حقيقتها أصوات منطوقة قبل أن تكون حروفاً مكتوبة ، ولهذا السبب بالذات يجب الإهتمام أولاً بالأداء المنطوق قبل الإهتمام بالأداء المكتوب في تعليم اللغات الأجنبية ، ولذلك فصل الخطاب المنطوق عن الخطاب المكتوب هو تسهيل لعملية الارتقاء لدى المتعلم حينها نبدأ بالمنطوق معنى ذلك أننا إلتزمنا بالترتيب الطبيعي والتاريخي للغة ، فاللغة مسارها التحولي كانت منطوقة قبل أن تكون مكتوبة [27] ص131.

2.4.2.2.المبدأ الثاني

ويتمثل هذا المبدأ في إندماج المتعلم في الوسط اللغوي ، وهذه ضرورة بيداغوجية لابد من توافرها لتحقيق النجاح المتوخي في تعلم اللغة بصفة عامة ، واللغة الأجنبية بصفة خاصة ، لأن درس اللغة الأجنبية لا يكون ناجحاً إلا إذا سد الإحتياج الذي تتطلبه العملية التواصلية داخل المجتمع اللغوي، وذلك ما يبرر إستخدام الطريقة الموازية في تعلم اللغة للأجانب، وللمبتدئين الذين ينتمون إلى مجتمع لغوي متجانس [27] ص132.

3.4.2.2.المبدأ الثالث

ويتميز هذا المبدأ في إندماج المتعلم مباشرة في الوسط الاجتماعي للغة المراد تعلمها مع الحرص الشديد على عدم إتخاذ لغة الأم وسيطاً لتعلم اللغة الأجنبية ، لأن ذلك سوف يؤدي إلى الإحباط والفشل في إمتلاك النظام ألقواعدي للغة الأجنبية ، وهذا ليس معناه عدم الإفادة من النتائج العلمية التي يمكن أن تحقق من خلال المقارنة بين اللغتين [27] ص133.

4.4.2.2.المبدأ الرابع

لقد أثبت اللغويين أن كل لغة هي مجموعة من التركيبات المتجانسة، وأن اللغة تمكن في الطريقة التي تنظم بها كلماتها أكثر مما تمكن في سائر كلماتها منفردة ، ولذلك أن تدريس لغة أجنبية هو قبل كل شيء تعريف التلميذ بأنماطها وتركيباتها الحية وليست تلقنه عديداً من المفردات المفككة وقواعد

اللغة النظرية بل علينا أن نتخذ من تلك التركيبات ركيزة للطرق الخاصة، في تعليم اللغات الأجنبية [44] ص63.

5.4.2.2.المبدأ الخامس

إذا أعتبرت اللغة حقاً وسيلة إتصال شفوية قبل كل شيء وعليه فإن الطرق الخاصة في التربية تناشد مدرس اللغة الأجنبية أن يستخدم طرق الحوار في تعليمها وعليه أن يقدم لكل درس جديد بحوار واحد أو أكثر يمثلهم التلاميذ أنفسهم متى أمكنهم إستعابه [44] ص63.

6.4.2.2.المبدأ السادس

لقد تكلم علماء النفس أيضا عن مدى قدرة التلاميذ على التحصيل في وحدة معينة من الزمن ، حصص اللغة قصيرة ولا تفي بالحاجة لأنها لا تزيد عن أربعين إلى خمسين دقيقة وبذلك لا تساعد على إتمام المقررات فهل يعرف هؤلاء المدرسون قدرة تلاميذهم على تلقي درس اللغة مع العلم أن قدرة التلميذ لا تفوق على الإستعاب هي 30 دقيقة [44] ص63.

5.2.2.الاتجاهات الحديثة في تدريس اللغات الأجنبية

لقد يتميز ميدان تعليم اللغات الأجنبية ببروز إتجاهات معاصرة وتجديدات دخلت في هذا المجال سواء كان في فلسفة اللغة أم في طرق تدريسها أم في الكتب والمناهج أم في إعداد المعلمين أم في الامتحانات ..... إلخ ، وهذا نتيجة لشعور المتزايد بأن تعليم اللغات الأجنبية عامة غير مرض نظراً لمستوى الذي وصل إليه الطلبة في كافة اللغات وفي كافة المراحل سواء منها الإعدادية والثانوية أو مراحل الدراسة الجامعية ، لهذا السبب نتناول أهم الاتجاهات المعاصرة التي تؤدي إلى إحداث تغيير في المستوى اللغوي:

1.5.2.2.إستخدام الطريقة السمعية الشفوية

لقد أكدت النظريات والدراسات الحديثة أن اللغة سلوك لفظي ، وهي عبارة عن مجموعة متكاملة من الأنظمة والأصوات والتراكيب والأنماط تختلف عن مكونات غيرها من اللغات وقد أثرت هذه النظريات على تعليم اللغات الأجنبية وطرق تدريسها إلى الطريقة السمعية الشفوية والمحادثة والترجمة والقراءة والتعليم في مواقف الحياة الطبيعية والممارسة المباشرة ، ترتكز الطريقة السمعية الشفوية في تعليم اللغات الأجنبية على الطريقة المحادثة بعكس الطرق القديمة التي تبدأ بالترجمة أو القراءة وهي تؤكد أن الحديث هو أول صورة للغة يجب أن يقابلها التلميذ لأنها تتضمن كافة الأنشطة اللغوية التي يمارسها المتعلم بعكس الترجمة أو القراءة ، من خصائص التي تتميز بها الطريقة السمعية الشفوية هي: [44] ص37.

1. تعلم التلميذ في مواقف طبيعية من الحياة .

2. تبنى عملية التعليم في هذه الطريقة على الممارسة المباشرة أي على لغة المحادثة اليومية التي هي أساس الطريقة السمعية الشفوية .
3. من بين خصائص هذه الطريقة أنها بينت على أساس من النتائج أبحاث العلوم السلوكية والإنسانية والتربوية وقد إستمدت حوارها ودفاعها عن فلسفتها من دراسات وأبحاث تمت في الميادين الآتية :
   - علم اللغويات وعلم الصوتيات ، علم النفس وعلم الاجتماع ، علم التربية .
4. ترتكز الطريق السمعية الشفوية على أوجه الاختلاف بين اللغة القومية واللغة الأجنبية وتبرزها للمتكلم حتى يكون واعياً بها خلال عملية التعلم تمكن الطرق القديمة التي تقوم على دراسة أوجه الشبه بين اللغتين .

2.5.2.2.توسيع إستخدام الوسائل التعليمية

لقد أصبح إستخدام الطرق والوسائل التعليمية ،والتكنولوجية الحديثة في تعليم اللغة الأجنبية في العصر الحاضر جزءا من الجهد الذي يبذل من أجل تطوير العملية التعليمية ،والنهوض بها إلى أرقى مستوى ممكن سواء كان داخل القسم أو خارجه ، وتستند هذه الوسائل التربوية ،والتعليمية إلى أسس نفسية وتربوية ولغوية ينبغي إستخدامها وإختبارها وربطها بالمنهج وينبغي تدريس المعلم عليها .

هكذا إنتشرت إستخدام الوسائل التعليمية في ميدان تعليم اللغات الأجنبية على نطاق واسع خاصة التسجيلات الصوتية ومعامل اللغات والراديو والتلفزيون والبرامج السمعية والصوتية والاستماع لنماذج حية كإستخدام اللغة الأجنبية بصورة وظيفة كما ينطقها أهلها ، كإستخدام اللوحات الوبرية ، الصورة العادية والشفافة والأفلام الثابتة وكذلك أجهزة تدريب عضلات العين على الحركة في إتجاه كتابة اللغة الأجنبية كما تساهم الحسابات الإلكترونية في نشر تعليم اللغات الأجنبية، ومواد الدراسة الأخرى ، حيث يمكن الحصول على المادة المطلوبة بإدارة قرص التلفون ،أو الضغط على زر مرقوم فتصل المعلومة مكتوبة أو مسوعة أو مصورة على جهاز يشبه شاشة التلفزيون كذلك تم إختراع حسابات إلكترونية تتضمن برامج للترجمة من لغة لأخرى ولها قوة الرد على أسئلة عدد كبير جداً من الطلبة في وقت واحد في سرعة فائقة [43] ص49- 50.

3.5.2.2.تطبيق طريقة التعليم المبرمج (التعليم الذاتي)

من بين الاتجاهات الحديثة إدخال التعليم المبرمج (التعليم الذاتي) على تدريس اللغات الأجنبية وقد ثبت نجاح هذه الطريقة وتفوقها على طرق كثيرة على إثر تجارب عديدة طبقت في مجال تعليم اللغات حيث شرح سكنير (Skinner) طريقة التعليم المبرمج منذ عام 1954 والتي تقوم على مبدأ إتاحة الفرصة أمام الطالب لتعليم نفسه على طريقة قراءة الشرح وحل الأسئلة عن المادة العلمية ، حيث تقسم المادة إلى أجزاء أو وحدات وخطوات صغيرة جداً وتنظم في تسلسل متتابع تليها أسئلة

محددة ، ويعطي الطالب الحل الصحيح بعد كل إجابة تعزيزاً للإجابة الناجحة التي قام بها وتشجيعاً له على الاستمرار[47] ص133- 134.

4.5.2.2.بناء مناهج وكتب اللغات الأجنبية على أساس ميول التلميذ وإهتماماته

إن تحديد منهج لتعليم اللغات الأجنبية لأي مرحلة دراسية ، يجب قبل كل شيء تحديد محتوى ذلك المنهج وأساليب تطبيقه ووسائل ذلك التطبيق ، كذلك فهم سيكولوجية المجموعة التي تعلمها وخلفيتها الثقافية والاجتماعية ، ودراسة اهتماماتها وميولها الخاصة وبذلك نستطيع إختيار المفردات اللغوية اللازمة والمناسبة لقدراتهم والتي تضمن أن يستخدموها في التعبير عن مختلف رغباتهم ليس الأمر مجرد تعليم مجموعة من التلاميذ لغة جديدة بالطريقة التي تعجبنا ، وليس الأمر إختيار مجموعة من المفردات كيفما أشاء ، بل الواجب قبل كل شيء هو دراسة ميول وإهتمامات التلاميذ دراسة دقيقة واعية ثم تحديد المفردات والأنماط اللغوية اللازمة لأشباع هذه الاهتمامات ، ويرى هذا الاتجاه أن أكثر الأشياء إستشارة لميول التلاميذ هي تهيئة مواقف لتعليم اللغة بحيث ترتبط عملية التعليم بالأشياء والناس والأنشطة المختلفة التي يمارسها المتعلم في حياته اليومية ، ويكون ذلك عن طريق تعويد التلاميذ إستخدام عبارات من صميم الحياة ، وتعبر عن مشاعرهم وإحساساتهم ، وتعني أشياء هامة بالنسبة إليهم ، والذي نحتاج إليه هو بناء منهج له صلة وثيقة مع الأشياء والأشخاص والأنشطة يتعامل معها المتعلم بالفعل[44] ص44- 45.

5.5.2.2.تحقيق التكامل بين اللغة الأجنبية وباقي مواد المنهج

التحقيق الكامل بين تعلم اللغة الأجنبية وتعلم مواد المنهج الأخرى وذلك من خلال إيجاد علاقة ورابطة بين تعلم اللغة وتعلم باقي مواد المناهج بحيث يكون تعلم اللغة مفيداً في تعلم المواد الأخرى ومستفيداً منها وأن أهم أهداف تعلم اللغات الأجنبية هو إستخدامها في الإطلاع على المكتبة العلمية وقراءة المؤلفات المختلفة التي تطلعنا على تقدم الدول وما قطعته من أشواط في مجالات العلوم التطبيقية والتكنولوجية[43] ص50.

6.5.2.2.تطوير برامج وأساليب إعداد معلم اللغات الأجنبية

دلت الأبحاث على أن معظم المدرسين العاملين في ميدان تعليم اللغات الأجنبية ليسوا مؤهلين تأهيلاً سليماً لعملية تعليم اللغة الأجنبية ، لذلك تهدف الدراسات في ميدان إعداد المعلمين إلى تهيئة الأدوات والمعينات التي تساعد على تحسين هذا الإعداد في حدود الإمكانيات المحلية ، مع مراعاة مهارة الحديث التي تعد أهم عامل في عملية الإعداد ، التركيز المبالغ على الشعر ، وتاريخ آداب اللغة أصبحت هذه المعاهد تخرج مدرسين يحفظون قصصاً من الآداب والنثر ولا يحسنون إستخدامها

ومن هذا المنطلق وجب الاستفادة من الأبحاث التي تجرى طرق التدريس وأساليب التقويم دروس القراءة والتعبير وتطبيقها [44] ص54.

7.5.2.2.بحوث لتحديد الشيء الذي يجب أن يبدأ فيه التلميذ تعلم لغة أجنبية

أجريت أبحاث حول تحديد نقطة بداية تعلم اللغات الأجنبية ، وقد أثبتت الدراسات السيكولوجية حول النمو اللغوي لدى الأطفال أنه كلما بدأ الطفل في تعلمها وهو صغير كلما تمكن من نطقها بشكل سليم ، وتشير بعض النتائج أن الأطفال في سن السادسة أو السابعة يكونون أكثر قابلية وأكثر حماساً لتعلم اللغة ، كما يملكون المرونة والاستعداد الكافيين لذلك ومع ذلك فهناك من العلماء من يعارض هذا الاتجاه وذلك لأن تعلم اللغة الأجنبية في مرحلة مبكرة من حياة التلميذ يهدد إتقانه للغته الأصلية ، فقد يحدث تضارب بين العادات اللغوية لكل من اللغتين ، لكن الجدال لا زال قائماً فيما يخص هذه المسألة[44] ص43.

8.5.2.2.تحقيق تعاون دولي وإقليمي في مجال تعليم اللغات الأجنبية

لقد زاد الاهتمام بالتعاون الدولي والإقليمي في مجال تعليم اللغات الأجنبية في التعليم العام والفني، إذ نشرت اليونسكو 1964-1965 دراستين مقارنتين لتعليم اللغات الأجنبية في التعليم الثانوي العام في دول العالم وعقدت عدد من المؤتمرات الدولية، والإقليمية ،والقومية للغويات التطبيقية ،وبحث جوانب معينة في تعليم اللغات الأجنبية ، كذلك دعت إلى إجراء دراسات وبحوث في مجال تعليم اللغات الأجنبية ونشر تجاربها في البلاد المختلفة والاستعانة بمساعدين أجانب للإهتمام بالتدريب الشفوي وأن تتعاون الحكومات والمنظمات الدولية في وضع نظام دولي لتبادل المعلمين والمساعدين والطلبة وتنظيم رحلات جماعية ومخيمات وجولات يشترك فيها شباب البلاد المختلفة والحصول على تعاون الأساتذة من المختصين والمربين في المجتمعات المعروفة باسم المجتمعات اللغوية، وكذلك قيام الصحافة التربوية بدور كبير في هذا المجال [43] ص50.

3.2. الازدواجية اللغوية

1.3.2.تعريف الازدواجية اللغوية وخصائصها

1.1.3.2.تعريف الازدواجية اللغوية

تعتبر الازدواجية اللغوية على المستوى العالمي ، أعظم إنجاز يمكن تقديمه لتعزيز علاقات التفاهم والاتصال بين الشعوب والمجتمعات التي تختلف في لغاتها ، أما على المستوى المحلي فهي أفضل طريقة لتسهيل التعايش بين مختلف المجتمعات العرقية والأقليات اللغوية ، لذا عرفت الازدواجية اللغوية بعدة تعاريف متباينة ومختلفة فيما بينها ، إذ تعرف على أنها << الوضع اللغوي

لشخص ما أو لجماعة بشرية معينة تتقن لغتين وذلك من دون أن تكون لدى أفرادها قدرة كلامية في لغة أكثر مما هي في اللغة الأخرى >> [48] ص36- 37.

أما أحمد بوكوس يرى الازدواجية اللغوية <<هي قدرة الأفراد أو المجتمع في إستخدام نسقين لغويين بالتناوب >> [49] ص41 ، كما تعرف أيضاً أنها هي << معرفة لغتين من ثقافتين مختلفتين >>[50] ص41، في هذا الصدد حدد مفهوم الازدواجية اللغوية في ثلاث فئات هي :

أ -الازدواجية تعتبر إتقان اللغة الثانية كاللغة الأولى : << يرى هذا الرأي كل من بلومفيلد (Bloomfield 1935) و مارتير (Martimer) A بيزييه (Beziers) وفان أوفرباك (Vanoverback) عن فيتوري 1983 و ليوبولد (Leopold) عن دوغريف و باسل (Derveve) و(Passel) 1973 >>[51]

ب- الازدواجية اللغوية هي الحصول على أدنى مهارة في اللغة الثانية : يعتمد هذا الاعتقاد على مكنامارا (Macnamara 1967) وبين هذين المفهومين المغاليين توجد معاني أخرى وسطية ونذكر تعريف تيتون فهو يرى الخاصة بهذه اللغة دون اللجوء إلى الترجمة بلغته الأولى [51]

ج- الازدواجية اللغوية هي عدم كون الفرد أحادي اللغة : يؤكد هذا جان مارتينه (J Martine T) 1980 في تعريف لهوغان(Haugen) حيث يقول اللغة كما يحدد أوكامبس (Aucamps) عن تيتون الازدواجية اللغوية بالحالة التي تتواجد فيها لغتان حيتان جنبا إلى جنب ، حيث تستعمل كل اللغة من قبل جماعة وطنية تمثل نسبة هامة من المجتمع [51]

وبعد تعريف الازدواجية اللغوية يمكننا أيضا أن نقدم تعريف لشخص مزدوج اللغة << وهو الذي يتقن لغة ثانية بدرجة متكافئة مع لغته الأصلية ، ويستطيع أن يستعمل كلاً من اللغتين بالتأثير والمستوى نفسه في كل الظروف >> [52] ص01، وهذا يعني هناك نظريات مختلفة في تحديد ثنائية اللغة ، فهناك نظرية تقتصر على الفهم و الكلام لتحديد ثنائي اللغة ، و هناك نظرية تشترط معرفة القراءة و الكتابة في اللغتين على السواء لتعريف المرء ثنائي اللغة ، و تقيم درجة الحذق والبراعة في اللغتين ليس فقط في النطق بل أيضا بمعرفة القراءة و الكتابة ، و هناك نظرية أخرى تطبق مصطلح ثنائية اللغوية على إتقان لهجتين من لهجات اللغة نفسها[53] ص241.

نستخلص من هذه التعاريف أن الازدواجية الحقيقية أو المثالية هي التي يكون فيها الفرد المزدوج المثالي قابل لاستعمال نسقين لسانيين مكتسبين في آن واحد ، وبتكلمهما بصفة جيدة وبنفس الدرجة والكفاءة ، لذا تعني الازدواجية اللغوية توازن بين نظامين لغويين في المعرفة والقدرة والإتقان ولا شك أن توازن من هذا القبيل ليس في الإمكان تحقيقه لدى الأشخاص مزدوجة اللغة ، إذ نجد الطالب الجامعي الجزائري اليوم يواجه عدة صعوبات في تكيفه مع ظاهرة الازدواجية اللغوية العربية والفرنسية لأنه لا يستطيع تحقيق التوازن والتكافؤ خلال إستعماله لنظامين لغويين مختلفين في الأصل

والبنية ، وهذا راجع إلى عدم إمتلاكه القدرات العالية والمتكافئة في معرفته وإتقانه للغتين بحيث يمكن إستعمالهما في أي طرف بالقدرة والتأثير نفسيهما أي تكوينيه في اللغة العربية وإستعمالاته لها لا تتكافؤ وتتوازن مع تكوينه في اللغة الفرنسية .

2.1.3.2.خصائص الازدواجية اللغوية

تتميز الازدواجية بثلاثة خصائص نذكر ما يلي :

1. إستقلال النظامين : وهو إمتلاك الشخص مزدوج اللغة نظاميين لغويين مختلفين ، يستطيع أن يستعمل كلاهما حسب الظروف ، أي أنه يحتفظ بكل واحد منهما بمعزل عن أخر ، وبهذه الطريقة عندمل يستعمل لغة (أ) فإنه ينتج أصواتاً وكلمات وجملاً تتفق مع قواعد هذه اللغة ، ويلاحظ هذا عند الطفل الذطي بدأ يتحدث بلغتين مختلفتين لكي يصبح شخصاً مزدوج اللغة ، إلا أن هذه الحالة لا تكون مستقرة لدى الشخص المزدوج اللغة ، أي عندما ينتج بعض الرسائل الشفوية أو المكتوبة في لغة (أ) فإنه في بعض الأوقات يستنتج أصواتاً ومعاني وتراكيب من لغة (ب) والعكس صحيح عندما يستعمل لغة (ب) ويعرف هذا الانتقال من لغة إلى أخرى أو إستعمال عناصر اللغة عند إستعمال اللغة الأخرى " بظاهرة التداخل"[53] ص2- 3، وهذه الظاهرة تحدث بكثرة في الوسط الجامعي ، لأن الطلبة لا يتمتعون بقدرة كبيرة على إتقان اللغتين مما يجعلهم يستخدمون خليط بين اللغة العربية واللغة الفرنسية وهذا راجع إلى فقدان التوازن بين النظامين اللغويين بحيث تسيطر اللغة العربية على حساب اللغة الفرنسية وهذا ما نتج عنه نظاماً لغوياً أخر يختلف عن الأول والثاني وهو عبارة عن مزيج بين اللغتين .
2. التحول : حيث يستطيع الشخص المزدوج اللغة أن يتحول من نظام لغوي إلى نظام أخر بسرعة فائقة حسب تغير الظروف ، ويكون هذا التحول مستقراً ، وعلى سبيل المثال : عندما يكون شخصان يتحدثان بلغة (أ) ويعرفان (ب) في إمكانهما التحول إلى اللغة (ب) عندما ينظم إليهما شخص لا يتحدث سوى هذه اللغة[53] ص03، ومن الملاحظ أن الطالب الجامعي لا يستطيع أن يتحول من نظام لغوي إلى أخر نظراً إلى عدم قدرته في إتقان النظامين اللغويين بنفس الدرجة والكفاءة وهذا مما جعله غير قادر على التحول بسرعة عن نظام لغوي إلى نظاماً آخر يختلف عنه .
3. الترجمة : تعد الترجمة من الخصائص التي يتصف بها الشخص مزدوج اللغة ، بالإضافة إلى إمتلاكه لنظامين لغويين مختلفين، لديه القدرة على التعبير عن نفسه بالنظامين وهذا يتمثل في القدرة على ترجمة النص من لغة (أ) إلى لغة (ب) ، والذي يعني التعبير عن المعنى المراد من لغة إلى أخرى وهذا مثال بسيط على ذلك ، فيستطيع الشخص مزدوج اللغة أن يستعمل لغة (ب)

في الاستمرار في مناقشة أو محادثة كانت قد بدأت بلغة (أ) بدون أن يترجم الجزء الذي سبق من قبل [53] ص04.

2.3.2. أنواع الازدواجية اللغوية

يعود التفريق بين الأنواع الازدواجية اللغوية إلى ظهور علم اللغة النفسي ، حيث أجريت بعض الدراسات التجريبية على السلوك للأشخاص مزدوجي اللغة ، فرق الباحثون بين نوعين من الازدواجية اللغوية : الازدواجية اللغوية المتزنة والازدواجية اللغوية غير المتزنة أو المركبة ، لفت الإنتباه إلى هذا الفرق "أوسجو(Osgood)" في عام 1965 بناء على الأفكار التي طرحها " فانيرايج (Weinreich) في عام 1963 [54]

1.2.3.2.الازدواجية اللغوية المتزنة

وهي التي يتساوى فيها طرف الازدواجية من قدرة الفرد على الاستعمال بالتساوي بين اللغة الوطنية واللغة الأجنبية أي يستخدم فيها الشخص نظامين لفظيين مستقلين[55]، أي إستخدام اللغة الأولى مثل اللغة الثانية وكل واحدة ذات مرجع ثقافي خاص بها[56] ص167، ويلاحظ هنا أن النظامين الرمزيين متميزان لا تداخل بينهما ، وخطاب المتكلم في وضوح مستمر في كلتا اللغتين ، ويخص هذا النوع من الازدواجية الطفل الذي ينشأ على لغتين أصليتين ، أو حالة الطفل الذي تكون فيها لغته وثقافته غير أصليتين ، ولا تؤثران في اللغة والثقافة الأصليتين ، خاصة عندما تكونان في وضعية سائدة ويدل هذا على أن سيطرة الطفل على النظامين اللغويين والثقافيين سيطرة حقيقية وأن علاقة النظامين ليست متصارعة فكل نظاماً إتصالياً تاماً ، تسمح بإستعمال سجلين لغويين .

2.2.3.2.الازدواجية اللغوية غير المتزنة

وهي الازدواجية فيها تكوين الشخص في لغة على لغة أخرى ، ويأخذ في هذا النوع الازدواجية شكلين في مجتمعات العالم الثالث وغيرها من المجتمعات المعاصرة : [54]

أن يكون التفوق في الازدواجية لصالح اللغة الوطنية .

- أن يكون التفوق في الازدواجية لصالح اللغة الأجنبية .

نجد في هذه الوضعية تداخلات دائمة ومتصارعة بين الأنظمة الرمزية حتى ولو كان هذا الصراع بعيداً عن إدراك ووعي الفرد المتكلم يحمل في نفس الوقت رسالتين مختلفتين تبينان إنتماءهما المضعف ، حيث تجعلان الفرد لا يستطيع أن يتموضع بصفة واضحة ، وزيادة عن الغموض في الهوية الثقافية فإن الظاهرة تغطي إشكالية السيطرة التي تتضح في عدم إتقان أي من النظامين اللغويين، وهذه حقيقة قد تكون مقنعة بطلاقة لفظية ظاهرية خادعة تخفي القدرة التعبيرية الهزلية ، وحتى اللغة الأم التي بإمكانها أن تقوم بوظيفة مضعفة (الأداتية و الرمزية) ، لا تتمكن

اللغة الثانية من القيام بالوظيفة الرمزية هي الأخرى حتى وإن كانت سائدة وتصبح اللغتان فاقدتين لوظيفة التبليغ .

إذا قارن بين نوعين الازدواجية اللغوية فنجد الازدواجية اللغوية غير المتزنة هي الأكثر إنتشاراً في المجتمع الجزائري المعاصر غير المتزنة قبل الاستقلال بعده ، ولا ينفرد بذلك وحده بل أن ظاهرة الازدواجية اللغوية غير المتزنة هي الأكثر شيوعاً بين الأفراد والمجتمعات في القديم والحديث .

أما" أحمد بن نعمان" فإنه يصنف الأنواع الازدواجية اللغوية حسب سياسة كل بلد إلى عدة أنواع مختلفة ومتباينة فيما بينها[57] ص453- 464، وهي كالتالي :

- الازدواجية العامة : وهي التي لا يقصر إستعمال اللغتين فيها على قطاع من القطاعات الحيوية في المجتمع دون الأخر بمعنى أنها تشمل معظم المجالات الحيوية كالتعليم والإعلام والإدارة والمؤسسات الرسمية والشعبية .
- الازدواجية الخاصة : وهي أن تستعمل اللغة الأجنبية في قطاع أو قطاعات من الحياة دون الأخرى ، كأن تستعمل في التعليم دون الإدارة ، أو التعليم العالي دون المراحل الأخرى .
- الازدواجية الدائمة : وهي أن ينطلق البلد من مبدأ إستعمال لغتين ، لغة وطنية تمثل الأصالة والماضي والتراث والقيم الثقافية والدينية والتي يفرض الواقع التاريخي بقاءها ، ولغة ثانية هي لغة العلم والتقدم ، وهذا بغرض دفع البلاد إلى مصافي الدول المتحضرة .
- الازدواجية المرحلية : وهي التي تعتمد فيها اللغة الأجنبية لظروف طارئة تفرضها الضرورة لتهيئة الإطارات الوطنية باللغة الوطنية .
- الازدواجية الفردية : هي أن يكون الفرد المتعلم في المجتمع عارفاً للغتين إثنتين " اللغة الوطنية واللغة الأجنبية الأولى" معرفة جيدة ، بحيث يستطيع إستعمال كلتيهما بنفس الكفاءة ، مع إعطاء الأولوية للغة الوطنية في الإدارة والحياة العامة ، على أن يقتصر إستعمال اللغة الأجنبية على المجال الدراسي والبحث العلمي .
- الازدواجية الفئوية : وهي التي تؤدي فيها السياسة التربوية في بلد معين إلى خلق فئات لغوية تصل إلى درجة الطبقات ، حيث توجد طبقة تتقن اللغة الأجنبية مثل أهلها وتجهل اللغة الوطنية جهلاً يؤدي إلى معاداتها.
- الازدواجية الإيجابية : وهي أن تكون مرحلية وخاصة بغرض النهوض بمستوى اللغة الوطنية بالقدر الذي يفيد هذه اللغة ولا يضر بها .

- الازدواجية السلبية : وهي الازدواجية التي تضر اللغة الوطنية أكثر مما تنفع حيث تودي إلى خلق طبقات إجتماعية متعارضة المصالح والاهتمامات والاتجاهات الفكرية والثقافية وتخلق بالتالي اتجاهات إجتماعية معارضة للازدواجية .

3.3.2. طرق إكتساب الازدواجية اللغوية

بعدما تطرقنا في مطلب سابق إلى الأنواع الازدواجية اللغوية ، سوف نتناول هذه المرة طرق إكتساب هذه الازدواجية وهي تنقسم إلى أربع طرق :

1.3.3.2.الطريق الأول

وهو من أهم الطرق ، حيث يتمثل في إكتساب اللغة الثانية في مرحلة الطفولة ، سواء كان هذا الإكتساب متزامناً مع إكتساب اللغة الأصلية، أو يفصل بينهما بعض الوقت [52] ص13- 14، وتشير بعض الدراسات في هذا المجال بأن الطفل الذي يعيش في محيط أسري يتكلم لغتين ، أي في هذه الحالة يبدأ الطفل بتعلم الكلام ويكتسب كل من هاتين اللغتين بدون جهد يذكر وبالطريقة التي يكتسب بها اللغة الأولى ، كم أنه يحتفظ بالنظاميين اللغويين بطريقة منفصلة ، بحيث يمكنه التغير من نظام إلى أخر و هذا ما أشرنا إليه سابقاً في خصائص الازدواجية اللغوية .

2.3.3.2.الطريق الثاني

هو يتمثل في حالة الطفل الذي ترعرع وهو يتحدث بلغة التعليم وقد تكون لغة المجتمع الذي يعيش فيه مثال ذلك الأطفال الذين ينتمون إلى أقليات لغوية وأسر مهاجرة في بلد له لغة مختلفة في هذه الحالة يكون الطفل إحتكاكه بإحداهما أكثر من إحتكاكه بالأخرى ، ومن ثم يتأخر في إكتساب اللغة الثانية ، ويكمن الفرق في أن اللغة الثانية تكتسب عندما تكون اللغة الأولى قد سبق إكتسابها وثباتها ، إلا أن عدم التوازن والتداخل يكون واضحين بين اللغتين [57] ص14.

3.3.3.2.الطريق الثالث

يتمثل في إكتساب لغة ثانية بعد سن الطفولة عن طريق الإتصال الدائم والمباشر مع هذه اللغة في المجتمع الذي يتحدثها مثال ذلك المهاجر البالغ الذي جاء للحياة في مجتمع لا يتحدث لغته الازدواجية اللغوية[57] ص14، الازدواجية اللغوية المكتسبة بهذه الطريقة قد تكون نسبية ومحدودة ولكنها تتميز بطلاقة الحديث والتعبير الشفوي .

4.3.3.2.الطريق الرابع

يتمثل في إكتساب الازدواجية اللغوية عن طريق الدراسة الأكاديمية لشخص ما في مجتمعه وهذه الطريقة هي المتبعة عادة في إكتساب اللغات الأجنبية وتكون درجة الإتقان فيها محدودة جداً كما أنها

تتميز بالاهتمام بالبناء اللغوي وفهم المادة المكتوبة ، وانعدام الدافع المباشر وضعف القدرة على إنماء مهارات الاتصال[57] ص15.

4.3.2.واقع الازدواجية في الجزائر

إن التحدث عن الازدواجية اللغوية في الجزائر ، سيفضي في المقام الأول إلى التحدث عن اللغة الفرنسية ، وهذا شيء طبيعي لما اللغة الفرنسية موقع على الساحة الثقافية ، وفي ذهنية الجزائري وخاصة عند النخبة ، لذا تمارس الازدواجية (العربية والفرنسية) في الجزائر بقدر من الحرية لا نجد لها مثيلاً إلا في القليل من البلدان العربية ، وهكذا لا يشعر العربي ولا الفرانكفوني بالغربة في هذا البلد ، غير أن الدراسات التي أجريت حول الوضع اللغوي في الجزائر ما أكثرها لا تستطيع لوحدها أن تكشف عن تعايش اللغتين العربية والفرنسية في الحياة الاجتماعية اليومية ، كما لا تستطيع أن تحيط بكل الميادين التي تتجاور فيه اللغتان وحتى تكون الصورة مطابقة للواقع الجزائري ، ينبغي الحديث عن الازدواجية (العربية والفرنسية) في إطار التعددية اللغوية الواسعة ، حيث تستعمل البربرية بأوجهها المختلفة والعربية الدارجة بلهجاتها المحلية ، ثم اللغة الانجليزية التي أصبحت اليوم اللغة المعلوماتية والانترنيت مما زاد إنتشاها في أنحاء العالم [58]

لا جدال في شيوع الازدواجية (العربية والفرنسية) في الجزائر، مع أن الدستور الجزائري ومنذ الاستقلال لا يعترف إلا بلغة رسمية واحدة وهي اللغة العربية ، إلا أن هذه الازدواجية ليست إزدواجية جغرافية كما هو الحال في كندا وبلجيكا حيث تتعايش داخل المجال الوطني منطقتان لغويتان أو أكثر تفوق بينهما حدود إلى حدما ، في هذا المجال يقول أحمد الإبراهيمي في تحديده لمضمون وأبعاد الازدواجية اللغوية في الجزائر : << إن الازدواجية المطبقة في الجزائر ليس المقصود بها الازدواجية العقائدية التي نتخذ منها اللغة العربية أداة للتعامل بين العوام والجماهير الشعبية وحصرها في الفنون والآداب ، وجعل اللغة الفرنسية اللغة المدرسة والنخبة المثقفة وتخصيصها لميدان العلوم واللغة الخاصة في المختبرات والأوساط العلمية رغم أن البعض يدعي أن هذه الازدواجية التي تمثل الواقع الثقافي في الجزائر ، وتعتبر من الخيرات الأساسية وفي فترة لم تسترجع فيها الجزائر شخصيتها الأصلية الكاملة ، ولم يعم إستعمال اللغة العربية فيها ، اضطرت إلى إجتياز مرحلة كانت للغة الفرنسية أهمية كبرى ، وليس معنى هذا إستمرار تعليم اللغة الفرنسية على نفس المنوال الذي جرى به قبل الاستقلال ذلك أن الهدف الأساسي لفرنسا كانت فرنسية الجزائريين ، أما بعد الاستقلال ، فكان الهدف هو الاستفادة من خصائص هذه اللغة كلغة أجنبية للوصول إلى العلم والمعرفة مع المحافظة على مقومات الشخصية الجزائرية والوطنية ، كما أن الازدواج اللغوي هو الذي وحده يضمن النجاح والتوفيق في المرحلة الانتقالية من التعليم الاستعماري إلى التلعيم الوضعي الأصلي ، هكذا فإن الازدواجية اللغوية في الجزائر بذلك هي ظاهرة تاريخية حتمتها ظروف البلاد

وحاجتها للغة الفرنسية لتتخذها نافذة مفتوحة على الحضارة التقنية والعلمية ريثما تتمكن الجزائر من تكوين إطاراتها باللغة الوطنية وتتمكن اللغة العربية من مسايرة التطور[59] ص126- 127.

وأما في الواقع نجد إستعمال اللغة الفرنسية في الحياة اليومية قد ترسخ بصورة دائمة في الحقل اللساني الجزائري ، فالشارع مزدوج اللغة فإشارات المرور والكتابات على المباني العامة وعناوين المحلات واللافتات باللغتين ، وتعايش اللغتين (الفرنسية ، العربية) بارز في كل مكان وعلى جميع المستويات الحياة اليومية ، فالعديد من الوثائق الرسمية ووصفات الأدوية والوسمات المصاحبة لمنتجات الإستهلاك العادية تطبع باللغتين وبعض الوثائق مثل الكشوف البنكية وبيانات الصيانة على الأجهزة المنزلية ، وسمات الملابس تكتب أحياناً باللغتين وأحياناً تكتب بالفرنسية ، فقط خاصة حيث يتعلق بالمواد المستوردة وكذلك بالإعلانات التجارية (الإشهار) في الإذاعة والتلفزة والصحف وعلى اللافتات تحرر في الغالب باللغتين .

كما نجد الازدواجية أكثر إنتشاراً على الساحل الجزائري منها في المناطق الداخلية للبلد ، وهي أكثر حضوراً في المدن الكبرى منها في القرى والضواحي، كما أن ممارستها تلقى الإقبال الواسع من السكان التعليميين ومن الفئات الميسورة من المستخدمين بالمؤسسات الخاصة المندمجين في الاقتصاد الحديث من العمال أكثر من تلقاه من الأميين والطبقات المحرومة من العاملين في القطاعات الفلاحة ومن هنا فإن الازدواجية اللغوية تهتم بالنخب الحضرية والسياسية والإدارية والثقافية والاقتصادية[58].

إن الازدواجية اللغوية في الجزائر هي إزدواجية شبه رسمية إلا أن الطريقة التي تكونت بها هذه الازدواجية وتطورت في الجزائر ، وفي سائر بلدان المغرب العربي الأخرى والمكانة التي خصصت لكل من اللغتين في النظم التعليمية كما أشرنا لها سابقاً ، كل ذلك أنتج إزدواجية (غير متزنة) وذلك أن التخلي عن الدور الأكبر للغة الفرنسية من غير إغفال الضرورة إستعادة مكانة اللغة العربية قد يعني الدفاع عن سياسة إزدواجية (عربية ، فرنسية)، ولما كانت الازدواجية كما يرى العديد من الباحثين هي دائماً غير متكافئة ، فإن هذا الخيار يؤدي إلى زيادة ترسيخ اللغة الفرنسية ، وقد رأينا فيما تقدم أن البنوك والمؤسسات الحديثة الأفضل الأداء تتعامل باللغة الفرنسية ، وكذلك التعليم والبحث العلمي من المستوى العالي[60] ص103، غير أن عدم تكافؤ الازدواجية اللغوية لا يتوقف عن هذا الحد فهو يعمل أيضا على خلق الإنقسام بين الأجيال والمجموعات والقطاعات الاجتماعية وإحداث التعارض بين الذين يتقنون اللغة العربية والذين يتقون اللغة الفرنسية ،ما ينشأ عن ذلك من عقد ، والواقع أن إتقان اللغة الفرنسية ينظر إليه على أنه مصدر فخر ووسيلة يؤكد بها الفرد فعاليته وإنتمائه إلى العصر هذا من جهة ، وعلى أنه من جهة أخرى سمة تظهر في المرء ، في أعين البعض بمظهر المشتاق إلى عهد الاستعمار أما إتقان اللغة العربية فمعناه إتقان لغة القرآن والأمة

العربية والهوية الجزائرية ولكنها في نفس الوقت لغة تقلل إلى حد الآن من فرص الترفيه الاجتماعية [61] ص32.

هكذا نلاحظ تنامي ظاهرة إستعمال اللغتين بشكل غير متكافئ في نفس الوقت ، سواء في الحياة الاجتماعية ، أو في الحياة المهنية سواء في التعبير الشفوي أو الكتابي وبحرص المتحدث عادة على أن يثبت إختياره للتعبير بأحد اللغتين لا يعني أنه يجهل الأخرى ، ومن المؤكد أن هذا السلوك ينطوي على قدر من المباهاة والتبجح ولكنه أيضا وبالخصوص يسمح بتخطي العقد والشعور بالدونية الذي أشرنا إليه سابقا ومن جهة أخرى يكشف هذا السلوك عن حقيقة أخرى هي عدم تمكن الأجيال الصاعدة من اللغتين ، ومن هنا فإن المتكلم عندما يجهل كلمة أو لا يريد أن يكلف نفسه عناء البحث عنها ، يعمل إلى استبدالها بما يراه مرادفاً لها في اللغة الأخرى ، والأكثر من ذلك أن ضعف التكوين وإنعدامه عند الأطر الدنيا يؤدي بهم إلى تحريف المصطلحات العلمية الدالة عن طرق تصنيع وأسماء الآلات والأدوات ، حتى إن القائمين على التأطير يضطرون إلى اعتماد هذه المصطلحات المحرفة ليستطيعوا التفاهم داخل المؤسسة أو المصنع ، ألا نرى الأطباء أيضاً وهم الذين يتلقون تكوينهم باللغة الفرنسية فقط يستعملون للتفاهم من مرضاهم لغة تقريبية أدخلت عليها التحريفات التي يفرضها التعامل مع جمهور قليل الحظ من التعليم .

هكذا فإن الازدواجية اللغوية في الجزائر إزدواجية واقع ولكنها غير متحكمة الإتقان وهو وضع يدل بما لا يدع مجال للشك على إتساع نطاق إستعمال الفرنسية والعربية معاً ، ولكنه يؤول في حقيقة الأمر إلى تدني مستوى إيجاد اللغتين وإلى بروز لغة تقريبية غامضة مما يترتب عليه حتماً في النهاية هزالة التكوين الذي يتلقاه الطلبة ولذلك هزالة الإنتاج الأدبي والعلمي ، وهي نتيجة بدأت منذ الآن هذا ونحن نعلم أنه لا سبيل إلى إنجاح عملية نقل للتكنولوجيا ما لم يكن هذا النقل مطابقاً للمستوى العلمي والتقني يسمح بإنجاح عملية التطور والازدهار للمجتمع .

ملخص الفصل

نستخلص مما سبق أن اللغة تمثل عاملاً وعنصراً حيوياً في الوجود الإنساني بحيث تتوفر على أهمية بالغة ودور مهم في كل الأنشطة البشرية ، إذ عن طريقها يستطيع أي إنسان أن يتفاعل مع أفراد جماعته ويشارك في فعالياتها ، كما أنه يستطيع من خلال وسطه الاجتماعي إكتساب اللغة التي تصبح أداته الأساسية في إتصاله مع أبناء مجتمعه ، إلا أن التطورات العلمية التي تشهدها مختلف ميادين العلوم تفرض أن يتعدى هذا التواصل حدود المجتمع الواحد ليصل إلى المجتمعات الأخرى من أجل تبادل أسرار المعرفة والعلم ، ونقل أساليب التكنولوجيا الحديثة وهذا ما تسعى إليه أي دولة من دول العالم ، لذا إزداد الاهتمام بتعلم اللغات الأجنبية بإعتبارها أداة أساسية تمكن أصحابها من الإطلاع على مجالات معرفية متعددة كما أنها تساعد على نقل المعلومات بين البلدان الناطقة

والمستخدمة لهذه اللغات ، لذلك أصبح من أهمية تعليم اللغات الأجنبية وتعميميها وإكتساب مهاراتها في مراحل مبكرة من حياة الطفل حتى يتمكن من إستعمالها بفعالية في مراحل دراسته .

الفصل 3
علاقة التنشئة الأسرية بإكتساب اللغة

تلعب البيئة بمختلف مؤسساتها دوراً بالغ الأهمية في النمو اللغوي عند الطفل، الذي شأنه شأن بقية جوانب النمو لدى الطفل ، إذ يمكن استثارته وتحفزه وتنشيطه ورعايته من جانب المجتمع أو البيئة و التي تتمثل في الأسرة والمدرسة والإعلام ... إلخ ، ومن ثم فإنه يمكننا تناول دور هذه المؤسسات في رعاية وتنمية اللغة لدى الطفل وبما أن أول ما يتلقى الطفل بعد ولادته ويتعهد برعايته هي الأسرة فإنه يمكن أن نخصص هذا الفصل إلى دور التنشئة الأسرية في اكتساب اللغة ، حيث تطرقنا في بداية الأمر إلى مفهوم التنشئة الأسرية وأهم أساليبها كذلك دورها في اكتساب لغة الأم ولغة الأجنبية ، ثم تناولنا بعد ذلك العوامل المؤثرة في النمو اللغوي وفي الأخير تطرقنا إلى دور وسائل التثقيف والترفيه في نمو الحصيلة اللغوية لدى الطفل .

1.3.التنشئة الأسرية

1.1.3.مفهوم التنشئة الأسرية

ينظر إلى التنشئة الأسرية عادة على أنها الأسلوب الذي يشغله الآباء لإكتساب الأبناء أنواع السلوك والقيم والعادات والتقاليد وبذلك تكون جزءاً ن التنشئة الاجتماعية التي هي عملية تعلم قائمة على تعديل وتغيير السلوك الاجتماعي نتيجة التعرض لخيرات وممارسات معينة ، بحيث تؤدي إلى تطابق سلوك الفرد على توقعات أعضاء الجماعة التي ينتمي إليها [62] ص219.

فالتنشئة الأسرية هي تلك التنشئة الاجتماعية للفرد التي تقوم بها الأسرة ، وهي تهدف إلي تطبيعه وتكييفه في كافة جوانبه الشخصية منها الجسمية والعقلية والانفعالية والاجتماعية ليدمج الفرد مع أقرانه في المجتمع وتتخذ التنشئة الأسرية أساليب تطبق من خلالها ، تشجيع الأطفال بشكل خاص لعرض مشاكلهم على الأبوين، وكذا السماح لأهل الطفل بالاندماج الكلي داخل الأسرة عن طريق الحوار والنشاطات وكافة السلوكيات التي تحقق التفاعل بين أفراد الأسرة ، ويحدد مكانا معتبر لكل فرد من أفرادها [63] ص48.

وعليه تشير التنشئة الأسرية إلى مجموعة العمليات التي تقوم بها الأسرة باعتبارها الجماعة الأسرية المرجعية الأولى المسؤولة عن التنشئة الاجتماعية والضبط الاجتماعي من خلال نوع التنشئة

الأسرية التي تقدمها لهم، فأنماط السلوك وطبيعة التفاعل بين الأدوار الأسرية داخل الأسرة هي النموذج الذي يؤثر سلبا أو إيجابا في إعداد الناشئين للمجتمع الكبير[64]

و التنشئة الأسرية السوية تعني تهيئة المناخ الملائم للأبناء داخل الأسرة ليشبوا صحيحي الجسم و العقل والنفس ، وتلبية حاجاتهم الأساسية و إتاحة الفرص لهم حتى يتفاعلوا مع محيطهم تفاعلا إيجابيا[62] ص119.

ومنه تكون الأسرة هي إحدى المؤسسات الاجتماعية التي تسجل حضورا بارزا على سلوك الأفراد ، كما أنها تمثل الوسيط الرئيسي بين شخصية الفرد والمجتمع ،الذي ينتمي إليه الفرد فمن خلالها تنتقل قيم المجتمع وأنماط السلوك.

فالتنشئة الاجتماعية هي امتداد للتربية الأسرية في البيت ، حتى سميت بالتنشئة الأسرية ،وهي أولى مهام التنشئة الاجتماعية ،إذ تعمل على تنشئة الطفل وتكوين شخصية ذات اتجاهين متداخلين أحداهما تنشئة على أساس الطباع التي تتماشى مع ثقافة المجتمع بصفة عامة ،وثانيهما هو توجيه نموه داخل هذا الإطار في الاتجاهات التي تتماشى مع ثقافة الأسرة ذاتها ،واتجاهات الوسط الذي يعيش فيه.

2.1.3.أساليب التنشئة الأسرية

يقصد بأساليب التنشئة الأسرية هي مجمل الوسائل النفسية والاجتماعية أو الظروف التي تهيئها الأسرة بقصد إكساب الطفل سلوكا معينا أو تعديل سلوك موجود في الفرد ، باعتبار أن الأسرة هي الوحدة الاجتماعية الأولى التي ينشأ فيها الطفل وهي المسؤولة عن تنشئته اجتماعيا، فإن أهم أساليب التي تتبعها هي : [65] ص78.

أ- التوجيه المباشر:

تتجه بعض الأسر نحو توجيه الطفل بتعليمه ما ينبغي، وما لاينبغي بصورة مباشرة لتدريبه على السلوك المقبول اجتماعيا ورفض السلوك غير المقبول من المجتمع ، وذلك بتهيئة كل الظروف والمواقف التي نستغلها لإيضاح ذلك للطفل مما يعنيه في تعلم المعايير الاجتماعية والقيم والاتجاهات المرغوبة.

ب- التوجيه عن طريق المشاركة في المواقف الاجتماعية المختلفة:

و التعليم هنا يتم إما بالتقليد أو التقمص أو تكرار ما يشاهده في مواقف متشابهة مثال ذلك موقف حفلات الأفراح...الخ.

ج- التوجه عن طريق الثواب والعقاب:

يستخدم هذا الأسلوب على نطاق واسع في عملية تطبيع الطفل اجتماعيا والثواب في حد ذاته أكثر فعالية من العقاب و الاثنان معا أكثر فعالية .

د- الاستجابة لأفعال الأطفال بصورة مباشرة :

فاستجابة أفراد الأسرة لأفعال الأطفال بصورة مباشرة تؤدي إلى إحداث تغير في هذه الأفعال ، فالطفل يتعلم المهارات الشخصية وفق استجابة الأسرة لما يقوم به من أفعال في المواقف الاجتماعية.

1.2.1.3.الأساليب التنشئية الغير سليمة في الأسرة

تتبع الأسرة مجموعة من الأنماط السلبية في التنشئة الاجتماعية لأطفالها ، هذه الأساليب التي نستعرضها في النقاط التالية :

ا- الإسراف في القسوة :ويعبر عن مجموعة من الأساليب التي يتبعها الآباء لضبط سلوك الطفل غير المرغوب فيه ، و يتضمن العقاب الجسمي كالصفح و الضرب ، أي كل ما يؤدي إلى أثارة الألم الجسدي ، وقد يكون مصحوباً بالتهديد اللفظي أو الحرمان [66] ص77، ويؤثر هذا النمط في النمو المتكامل للطفل على النحو التالي : [67] ص35.

- شعور الطفل وعدم الثقة بنفسه .
- يؤدي إلى انطواء الطفل وإنزوائه وإنسحابه من الحياة الاجتماعية .
- صعوبة تكوين شخصية مستقلة وعدم القدرة على التعبير عن نفسه .
- الشعور الحاد بالذنب .
- كره السلطة الوالدية .
- إنتهاج الطفل منهج الصرامة والشدة في المستقبل .

ب – أسلوب الإهمال : ويقصد به تجنب الآباء التفاعل مع الأبناء ، فيترك الطفل دوماً تشجيعاً له على سلوك مرغوب فيه ، ودوماً محاسبة على السلوك المرغوب فيه ، ودوماً توجيه إلى ما يجب أن يقوم به أو ما لا ينبغي عليه أن يتجنبه[66] ص77، وهذا الأسلوب يأخذ أشكالاً متعددة مثل الإهمال البدني أو العاطفي وغالباً ما تكون أسباب الإهمال الظروف الاقتصادية أو اعتلال صحة الأم أو الأب أو الجهل أو كثرة المشاكل بين الوالدين . [65] ص79.

ج- أسلوب التأرجح بين القسوة واللين : ويقصد به اللاتوازن في السلطة الأبوية ، ويتضمن هذا الأسلوب معاقبة الوالدين للطفل مرة وتعزيزه مرة أخرى في نفس المواقف وعلى نفس النمط من السلوك ويعتبر هذا الأسلوب من أكثر الأساليب الوالدية السيئة ، كونه يؤثر في نمط نمو شخصية الطفل بحيث يصبح غير قادر على معرفة الصواب والخطأ أو التمييز بينهما ،كما ينشأ على التردد وعدم القدرة على حسم الأمور مع إبتعاده عن التعبير الصريح عن أرائه . [67] ص37.

د- أسلوب الحماية الشديدة : ويقصد به قيام أحد الوالدين أو كلاهما نيابة عن الطفل بالواجبات والمسؤوليات التي يمكن القيام به ، والتي يجب تدريبه عليها ، وتتضمن إخضاع الطفل لكثير من القيود والخوف الزائد والخوف من تعرض الطفل لأخطار من أي نشاط يقوم به ، والحماية الشديدة

تؤدي إلى الشعور بالهشاشة والضعف عند مواجه أي موقف جديد مع تكوين شخصية للطفل تخلف اقتحام المواقف الجديدة ، كما تؤدي إلى عدم القدرة على الاعتماد على الذات مع عدم مشاركته بالاجتماعات والمناسبات .

ه-أسلوب التساهل : يعد أسلوب التساهل من الأساليب التنشيئية التي تعمل على تشجيع الطفل لتحقيق رغباته بالشكل الذي يحلو له ، والاستجابة المستمرة لمطالبه وعدم الحزم في تطبيق منظومة الثواب والعقاب ، لكن هذا الإفراط في التساهل يؤدي إلى نتائج سلبية ، فالآباء المتساهلون يعرقلون إحساس الطفل بالأمان ، والشعور بعدم الثقة ، وعلية فقد توصلت بومرنيد (Boumernid) في دراستها عن السلطة الو الدية وعلاقتها بشخصية الأبناء إلى خلاصة مفادها أنه ليس على الآباء أن يسمحوا لأبنائهم بالحرية ضمن حدود معينة ، بل يفرض قيود ضمن حدود معرفتهم . [65] ص78 [66] ص81.

و- أسلوب التمييز بين الأبناء : ويتضمن عدم توخي المساواة والعدل بين الأبناء في المعاملة ، ويكون التفضيل والاهتمام بأحد أو بعض الأبناء عن طريق الحب والمساعدة والعطاء أو منح السلطة أو التمتع بمزايا دون إكتراث الأبناء الآخرين ، [68] ص227، ويؤثر هذا الأسلوب بشعور الطفل بالظلم والقسوة وتكوين إتجاهات سلبية نحو الوالدين مع الغيرة والخوف من المستقبل .

ز- أسلوب التسلط : ويقصد المبالغة في الشدة دون الإهتمام بحاجات ورغبات الطفل وفرض الطاعة المعتمدة على أساليب قهرية كالتهديد والعقاب الجسدي أكثر من أساليب الشرح والتفسير لتنظيم سلوك الطفل، ولقد أشار بولي لأثر التسلط على الطفل بقوله : " عندما تكون القوانين والقواعد صارمة، ومن الصعب تقبلها وعندما تكون العقوبة شديدة عند الخروج عن القوانين خاصة التهديد بسحب العون ، فإن الثقة بالآباء يمكن أن تضعف " [66] ص82

أما عيوب هذا الأسلوب ، فغالباً ما تظهر عندما يكبر الطفل الذي يتخذ نفس الأسلوب بالإضافة إلى تغلب انفعالاتهم والعزلة [68] ص40.

2.2.1.3.الأساليب التنشيئية السليمة في الأسرة

هذا إلى جانب الأساليب الغير سليمة هناك مقومات رئيسية وأساسية يمكن أن تتبعها الأسرة كنمط مثالي للتنشئة الاجتماعية السليمة وهي : [67] ص40

أ- التوسط والاعتدال في معاملة الطفل وتحاشي القسوة والتدليل الزائد وتحاشي التذبذب بين الشدة واللين ، والتوسط في إشباع حاجات الطفل الجسمية والنفسية والمعنوية بحيث لا يعاني الفرد من الحرمان ولا يتعود على الإفراط في إشباع حاجاته ، بل يتعود على قدر معين من الفشل والإحباط وذلك لأن الحياة لا تعطيه كل ما يريد .

ب- التفهم بين الأب والأم على كيفية تربية الطفل وعدم التشاجر أمامه .

ج- معرفة القدرات العقلية للطفل الطبيعية وعدم تكليفه بما لا طاقة له به .

د- الإيمان بما يوجد عند الطفل من فروق فردية في النواحي الجسمية والنفسية والاجتماعية ...

ه- مراعاة الفروق البينية داخل الفرد نفسه .

و- مراعاة التكامل والشمول في تربية الطفل وذلك بالإهتمام بجميع جوانب شخصية الطفل الجسمية والعقلية والنفسية ... ، لينشأ الطفل شخصية متكاملة ، متزنة ومتوازنة .

هذه أهم الأساليب التي يمكن للأسرة أن تكسبها للفرد ، بإعتبارها المؤسسة الاجتماعية الأولى ، التي يعيش فيها الطفل ويشعر بالانتماء إليها فبعض المربيين يرى أن أثر الأسرة ترجح كفته عن أثر عوامل التنشئة الأخرى في المجتمع وأن أثارها تتوقف على الأسرة فصلاحها يتعدى أثار العوامل والوسائل التنشيئية الأخرى [69] ص38.

3.1.3.دور التنشئة الأسرية في إكتساب اللغة

الأسرة هي المهد الأول للطفل وهي << أول جماعة إنسانية يتفاعل معها كما أنها تعتبر بمثابة العامل الأساسي في التشكيل والتكوين ..... كما يتمكن الطفل في هذه البيئة الاجتماعية من التعرف على نفسه وتكوين ذاته عن طريق ما يحدث من تعامل وتفاعل بينه وبين أعضاء الأسرة التي يعيش فيها >> [70] ص92

وفي هذا المقام يمكننا أن نتساءل عن دور الأسرة وأثرها في إكتساب الكلام واللغة ، لذلك يقول اللغوي الفرنسي مارسيل كوهين (Marcel Cohen) : << يتمتع الأطفال بأفضل ظروف للنمو وإكتساب اللغة الخاصة عندما يتم رعايتهم بأدب وتفان منقطع النظير وبهدوء تام ، ومن جانب الوالدين أو من يقوم مقامهما >>[71] ص92.

وقد لاحظ الباحثون أن الأطفال الذين يوجدون داخل المؤسسات الإيوائية أنهم يعانون من تأخراً لغوياً واضحاً تظهر بوادره منذ الشهور الأولى لأن << العلاقات الأولى بين الإشكال اللغة (الكلام – الكلام) مع حركات الجسم و الوجه لم يتلق تشجيعاً من قبل المربي >> [71] ص92، وهذا ما أكدته إيوين ليزن (Irene leznq) عند زيارتها لدور الحضانة ، فقط لاحظت الباحثة أن دور الحضانة وعلى الرغم من إعتنائها الكبير بالظروف الصحية المختلفة للطفل لا تشجعنه على الكلام ، فكثيراً ما يقتضي الطفل يوماً كاملا دون أن ينطق بكلمة واحدة و لا يثير هذا الأمر قلق أو تساؤل إحداهن،[71] ص92، وتفسر الباحثة وايت (Wyatt) هذا التأخر بكونه نتيجة تقصير " فلم يعط لهؤاء الأطفال زاد لغوي ملائم ولم يتمكنوا من إقامة علاقة واسعة ومستمرة مع راشد واحد يعينه " . [72] ص152.

يتضح مما ذكرنا أن إكتساب اللغة مرتبط إرتباطاً وثيقاً بالجو العاطفي الذي يتربى الطفل في أحضانه وليس << تعلم الكلام بالنسبة إلى الطفل تجربة معرفية فحسب ، ولكنها تجربة انفعالية عميقة، ويتم مثل كل إكتساب إنفعالي في مسار تشخيص لا شعوري >> [72] ص153.

إن اكتساب اللغة بوصفه متأثر بالجو الانفعالي يبدأ منذ ولادة الطفل مما يجعلنا يميز بين مرحلتين : المرحلة ما قبل اللغوية و المرحلة اللغوية .

1.3.1.3.المرحلة ما قبل اللغوية

وهي مرحلة تمهيد وإستعداد وتشتمل بدورها على ثلاثة أطوار : طور الصراخ ، طور المناغاة ، طور التقليد .

أ- طور الصراخ :

وقد دلت البحوث العلمية على أن اللغة عند الإنسان تبدأ مع بكاء وصراخ الطفل ساعة ولادته ، وتمتد هذه المرحلة من مولد الطفل حتى الأسبوع الثالث وقد تمتد حتى الأسبوع السابع [65] ص78 [73] ص125، وقد تبين العلماء أن بكاء الطفل وصياحه سببه عدم الارتياح بل قد يكون نتيجة للجوع ، ثم مع مرور الأيام يصبح بكاء الطفل أكثر إعتماد على الظروف والمواقف الخارجية وهذا ما أكدته شار لوت بوهلر (C.Buhler) أن صراخ الطفل خلال السنة الأولى يمكن أن يرجع لكثير من الأسباب أهمها : [74] ص164، الألم المتعلق بالتغذية والإخراج ، المنبهات القوية ، التعب ، الخوف ، هكذا فإن مرحلة الصراخ لها أهمية لأنها تمثل أول إستخدام لجهاز الكلام ، كما أنها كذلك أول مرة يسمع فيها الطفل صوته وهي خبرة هامة للتطور اللغوي .

ب- طور المناغاة :

وعند بلوغ الطفل الشهر الثالث فإن <<عملية المناغاة تكون واضحة تماماً لديه ويستمر هذا الطور عادة حتى نهاية العام الأول عندما نسمع الكلمة الأولى منه ولكن يجب أن نعرف أن بداية هذا الطور وكذلك نهايتها تختلف من طفل إلى أخر وتتوقف على مدى تطور جهاز الكلام لديه >> [74]ص114، يطلق الأستاذ" خلف الله " على هذا التطور إسم " الأصوات غير الدالة على معنى " [74] ص126، كما يظهر في هذا الطور حركات مختلفة الإشكال عن هذه الداخلية (a-e) ،(الفتحة – الضمة) لكن مع تنغيمات مختلفة لحركات لغة الكلام [75] ص24.

الطفل في هذا الطور يبدأ يناغي نفسه دون أن يكون هناك من يستجيب إلى أصواته ، ويتطور بكاءه بعد الشهر الخامس والسادس إلى أصوات يمكن أن نسميها " أصوات اللعب " ، ويستخدمها لإثارة الانتباه إليه والتعبير عن ذاته وإحداثه استجابة الغير نحوه وحتى سن حوالي ثمانية شهور ، وجد أن الأطفال في مختلف البيئات يحدثون أصواتاً وإن كان لبعضها معنى ويتصلون بها بالبيئة ، هكذا يربط الطفل بين أصواته الخاصة وأصوات الآخرين التي تعتبر بمثابة الدفاع لمواصلة المناغاة

وهذه الخطوة هي البداية الحقيقية للتفاعل الاجتماعي بين الطفل والبيئة بالإضافة إلى ذلك يؤدي هذا التفاعل إلى ظهور بدايات تقليد الطفل أصوات الآخرين .

ج- طور التقليد:

بعد إجتياز الطفل طور المناغاة يأتي طور التقليد الذي يبدأ من الشهر الخامس من حياة الطفل [27]ص137، إذ يحاول فيه الطفل تقليد الضجات التي يسمعها من حوله وخاصة ما كان منها صوتاً بشرياً ، وفي هذه المرحلة تبدأ الحواس بالنمو ويبدأ الطفل في إظهار رغباته و انفعالاته عن طريق مايسمى الكلمات الجمل في شكل شفهي ، يصبح بعد ذلك وسيلة تمثيلية وتعميمية إنطلاقاً من الشكل الحسي والحركي[76] ص25، ولذا يحدد الأستاذ" خلف الله" – رحمه الله – دور التقليد وأثره في اكتساب اللغة فيقول << للتقليد أثر مهم في تكيف الأصوات ويعده بعضهم أهم العوامل فيها ، مستندين إلى أن المولود الأصم يعجز عن التكلم وأن الطفل الطبيعي يتكلم أية لغة يسمعها >> [26]ص136، ثم يحدد الفترة التي تظهر فيها أثر التقليد بقوله : << ويظهر أثر التقليد جلياً في الشهر التاسع من العمر >> [26] ص136، هكذا فإن طور التقليد ذو أهمية بدليل أن كل طفل يتعلم اللغة التي يسمعها من المحيطين به ، أي أن اللغة القومية له أو لغة الأم .

وإذا تكلمنا عن دور الأسرة في هذه المرحلة فنجد أن الأم تحظى بالدور الرئيس لأنها المصدر الأول والمعلم الأول للطفل عند إكتسابه اللغة سواء من حيث الزمن (أي أنها أول من يتلقى الطفل) ، أو من حيث أهمية دورها ، فهي تدخل في حوار مع الوليد هذا الحوار من نوع خاص حوار تمتزج فيه الكلمة بالحركة ، تمتزج فيه الكلمة بمثير معين يوجد حول الطفل في البيئة ، فإن كان المحيط الأسري للطفل يتشكل من الوالدين والإخوة الذين يتكلمون من حوله فإنهم لا يلعبون كلهم الدور نفسه في إكتساب اللغة فبعضهم << لا يوفر سوى قاعدة خلفية غير متميزة لا قيمة تذكر لها في تركيب لغة الطفل ويمكن الاعتقاد بأن أفراد المحيط الفاعلين ليسوا فقط من يتكلم حول الطفل بل ومعه أيضا ليسوا فقط من يتحدثون معه بل ومن يتمتعون بمكانة كبيرة في عالمه الخاص ، وبالتحديد في تطوره الانفعالي ، وتحتل الأم في هذا المجال مكانة مرموقة >> . [38] ص11.

هكذا لأن الأم تساعد طفلها على تطور قدرته على الكلام فهو يصبح في حالة محاكاة لغوية دائمة لما يسمعهم ، لذلك يجب أن تقوم الأم بتكريس وقت كافي للحديث مع أطفالها كما تقوم بتشجيع الطفل على التحدث في حضورهم ،ولهذا نجد أن لضمان نزاهة التربية ، إذا لم تكن الأم موجودة لتمنح طفلها تفهمها وتجربتها وتدعوه إلى أن يقول كل ما يشعر ويفكر به[77] ص18، وفي هذا الصدد أكدت الأبحاث المختلفة أن دور ألام بداية تواصلها مع الطفل لا يبرزان حينها إلى الدنيا ، بل وقبله بكثير إن بينت هذه الأبحاث أن بداية التواصل تتم منذ أن يكون جنيناً في رحمها ، حيث يستقبل صوتها ، وقد تمكن الباحثون من تجسيد هذه العملية داخل المخبر مما سمح لهم بتسجيل صوتها على

شريط مثلما يصل إلى الجنين عن طريق السائل الرحمى [78] ص38، من الضروري إذن أن تلعب الأم دوراً كبيراً حيث تتكلم بإستمرار مع طفلها بكل ود ولطف وعليها أن تقوم بإسماعه بطريقة ملائمة وفي الوقت الملائم أصواتاً مختلفة ، وعلى الأم أيضا أن تجعل ذلك مصحوباً بالابتسام والنظر إلى الطفل لجذب إنتباهه وعليها كذلك أن تساعد طفلها على إدراك المثيرات السمعية والصوتية المختلفة والتمييز بينها من خلال الكلمة، كما ينبغي أن تستجيب الأم للأصوات التي يطلقها الطفل في بداية حياته حتى تزداد أصواته إلى جانب ضرورة تدعيم وتعزيز هذه الأصوات التي يربط بينها وبين إشباع حاجاته .

2.3.1.3.المرحلة اللغوية

وتشهد خلالها إنبثاق ملكة التكلم وتكاملها وتنقسم إلى طورين :

أ- تعلم المفردات :

حدد العلماء هذا الطور في حدود السنة بالنسبة إلى أغلب الأطفال ، وفي حوالي الشهر التاسع بالنسبة إلى الممتازين منهم ، وإن أول كلمة ينطقها الطفل غالب ما تكون أسم شخص معروف له أو شيء يحبه ،كما أن أول نطق لغوي يكون عن طريق الكلمات المفردة وليس عن طريق الجمل وقد إجتمعت البحوث على أن الطفل يكون قادراً على نطق الكلمة الأولي فيما بين السنة والسنة ونصف بعد الولادة ، وإن الطفل المتوسط يبدأ باستخدام كلمات مفردة في حوالي السنة ، وإن مفرداته تزداد إلى حوالي الخمسين كلمة خلال السنة الثانية

تركيب الجمل :

ويرى أن الطفل يبدأ مع نهاية السنة الأولى من عمره بنطق كلمتين أو ثلاث كلمات ثم تبدأ الزيادة ببطء ، ثم تتقدم بسرعة حتى إذا ما بلغ الثالثة من العمر فإن قاموسه اللغوي يصل إلى حوالي ألف كلمة ، وهكذا حتى يصل خمسة عشراً ألفاً أو ثمانية عشر ألف [26] ص13.

وفي هذا الطور لا ينتظر من الطفل أن يؤلف جملة إلا بعد أن يكتسب حد أدنى من المفردات ، ومن جهة أخرى فإن الذخيرة اللغوية لدى الطفل لا تقاس بعدد المفردات التي يعرفها فحسب أن ننظر إلى مقدرة الطفل على تركيب الجمل ، وهنا نلفت الانتباه إلى أن وحدة الكلام عنده ليست هي الكلمة كما يتبادر إلى الذهن [59] ص78.

وقد ميزوا العلماء في هذا الصدد ثلاث خطوات لتكوين الجمل لدى الأطفال الذين لم يدخلوا بعد المدرسة : [59] ص144-145.

- خطوة الكلمة : القائمة مقام الجملة (من السنة الأولى إلى الثانية تقريباً) ، فقد يعني بقوله "ماما تعالي يا ماما " .

- خطوة الجملة الناقصة : (من الثانية إلى الرابعة) والمقصود بالجملة الناقصة هي الكلمات (اثنتان أو أكثر) المرصوفة بعضها بجانب بعض من غير أن ينتج عنها جملة تامة
- خطوة الجملة التامة : (إبتداءاً من السنة الرابعة) فقد لوحظ أن الجمل البسيطة يتناقص عددها إبتداءاً من السنة الثالثة وتحل محلها تدريجياً الجمل الأكثر تعقيد ونقصد بها المشتملة على النعت وإسم الإشارة ، إسم الموصول والظرف ما إلى ذلك .

وقد لاحظ الأستاذ خلف الله –رحمه الله- أن الأطفال في هذا الطور يفهمون الحركات والإشارات ويستعملونها قبل أن يفهموا الكلمات ولذلك عندما يستمعون إلى بعض المقاطع يضيفون إليها الحركات للدلالة على ما يقصدون . [73] ص130.

أما أكريدولو و جودوين (Acredolo et Goodwyn) عام 1988 أن هناك علاقة قوية بين نمو الإيماءات والقرارات اللفظية لأن كل منها تظهر في نفس الوقت عند النمو ويستخدمها معاً في الاتصال[74]ص112، ولذا تعتبر السنة الأولى أيضاً مرحلة الكلمة الواحدة أو الكلمة الجملة حيث ينطق الرضيع كلمة واحدة للدلالة على ما يريد التعبير عنه ، وفي السنة الثانية تأتي مرحلة الكلمتين ولاحظت مكارتي (Mc .Caartty) " أن الطفل يستخدم في هذه المرحلة الأسماء قبل الأفعال ،

الجدول رقم 2: يمثل تطور إكتساب الكلمات عند الرضيع: [79] ص37.

العمر بالشهر	عدد الكلمات المكتسبة	الزيادة
9	1	1
11	3	3
16	18	15
20	116	90
24	274	156

إذ كان للأم في المرحلة السابقة الدور الرئيسي في رعاية الطفل وفي توفير أسباب النمو النفسي والاجتماعي واللغوي ، فإنه سرعان ما ينظم إليها الأب والأجداد والأخوة وبقية الأقارب في مساعدة الطفل على فهم ومعرفة أسماء الأشياء ، فمثلاً إن الوالدين والراشدين حول الطفل يعبرون عن الأشياء بأسماء فيكتسبها الطفل منهم ، كما أن الوالدين يقومان بالرد على أسئلة الطفل واستفساراته ويقيمون معه الحوارات والمحادثات التي تغذي نموه اللغوي .

كذلك إن الأسرة تساعد الطفل بتوفير له فرص الاتصال المباشر بالناس الآخرين الراشدين من حوله، وكذلك الأقران الأكبر سناً ، فصلة الطفل بالناس تساهم في مهاراته اللغوية ، فالطفل العادي يثار وينبه للكلام بإتصاله بالناس وكلامهم معه وبسماعهم كلامه معهم وبسماعه كلام نفسه معهم ،

وتقليد كلامهم، الأمر الذي يجعله على إتصال وثيق بالبيئة حوله ، لذا على الأسرة إتاحة الفرص الكافية للعب مع الأطفال الذين يحبهم الطفل وتوفير ما يكفي من اللعب والأدوات بحيث يتمكن من أن يتابع بنفسه الألعاب ، هنا يتعرف الطفل على الأشياء المختلفة ويقوم بالتمييز بين دلالات الكلمات على أساس نغمتها ، هذا إلى جانب إشتراك اليومية داخل المنزل وخارجه ومحادثته عن هذه الأنشطة مما يوقفه على معاني ومسميات الأشياء من حوله ، كذلك يجب إثراء بيئة الطفل بالصور والأشكال والألوان المختلفة مع مصاحبة هذه المثيرات بأنواع مختلفة من الحكايات التي تدور حول هذه الصور الرسوم ، مما يساعد الطفل على توسيع الأفق وإكتساب خبرات مباشرة تساهم في حصيلته اللغوية ، وكذلك لا يخفى علينا مدى أهمية إثراء البيئة الأسرية بوسائل معينة مثل التلفيزيون والراديو والشرائط .... إلخ ، في النهوض بالنمو اللغوي للطفل وإثراء حصيلته اللغوية .

4.1.3.دور التنشئة الأسرية في إكتساب اللغة الأجنبية

إن اللغة التي يكتسبها الطفل داخل بيئته يطلق عليها جون بولبي (J.Bowlby) " حنان الأم" [74] ص186، أي لغة مجتمعه ، وذلك نظر للظروف والعوامل المؤثرة في إكتسابها ، كما يمكنه أن يكتسب لغة أخرى تختلف عن لغته الأولى ، وهذا بأفضل دور الأسرة الذي تلعبه في إكتساب ثنائية لغوية فهي

<< المهد الأول للولاءات اللغوية والمكان الذي يحدث فيه التحول من لغات إلى الأخرى ، وهي موطن إكتساب الأشكال العميقة للثنائية اللغوية >> [52] ص40.

الأسرة ثنائية اللغة هي << تلك التي تستعمل لغتين بإستمرار وبالقدر نفسه تقريباً >> [52]ص40،

وهي تتميز بعدة أنواع هي كالتالي : [52] ص41.

نوع أول : الأبوان يتحدثان لغتين مختلفتين ، ولكن كل واحد منهما يعرف هاتين اللغتين ويستعملهما بالتبادل مع بعضهما ومع الأطفال .

نوع ثاني : الأبوان يتحدثان لغتين مختلفتين ولكن يستعملان لغة واحدة كلغة مشتركة ، واحد من الزوجين بالإضافة إلى إستعماله اللغة المشتركة يستعمل لغة أصلية في بعض المواقف مع بعض أفراد الأسرة (كأمه وأبيه) .

نوع ثالث : الأبوان يتحدثان اللغة نفسها ، ولكن أحد أفراد الأسرة أو أكثر يتحدث لغة مختلفة ، ومثال ذلك أن يكون أحد الأبوين أو الأقارب للزوج أو الزوجة يتحدث لغة لم تعد تستعمل في الأسرة أو عند وجود خادم أجنبي ، أو أحد الأشخاص الذين يسكنون مع الأسرة لغرض تعليم الأطفال اللغة الأخرى.

إن الطفل الذي ينشئ في الأسرة ثنائية اللغة ، مثلاً يولد من أبوين مختلفين اللغة ، ففي هذه الحالة الطفل يأخذ عن كل منهما لغة فيصبح ثنائي اللغة ، وهذا ما يؤكده الأستاذ" جويوم" << أن طفلاً أبوه

ألماني وأمه فرنسية فأخذ الألمانية عن أبيه والفرنسية عن أمه وكان إذا طلب إليه أبوه بالألمانية تبليغ أمر لأمه بلغتها ذلك بالفرنسية بدون أن يشعر أنه يترجم إلى لغة أخرى الكلام الذي كلفه أبوه تبليغه>> . [80] ص35.

أما عن دراسة التي أجراها "رونيات" (Ronjat) عام 1913<<على طفله الذي كان يخاطبه بالألمانية بينما تخاطبه أمه بالفرنسية >> [52] ص102.

وهذا يدل على أن الطفل الذي يتعلم التحدث بلغتين في أسرته لا يتعلمها بسهولة فائقة فحسب ، بل يصل إلى إستخدامها إلى درجة من التمكن والثقة ، وذلك راجع إلى مهارة الطفل في التقليد الغوي في أثناء هذه المرحلة ولشدة ميله إليه يستطيع أن يتعلم بسرعة وبسهولة عن طريق المحاكاة أية لغة أجنبية إذا أتيحت له فرصة الإختلاط بالمتكلمين بها ، بل يستطيع أن يتعلم بهذه الوسيلة أكثر من لغة أجنبية واحدة ، ومن أجل هذا تختار بعض الأسر لأولادها في هذا الدور مربيات مختلفات اللغات حتى تنتقل إليهم بالمحاكاة جميع لغاتهن [80] ص35.

ونظراً لمهارة الطفل في التقليد اللغوي في هذه المرحلة تسري إليه في أمد قصير ، فقد ذكر العلامة شافر(Schaffer) أنه قضى شهرين في إجازته الصيفية بفرنكونيا ، فلاحظ أن إبنه الذي كان يبلغ من العمر سنتين وثلاثة أشهر ، قد سرت إليه لهجة هذه البلدة فأخذ ينطق هذه الكلمات الألمانية وفق لهجتهم في نطقها وأن هذا الأسلوب قد لازمه بضعة أشهر بعد رجوعه إلى بلده [80]ص37 ، كما ذكر الأستاذ" جويوم" أنه قضى مرة إجازته في شرق فرنسا ، فلاحظ أن الأولاد الذين كانوا يزيدون في سنهم عن إبن شافر ينطقون حرف الراء الفرنسي(R) كما ينطق به أهل هذه المقاطعة وكما ينطق بالراء في اللغة العربية ، وهذا يخالف طريقة النطق به في منطقة باريس وما إليها فأهل هذه المنطقة ينطقونه بين الراء والعين[80] ص37.

أما الأستاذ "كامل الخوسيكي" يقول << قد قضيت أنا مرة إجازتي مع أسرة باريسية بقرية من قرى فرنسا تسمى" كورنتان" (Saintlircntin) التابعة لمقاطعة" بورماندیا" فأدهشني كثيراً أن طفلة صغيرة من هذه الأسرة كانت حينئذ في الخامسة من عمرها قد سرت إليها بعد بضعة أسابيع من إقامتنا لهجة هذه القرية، مع أن إختلاطنا كان قليلاً فأصبح أسلوب حديثها وتركيبها للجمل ونطقها بالكلمات مطابقاً لأسلوب حديثهم وتراكيبهم ونطقهم >> [80] ص168.

ولقد ظهرت بعض الدراسات عكس ما تكلمنا عنه سابقاً حيث أن إستعمال الأسرة للغة أجنبية داخل المنزل قد يؤثر على لغة الطفل ، لأن ذلك يعيق قدرة الطفل على تعلم عدد من الكلمات من اللغة الأجنبية وكذلك على السير في تعلمه لعدد من الكلمات في لغته العادية ، وهذا ما أكدته مجموعة من الدراسات أن ميلاد الأطفال في أسر تتكلم لغتين يؤدي إلى أن تكون مفرداتهم أقل من المعدل

بالنسبة لأعمارهم الزمنية ،وكذلك بالنسبة لكلتي اللغتين ، وبالتالي فإنهم يجدون صعوبات أكثر في تعلم اللغة من الأطفال الذين تتحدث أسرهم لغة واحدة [80] ص168.

كذلك بينت بعض الدراسات أيضاً أن هناك علاقة بين ثنائية اللغة والتأتأة فقد وجد في بحث أن 2.8 % من الأطفال ثنائي اللغة كانوا مصابين مقابل 1.8 % من الأطفال الذين يتحدثون لغة واحدة لذلك من الأفضل في الأسر التي يتكلم أهلها لغتين الإقتصار على إستعمال اللغة نفسها مع الطفل دائماً، ولا سيما اللغة التي يتحدث بها في المدرسة أو الأقران [80] ص169.

2.3.العوامل الأسرية المؤثرة في إكتساب اللغة

1.2.3.العلاقات الأسرية

إن العلاقات الأسرية المتبادلة بين أفراد الأسرة الواحدة ، تتشكل على ثلاث مستويات بين الوالدين وبين الآباء ، وبين الأخوة ، إن كانت هذه العلاقات في حقيقة الأمر متداخلة ومتشابكة لا يمكن فصلها عن بعضها البعض ، فكذلك إن نمط هذه العلاقات يطلب دوراً كبيراً في تحديد المستوى اللغوي للأطفال، فإذا كانت العلاقات الأسرية يغلب عليها الإنسجام والود فإن الفرد يستطيع أن يعبر عن أفكاره متى يشاء فتنمو مداركه العقلية واللغوية نمواً سوياً ، وبالعكس إذا كانت العلاقات مبنية على التسلط والتحكم فإن الطفل يحاول أن يتجنب المواقف ويبتعد عن التعبير عن آرائه خوفاً من اللوم والتأنيب.

في هذا الصدد يرى شانتز (Schantz) عام 1983 في أحد الدراسات الحديثة ، أنه تم تأكيد وتوسيع الفكرة بأن العلاقات السارة والمحبة هي جوانب حيوية في النمو المبكر للكلام ، علاوة على ذلك فنظراً لأن الراشدين والأطفال الكبار يعبرون عن سرورهم عند الاتصال بهم من خلال الإبتسام لهم ، أو الحديث إليهم فإنه يمكن أن نفترض أن هذه الاستجابات الشخصية الايجابية تجاه تلفظات الطفل لها أهمية وتأثير بالغ على تقدم الأطفال [74] ص162.

أما فردرايك الثاني الذي قام بدراسة كانت تهدف إلى التعرف على أثر التربية في ظروف الحرمان النفسي ، قد أراد أن يتعرف على نوع وأسلوب الكلام الذي ينطق به الأطفال ، إنهم نشؤ من غير أن يتحدث إليهم أحد ، فكانت النتيجة أن جميع الأطفال لم ينطقوا بأية كلمة. ماتوا جميعاً دون إستثناء نتيجة هذا النمط المصطنع من القسوة والحرمان [74] ص163.

كما تلعب علاقة الأبوية دوراً بارزاً في إكتساب الطفل للغة ، ولذلك يقول الفرنسي مارسيل كوهين (Marcel) << يتمتع الأطفال بأفضل ظروف للنمو وإكتساب اللغة خاصة عندما يتم رعايتهم بأدب وتفان منقطع النظير وبهدوء تام ، من جانب الوالدين أو من يقوم مقامهما >> . [71]ص92.

وتشير الدراسات أيضاً << إلى أن الطفل الوحيد أو الأول في الأسرة يتمتع بمستوى لغوي أعلى من الطفل الذي يعيش مع عدد من الأخوة والسبب في ذلك إهتمام الأم والأب قد يؤدي إلى تنبيه الطفل إلى إستخدام الألفاظ وربطها مع ما يناسبها من معاني >> [71] ص152.

أما علاقة الأم بطفلها فهي من أهم العلاقات الأسرية حيث تلعب دوراً كبيراً بمالها من أهمية ، حيث هي المسئولة عن تشكيل كافة أشكال السواء والاضطراب معاً ، فإذا إستقامت العلاقة كان السواء هو السبيل الذي يتقدم نحو الطفل في كل مراحل حياته ، بينما إذا إضطربت العلاقة كان الطفل فريسة سهلة للوقوع في براثن المرض [24] ص110.

هكذا إن علاقة الأم بطفلها لها أهمية كبرى في النمو واللغوي وكافة أشكال ومجالات النمو المختلفة، فالأم هي البيئة الحاضنة والميسرة لكافة القدرات والمهارات النامية والتي بدونها يتعسر على الوليد أن يتقدم عبر مراحل نموه بصورة سوية ، فالاتصال والملامسة والترتيب خلال السنة الأولى من الميلاد تهيئ الوليد إلى الدخول في عالم المناغاة ثم تقليد ثم مرحلة الكلام الحقيقي [24]ص111.

هكذا فالعلاقة الطبيعية بين الأم والوالدين عموماً أو من يقوم مقامها والطفل وتشجيعهما على التلفظ وإصدار الأصوات يشجع على تعلم اللغة بشكل جيد ، وتشير الأدلة والنتائج التجريبية إلى أن الأطفال الذين ينتمون إلى أسر تشجع على اللغة والكلام وتثيب عليها يكونون بالفعل أكبر تفوقاً من حيث المهارات اللغوية الكفء [74] ص162.

إن علاقة الطفل بوالديه ، وخاصة بأمه ذات أثر كبير على النمو اللغوي كما سبق وأن بينا ، لكن الطفل لا يبقى على علاقة بأمه فقط بل تتسع علاقته لتشمل إخوانه ، وعلاقته بهم ذات أثر كبير أيضا في نموه اللغوي وفي صحبة الطفل لأخوته مجال كبير للتعلم المقصود وغير المقصود ، وتؤكد بعض الدراسات على ضرورة التفاعل اللفظي مع الآخرين ، ومما تشير إلى أهمية ذلك أن الأطفال العاديين يناغون ولكن نجد الأطفال الصغار يتوقفون عن المناغاة بع ستة شهور ، كما نجد أما ضعاف السمع لديهم صعوبات شديدة في إكتساب اللغة ، فإنه يتعلم الطفل اللغة ، فإنه يجب على الطفل أن يكون قادراً على التفاعل مع أفراد ينطقون هذه اللغة ، أي لابد للأطفال أن ينشؤ في بيئة توظف فيها اللغة في الاتصال مع الآخرين في البيئة [74] ص163 - 164.

ولهذا نجد أن الطفل الذي ينشئ دون أن تتاح له فرص الاختلاط بغيره وخاصة الأخوة الذين يكونون قدرة في النطق والتواصل مثل هذا الطفل لابد أن يتأخر في نموه اللغوي وبالتالي تتأخر لديه القدرة على الاتصال الاجتماعي .

كخلاصة لما نجد أن تنشئة الطفل في وسط أسري دافئ مشجع لسلوك الطفل اللفظي وكلامه ، أسرة يتمتع فيها الطفل بفرصة الاستمتاع والتحدث مع الوالدين كلها عوامل مشجعة على النمو اللغوي

ويتضح تأثير الأسرة ومدى خطورة دورها في النمو اللغوي إذا ما قارنا بين أطفال نشوؤا وتربوا داخل مؤسسات للأطفال المحرومين من الوالدين، بالأطفال الذين تربوا داخل أسرهم مع الوالدين والأخوة والأقران .

2.2.3.المستوى التعليمي والثقافي

إن الوعي الثقافي للوالدين خصوصاً وللأسرة عموماً ، يكتسي أهمية بالغة أمام الطفل في مثل هذا الجو ، فالأطفال الذين يعشون في وسط ثقافي منحط ، نجدهم لا يمتلكون القدرة على التمييزات الإدراكية الصوتية المطلوبة والضرورية لإكتساب اللغة ، وغالباً ما يكون الآباء والأمهات في هذه الحالة من الأميين الذين لا يوجد لديهم إتجاهات وتجارب كافية ومناسبة لرعاية النمو اللغوي لدى الطفل ، ولذلك يلعب المستوى الثقافي والتعليمي للوالدين دوراً هاماً في زيادة عدد الأصوات التي يطلقها الطفل ، أي كلما إتصل الطفل بوالديه كلما كان أكثر قدرة على الكلام مبكراً وهذا ما أثبتته العديد من الدراسات والبحوث من العلاقة الوطيدة مابين النمو اللغوي للطفل ومستوى الوالدين التعليمي والثقافي ، حيث أن ثقافة وتعليم الوالدين عوامل مساعدة تكسيب الوالدين الأسلوب والطريقة الصحيحة في تربية الأطفال ، ولا سيما الإجابة على أسئلتهم وإستفساراتهم ومشاركتهم في الحديث بإستمرار ، وتساعد هذه العوامل على زيادة المحصول اللغوي للأطفال ، وهذا ما يؤكد الباحث برواب 1963 << أن جعل الأطفال الذين يمتلك أبائهم ثقافة أكبر تكون أطول كما أنها أكثر قدرة على التحكم في الكلام من الأطفال ذوي الآباء الأقل ثقافة >> [74] ص164، ويتأثر الطفل وتزداد معارفه وفق هذا المستوى الثقافي الذي يحيط به ، ولذلك يستطيع كل إنسان أن يحكم على المستوى الثقافي لأسرة ما من لغة أبنائها وقاموسهم اللغوي وأسلوبهم ومعارفهم العامة وبالتالي سلوكهم العام ، يقول Issacs: << إن المؤتمرات التي توحي إلى التباين بين الأطفال هي إختلاف حالات بيوتهم وأوساطهم الاجتماعية فهذا منزل فيه كتب وحديث ونزهات وفيه يعتني عناية كبيرة بمن يصادف الطفل وبتدبيره في البيت وبتقدمه في الدراسة ، وهذا وسط عائلي يكاد يكون أميناً >> . [81]ص130.

كما نجد أن المستوى اللغوي والثقافي للأم لا يقل أهمية حيث يقول دومينكو باريزي (Domenico Porisi) : << أن الأمهات ذات المستوى الثقافي والتعليمي الراقي يستخدمن مفردات كثيرة وعندما يتحدثن يستخدمن التعبيرات المركبة والمقتضبة التي يقدمها النحو في اللغة التي يتحدثن بها ، فهن يفضلن ويألفن اللغة كوسيلة إتصال عن غيرها من الوسائل ، ويتضح تفضيلهن لها ردهن على أسئلة الطفل بنطق لغوي سليم وعندما يتطلب الأمر مساعدة طفلهن في أداء واجب يحتاج منه قدرة علمية ، فهن يساعدن الطفل بصورة تستخدمن قدراته على التفكير بشكل عام ومجرد وقابل للانتقال إلى مواقف أخرى وفي النهاية ونتيجة لهذا النوع من الرعاية التي يقمن بها

والتي تعتمد على المكافأة أكثر من العقاب فهن بذلك يكسبن للطفل سلوكاً بناءاً ، ويعطيهن له الثقة في قدراته >> [71] ص72.

هكذا يؤثر المستوى التعليمي لأسرة الطفل على إتجاهه نحو الدراسة وإهتمامه بالمعرفة وأساليب تحصيلها ، فالأسرة التي تهتم بالإطلاع وتقدر المعرفة والأساليب المتنوعة لتحصيلها تنعكس إهتماماتها بصورة غير مقصودة على أبنائها ، كما أن معارفها وخبراتها المكتسبة تحدد طرق تفاعلها مع أبنائها وفي هذا الصدد يرى علي تعوينات << إن المستوى الثقافي للأسرة يلعب دوراً منشطاً ومحفزاً أو دوراً معرقلاً ومعوقاً في إكتساب الطفل الذي يرى والديه يكتبان ويقرأن ويتناقشان حول مواضيع لا يفهمها ، وذلك تكون لديه دوافع نحو ما في الكتب >> [82] ص75.

أما فيما يخص الجو الثقافي في البيت هو آخر له في تطور اللغوي للطفل ، حيث إثراء بيته بالصور والأشكال والألوان المختلفة مع مصاحبة هذه المثيرات بأنواع مختلفة من الحكايات التي تدور حول هذه الصور والرسوم مما يساعد الطفل على توسيع وإكتساب خبرات مباشرة تساهم في حصيلته اللغوية ، وكذلك لا يخفى علينا مدى أهمية إثراء البيئة الأسرية بوسائل معينة مثل التلفزيون والراديو والشرائط الفيلمية ، الكومبيوتر ..... إلخ .

يرى إبراهيم ناصر في هذا الشأن << إن الوسائل التثقيفية والترفيهية التي تعمل على إثارة الطفل للتعلم وطلب المعرفة حيث تقدم له خبرات واقعية تدعو للنشاط الذاتي وتمد له إستمرارية التفكير>>[83] ص153.

أما أحمد خشاب يرى << إن الوسائل التثقيفية تعتبر من أهم المعايير التي تقدر وتقيس المستوى الثقافي للأسرة فهي توفر وظائف تثقيفية تعليمية وترفيهية خارج النطاق المنظم في المدارس والمعاهد والجامعات >> [84] ص410.

نستنتج مما سبق أن المستوى الثقافي للأسرة يلعب دوراً محفزاً مدعماً أو العكس إذ يمكن أن يكون سبباً في إحباط مكتسبات الطفل اللغوية والكتابية وحتى المعرفية لدى يمكن القول بأن المستوى الثقافي للأسرة بإمكانه أن يؤثر في إكتساب الطفل ، فإن الأسرة التي تتكلم لغتين مثلاً الفرنسية كلغة أجنبية بالموازاة مع اللغة العربية تساعد الأطفال على إكتساب هذه اللغة الأجنبية .

3.2.3.المستوى الاجتماعي

يتأثر تطور اللغة وتأدياتها المختلفة عند الطفل بالوسط الاجتماعي الذي يتربى في كنفه ، فقد لاحظ الباحثون << أن هناك علاقة بين المنشأ الاجتماعي ، نمو اللغوي عند الطفل ، وبأن الأطفال الذين ينتمون إلى المستويات الاجتماعية الراقية يملكون حصيلة أكبر من الألفاظ ويستعملون جمل أكثر نضجاً من حيث الشكل ، من تلك التي يستعملها الأطفال من مستوى أقل >> [85] ص138،

كما أشارت النتائج التي توصلا إليها كل من هيس وشيمان << إن الوالدين في الطبقات الوسطى يظهران عاطفتهما نحو أبنائهما سواء تمثل ذلك في التدليل أو الكلام أو اللعب أكثر من الطبقات الدنيا >> [86] ص120.

أما نظرية برشتين (Berstein) التي يميز فيها بين اللغات المستعملة في مختلف الطبقات الاجتماعية وعلى أساس هذا التمييز يؤكد تأثر إستخدام اللغة والقدرات المعرفية ، ثم التحصيل المدرسي بالطبقة التي ينتمي إليها الفرد . فيما يخص اللغة يميز برشتين بين الراقية والمحدودة ، حيث تتسم الأولى بجملها المكتملة التي تحتوي على العديد من المفاعيل ، وبتراكيبها النحوية التي تشتمل على الكثير من الجمل الفرعية ، بإختيار للصفات والظروف بصورة تتابعية [87] ص30، بينما تتصف الثانية بجملها القصيرة البسيطة غير المكتملة وبالاستخدام المحدود والصارم للصفات والظروف وقلة إستعمال الفرعية ، وكذا إستخدامها الكثير للتأكيدات القاطعة [87] ص30.

يرى برشتين أن إستعمال اللغة المحدودة يكون أكثر اعتيادا في الطبقة العامة في حين يسود إستعمال اللغة الراقية في الطبقة البرجوازية [87] ص133.

أي أن اللغة تحدد بالنسبة لبرشتين بالطبقة الاجتماعية لتحدد بدورها من خلال أهميتها في تنظيم الإدراك والنشاطات المعرفية والاكتسابات اللغوية .

كذلك هناك مؤشرات عديدة لبعض الدراسات تؤكد أن الأطفال الرضع ممن ام يكملوا السنة الأولى من العمر والذين ينتموا إلى أسر رجال الأعمال وأصحاب المهن الراقية تصدر عنهم أنماط صوتية أكثر من أطفال أسر الطبقة العاملة كانوا يصوتون أقل من رضع الأسر التي تنتمي إلى الطبقة المتوسطة[74] ص 165. في هذا الصياغ يؤكد روبيسو (Repusseau) في كتابه << نعلم بما فيه الكفاية أن العلاقة الموجودة بين الانتماء الاجتماعي للناجحين في دراستهم عن غيرهم >> [88]ص 53، ويدقق في عبارة أخرى إنتماء الناجحين إلى الأسر الميسورة وغير الناجحين إلى الأسر المحرومة بقوله << التلاميذ الناجحون يخرجون من طبقة ذات المكانة الاجتماعية والثقافية المرموقة والتلاميذ المتأخرين دراسياً تنشأ من الطبقات المحرومة >>[87] ص134.

أما أنس محمد أحمد قاسم يقول << أن مفردات الطفل وسلامة اللغة وصحة الكلام تختلف بإختلاف المستوى الاجتماعي لها ، فالأطفال الذين يأتون من مستويات منخفضة أفقر في الحديث وفي النطق وفي كمية الكلام وفي الدقة اللغوية >> [74] ص 164.

يرى أيضاً أسيبيري (Esperet) 1979 أن أغلب الدراسات الأمريكية حول العلاقة بين الطبقة الاجتماعية والمكانة الاجتماعية الاقتصادية وبين الكفاءة في فهم وإستعمال المفردات اللغوية وكذا مجال الفهومية << أكدت على أن أبناء الطبقات الاجتماعية الراقية أو المتوسطة وذات مكانة اقتصادية ميسورة ، يتقدمون تقدماً واضحاً في هذا المجال على أبناء الطبقات الصغيرة مادياً وثقافياً

>> [71] ص07، إلا أن هناك من لم يجد أية فروق دالة بين أبناء هذه الطبقات ، مثل دراسة كل من سميث (Smith) و لوفر سوا (Le François) سنة 1972 << حول إسناد كلمات لثلاثة مستويات من الجمل : المستوى الأول خاص بالمجال الحسي- الحركي ، والمستوى الثاني خاص بالمجال الإدراكي ، والمستوى الثالث خاص بالمجال المفاهيمي (التجريدي) ، لقد توصل الباحثان في النهاية إلى جانب أعمال منجزة أخرى، إلى أن أبناء الطبقات الفقيرة يعانون صعوبات نوعية في فهم اللغة المجردة وكذا المفاهيم الأكثر تجريداً >> [71] ص 07.

هكذا فإن الوسط الاجتماعي له علاقة وطيدة بتطوير النمو اللغوي لدى الطفل ، حيث أن الأسرة التي تتميز بالمستوى الإجتماعي والثقافي الراقي يكون لها دور كبير في الاهتمام بلغة أطفالها. سواء إن كانت هذه اللغة أصلية أو أجنبية .

4.2.3.الظروف الاقتصادية

يقصد بالحالة الاقتصادية للأسرة هي تلك الشروط والأوضاع المادية من ملبس ومأكل ومسكن والتي يعيش في كنفها أفراد الأسرة كنوع السكن ، المكان الجغرافي والدخل الشهري لرب البيت وكفايته لتلبية حاجيات الأسرة ، فقد جاء في تقرير اللجنة الاقتصادية التابعة للجامعة العربية أن مستوى المعيشة هي ظروف الحياة لاسيما الظروف المادية التي تعيش في ظلها أو يطمح إلى تحقيقها أفراد مجتمع معين أو طائفة منهم [89] ص 78، أما فيما يخص تأثيرها على النمو اللغوي لدى الطفل أو التلميذ فيقول أنس محمد أحمد قاسم << بأن هناك ارتباط بين غزارة المحصول اللفظي والوسط الاقتصادي ، فأطفال البيئات الاقتصادية العالية يتكلمون أفضل وأسرع وأدق من البيئات الدنيا لأنهم ينشئون في بيئة مجهزة بوسائل ترفيهية ، ويكون أهلهم متعلمين وتمكنهم فرصهم في التزويد بعدد كبير من المفردات وتكوين عادات لغوية صحيحة >> [74] ص 165.

أما خالد عبد الرزاق السيد في كتابه << إن الأطفال من المستويات الاقتصادية المرتفعة يتميزون بفارق دال في العلاقة اللغوية وفهم عدد أكبر من الكلمات ، بينما كانوا يقومون بعدد أقل من النشاطات والأفعال ، أما الأطفال من ذوي المستويات الاقتصادية المنخفضة يتميزون بعدد أكبر من الأنشطة والأفعال وعدد أقل من الفهم للكلمات >> [24] ص 15، ويقول أيضا << بأن الأطفال الذين يعشون في بيئة غنية وثرية بالمثيرات ، بالإضافة إلى نوعية التشجيع والتعزيز الإيجابي على سلوكه ، بحيث تدفعه إلى التلقائية ، وهو يفتقده أطفال من البيئات الاقتصادية المنخفضة >> [74]ص 111.

وكذلك يرى Chamblerbin أنه منذ سنة 1847 Degévandc << أن الطفل الغني الذي يفهم الكلمات أكثر من الأفعال ، بينما الطفل الفقير قليل الكلمات أكثر من الأفعال (النشاط) >> [90]ص 11.

كما نجد الدراسة التي قام بها روزنتال (F. Rosenthal) التي أوضحت علاقة المستوى الاقتصادي بمستوى اللغة عند الأطفال ، وقد أشارت الدراسة إلى حقيقة مهمة ، وهي أن الأطفال الذين يعشون في مستوى إقتصادي مرتفع تكون لديهم حصيلة لغوية أكثر وأسرع نمواً مما عند غيرهم من الأطفال ذوي المستوى الاقتصادي العادي أو المتدني ، كما أنهم يستطعون إستعمال جمل أطول ، كما بينت الدراسة أن الأطفال الذين يرتبطون بالكبار يكون نموهم اللغوي مبكراً عن غيرهم من الأطفال الذين يرتبطون بزملائهم في المدرسة أو البيت أو الشارع [91] ص 52.

أما دراسة باريزي (Parisi) 1971 لقد أكد فيها تفوق الأطفال المنتمين إلى الأوساط الاجتماعية الاقتصادية الميسورة في فهم القضايا النحوية وبنية اللغة ، علماً بأنه لا يوجد هناك تدخل للهجات ، وقد أنجز العمل في إيطاليا وقسمت عينة الأطفال ال144 إلى ست فرق للعمر من ثلاث سنوات ونصف إلى تسع سنوات ونصف ، وينتمون إلى ثلاثة أوساط اقتصادية لم يعثر على أي إختلاف في الجنس ، أما الاختلافات الخاصة بالأوساط هذه فترتفع حسب العمر ، وتبدأ في الظهور في سن الرابعة والنصف وتتسع فيما بعد ، ويرجع" باريزي "السبب إلى أن إنشاء البنيات اللغوية تبدأ بشكل واضح منذ سن الرابعة ، وأنها تبقى فقيرة عند أبناء الأوساط الفقيرة ، وحسنة عند أبناء الأوساط المتوسطة وحسنة جداً عند أبناء الأوساط الميسورة [71] ص 10.

وهذا إذ دل على شيء إنما يدل على أهمية العامل الاقتصادي في نمو اللغوي ، فالطفل الذي توفر له الأسرة الشروط المادية الأساسية وما تتطلبه الحياة المعاصرة يتقدم في نشاطه اللغوي أكثر من زميله الذي هو من أسرة محرومة وهذا ما يؤكده القاصي يوسف الذي يقول << أن الفقر والبؤس من العوامل الاجتماعية التي تحول دون إهتمام الوالدين بأبنائهم ودراستهم وذلك بسبب انصرافهم الكلي من أجل توفير العيش >> [92] ص 431.

وهذا ما نلاحظ عند تلاميذنا الذين يجدون صعوبات في إكتساب اللغة الفرنسية في السنوات الأولى لتعلم هذه اللغة فإن هذه الفئة لا تتمكن من القيام بالدروس التدعيمية أو شراء مراجع خاصة بهذه اللغة التي قد تساعدهم في تعلم اللغة الفرنسية ، وهذا عكس الأسر التي تتمتع بمستوى اقتصادي جيد ، مما يساعدها في توفير الشروط الضرورية والكافية للأبناء لتعلم اللغات الأجنبية ولاسيما اللغة الفرنسية وذلك من خلال ما توفره من وسائل مختلفة متنوعة تساعد الطفل على تمكن من تعلم اللغة الفرنسية.

3.3.دور وسائل الترفيه والتثقيف في إكتساب اللغة

يتفاعل الطفل داخل الأسرة وخارجها مع سلوكيات وسائل مختلفة تكفل له النمو العاطفي واللغوي ويكتسب سلوكيات لغوية ويشبع حاجات نفسه عن طريق التلفزيون ، الراديو ، الكتاب ، القصة ، الكمبيوتر، وتتوسع أفاقه ومعارفه وثقافته وينمو رصيده اللغوي وعليه فإن " وسائل الترفيه مثل

الكلمة المنطوقة والحاجب المرفوع هي ببساطة جوانب من الاتصالات الإنسانية وهي امتدادات تكنولوجية للكلام والإيماء " [93] ص 39.

1.3.3.التلفزيون

نشأت فكرة التلفزيون من خلال القاعدة العلمية " نقل صورة بواسطة تيار كهربائي معين " ظهرت الفكرة منذ العالم جوزيف ماي ثم في سنة 1884 اخترعت اسطوانة " تيبكوف" التي توزيع الجسم إلى عناصر تتكون منها الصورة وفي 1926 تمكن" جون بيرد " من نقل الفكرة إلى الواقع العملي الملموس ، بحيث وضع أول تصميم عملي للتلفزيون الميكانيكي ، لكن الصورة لم تكن واضحة ، وفي 1930 كانت البداية الحقيقية لاستخدام التلفزيون فتأسست محطات خاصة به في إنجلترا ، ألمانيا ، إيطاليا والإتحاد السوفياتي سابقاً وبعدها أخذت صناعة التلفزيون تزداد تطوراً ، خاصة بعد اختراع التلفزيون الملون وإستخدام البث بواسطة الأقمار الصناعية [94] ص 16.

أما الخصائص الإعلامية للتلفزيون فهي : [95] ص 39- 40.

- يعتمد التلفزيون على حاستي السمع والبصر معاً ، فهو يجمع بين الكلمة المسموعة والصور المرئية ، مما يؤثر على المشاهد ويجذب إهتمامه ، لأن الصوت والصورة معاً يثران مشاعره ويؤثران عليه ، خاصة أن الحاستان اللتان يعتمد عليهما، يعدان من أهم الحواس التي يمتلكها الإنسان.
- يعتمد على عنصر الحركة المرافق لعرض الصورة والمرافقين أيضاً للصوت وهذه تعتبر خاصية جذب إعلامي .
- يمتاز بوصوله إلى أي مكان بسهولة ، عكس المسرح والسينما الذين يتطلبان التنقل .
- يمتلك الإمكانيات الفنية التي تتيح له إختصار الزمن بين حصول الحدث وعرضه .
- يمتلك التلفزيون الآلات والأجهزة من كاميرات تصوير وأجهزة الكمبيوتر وغيرها ، مما يتيح له نقل أحداث ووقائع ومعلومات علمية دقيقة تعجز الآلات والأجهزة الأخرى والطاقة البشرية من الوصول إليها [95] ص 42.

إن الخصائص المتوفرة في التلفزيون جعلته يحتل المرتبة الأولى بين وسائل الإعلام ، فهو بإمتلاكه للقدرات الفنية بإمكانه تحويل الخيال إلى واقع مرئي ، ويحول القصص والراويات إلى صور متحركة مشاهدة يملؤها النشاط الحيوي ، كما يستطيع نقل الأطفال وحتى الكبار إلى أماكن لا يمكنهم الوصول إليها ورؤيتها مثل أعماق البحار والفضاء الخارجي وأعالي الجبال والصحاري الشاسعة وغيرها .

ولعل أهمية التلفزيون الكبرى تنبع من كونه يعتمد على حاستي السمع والبصر معاً ، فالمعروف أن الوسيلة ذات الأثر المباشر على الناس ، كباراً وصغاراً هي التي تعتمد على أكثر من حاسة

بشرية، لأن أثرها يكون أكثر فاعلية ، فيما لو إعتمدت على حاسة واحدة كالمذياع ، فالصورة في التلفزيون تزيد من وضوح الكلمة المسموعة مما يؤدي إلى زيادة فهم معناها والكلمة أيضا توضح ما تتضمنه الصورة من أفكار ودلالات ومعاني ومفاهيم وهذا كله يساعد على سهولة فهم وإستعاب الموضوع الموجه من خلال البث التلفزيوني . كما يعتبر التلفزيون من أهم وسائل الترفيه والتثقيف الأكثر إنتشاراً في الأسر الجزائرية ، والأكثر إستقطاباً للأطفال ، إذ تسترعي إهتمامهم في سن مبكرة، ولو كان ذلك لوقت قصير يلتقطون فيه ألحاناً أو صوراً وكلمات فقد أكدت الدراسات أن أول إتصال بين الطفل والتلفزيون يكون في سن الثانية عندما ينصت مصادفة لبرنامج يستمع إليه الكبار ويشاهدونه ثم سرعان ما يشرع في الاستطلاع عن عالم التلفزيون ، فينتقي برنامجه الخاص ، وحينما يصل سن الثالثة يتعلق تعلقاً شديداً ببرامج الأطفال وخصوصاً منها الرسوم المتحركة [96]ص 243.

أشارت بعض الدراسات بأن الأطفال الأمريكيين الذين هم دون الخامسة يقضون ثلاثين ساعة أمام التلفزة أسبوعياً ، في حين يقضي الأطفال في بريطانيا واليابان ما بين 12 إلى 24 ساعة في مساهمة أسبوعياً ، أما أطفال العرب فإن أوقات المشاهدة لديهم تتراوح ساعتين ونصف أو ثلاث ساعات ونصف يومياً [97] ص 134.

ويقتضي الطفل الجزائري تحديداً حسب عبد الحميد الحفيري ساعتين ونصف مشاهدة ، البرامج التي تعرض الأيام العادية وما يقرب من أربع ساعات يومياً في أيام العطلة الأسبوعية [98]ص111.

وأما إقبال الأطفال الكبير على مشاهدة التلفزيون ،فإن الباحثين أكدوا على أهميته ودوره في توسيع أفاق الطفل وتزويده بما يجري في العالم من ثقافة علمية وأدبية واجتماعية فهو << أكبر المصادر الإعلامية في تنمية المفاهيم الأساسية وتنشئة الطفل >> [99] ص 136.

ويسهم التلفزيون أيضا << في الرصيد اللغوي لدى الطفل في إثراء محصلته اللغوية بكلمات ومفاهيم من الصعب أن يتعرف عليها في هذه السن المبكرة من المدرسة >> [100] ص 171.

ولقد أوضحت ريس وهوستون وتروجليو ورايت (1990-1995) أن الحصيلة اللغوية (المفردات) للأطفال تتزايد بمشاهدة التلفزيون ، فدراسة الأطفال من سن 4-5 سنوات الذين يشاهدون برامج حية قدمت في كلمات غير مألوفة في سياق قصصي ، أوضحت هذه الدراسة أن سنتين قد تعلموا كلمتان جديدتان بعد مرتان من مشاهدة [74] ص 165، أما دراسة التي قام بها كل من هوستون ، رايت ، وكيركمان ، نبنيون ، روسيف كويتر ، تروجليو ، عام 1985 على الأطفال من سن 3-5 أعطوا إختبار للحصيلة اللغوية في بداية ونهاية فترة السنتين فأوضحت هذه الدراسة التأثير الإيجابي لمشاهدة التلفزيون على الحصيلة اللغوية [74] ص 166.

كما تؤكد" شريفة غطاس "على دور التلفزيون في إثراء رصيد الطفل وإخصاب خياله وإكسابه الأدوات المسؤولة عن انسجام النص وكذا قيادته تدريجياً في إكتساب ملكة نصه في سن مبكرة [101]ص 54. هكذا يعتبر التلفزيون من أهم الوسائل الآلية والسمعية والبصرية في تكيف الطفل اجتماعيا وتوسيع مداركه وتعريفه بما لم يسبق له معرفته وكذا تنمية خياله وتثقيفه بإضافة إلى مساعدته على نمو رصيده اللغوي من خلال ما يبثه من أفلام وقصص الأطفال ، الرسوم المتحركة إلى غير ذلك ، وهذا ما يجعلنا أن نتساءل عن طبيعة البرامج التي يعرضها التلفزيون الجزائري ومدى تأثيرها على أطفالنا في مختلف المجالات خصوصاً منها اللغوية ، وفي هذا الصدد يشير إبراهيم عباسي << إلى أن معظم البرامج المقدمة في التلزيون الجزائري هي برامج ناطقة باللغة العربية إذ قدرت نسبتها ب 63.06% ولكن معظمها مقتصر على الأشرطة والأخبار والبرامج الدينية [102] ص 124.

كما يرى أن برامج الأطفال الجزائرية لا تساعد الطفل على تحسين معارفه إلا بنسبة قليلة وذلك لغلبة البساطة على كل ما هو معروض فيها فهي برامج فاشلة في فتح وإقتحام أفاق جديدة بحكم تحويل مستواها الثقافي إلى أبسط ما يمكن أن يكون[98] ص 136، كما لا يمكن للطفل أن يحتفظ بها نتيجة عدم تعزيزها بأنماط متشابهة من الحصص وكذا لضعف إستقرار مثل هذه البرامج مما يؤدي إلى رسوخ معلومات قليلة في ذهن الطفل وتبخر الباقي [98] ص 136.

2.3.3.الإذاعة

تعتبر الإذاعة من أهم الوسائل الإعلامية ، وقد إستطاعت التغلب على غيرها من الوسائل السمعية بسبب سرعة وصولها إلى أماكن بعيدة من خلال الصوت الذي ينتقل عبر الأثير ، وينقل معه الأخبار الاجتماعية والسياسية والعلمية والثقافية والخبرات والتجارب ، لذلك إعتبرت السرعة خاصية من خصائص الإذاعة كما أنها تمتاز بقدرتها على مخاطبة السامعين على إختلاف أعمارهم وطبقاتهم وثقافاتهم لاعتمادها على عنصر الكلام في المخاطبة مما يجعلها مجالاً للجميع ، يجدون فيها ما يهمهم ويخصهم ، لأن صوت الإنسان أكثر تأثيراً من الصورة والكلمة المطبوعة فالسمع عمل إجتماعي أكثر من المشاهدة والقراءة [103] ص 15.

إن الوسيط في نقل ما تقدمه الإذاعة إلى الناس هو جهاز المذياع (الراديو) ، وهو وسيط سهل الاستعمال ، رخيص الثمن نسبياً ولذلك كتب له الانتشار ، وتمتاز برامج الإذاعة عبر المذياع بإعتمادها على خاصية التنوع فيما تقدمه للناس من مواد وأخبار تجعلهم مشدودين إليها ، بإضافة إلى ذلك تمتلك الإذاعة الوقت الكافي والمناسب للجميع لتبث برامجها وموادها ، إذ يمكن الاستماع إليها ليس في وقت الفراغ والراحة فقط ، بل يمكن ذلك حتى أثناء القيام بمختلف الأعمال والنشاطات وفي السيارات أيضا [95] ص 85.

أما تاريخ إختراع الإذاعة يعود إلى الماضي حيث ظهرت على يد ماركو ني عامي 1896-1897 الذي إكتشف الموجات اللاسلكية وشغلها في البث الإذاعي ، ومنذ ذلك الوقت بدأت الإذاعة تشق طريقها عبر الاختراعات والصناعات المتطورة ، فقد اخترع" أديسون"الراديو الكهربائي بعدها إستطاع" فوست" اختراع أو محطة إرسال إذاعي من أعلى برج إيفل بفرنسا وقام بعمل نفسه في نيويورك 1916 ، حيث قام بصنع محطة إذاعية للأماكن القريبة من المنطقة ، وأثناء الحرب العالمية الثانية توسع إستخدام الإذاعة واستفادت منها الجيوش المحاربة ، وكذلك الناس الذين كانوا يبحثون عن البث المتعلق بأخبار المعارك [94] ص 15.

إن برامج الإذاعة المسموعة لها تأثير في بناء شخصية الطفل العقلية والنفسية والانفعالية واللغوية وذلك تبعاً لنسبة نجاح هذه البرامج أو فشلها في الوصول إلى تحقيق هذه الأهداف [95]ص94، وبما أن اللغة هي نوع من أنواع ووسيلة من وسائله الناجحة في الوصول إلى عقل الطفل ومخاطبة انفعالاته ووجدانه والتي تطلق بشكل رئيسي على التعبير الصوتي أو التعبير الشفوي الكلامي بالإضافة إلى التعبير الكتابي ، ولكي يكون إختيار البرامج الإذاعية موفقاً في الجانب اللغوي بحيث أن تراعي خصائص مراحل النمو اللغوي عند الأطفال وهي كالتالي :

- مرحلة ما قبل الكتابة : من سن(3-6) سنوات وهذه المرحلة تسبق تعلم الطفل القراءة والكتابة وفيها يميل إلى الاستماع الشفوي لذلك تلعب الإذاعة دوراً رئيسياً في مخاطبة أطفال هذه المرحلة ، مع مراعاة أن يتخلل برامجها التي تعتمد على حكايات الطيور والحيوانات والحكايات الخرافية والأسطورية مع استعمال المؤشرات الصوتية مثل أصوات الحيوانات والطيور ، الموسيقى والغناء واستغلال نبرات الصوت ودرجاته المختلفة وتقليد أصوات الحيوانات والطيور [95] ص 96.
- المرحلة الكتابية المبكرة : وهي من سن (6-8) سنوات وفي هذه المرحلة يكون الطفل قد دخل المدرسة الابتدائية وأخذ يتعلم القراءة والكتابة لذلك على الإذاعة أن تقدم برامج تعين الطفل في استعداده للتعليم ، من حيث تهيئته لتعلم مهارة القراءة والكتابة والعمل على تنمية فهمه للغة واستغلال المفردات والجمل والعبارات والأفكار التي تكون ضمن رصيده في القاموس اللغوي والمعرفي ، وأن تأخذ في الاعتبار المنهاج التعليمي الذي يستعمله الطفل في المدرسة [95] ص 96.
- مرحلة الكتابة الوسيطية : وتمتد من سن (8-10) سنوات ويكون الطفل في هذه المرحلة قد نال قسطاً لا بأس به من إكتساب المهارات اللغوية في القراءة والكتابة ، وفي هذه المرحلة تعادل الصفان الثالث والرابع الابتدائي في المدرسة ، وتشهد هذه المرحلة نمواً عند الطفل في الجانب اللغوي والمعرفي حيث يزداد قاموسه في هاتين الناحيتين لذلك بحاجة إلى برامج

إذاعية تراعي هذا النمو اللغوي والمعرفي فيمكن أن تقدم له قصة كاملة ولكن مع مراعاة العبارات البسيطة السهلة وكما قلنا عن المرحلة السابقة [95] ص 86.

- مرحلة الكتابة المتقدمة : وتمتد من سن (10-12) سنة حيث يكون الطفل في هذه المرحلة قد قطع شوطاً في طريق تعلمه اللغة واكتساب خبرات معرفية ولغوية ، حيث تعادل هذه المرحلة الصفين الخامس والسادس من المرحلة الابتدائية وعليه فهو بحاجة إلى برامج إذاعية مسموعة تساعده في المنهاج المدرسي التعليمي كما هو الشأن في المراحل السابقة ، بالإضافة إلى برامج تراعي سعة قاموسه اللغوي والمعرفي ويعمل على تنميته بشكل مضطر ، كذلك عرض قصص وتمثيليات تعالج موضوعات الشجاعة والحماسة والبطولة والمغامرة التي يحبها الطفل في هذه المرحلة ، مما يعمل على صقل تجربته في التعبير اللغوي والشفوي والكتابي [95] ص 86. هكذا تساهم الإذاعة المسموعة ببرامجها المتنوعة والمختلفة باختلاف مواضيعها التي تجعل الطفل قادراً على فهم اللغة ، وزيادة قاموسه اللغوي ، كما تساهم في استعداده للتعلم واكتساب المهارات اللغوية.

3.3.3.الكمبيوتر

لقد أصبح الحاسب الآلي (الكمبيوتر) في عصرنا هذا من أهم وسائل التعليم بما له من شأن عظيم في العرض المرئي والسمعي ، وتنفذ العمليات الحسابية واللغوية ، وكذا معالجة المشكلات الفردية والجماعية واستخدامه كذلك في التدريب لاكتساب المهارات وتنمية القدرات الطلابية في جميع العلوم الاجتماعية والتاريخية والثقافية ، فهو بنك للمعلومات وثروة قومية هائلة إذا أحسنت استغلالها ويعرف على أنه << مجموعة علوم وتقنيات خاصة بالمعالجة الآلية للمعلومات ، ويعني كذلك البحث والترتيب وترجمة ونقل المعطيات>> [104] ص 3466 ، كذلك أعتبر<< تكنولوجيا جديدة تستعمل في جميع الميادين وتعمل على حل المشاكل المعقدة والقيام بالعمليات الحسابية والمنطقية الصعبة عند الطلب وتقوم على تكوين وتنظيم وترتيب المعطيات وتخزينها ثم معالجتها الطلب>> [105] ص 06، أما تاريخه فقد أحدث نظام الحساب الذي يستخدم اللوغريتمات الذي اكتشفه جون نابيه تقدماً كبيراً في مجال الرياضيات ، وهذا لأول مرة سنة 1914 وتلي اختراع وليام أوتريد التداريج المنزلقة وهي نموذج قديم ، والمسطرة الحسابية ويمكن اعتبارها شكل من أشكال الحواس المقاربة وخلال القرن السابع عشر تمكن بلاز باسكال من إبتكار أول الأجهزة الميكانيكية والتي يمكنها القيام بعمليات الحساب ، وبعده بسنوات اخترع ايبنز حاسباً يقوم بعمليات حسابية ، أما في القرن التاسع عشر قام شارل باباج من تصميم آلة أطلق عليها الآلة التحليلية وقد اعتبرت النموذج التحليلي الحقيقي للحواسيب الحديثة ، وقد قام هرمان هرلبرت في الثمانينات بإكتشاف " المكر وت المثقبة " وهي آلة حسابية [106] ص 1037.

غير أنه في سنة 1944 قام البروفيسور هوارد أيكن من جامعة هاوقاد بالتعاون مع المؤسسة الوطنية للمكتبات الأعمال من اختراع مكنة حسابية ، وهو حاسب كهروميكانيكي يحتوي على ثلاثة آلاف مدخل تليفوني ، وقد أطلق عليه إسم " مارك الأول " ، وقد استغرق خمسة سنوات في صنعه وهو مكون أساساً من عناصر كهروميكانيكية وكلن يحتوي على وحدات إدخال وإخراج وحدة حاسبة وكان الحاسوب الذي اخترعه " مارك الأول " أول نموذج ، غير أنه كان بطيء ومكلف نظراً للحاجة التي فرضتها مشاكل الحرب العالمية الثانية ، حيث كلفت حكومة الولايات المتحدة الأمريكية أساتذة جامعات الإنجاز سلسلة من المشروعات الحيوية وقد تمكن الأستاذ جون مرسلي و ج-سبرت إيكرت في عام 1946 من تشغيل جهاز "إينياك" وهو أول حاسوب إلكتروني، كان الفرق بينه وبين جهاز " مارك الأول " أن "إينياك" لا يحتوى على أي قطع ميكانيكية متحركة ، أما عملية التخزين والحساب والمراجعة فكان يعمل إكترونياً ، كما كان هذا الجهاز يحتوي على 1800 صمام كما كان هذا الأخير سهل الإتلاف ، كما إستطاع هذا الجهاز العمل خلال ساعة واحدة ما كان يعمله خلال أسبوع جهاز " مارك الأول "[107] ص 16.

بعد اختراع أول حاسوب رقمي إلكتروني جاءت الخطوط الهامة في طريق التقدم التكنولوجي وأقيمت عدة اختراعات للحواسب الإلكترونية ، ومن بين الاختراعات تمكن إيكرت ومرسلي من بناء الحاسب الاتوماتيكي الذي سلم إلى مكتب إحصاء السكان [106] ص 1037.

وبفضل التطور الذي حصل في مجال التكنولوجيا الإلكترونية ثم إبتكار جهاز المايكرو كومبيوتر هو أحد النماذج المتطورة في تكنولوجيا الحاسبات الإلكترونية وبعد ذلك ظهر ألترانز ستور عام 1948 والذي احتل مكانة في معظم التطبيقات ، وفي عام 1970 استخدم عنصر جديد في الأجهزة الإلكترونية لاسيما الحاسوب وهي دائرة التكامل الواسع مع مرور الزمن عرفت الأجهزة التي تحتل تقدماً ملحوظاً مثل وحدات الإدخال والإخراج ، وسائل تخزين المعلومات بأجهزة الكروت والشرائط والاسطوانات [107] ص 20 ، وتبعاً لذلك فقد تطورت صناعة الحاسبات الإلكترونية تطوراً كبيراً وأصبحت بطريقة تسمع باستقبال البيانات وتخزينها ومعالجتها ، بحيث يمكن إجراء جميع العمليات سواء المعقد منها أو البسيط بسرعة والحصول على أصح النتائج بطريقة آلية وفي ثوان معددة ، بالإضافة لذلك فقد تضائل حجم وحدات التخزين والمعالجة بما كان عليه في الأزمان الماضية وقل ثمنها ، فإنتشرت بذلك استخدامه ليس فقط في المؤسسات الكبرى وإدارات الدولة بل إنتشر استخدامه أيضا بالمؤسسات الصغيرة والقطاع الخاص بكامله ، بل حتى في المنازل كما عدم استخدامه حالياً في جميع المدارس الحكومية والخاصة بمختلف مراحلها التعليمية حتى يعم النفع على الجميع .

أما استخدامه في ميدان تعلم اللغات الأجنبية تم إبتكار حاسب إلكتروني به برامج للترجمة من لغة إلى أخرى فيقرأ الدارس الجملة باللغة الأجنبية ويكتب ترجمتها على آلة متصلة بالحاسب الإلكتروني

الذي يعيد ما كتبه الدارس صحيحاً ، أما الكلمات التي أخطأ فيها فيظهر مكانها حالياً ، ويعيد الدارس إجابته على الآلة الكاتبة حتى إذا ظهرت على الشاشة كاملة اقتنع بأنه لم يرتكب أي خطأ وانتقل إلى السؤال الذي يليه [108] ص 130، ويرى سوبس (Suppes) أن الكمبيوتر يساهم في تعليم المواد الدراسية كالرياضيات والفيزياء والرسوم الهندسية وكذلك تعلم مهارات اللغة[109] ص 13، كما هناك تطبيقات مختلفة في تعليم الفرنسية ، ففي مارس 1982 افتتحت الحكومة الاشتراكية الفرنسية واحدا من أكثر مراكز الإحصاء مميزاً في العالم [110] ص 33، كذلك تم إختيار قرص إسطواني تلفزيوني كدليل إيضاحي لتدريس اللغة الفرنسية لمتحدثي اللغة الانجليزية باستخدام صور حية متتالية متحركة أو سمعية و بالإضافة لذلك تم تطوير إسطوانة تلفزيونية توضيحية تتضمن بعض المميزات الفردية ، ولقد أبدى بعض المعلقين الاشراكيين آراءهم في التقنية الجديدة – من أمثال " ألفن كونر " في الولايات المتحدة الأمريكية و" كويستور ايفانز" من المملكة المتحدة و " جون جاك سيرفان " – بأن الحاسوب هو الطريق نحو المستقبل ، إذا استخدم جيداً وأن هذه التقنية تستطيع تزويد نفوذ قوى الإنسان الذهنية و توظيف القوة الكامنة في جميع أنحاء الأرض ويستطيع اختصار الكثير من العمل و الروتين الذي يصاحب حياة الإنسان [110] ص 33، ولقد كتب " هنرى ديكر" من جامعة " كاليفوريا" مقالا يبرز فيه تعليمات الحاسوب في مشروع تراكيب اللغة الفرنسية و التي يمكن أن تكون برنامجاً ممتعاً في قواعد اللغة ، كذلك تم أيضا تصميم برنامج في " البرتا" لتعليم المبتدئين اللغة الفرنسية قراءة ، كتابة ، ويحتوي البرنامج على فصلين واحد تقريبا" في بداية تدريس الفرنسية و تشتمل موضوعات الكتاب على من درجة العاشرة وهي تستخدم في أغراض مختلفة في أثناء حصص اللغة الفرنسية المنتظمة لمدة ساعة ونصف [110] ص 34.

يتضح من خلال العرض السابق أن الحاسوب يلعب دوراً على قدر كبير من الأهمية في تفعيل عملية اكتساب اللغة الأجنبية ، ويتزايد هذا الدور في أهميته مع التطورات الكبيرة التي تحدث في مجال الحاسب الآلي نفسه ، حيث التقدم الهائل في محتوى الأجهزة و إمكانيتها و قدرتها ، ونفس الوقت التقدم في البرمجيات ، مما يتيح فرصاً أوسع لتوفير بدائل أفضل من شأنها زيادة فاعلية اكتساب اللغة.

4.3.3.المكتبة الأسرية

تعتبر مكتبة الأسرة مرفق أساسي ضروري وحيوي لا يمكن الاستغناء عنه في الأسرة ، لما لها من أدوار بالغة الأهمية في التكوين الثقافي والتعليمي والترفيهي والتنموي لأفراد الأسرة ذلك باعتبارها<< مركز لتجمع أوعية المعلومات على اختلافها وهي فوق ذلك تيسر استخدامها الأفراد الأسرة لمختلف الأعراض التعليمية والتربوية والمهنية والترفيهية ، وتخدم الترقي الفكري والتكيف

الاجتماعي ، وتثري المناهج الدراسية لدى أبناء الأسرة الذين لما يزالوا في مراحل التعليم المختلفة ، وتدعم الأنشطة الثقافية التي يتعرضون لها >> [111] ص 284.

لاشك في أن من أهم العوامل المساعدة على توثيق إرتباط الناشئ بالكتاب وتشجيعه على القراءة، هو إنشاء مكتبة خاصة بأفراد الأسرة تضم عدداً من المعجميات اللغوية والموسعات الثقافية أو دوائر المعارف الخاصة بالناشئين ، كما تضم من الكتب الثقافية العامة والخاصة ما يسد حاجة الناشئ ويرضي ميوله ويوفر له المتعة النفسية والذهنية ، وما يثير في نفسه حب الاستطلاع والفضول العلمي ويحثه على البحث والتفتيش عن المعرفة ، وما يشبع في نفسه هواية خاصة لها أثر إيجابي في حياته أو سلوكه أو تحصيله الدراسي وثقافته بنحو عام ، ويجب أن تضم هذه المكتبة كذلك مجموعة من القصص والدواوين الشعرية الملائمة لمستويات ناشئة الأسرة ، المتميزة بلغتها الجميلة وبإيقاعاتها الموسيقية المؤثرة وصورها الخيالية الجذابة [112] ص 146.

فمكتبة الأسرة إذا أحسن إعدادها فإنها تساعد أفراد الأسرة في التعامل الناجح مع متطلبات الحياة ، وتنمي مهارات والقدرات لدى أفراد الأسرة عن طريق التعليم الذاتي والتعليم المستمر ، كما تساعدهم في المشاركة الواعية وإبداء الرأي حيال القضايا العلمية والأدبية والفنية المعاصرة واستثمار أوقات الفراغ مما يفيد المجتمع ، إذن فمكتبة الأسرة لها وظيفة تنموية ، ولها تربية الناشئ داخل الأسرة فهي << بمثابة مركز توجيه وإرشاد لبناء الجوانب النفسية والاجتماعية والجمالية والخلقية لدى الأبناء ، وهي بذلك تعدهم لتحمل المسؤولية والاعتماد على الذات وتنمية الشخصية ، وذلك أن مكتبة الأسرة جزء أساسي من التربية المنزلية الشاملة >> [111] ص 285.

بينما أن المطالعة كممارسة اجتماعية ليست من إنتاج الفرد وحده ، بل هي إنتاج اجتماعي كباقي الممارسات الأخرى التي يتلقها الفرد من خلال التنشئة الاجتماعية في إطار مؤسسات مختلفة ، ولاسيما الأسرة باعتبارها مؤسسة تربوية لها الأولوية في تأصيل هذه الممارسة منذ مرحلة مبكرة ، إذ يمكن للأسرة البدء برواية الحكايات لترغيب الطفل في المطالعة لأنه في مرحلة الأولى يفضل الاستماع إلى القصص ، كما أنه مازال لم يكتسب بعد تقنية القراءة ، كما أن رؤية الطفل لوالديه يقرآن له تعطيه انطباعا أن معرفة القصص ومطالعتها ترتكز على شيء مكتوب ، وبالتالي سوف يلجأ لتصفح أوراق الكتب بمجرد رؤيتها أمامه ،وسيكون هذا بمثابة خطوة أولى لتنمية ممارسة المطالعة عند الطفل هناك عامل أخر يعمل ويساعد على تأصيل ممارسة المطالعة وهو نوعية العلاقة التي تنشأ بين الطفل والمطبوعة علماً أن هناك دافع طبيعي يدفع الطفل على الاهتمام بالكتب منذ مرحلة مبكرة ، ويستمر هذا حتى يتمكن الطفل من اكتساب تقنية القراءة ، حيث تمثل هذه العلاقة أهمية كبيرة تسمح للطفل من أن يحب الكتاب ويصاحبه ، فإذا أهدت الأسرة قصة أو كتاباً لطفلها في مناسبات كعيد ميلاده مثلاً فهذا الطفل سوف يجيب ويؤصل ممارسة المطالعة ويجعل من الكتاب ذا

أهمية قريباً من الطفل ومألوف لديه [113] ص 180، كما أن رؤية الطفل لوالديه أو إخوته يقبلون على المطالعة وعلى الكتب بحثاً عن المعرفة ، سيخلق فيه ميلاً نحو ممارستها ، بمعنى أن الطفل يقبل على المطالعة إذا شاهد أعضاء أسرته مهتمين بها ، وإذا رأى الكتب تحتل مكاناً واسعاً في المحيط الأسري ذلك أن ممارسة المطالعة مرهونة بوجود أو غياب الكتاب في المحيط الأسري والاجتماعي للطفل ، خاصة إذا علمنا بأن الأطفال << يملون إلى التشبه بآبائهم ويحرصون على أن ميول الآباء تعتبر هامة بالنسبة لهم >> [114] ص 24.

أما دور المطالعة في تنمية الثروة اللغوية ، حيث إتفق معظم علماء اللغة على أهمية تزويد الطفل ببيئة لغوية غنية ، وقد أجريت العديد من الدراسات التي أثبتت دور الأب وتقديم القصص في سن مبكرة للأطفال في التطور السريع للغة عندهم ومن أهم تلك الدراسات التي أجرتها دورتي كوهن (Dorothy Cohen) بعنوان " أثر الأدب على التطور اللغوي وتنمية القراءة " ، وقد طبقت الدراسة على عشرين طفلاً في سن السابعة في منطقة " هالم " بمدينة نيويورك ، وتم فيها تقديم برنامج أدبي مدروس لهؤلاء الأطفال لمدة 20 دقيقة يومياً على مدى عام كامل وكان يلي القراءة في القصص المختارة عدة نشاطات تبين إستعاب الأطفال للمادة المقروءة مثل عقد مناقشات حول موضوعات هذه القصص ، أو حث الأطفال على تصوير القصص أو بعض الأفكار الواردة فيها على شكل مسرحيات أو رسوم .... إلخ ، وقد ثبت أن الأطفال موضوع هذه الدراسة قد حققوا تقدماً لغوياً ملحوظاً مع زيادة في القدرة على فهم وإستعاب ما يقرءون [115] ص 27.

يشير" محمد صلاح مجاور" إلى العلاقة بين النمو السمعي ونمو المفردات اللغوية عند تلميذ المدرسة الابتدائية ، فيقول : << هناك إرتباط وعلاقة قريبة بين النمو السمعي واكتساب اللغة ، والكلمات الأولى تكون أسماء من تلك التي سمعها بتكرار من الآخرين ، وبالتدريج فالطفل يتعلم الأفعال والصفات الحال والظرف ، وآخر ما بتعلمه الطفل حروف الجر والضمائر وأدوات الربط ، وأنماط التحدث عند التلميذ هي تلك التي يسمعها من الوالدين أو من الرفقاء الذين يقلدهم >> . [91]ص 52.

لكن السؤال الذي أطرحه هو أين الأسرة الجزائرية من كل هذا ؟ يقول محمد العربي ولد خليفة عن ظاهرة المطالعة عندنا في الجزائر ونتيجة لعدة قرون من الجمود والتعرية الثقافية مارسها الاستعمار جعلنا نلاحظ اليوم أن البيوت في مدننا وقرانا قد تزينت بفاخر الأثاث ونقش التحف ، ولكن كما ترى في أركانها مكتبة ونادراً ما يحدثك شخص عن كتاب قرأه أو سمع به وبحث عنه ... ويعتقد البعض أن المطالعة هي شغل فئة من المحترفين كالمدرسين والكتاب والصحفيين الذين يتراسلون من خلال المطبعة [116] ص 35، ومما يبدو مع الأسف أن ثقافة الطفل لم تدخل بعد في حياة كثير من الأسر الجزائرية سواء في برنامج حياتها أو ميزاتها ، ولا ينبغي أن تقف محدودية الدخل عائقاً أو

عذراً تعتذر به، الآن من قصص ومجلات الأطفال ما لا تزيد قيمته عن ثمن علبة سجائر يدخنها الأب ، وحسب تحقيق قام به مركز البحث في الاقتصاد التطبيقي حول القراءة في الجزائر توصل إلى أن معدل القراءة للفرد الواحد في سنتين 1986-1987 يساوي ثلاثة كتب في السنة للفرد ، وهذا العدد ضئيل ومخيف ويعبر عن مدى فقر فعل القراءة ، والذي يبقى في تدهور مستمر ، حتى أصبح محصور للطلبة من أجل التحصيل الدراسي وبعض المثقفين وبالنسبة للطلبة يتوقف بمجرد نهاية الدراسة والحصول على شهادة [117] ص 75.

كما توجد ظاهرة أخرى يفسرها القول التالي للكاتب روبيرا سكاريبت << فكم من الناس الذين يشترون الكتب ويقتنوها لمجرد تكوين مكتبة >> [118] ص 20، بعد هذا كيف نريد للطالب الجزائري أن يكون محباً للمطالعة التي لها دور بالغاً الأهمية في تنمية الثروة اللغوية .

ملخص الفصل

للبيئة دور مهم في نمو الحصيلة اللغوية للطفل ، وبيئة الطفل هي أسرته التي يتعامل مع أفرادها بصورة مباشرة ، وكذلك علاقاته خارج حدود الأسرة مع الأقارب والجيران ، فالطفل الذي يتحدث مع أسرته ومع المحيطين به بشكل مستمر سوف يكون متقدماً في نموه اللغوي ، بعكس الطفل الذي يقتضي سنوات عمره الأولى في علاقات محدودة مع أفراد أسرته أو مع الآخرين فإنه يكون متأخراً في النمو اللغوي وبقدر ما تكون عليه الأسرة من مستوى ثقافي ، ووضع اقتصادي جيد ، ورغبة في القراءة وبقدر ما يكون لديها من مصادر المعلومات (كتب ، مجلات ، مواد سمعية ومواد بصرية) ، يكون إستعداد الطفل للنمو اللغوي أفضل من غيره ممن هم في مثل عمره ولا تتوفر لديهم هذه الإمكانيات .

ا

الفصل 4
واقع اللغة الفرنسية في المدرسة الجزائرية

تحتل اللغة الفرنسية في الجزائر مكانة مرموقة بفعل العامل الاستعماري حيث أن بقاء الفرنسيين في بلادنا طيلة قرن جعل السكان الجزائريين يتكلمون اللغة الفرنسية، كما لو كانت لغتهم الأم بالإضافة إلى أن جل المواد العملية ظلت تدرس إلى مدة طويلة بهذه اللغة، نظرًا لتأخر عملية التعريب في الجزائر، لذلك اهتمت الدولة بوضع برامج يشرف عليها متخصصون من المنظومة التربوية لتحقيق لأهداف المنشودة من إدراج تعليم اللغة الفرنسية في مراحل التعليم المختلفة، لان اكتساب اللغة لا تعتمد على الأسرة فحسب، كما اشرنا في الفصل السابق، بل المدرسة أيضا لها دور كبير في تطور اللغة عند الطفل، فالمعلم باعتباره الفاعل التربوي المباشر في تعليم التلميذ اللغة الفرنسية بقواعدها وأنظمتها، يعتبر أول شخص يؤثر في اكتساب الطفل للغة سلبًا أو إيجابا من خلال صفاته وطريقة تدريسه والوسائل التعليمية التي يستعملها في إلقاء دروسه.

1.4.ماهية اللغة الفرنسية

1.1.4.تاريخ اللغة الفرنسية وانتشارها في العالم

عندما حلت النهضة الأوربية في القرن 16 ، تعززت الوحدة الأوربية وتكونت على إنقاضها دويلات، بعضها في نطاق كبير وأخرى في نطاق صغير، وذلك رغم ما يسود بين سكانها من وحدة في الدين، وتشابه في كثير من الصفات الجسيمة، ويرجع ذلك إلى نشوء عامل جديد أكبر تأثيرًا هو اللغات المحلية فقد زادت الهوة بين الدويلات الناشئة، وظهرت لذلك القومية في أوربا، فقد كان مولدها مرهونًا بنشأة اللغات الأوربية الحديثة في مناطق مختلفة والتي كانت نتيجة تطور اللغة اللاتينية على ألسنة الناس خلال عدة قرون، ومن أشهر اللغات الحديثة التي ظهرت في أوربا نجد اللغة الايطالية والاسبانية واللغة الفرنسية التي هي في الأصل تطوير للهجة " الأيل دي فرانس ". [119] ص 16.

وقد بلغت ذروة محبها في القرن 17 نظرًا لسيادة فرنسا على الصعيد السياسي والاجتماعي واللغوي على حد سواء، لأن في ذلك الوقت فشلت ايطاليا في تأسيس الوحدة والاحتفاظ بالاستقلال

السياسي واضمحلت اسبانيا بسبب الفساد في نظام الحكم، وهزمت ألمانيا في حرب الثلاثين عام، كما انصرفت انجلترا إلى الخلافات الاجتماعية المدنية أيام حكم أسرة " استيورت " كل هذا ترك الطريق ممهدًا أمام اللغة الفرنسية كي تصبح اللغة العالمية الأولى في ذلك الحين، وفي منتصف القرن 17 عمل الأدباء الفرنسيون أمثال " كورنى " " راسين " " موليير " " لافونتين " و " باسكال " جاهدين لجعل اللغة الفرنسية اللغة النموذجية التي تصبح وسيلة لنقل الفكر الحديث [120] ص 287.

وفي القرن 18 عمت اللغة الفرنسية بلاط الحكام والأمراء في روسيا وبولندا وبروسيا حتى ان الارستقراطية الروسية اتخذتها لغة الحديث والخطاب بين أبنائها وعند حلول القرن 19 كانت معظم دول أوربا تدين للغة الفرنسية والفكر الفرنسي بالولاء، حيث اتخذت أداة لتعبير في الملتقيات الدبلوماسية والمعاهدات الدولة، ونقد معاهدة " راستات " عام 1714 أول معاهدة أوربية تكتب باللغة الفرنسية بدلاً من اللاتينية، وقد ساعدت غزوات نابليون وفتوحاته على انتشارها وتوسعها في كثير من المناطق وأصبحت بذلك اللغة الفرنسية أكبر دليل على الانتماء إلى العالم المتحضر، ولكن عند حلول القرن 20 عرفت بعض الانحرافات والتغييرات على ألسنة المتكلمين فاتخذت اللغة الفرنسية صورتين إحداهما للتخاطب وأخرى للكتابة ويقول في ذلك " قندريس " إن الفرق بين لغة الكتابة ولغة الخطاب لدى الفرنسيين يتسع مع توالي الأيام " [120] ص 289. فقد برز منافس قوي للغة الفرنسية هو اللغة الانجليزية التي اشتركت معها لأول مرة في معاهدة " فرساي " بعد الحرب العالمية الأولى.

2.1.4.لمحة تاريخية عن اللغة الفرنسية في الجزائر

لقد عملت فرنسا منذ دخولها الجزائر سنة 1830 م، على تحطيم البنية الاجتماعية والثقافية للمجتمع، حيث قامت بإبعاد اللغة العربية عن الحياة العامة، وإبطال وظيفتها الاجتماعية وحصرها في أداء الشعائر الدينية، بالمقابل قامت فرنسا بنشر لغتها وثقافتها، فأصبح التعليم كله باللغة الفرنسية في جميع مراحله بقصد تنشئة أفراد المجتمع الجزائري على اللغة الفرنسية وحدها، وهذا ليطلعوا على الثقافة الفرنسية، فيتأثرون بها ويتحمسون لها، وهذا بعيدًا عن اللغة العربية ولم تكتف الإدارة الفرنسية بل اعتبرت اللغة العربية بقرار وزاري صدر سنة 1938 " قرار شوطان " كلغة أجنبية لا يجوز تعليمها في معاهد التعليم سواء كانت حكومية فرنسية أو شعبية كمعاهد التعليم العربي " الحر " وكذلك فرنسية التعليم الابتدائي، فرنسية كاملة للبرامج والكتب، بإضافة إلى ذلك جعل اللغة العربية لغة أجنبية واختيارية في المرحلة الثانوية تعامل دون سائر اللغات الأجنبية الأخرى، كما كانت الإدارة المدرسية تبذل كل ما في وسعها كي توجه التلاميذ إلى احتيار اللغات الأخرى حتى تصرفهم عن دراستهم اللغة العربية والغرض من ذلك التقليل من شأنها وإبعاد الجزائريين عن لغتهم [121]ص 129، كذلك طلبت من الجزائريين أن يرسلوا بأبنائهم إلى فرنسا ليتعلموا اللغة الفرنسية،

وكان الهدف من ذلك تكون نخبة من الجزائريين الذين يتعلمون اللغة الفرنسية بعيدًا عن بيئتهم اللغوية والثقافية ويعودون إلى بلادهم مفرنسين فرنسية كاملة [03] ص 155- 156.

إن فرنسا بقيامها بهذه السياسة كانت تخطط لاحتمال تركها للجزائر يومًا، ولهذا العرض عملت على تكوين هذه النخبة لأنها ستضمن لها التبعية الدائمة في جميع المجالات، وبالتالي سوف تكون هذه النخبة بمثابة خير خلف لخير سلف، وبالفعل فقد استطاعت هذه الفئة إن تستولي على مقاليد الأمور في الإدارة الجزائرية بعد الاستقلال وقد ساعدها في ذلك تجربتها في الإدارة الاستعمارية والتوجيهات التي استمرت فرنسيا في تقديمها لهم وكذا التخلف العام التي وجدت الجزائر نفسها تتخبط فيه عند الاستقلال في جميع الميادين وعدم توفر إطارات وطنية قادرة على تعويض هذه الفئة التي كانت عون للاستعمار طوال وجوده، لذا وجدت الجزائر نفسها بعد الاستقلال أمام وضع لغوي تسيطر عليه اللغة الفرنسية التي امتدت وانتشرت بصفة عامة في محيط المجتمع ككل، وبناءًا على هذه أسخرت الجزائر إمكانيات كبيرة من اجل استرجاع المكانة الاجتماعية للغة العربية وذلك عن طريق انجاز مشروع تربوي، يتمثل في تعريب كل الميادين خاصة بقطاع التعليم بجميع مراحله، وقد شرع بالعمل في تحقيق هذا المشروع في بداية السبعينات حيث طبقت سياسة التعريب الشامل في المدارس الابتدائية والثانوية، إما بخصوص التعليم الجامعي فإن نطاق إصلاح التعليم العالي عام 1971 والذي تم فيه وضع إستراتيجية جديدة للتعليم العالي ضمت هدافه الرئيسية منها جزارة إطارات التعليم، وبالتالي التعريب وتطوير التكوين العلمي والتكنولوجي، يبدو إن مسيرة الإصلاح لم تنجح إذ اقتصرت التعريب على بعض المعاهد كمعاهدة العلوم الإنسانية والاجتماعية والحقوق إما المعاهد ذات طابع التقني والتكنولوجي فقد بقيت اللغة الفرنسية بها لغة التدريس للمواد العلمية، وهذا بحجة إن التأليف والبحوث والدراسات والتطور المذهل في هذا الميدان كله باللغة الأجنبية (الفرنسية) وبالتالي يرى الكثير من أعضاء هيئات التدريس بالجامعات العربية ومنها الجزائر ممن يدرسون هذه التخصصات باللغات الأجنبية إن اللغة العربية غير قادرة على التعبير عن التطورات والتسميات الجديدة في العلوم والثقافة، كما إنهم يتفقون في نقطة أخرى وهي إن إلقاءهم لمحاضراتهم باللغة التي درسوا بها أسهل لهم من إلقائها بالعربية التي غالبًا ما يصيغونها بالصعوبة والتعقيد إضافة إلى هذا فإن تعريب هذه العلوم سيقطع الصلة بين الجامعة الجزائرية والتطورات العلمية. [122] ص 66.

وهكذا تبقى اللغة الفرنسية هي المهيمنة على القطاعات الحيوية في المجتمع الجزائري، فهي لغة الصناعة والإدارة ولغة المؤسسة الاقتصادية كما إن فشل تعريب الجامعة الجزائرية واقتصارها على معاهد العلوم الإنسانية بالمقابل بقاء اللغة الفرنسية كأداة في التدريس في كثير من المعاهد وسيطرتها في المجالات الإدارية والتنظيمية والتعليمية لخير دليل عن وجود الازدواجية اللغوية في الجزائر التي

رسخها التعليم وعززتها السياسة ونشرتها وسائل الإعلام على نطاق واسع بين مختلف الشرائح الاجتماعية.

3.1.4.مكانة اللغة الفرنسية في الجزائر

لقد تأثرت اللغات المحلية السائدة في الوسط الاجتماعي الجزائري باللغة الفرنسية نظرًا إلى الإحداث التاريخية التي أثرت على الجانب اللغوي، ومدة احتكاك هذه اللغات، وهو الأمر الذي جعل اللغة الفرنسية تحتل مكانة مهمة في المجتمع الجزائري، خاصة بعد الاستقلال بحيث كانت تستعمل في النظام التعليمي كلغة التعليم، رغم تطبيق حملة التعريب التي كانت تهدف إلى تقليص استعمال اللغة الفرنسية فإنها بقيت تحتل مكانة مهمة في عدة قطاعات وطنية وخاصة.

أما في الحياة الاجتماعية اليومية، فإنها تستعمل في الوسائل الإعلامية المختلفة المسموعة والمرئية والمكتوبة، وبينت الأساتذة خولة طالب الإبراهيمي في كتابها [123] ص 45 " إن اللغة الفرنسية تحتل مكانة مهمة في الوسائل الإعلامية المكتوبة، وقابلت بينها وبين الوسائل الإعلامية المكتوبة اللغة العربية وأبرزت التفاوت الموجود بين عند نسخ الجرائد والدوريات الموزعة عن الوطن في الجدول الذي نأخذ منه بعض الأمثلة .

الجدول رقم 3 : يمثل الإعداد الجرائد(باللغة العربية و اللغة الفرنسية) الخاصة بسنة 1986 – 1987 :

الجرائد اليومية	
المكتوبة باللغة الفرنسية	المكتوبة باللغة العربية
El Moudjahid 367000 نسخة	الشعب 75000 نسخة
Horizon 150000 نسخة	المساء 45000 نسخة
	الجمهورية 40000 نسخة
	النصر 60000 نسخة

أما بالنسبة لقطاع الطبع ونشر الكتاب فاللغة الفرنسية لا تقل أهمية رغم المجهودات الجبارة التي بذلت في ميدان الطبع ونشر الكتاب المحرر باللغة العربية، وظهرت ذلك في بعض الأمثلة في:

الجدول رقم 4 : يمثل العناوين المطبوعة من قبل المؤسسة الوطنية للكتاب باللغة العربية واللغة الفرنسية :

السـنة / العناوين المطبوعة	1984	1985	1986
باللغة العربية	183	218	227
باللغة الفرنسية	69	65	87

أما مكانة اللغة الفرنسية في المدارس الجزائرية، فقد كانت هي المسيطرة على النظام التربوي التعليمي لأنها كانت لغة التعليم، وهذا الوضع يعود إلى تكوين المعلمين الجزائريين بهذه اللغة من جهة وتوظيف المعلمين الأجانب الفرنسيين في إطار التعاون من جهة أخرى، ثم بدأت حدة هذه السيطرة تقل عند إدخال اللغة العربية الفصحى ضمن المواد الدراسية، وبعد تصحيح وضع مكانتها عند تحويلها تدريجيًا إلى لغة تعليم كل المواد الدراسية، الأدبية منها والعلمية، في إطار المدرسة الأساسية الجزائرية وهذا الأمل جعل اللغة الفرنسية تدرس بمثابة اللغة الأجنبية، وإن امتازت عن اللغات الأجنبية الأخرى بأولوية تعليمها [123] ص 66.

بعد كل التغيرات التي طرأت على النظام التعليمي، وخاصة ذلك التي أحدثتها المدرسة الأساسية في الآونة الأخيرة، بحيث أصبحت تدرس اللغة الفرنسية ابتداء من السنة الثانية من التعليم الأساسي بعدما كانت تدرس في السنة الرابعة.

ونستنتج من كل ما سبق ذكره إن اللغة الفرنسية هي اللغة الثانية كونها مفضلة وكونها اللغة الأجنبية الأولى التي تدرس في المدرسة ،كما يؤكد الجانب الاجتماعي على هذه المكانة التي تتحلى بها كونها تحظى باستعمالها كأداة التخاطب والتبليغ استعمالاً واسعًا.

4.1.4.العلاقة بين اللغة الأولى وتعلم اللغة الثانية (الفرنسية)

تستعمل اللغة الثانية إلى جانب اللغة الأولى (اللغة الأم) التي يتعلمها الطفل في الوهلة الأولى من حياته، فتعتبر كأداة ثانية مساعدة لتأدية عملية التخاطب والاتصال، وتؤدي وظائف اجتماعية محددة في مجتمع معين، يتم اكتسابها في المحيط الاجتماعي أو في المحيط التعليمي، أما اللغة الأجنبية فلا تعلم إلا في المدرسة (في قسم اللغة) بصورة عامة ويكون استعمالها غير منافس لاستعمال اللغة الأولى (اللغة الأم) لتأدية عملية التخاطب والاتصال اليومية [124] ص 33- 34. وانطلاقا من أن

اللغة أداة التخاطب والاتصال، إنه من الضروري إن نتطرق كذلك كيفية تعلم اللغة الثانية إلى جانب اللغة الأولى نظرًا لما لها من التأثير على عملية اللغة الثانية (اللغة الفرنسية)، وهذا الغرض بينت نتائج الدراسات التحليلية لطرق تعليم اللغات إن استعمال اللغة الأولى أثناء تعلم اللغة الثانية غير ضروري، ولكن التطور الذي عرفته هذه الطرق قد ألح على استغلال خاصيات التشابه بين عمليات تعلم اللغة الأولى واللغة الثانية، ويراد بذلك العمليات العامة اللازمة لاكتساب نظام لغوي، والعمليات الخاصة الضرورية لتعلم القراءة والفهم. [125] ص 53.

لا يعتبر تعلم اللغة الأولى أو اللغة الثانية كعملية محاكاة المعطيات اللسانية التي يقدمها المحيط العائلي أو المحيط المدرسي، وإنما يتمثل في النشاط المبدع الذي يتوقف على ذكاء المتعلم وخير مثال على ذلك الكلام الخاطئ الصادر عن كل متعلم لم يسمعه ولم يقرأه من قبل.

إن الكلام عن دور المحيط وتأثيره على عملية التعلم يستوجب التمييز بين نوعين : المحيط الطبيعي والمحيط المدرسي، لأن محيط تعلم اللغة هو الذي يمكن المتعلم من طريقة اكتسابها ويوجهه للتعرف على نوع الاستعمال اللائق بتلك اللغة [125] ص 55.

وتساعد على تغيير محيط تعلم اللغة الخاصيتان المتمثلتان في سن المتعلم ودوافعه وهما تختلفان من حيث أهداف التعلم والاحتياجات اللغوية تترتب عن الخاصيتين ملاحظات عديدة، إذ يرى ح.أ روندال (RONDAL (J A 1978 ، أن تعلم اللغة الأولى يتم في جو تعليمي، وبهذا ينفي فكرة استعمالها اللغة أثناء عملية التخاطب والاتصال مع طفلها، وأن هذه الطريقة الشفاهة التي تعلم بها اللغة الأولى تجعلها تفقد الكثير من خصوصياتها في كل مستوياتها [126] ص 56. ويرى كذلك إن رغم وصول التلميذ إلى المدرسة " حاذقا للكلام " فإن رصيده اللغوي ما يزال بعيدًا عن رصيد الراشد وبعيدًا كل البعد عن لغة التحرير التي يتطلب تعلمها أطار بيداغوجيا يسود فيه جو تعليمي مناسب، وبهذا تكون عملية تعلم اللغة الأولى واللغة الثانية متشابهة، وهذا النوع من التعليم غير موجود في المدرسة، ففي المحيط الطبيعي يتم اكتساب اللغة بطريقة تدريجية بفضل عملية التخاطب والاتصال التي يخضع لها هذا الاكتساب [126] ص 55.

أما تعلم اللغة الثانية، فيتم في المحيط المدرسي الذي يضفها كمادة من المواد التعليمية، وهذا تتسم بدرجة أي علم من العلوم التي يدرسها التلميذ في هذا المحيط التعليمي، كما إنها تخضع للتقييم والمراقبة مثل المواد المدروسة وبما إنها تقدم للمتعلم بطريقة مبرمجة وتدريجية فهذا يعني ان تعلمها في المحيط المدرسي يختلف كل الاختلاف عن الاكتساب الطبيعي لأية لغة كانت بم يقدر المختصون ووضعوا الطرق التعليمية، ولم يستغلوا استغلالاً كاملاً ما اكتسبه التلميذ من اللغة في محيطه الطبيعي، ورغم ان هذا الاكتساب اللغوي السابق يعتبر بمثابة تجربة لغوية معرفية، تتوقف عليها اكتسابات أخرى، بحيث ينظرون إلى تأثير اللغة الأولى على عملية تعلم اللغة الثانية من زاوية سلبية

ويعتبرونه منبع الأخطاء اللغوية الناجمة عن ظاهرة التداخل بين اللغة الأولى واللغة الثانية، وهذا يدفعنا بدوره إلى الالتفات إلى ما حددته منهجيات التعليم من طرق تعليمية لمعالجة الصعوبات الناجمة عن التداخل بين اللغة الأولى واللغة الثانية ومن ثم التقليل من تأثير على عملية التعلم.

2.4.عوامل المدرسية المساعدة على تعليم اللغة الفرنسية

تعتبر المدرسة مؤسسة اجتماعية رسمية، تقوم بوظيفة التربية وتوفير الظروف المناسبة للنمو الجسمي والعقلي والانفعالي والاجتماعي، وهي تتم عمل الوالدين في تقويم لسان الطفل وتلقيه أصول اللغة وقواعدها، وذلك لأن الظروف المدرسية المحيطة بالتلميذ من ابرز العوامل المسؤولة عن صعوبة أو سهولة اكتساب اللغة الفرنسية ومن أهم هذه العوامل هي :

1.2.4.إعداد معلم اللغة الفرنسية

يعتبر المعلم محورًا أساسا في العملية التربوية لأنه هو القائم على التنظيم والمشرف على الخبرة المربية، حيث يقوم على نقل المعرفة التعليمية التي تؤدي إلى زيادة النمو وتعديل السلوك وتحسينها فهو يربي الشخصية الإنسانية ، من أهم الأدوار التي يقوم بها هي : [127] ص 15

- نقل المعرفة التعليمية وهي أساس خبرته.
- قيام بإشباع حاجات الجماعة، كذلك بتنشيط الدوافع لدى الأفراد ويحفزهم على المساهمة الايجابية.
- تطوير ثقافة مجتمعه والحفاظ عليها.

أما خصائصه، فقد أجريت دراسات كثيرة تهدف إلى تحديد الخصائص التي تميز المعلم الكفء والناجح في مهمته ومن بينها دراسة " دافيد (David) 1966 في الولايات المتحدة الأمريكية أو دراسة Cattel . R التي جمع فيها عن طريق الاستفتاء عدة قوائم كخصائص المعلم الناجم لعينة بلغت 208 فردًا من المعلمين والموجهين ومدراء المدارس وتوصل إلى ترتيب 22 فئة من الخصائص وهي باختصار العزيمة، المشاركة، الوجدانية، الذكاء، الإحساس بالمفارقات الثقافة العامة، المعرفة بالعلوم النفسية والتربوية والمادة العلمية، الصحة الجسمية، المظهر والصوت، طريقة العمل في الفصل، ضبط النفس) [128] ص 101.

ولكي نحصل على معلمين أكفاء علينا رسكلتهم ،وإعداد برامج جديدة لتكوينهم، وهذا يعني انه يستحيل إصلاح التعليم إذا ما لم يؤخذ بعين الاعتبار تكوين المعلمين، لأن المعلم هو العنصر الأساسي الذي يعتمد عليه النظام التعليمي والمدرسة، وهذا ما تؤكده الأستاذة " خولة طالب الإبراهيمي " على هذه الضرورة في ندائها " إلى كل من يهمهم أمر التعليم عامة (...) بأن لا يكتفوا بالآراء الشخصية والاعتقادات ذات النية الحسنة في خدمة المدرسة، لأن المعلم لا ينبني على هذا الأسلوب، وإنما ينبني على البحوث والدراسات ووسائل هذه البحوث في استكشاف الحقائق في

الميدان ثم المساهمة في حل المشكلات انطلاقًا من نتائج هذه الدراسات المحلية الموضوعية " [128]ص 174.

على ضوء هذه المقدمة الموجزة التي أوردنا ما ينبغي توفره في المعلم من ميل طبيعي إلى المهنية ومن حب لها، ومن عطف على النشء ومن صفات وقدرات ومواهب ذاتية وأخرى مكتسبة على ضوء ذلك فنساؤل ما مدى توافر ذلك في معلم اللغات المطلوب إعداده، ولهذا الغرض يشترط في البرنامج الذي يعد مدرس اللغة الأجنبية (الفرنسية) أن يساعد المدرسة على : [109] ص 64.

- تطبيق الطريقة السمعية – الشفوية في تدريسه، باعتباره أن الطريقة التقليد والترديد من جانب التلميذ مصحوبة بالتوضيح والتعزيز من جانب المدرس هي انسب الطرق التربوية لتعليم اللغة الأجنبية.

- أن يتقن اللغة الأجنبية سمعًا وفهماً خصوصًا حين ينطق بها الأجنبي فيفهم المحادثات والمحاضرات والإذاعات التي يسمعها.

- أن يستطيع التحدث باللغة الأجنبية بنطق واضح سليم وبطلاقة مقبولة مستخدمًا المفردات والتعبيرات والتراكيب استخدامًا صحيحًا محكومًا.

- أن يستطيع القراءة السليمة الواضحة للغة الأجنبية مع نطقَها نطقاً سليمًا مع مراعاة النغم والإيقاع في الجملة النثرية وذلك كله مع فهم سريع لما يقرأه.

- أن يستطيع كتابة موضوع إنشائي أو رسالة صغيرة باللغة الأجنبية، على أن يتضح في كتابته ثراء المفردات والدقة في اختيارها وسلامة التعبيرات والتراكيب وحسن اختيارها.

- أن يبين الفروق الصوتية بين اللغة الأم واللغة الأجنبية التي يدرسها ،وأن يبصر تلاميذه فيما بعد بكيفية نطق الحروف والأصوات غير المألوفة في اللغة العربية.

- أن يفهم العناصر والملامح المميزة لثقافة أهل اللغة وذلك من خلال دراسة حضارتهم وتاريخهم وعاداتهم ومنظماتهم الاجتماعية والسياسية.

- أن يعرف أهداف تدريس اللغة الأجنبية في منهج المرحلة التي يعمل بها وانسب الوسائل والطرق لتحقيق هذه الأهداف كما يكون لديه مهارات فنية في اختيار أدوات ومحتويات المنهج الذي يدرسه.

- أن يكون على علم بأهم المراجع والمؤلفات التي لا غنى عنها للمدرس والتي ينبغي له تقنينها باعتبارها أدوات العمل التي يحتاجها باستمرار في حياته الوظيفية وأن يحث استخدامها والرجوع إليها.

- هكذا فإن إعداد المعلم تربويًا يكفل له التزود بمتطلبات المهنة ونعني بذلك الحصول على قسط وافر من الثقافة العامة أولا ثم التزود بالثقافة الشخصية ثم أخيرا التعرف على امتثال الطرق لتوصيل

معلوماته إلى النشئ عن طريق التربية وعلم النفس وترجمة مبادئها إلى سلوك معين يلتزم في أداء مهام وظيفته.

لكن إذا نظرنا إلى واقعنا نجد عكس ذلك حيث إن إعداد معلم اللغات الأجنبية فلا يزال في حاجة إلى مزيد من الاهتمام والعناية، فسواء أكانوا معلمي الانجليزية أو أكانوا معلمي الفرنسية فإن أغلبيتهم دون مستوى الكفاية وغير متخصصين لغويًا وتربويًا، ولا يخفى على أحد اليوم أن العجز الذي نواجهه في هيئات التدريس لتلك اللغات قد حدا بأولى الأمر في وزارة التربية إلى التساهل في تعيين مدرسين لا يصلحون تمامًا لتدريس لغة أجنبية لأنهم غير حائزين للمواصفات الفنية والمهنية، ومن المؤسف أيضا أن نجد أقسام اللغات الأجنبية في كليات الآداب لا تضع في اعتبارها إعداد المعلم كهدف من أهدافها، ولذلك تجنح برامجها نحو الثقافة الأكاديمية البحتة والتخصص الضيق والتركيز على مهارتي القراءة والكتابة و تهمل مهارتي الاستماع والتحدث المعينات المهنية وعلم النفس التربوي وعلم النفس التجريب.

2.2.4.طرق التدريس

إن البحث في طرق تعليم اللغات عملية معقدة، لأنها تحتاج إلى الاستعانة بنظريات نستمدها في علوم ذات صلة باللغة والمتعلم، بحيث يكون كل علم من هذه العلوم مصدرًا هامًا يقدم المعلومات المحسوسة لا يستطيع الباحثون الاستغناء عنها، في طرق التدريس اللغات.

إن علم اللسان هو المرجع الأول الذي يستفيد منه واضعو الطرق التعليمية، كونه علمًا يهتم باللغة التي تقدم للتلميذ، أما المرجع الثاني، الذي يعتمد عليه الباحثون لاختيار الطرق التعليمية المناسبة فهو علم النفس اللغوي، إذ يعمل العالم النفساني اللغوي على النظر في البرامج المقررة للتعلم، وكيفية توصيل المادة اللغوية، وذلك بتقييم القدرات الذهبية للتلميذ " لأن تعليم اللغة لا ينحصر فقط في اكتساب المتعلم الآليات الكلام بل لابد أن يراعي أيضا آليات الإدراك للعناصر اللغوية وفهم مدلولاتها " [130] ص 65، ونستنتج من هذا أن عملية تعليم اللغة يستوجب تحديد طريقة تعليمية تساعد المتعلم على ترسيخ ما يقدم له من اللغة،وهذا الغرض أثبتت علوم اللسان بصفة عامة، وعلوم التربية بصفة خاصة مبادئ عامة، تتفق في جوهرها في ميدان تعليم اللغات وهي تتلخص فيما يلي :

أ- كل طريقة تعليمية تتصف بأدنى شيء من الجدية، فلابد إن يكون أصحابها قد اعتبروا فيها خمسة أشياء. [130] ص 61.

- الانتقاء الممعن للعناصر التي تتكون منها المادة المعنية وهي بالنسبة للغة الألفاظ والصيغ مع ما تدل عليها من معاني في الوضع والاستعمال.
- التخطيط الدقيق لهده العناصر أي توزيعها المنتظم حسب المدة المخصصة لها وعدد الدروس.
- ترتيبها ووضعها في موضعها في كل درس تتدرج بانسجام من درس إلى أخر.

- اختيار كيفية ناجحة لعرضها على المتعلم وتقديمها لهن وتبليغها إياه في أحسن الأحوال.
- اختيار كيفية لا تقل نجاعة عن سابقتها لترسيخها في ذهن المتعلم وخلق الآليات الأساسية التي يحتاج إليها ليحكم استعمالها بكيفية عضوية.

ب- ينبغي إن نميز في تعليم اللغة بين مرحلتين اثنتين : [130] ص 61.

1- مرحلة يكتسب فيها المتعلم تدريجيًا الحلكة اللغوية الأساسية أي القدرة على التعبير السليم اللغوي.

2- مرحلة يكتسب فيها المهارة على التعبير البليغ.

ج- ينبغي إن تكون الظروف التي يقع فيها تعليم اللغة اقرب ما يمكن من الظروف الطبيعية والأحداث العادية التي يعيشها الطفل[130] ص 61.

لقد أثار هذا الموضوع اهتمام العلماء اللغويين والمربين منذ الزمن القديم بحيث كان تعليم اللغات الأجنبية يتم عن طريق تعليم القواعد النحوية والترجمة لفهم النصوص الأدبية والاطلاع على الثقافة الأجنبية ولكن الاحتياجات الاجتماعية الجديدة، في مطلع هذا القرن، ألحّت على الجانب التطبيقي للغة باعتبارها أداة تبليغ واتصال، فكانت النتيجة تعويض المنهجية التقليدية بمنهجيات أخرى تتماشى مع حداثة العصر وهي :

1.2.2.4.المنهجية المباشرة (الطريقة المباشرة)

ظهرت هذه الطريقة كرد فعل طبيعي للعيوب التي كانت تتصف بها طريقة النحو والترجمة التي تستعمل لغة وسيط، وكما هو واضح من التسمية تعتمد هذه الطريقة على تعليم اللغة الجديدة مباشرة ودون وساطة لغة أخرى التي غالبًا ما تكون اللغة الأصلية وتعمل هذه الطريقة على تعليم مفاهيم اللغة في مواقف مادية، بحيث يتم الربط المباشر بين الرمز اللغوي وبين دلالته بالشيء نفسه أو بالصورة أو الحركة دون الاستعانة بلغة الطالب أو لغة أخرى يعرفها ويعتقد واضعو هذه الطريقة إن الطفل يتعلم اللغة الأم من فرط تعرضه لهذه اللغة، لذلك اقترحوا ما أسموه " الحمام من اللغة " Bain linguistique . وذلك بوضع الطفل فيه داخل القسم ويتم ذلك بتهيئة الظروف المناسبة لتمثيل الظرف الطبيعي، كما إن محاسن اللغة غير اللغة الأم لم يبلغ درجة من التمكن من هذه اللغة إلا إذا وفر له التدريس فرصة الممارسة الدائمة والمكثفة لهذه اللغة [131] ص 15.

من بين الايجابيات التي تتسم بها هذه الطريقة نجد تشجيعها للجانب الشفوي والربط المباشر بين الرمز اللغوي وبين مضمونه وتوظيف اللغة الجديدة في مواقف طبيعية تساعد على تذكر المكتسبات وتجنب أسلوب التلقين والاستقراء الذي كان معتمد من خلال عرض عدة أمثلة وتوظيف القواعد في عمليات التواصل، [132] ص 30. رغم هذه المميزات المباشرة عيوبًا وسلبيات كثيرة نذكر أهمها فيما يلي : [132] ص 31.

تتسم هذه الطرقة بالمبالغة في ربط الأسماء بمسمياتها علمًا بأن المتعلم لديه سابق معرفة بذلك المسمى وإنما يقتصر دوره في خزن الاسم الجديد.

- إن تعليم اللغة بشكل طبيعي، وهو ما تزعمه هذه الطريقة، لا يتلاءم مع التضييق في عدد الألفاظ المستعملة في القسم وهي تستغل الحركة والصورة وأحيانا المواقف الطبيعية في أمور بسيطة كشرح الألفاظ أو الجزئيات البسيطة.
- مهما تحاول أن تلخص الطبيعة من خلال الصورة فإنها ذلك تفشل في ذلك بسبب ضيق الصورة واتساع المواقف.
- عجزها على شرح المعاني المجردة حتى باستعمال الصورة لأن المدرس بدرك الصورة من خلال درسه بينما يدرس التلميذ جوانب أخرى منها.
- عجزت عن تحقيق مهارتي القراءة والكتابة نظرًا لاهمالها لهما.
- هي عرض القواعد النحوية لكنها تعرضها بإيجاز شديد لا يناسب المتعلمين.

2.2.2.4.الطريقة السمعية الشفوية

كان جيتارجوبيرينا ((rubérina) استاذ اللغويات بجامعة" زغرب" أول من وضع نظريته سنة 1953 حول " الطريقة السمعية البصرية التركيبية الإجمالية " في سنة 1955 بدأ يتعاون مع الفرنسي بول ريفانك (Paul Rivenc) وظهرت طريقة " أصوات وصور من فرنسا " وظهرت فيما بعد محاولات أخرى لتعليم الانجليزية والألمانية إلى أن ظهرت الطريقة " السمعية الشفوية " حيث عمد أصحابها إلى التدريب السمعي للإذن وأعضاء الكلام بحيث اخفوا الصورة عن الأعين، وقد أجلت القراءة والكتابة إلى المراحل اللاحقة وكذلك قواعد النحو واكتفى بإتقان المتعلم الاستماع والفهم ثم التحدث، لأن القواعد ليست هدفًا في حد ذاتها، وقد اعتمدت الطريقة في تدريس اللغة على تراكيب الأنماط التي يكررها المتعلم بطريقة مأخوذة من التجربة الأمريكية التي لا يمكن أن تنجح في الظروف العادية، فانه يؤخذ عليها تركيزها الشديد على تكرار الأنماط مما يجعل المتعلم يتعامل مع اللغة المدروسة بصفة آلية، الأمر الذي قد يمنعه من القدرة على التعبير الحر [132] ص 31.

من بين مبادئها هي : [132] ص 32

- إعطاء الأولية لمهارة الحديث بالتركيز على الاستماع والنطق.
- التعزيز الفوري لتبين الصحيح من العبارات وتشجيع المتعلم على الاستمرار.
- تعليم الكتابة بعد القراءة من خلال نماذج سبق وأن تعلمها المتعلم.
- استعمال الوسائل المعينة المختلفة لزيادة التدريس والثارة انتباه المتعلم.
- تهتم الطريقة بجعل بعض المقارنات بين اللغة التي يتعلمها المتعلم ولغته الأولى قد تحديد مواضيع التقابل ومواضيع التداخل، لأخذ ذلك بعين الاعتبار إثناء تعليم اللغة الجديدة للتلاميذ.

إما المشكلات التي تنجم عن هذه الطريقة فيمكن ذكر ما يلي : [132] ص 33.
إهمال عنصر الفهم، فالترديد يتخذ شكل ببغائنا حيث يقلد المتعلم الأنماط والنماذج دون فهم المضمون وإذا حدث الفهم فعلا فلا يتعدى المستوى الشخص البحث.

- يأتي بعد ذلك مشكل المعنى، فهذه الطريقة تعرض الدروس كسلسلة من التمارين لتدريب إلية الاستعمال اللغوي وتقتصر على تكوين ردود الفعل.
- إهمال القواعد وعدم معرفة الأصول النحوية التي تحكم هذه الأنماط اللغوية يؤدي إلى عجز المتعلم عن استخدامها خارج جدران القسم.
- عدم مراعاة الفروق الفردية، فالأنماط نفسها مفروضة على الجميع وبالسرعة نفسها، مما يبعث الملل في نفس المجتهدين من جهة ويثبت همهم المترددين والضعفاء من جهة أخرى.

3.2.2.4.الطريقة السمعية البصرية

تتحرك الطرق السمعية البصرية كأي نوع من الطرق الأخرى في ظل قيود معقدة فهي تارة تعتمد على الهدف المطلوب تحقيقه، وتارة تعتمد على الوسيلة المستعلمة ومرة تقوم على أساس لغوي أو على أساس نفسي أو تكون متأثرة بإحدى فلسفات التعليم القديمة، إذ كثيرًا ما يكون المعلم قد تقمص إحدى هذه المجالات ويبقى مسجونًا داخله ويصعب عليه الخروج منه، رغم التدريبات والتوجيهات التي يتلقاها مرارا ، وفيما يلي نجمع بين نوعين كبيرين لأهم الطرق الممكنة لسير درس سمعي بصري : النوع الأول يتميز بالفصل بين مراحل الدرس، إما الثاني فانه يمزج هذه المراحل ويعتبر كلا متكاملا في مجال الاستعمال العادي للغة ونسمي النوع الأول اسم (أسلوب التحليل) ونطق على النوع الثاني (أسلوب التكاملي) [132] ص 34
- وفي أخير المطاف نستنتج مما سبق قوله حول الطرق التربوية لتعليم اللغات الأجنبية بما فيها اللغة الفرنسية أنها اهتمت بدور تأثير اللغة الأولى للمتعلم على عملية تعلم اللغة الثانية، وحاولت إزالة الأخطاء الناجمة عنه باستعمال طرق ووسائل تعليمية مدروسة من قبل علماء اللسان و علماء النفس لتزويد المربين وواضعي الطرق التعليمية بالنظريات العملية، ولمن نجاح الطرق التربوية لتعليم اللغة الثانية لا يتوقف على تطبيقها تطبيقًا دقيقًا وإنما يستدعي عوامل أخرى أساسية ترجع إلى كفاءة المعلم علما انه لم يشارك في وضع البرامج اللغوية ولم يشارك في النظر في كيفية تقديمها.

3.2.4.الوسائل التعليمية

وسائل التعليمية هي عبارة عن " أجهزة وأدوات ومواد يستخدمها المعلم لتحسين عملية التعليم والتعلم وتقتصر مدتها، وتوضيح المعاني وشرح المعاني وشرح الأفكار وتدريب التلاميذ على المهارات وغرس العادات الحسنة في نفوسهم، وتنمية الاتجاهات وعرض القيم، دون إن يعتمد المدرس على الألفاظ والرموز والأرقام للحصول طلبته على الحقائق الصحيحة والتربية القومية

وبتكلفة أقل [133] ص 25، تعرف الوسيلة التعليمية على إنهاء أداة اتصال، وهي مترجمة عن الكلمة اللاتينية (medium) التي تعني " بين " وهذا يعني ان الوسيلة أي شيء ينقل المعلومات بين المرسل والمستقبل "[134] ص 25.

كما قد عرفت العديد من التسميات عبر فترات زمنية مختلفة حيث أطلق عليها باسم " التعليم بحاسة البصر بنسبة تقدر بحوالي 80 إلى 85 % ثم عرفت باسم " التعليم البصري الحاسي (Visuel sensory Education) حيث استغل هذا التعريف في مدلوله على الحواس الأخرى إلى جانب حاسية البصر وبعد مدة وجيزة استبدل هذا التعريف مصطلحين يؤديان نفس المفهوم هما المعينات السمعية البصرية (Audio Visuel Aide) والوسائل السمعية البصرية (Audio Visuel Education) وتؤكد هذه التسمية على إن السمع والبصر أساس التعليم، وبعد ذلك ظهر مصطلح " الوسائل المعينة على الإدراك سبيل المعرفة والتعليم ومساعدات التدريب أما المصطلح الذي عرف رواجًا كبيرًا بين العاملين في الهيئات والمؤسسات التعليمية إلى حد الآن فهو " الوسائل التعليمية ليدل بذلك دلالة واضحة على كل وسيلة تستخدم حسبًا في عملية التعلم وعرفت طريقة استخدام الوسائل التعليمية الحديثة والمتطورة بتكنولوجيا التعلم Education Technologie [01] ص 57 - 60.

أما دور الوسائل التعليمية في تعليم اللغات الأجنبية في العصر الحالي قد أصبح جزءًا من الجهد الذي يبذل لتطوير العملية التعليمية والنهوض بها إلى أرقى المستويات فهي تعمل على :

1.3.2.4.دور الوسائل التعليمية في اكتساب مهارة الاستماع

يأتي الاستماع في الدرجة الأولى في تعليم اللغات، حيث يتم تمرين الإذن على سماع الأصوات اللغوية، وتعيرها شيئًا فشيئًا، لذلك يهتم المعلم بتعويد المتعلم على الإنصات الجيد من خلال الإعادة والتكرار مستعينًا في ذلك بالتسجيلات الصوتية الحديثة التي تمكن المتعلم من اكتساب عادة لغوية هامة من خلال الاستماع إلى اللغة الأجنبية لمدة أطول، والوقوف على نبرتها ونغمتها عن طريق الإصغاء المستمر، كما تساعد الوسائل السمعية البصرية كالتلفزيون والإعلام على تدعيم الفهم، وذلك باقتراب ما هو مسموع بما هو مرئي وعلى هذا الأساس بنيت الطريقة الحديثة في تعليم اللغات الأجنبية والتي تدعى الكلية التركيبية الإجمالية (S.O.A.V). [01] ص 205.

2.3.2.4.دور الوسائل التعليمية في اكتساب مهارة الحديث والتواصل

إن اكتساب مهارة الحديث ومن بين الأهداف الأساسية لعملية تعلم اللغات الأجنبية لذلك تلعب الوسائل التعليمية بمختلف أنواعها دورًا هامًا فهي تمكن المتعلم من استعمال الرصيد اللغوي الذي يتحصل عليه أثناء كل درس وبذلك يتمكن من توظيف تلك الألفاظ والعبارات والتراكيب في مواقف

الحياة مختلفة بواسطة التدرب على النطق عند استعمال الأشرطة أو الحصص الإذاعية والإعلام التي تنمي مهارة الحديث [01] ص 216.

3.3.2.4.دور الوسائل التعليمية في اكتساب مهارة القراءة

تعتبر القراءة وسيلة نقل رموز اللغة وفهم مضمون الكتابة وكسب المعلومات الخبرات، وهي تأتي في مرحلة متأخرة بعد تقدم حصة تدريبية في مهارة الاستماع النطق والحديث وتساعد الصور الثابتة، الأفلام الناطقة ولوحات الإعلانات والعروض المقرونة برموز لفظية على تعلم القراءة وإتقانها إضافة إلى الكتاب المدرسي المقرر فهو مدعم بصور معبرة بتدرب عليه المتعلم خارج فصل الدراسة وداخله حتى يتقن مادة القراءة [01] ص 216.

4.3.2.4.دور الوسائل التعليمية في اكتساب مهارة الكتابة

يأتي اكتساب مهارة الكتابة في المرحلة الثانية بعد إكتساب مهارة السمع والحديث والقراءة، لذلك تكون هذه المهارات كلها متبوعة في كثير من الأحيان بحصة الكتابة، حيث إن المتعلم بصبح قادرًا على تمييز الحروف من حيث رسمها وموقعها في الكلمة الواحدة بعد أن تعود على مشاهدتها مكتوبة في الكتاب أو على السبورة وهنا يلعب كل من التلفزيون وجهاز العرض الأمامي الذي يسمح لكتابة النص كتابة نظيفة بقلم اللباد، دورًا كبيرًا في خلق نوع من التشريق وشد الانتباه والتركيز مما يدفع المتعلم إلى الإقبال بحماس على حصة الخط وتكون بذلك هذه المجموعة من الوسائل التعليمية حافزًا جديدًا له على المضي في تعلم اللغة الأجنبية[01] ص 218.

أن واقع الوسائل التعليمية المستعملة في تعلم اللغة الفرنسية في المدرسة الأساسية مثله مثل باقي المواد الأخرى حيث تعتمد المدرسة الأساسية على وسائل التعليم المتمثلة في الكتاب المدرسي والسبورة ذلك انطلاقًا من السنة الرابعة، فاستعمال الوسائل البسيطة مازال إلى يومنا هذا إذ يدرس به تلاميذ اليوم على الرغم وجود وسائل سمعية بصرية، إلا إن الكتاب المدرسي واستعمال الطباشير والاعتماد على السبورة هي الوسائل الأساسية التي تستعمل في تعليم هذه المادة.

4.2.4.برامج اللغة الفرنسية وساعات تدريسها

لقد تم اختيار برامج اللغة الفرنسية للسنة التاسعة من تعليم الأساسي حيث يحتوي على تسعة مواد تدريس للسنة التاسعة وهي بالترتيب كالأتي : [135]

1- مادة الفهم الكتابي Compréhension on écrite : يقدم الأستاذ نص من الكتاب المدرسي وآخر مع طرح أسئلة عنه، حيث يقرأ قراءة صامتة لمدة 10 د بعدها يتم الجواب عن الأسئلة من طرف التلاميذ، الهدف منها هو معرفة الأساليب التعبيري كالوصف مثلا وكذلك معرفة مختلف المفاهيم والمصطلحات الخاصة بكل أسلوب، ويتم تدريس هذه المادة ساعة في الأسبوع.

2- مادة القراءة Lecture : تكون القراءة جهرًا بمعنى مسموعة، حيث يقرأ الأستاذ في البداية ثم التلاميذ، مع تقسيم النص إلى فقرات وإعطاء فكرة عامة للنص وأفكار جزئية لكل فقرة، والهدف منها هو تعلم القراءة، النطق الجيد للحروف والكلمات ومختلف الجمل بالأساليب المختلفة كالتعجب أو الاستفهام وغيرها، وتدرس في مدة ساعة.

3- مادة المفردات Lexique : استخراج المفردات من فقرة معينة إما من النص الذي تم قراءته أو أخر، مع استعمال القاموس الخاص بشرح المفردات، الهدف منها هو كسب مفردات وتعلم استعمال بفعل التطبيقات التي تتم مدخل القسم، ومدة تدريسها هي ساعة.

4- مادة النحو Syntaxe : يتم تقديم فقرة من النص، حيث يستخرج منها أمثلة عن الموضوع المراد دراسته كالصفة، الحال وغيرها والهدف منها معرفة كل ما يتعلق بالنحو، مدة تدريسها هي ساعة.

5- الصرف Conjugaison : استعمال النص السابق (الذي درس في مادة القراءة) لاستخراج الأوقات (الماضي، الحاضر، المضارع وغيرها) الهدف منها هو التعرف على الأزمنة واستعمالها في التعبير بفعل تطبيقات تقدم في نهاية الحصة ومدة تدريسها ساعة.

- القواعد (Grammaire): إستعمال مختلف المفردات السابقة قصد تعلم كتابتها دون أخطاء وذلك بفعل الإملاء و الهدف منها هو تطبيقات القواعد الخاصة بمادة اللغة الفرنسية ومدة تدريسها تقدر بساعة.

- تعبير كتابي (Expression) : مدتها ساعتين فالأولى يتم فيها موضوع مشابه لنوع ملاحظات فقط/ بينما الساعة الثانية فيتم التصحيح الثاني بإعطاء العلامات للتلاميذ، يفصل بين الساعتين مادة القراءة الموجهة.

- القراءة الموجهة (Lecture suivie) : نص يدرس طول العام، تتوزع فقراته حسب البرنامج السنوي، الهدف منها هو التعود على قراءة النص الطويل بتوفير عنصر التشويق لمواصلة أحداث النص، وتعلم حب القراءة، مدة تدريسها تقدر بساعة.

- تصحيح التعبير (Correction de l’expression écrite) : عرض الأخطاء الجماعية للتلاميذ على السبورة، يتم تصحيحها وكيفية تصحيحها، مدتها ساعة أو ساعتين حسب نوع الأخطاء.

ب- الزمن المخصص لتعليم اللغة الفرنسية (عدد الحصص) :

لقد تم تحديد الزمن المخصص لتعليم اللغة الفرنسية في المدرسة الجزائرية بمعدل ثلاث ساعات في الأسبوع على مستوى الطور الأساسي والثانوي، ويبقى عدد الحصص المبرمجة ثابتًا بين الشعب الأدبية والعلمية على حد سواء، وتوزيع هذه الحصص بين الفترة الصباحية والمسائية إلا أنه في اغلب الأحيان يتم تقديم حصة اللغة الفرنسية في الفترة المسائية أي من الساعة الثانية بعد الزوال 14 سا إلى الساعة الخامسة 17 سا.

ويمكن الاختلاف في المعاملات حيث يقدر بت (3) بالنسبة للشعب الأدبية و (2) بالنسبة للشعب العلمية .

3.4.الطالب الجامعي ومشكلته اللغوية

1.3.4.تعريف الطالب الجامعي

يشكل الطالب محورًا في جميع دول العالم على حد سواء حيث أخذت الأبحاث والدراسات باهتمام بالطلبة مبكرًا والعمل على توجيههم ومتابعة أوجه نشاطاتهم المختلفة، حيث تشير بعض الدراسات إن الطالب الجامعي هو ذاك الذي أنهى الثانوية عبر تلمذة منتظمة بمعنى إنه إلتحق بالمدرسة في السن القانونية وأتيحت له فرصة الانتقال عبر المراحل الابتدائية والمتوسط والثانوي وتتراوح المدة 12 عامًا، ثم بافتراض إنه لم يعد أي سنة دراسية وبالتالي يلتحق بالجامعة وعمره 18 ويتخرج منها وعمره ما بين 22 و 24 سنة وبإمكان إن يتراوح عمره في نهاية الدارسة ما بين 25 و 27 سنة إذا ما سمح له بإعادة وتأخر ثلاث سنوات[136] ص 31.

فالطالب الجامعي هو ذلك الفئة من المجتمع، والتي أتيح لأفرادها الوصول إلى مرحلة التعليم الجامعي والالتحاق بالمعاهد العليا، وهي الفئة التي غالبًا ما تقف في مواجهة الجيل القديم، متبنية شعار التطور والتحديث والتقديم [137] ص 143. ويعرفه محمد الجوهري بأنه " ذاك الذي أتيحت له فرصة التعليم الجامعي في المعاهد العليا "[138] ص 271.

يساعد التحاق الطالب بالجامعة في اكتسابه للمهارات الاجتماعية المختلفة وتنمية النمو المعرفي والعقلي والحركي والانفعالي، وذلك من خلال ما تقدمه الجامعة من أنشطة طلابية مختلفة يختبر الطالب من خلالها حدود قدراته وإمكاناته، هذا كما يعتبر هيرلوك(Hurlock) أن المرحلة الجامعية بالنسبة للشبان مرحلة انتقالية بين مرحلة المراهقة المليئة بالصراعات والتجارب الجديدة والمشاكل النفسية إلى مرحلة النضج المبكر وهي مرحلة الإعداد للعب الأدوار أكثر اتزانًا واستقرارًا وقابلية من قبل الكبار، ويعتبر الشبان الجامعي أكثر الفئات الاجتماعية شعورًا بالتناقض بين الواقع والطموح ما هو كائن وما ينبغي إن يكون [139] ص 20

فالطالب الجامعي هو كل فرد يدرس من اجل الحصول على شهادة معينة، ترفع مستواه العلمي والمعرفي، وتضمن له مكانة الاجتماعية بالحصول على منصب عمل وفقًا مؤهلاته العلمية، في هذا الصدد يمكننا إن نطرح سؤال ما هي أهم مشكلات التي يعاني منها الطالب الجامعي ؟.

إن الطالب الجامعي المثقل بالمشكلات لا يستطيع إن يقوم بدوره كطالب مثالي ولذلك استهدفت العديد من الدراسات تناول مشكلات الطالب وكشفت من أنواعها من مشكلات نفسية وإجتماعية وجسمية وتربوية فمشكلات التربوية يرجعها الأستاذ" خير الله عصار" أي مشكلات التكيف مع الجو

التعليمي في الجامعة والإدارة، وتأثيرات هذا التكيف تظهر باختلاف بالنسبة للمبتدئين والمتوسطين والمتقدمين في الدراسة الجامعية. [140] ص 369.

نستنتج من ذلك إن مشكلات التربوية هي تتمثل في المشكلات التعليمية للطلاب الجامعيين والمشاكل في مجال الدراسة وحياتهم داخل الجامعة.

2.3.4.كيفية اختيار التخصص

إن فكرة اختيار فرع الدراسة يتطلب جهدًا نفسيًا من الطالب المقبل على الدراسة الجامعية لأن اختيارها سيكون بداية تقرير مصير حياته المهنية بالدرجة الأولى لأن الجامعة تختص بتزويد المجتمع بالمتخصصين والإطارات والفنيين من الناحية الاقتصادية والاجتماعية.

إن مشاهد الشباب وهم يترددون بين مهنه وأخرى أو بين دراسة وأخرى يشكل عبئًا ثقيلاً على الدولة التي تتولى في مجتمعنا الإنفاق من المال العام على التعليم، بسبب ما يحدث من هدر تربوي، لسنوات الفشل التي يقضيها الطالب عند اختياره لفرع لا يتوافق مع ميوله وقدراته، وإن قضية اختيار الفرد للمهنة المناسبة تعد مشكلة اجتماعية في الأماكن التي تناسبهم حتى لا يعاني المجتمع والشباب من خبرات الفشل والإحباط والبطالة وفقدان الشعور بالثقة بالنفس [141] ص 15. فكل علم لا يتكيف الفرد معه ولا يحسن اختياره له مفاعيل مضرة [142] ص 16، وفي واقعنا يجد هناك كثير من المشكلات يعانيها الطلاب بسبب اضطرارهم للالتحاق بدراسات لا تتفق مع ميولهم واستعداداتهم ومواهبهم وقدراتهم، ولا شك أن هناك كثير من الأضرار التي تلحق كل من الفرد والمجتمع نتيجة لسوء اختياره، وزيادة على ما ذكرناه من قبل عدم تفوقه في إتقانه للدراسة. [142] ص 35.

فما الذي يدفع الطالب لاختيار فرع دراسة دون أخر ؟ من خلال الإسقاط النظر الذي قام به الأستاذ مدني محمود توفيق في رسالته عن نظرية " ريمون بودون " في علاقة النسق التعليمي بالحراك الاجتماعي يشير إلى إن : الفرد الحاصل على مستوى تعليمي أعلى من ذاك الذي عند أبيه ليس أكثر حظًا في تحسين أو الإبقاء على مكانته الاجتماعية الأصلية من ذاك الذي له مستوى تعليمي مساو أو أدنى من مستوى أبيه، وتبعًا لذلك يقوم تحليله للحراك الاجتماعي على اعتبار إن الأفراد إنما يحاولون اتخاذ قرارات أكثر ما تكون معقولة بالنسبة لنسق قيمهم، وإن الامتيازات الاجتماعية المرتبطة بمستوى تعليمي معين تدرك بعلاقتها بالمركز الاجتماعي للأسرة، وعمومًا الأفراد يختارون السلوك الذي يبدو لهم أكثر فائدة. [144] ص 12.

هذا الاقتراب يسوقنا إلى القول بأن الطالب الجامعي في مرحلة اختياره يمكن إن يتخذ قراراته بناء عن الوضع الاجتماعي الذي يعيشه المجتمع، ويحاول بذلك الامتياز عن غيره بالمكانة الاجتماعية المرموقة إن كانت كذلك بالنسبة لأسرته فهو يسعى لتحقيقها وعن كانت مكانة أسرة اقل مما يحاول تحقيقه فهذا يدفعه إلى اختيار فرع يوفر له منصب العمل الذي يرقى مكانته الاجتماعية وقد يخضع

الاختيار لقرار الأسرة، ونعود إلى علاقة الاختيار بالمهنة في مجتمعاتنا، يسعى الطالب إلى اختيار الأنسب حسب نظرته لواقعه.

إن هناك هوة موجودة بين التعليم العالي بمفهومه الغربي، الذي يهدف إلى إعداد وتكوين الفرد الجامعي إعدادا وتكوينًا علميًا وشاملاً إلى حد ما وبين رغبة طلاب المعاهد العليا في البلاد النامية بتحصيل المعلومات بشكل براجماتي يمكن أن يضم مباشرة اغراض الانتفاع العلمي [145]ص272 وقد يكون هذا الانتفاع أثناء فترات الدراسة مثل الحصول على المعدلات الجيدة أو حتى المقبولة في مختلف المقاييس أو بعد نهاية الدراسة في مدى توافق الشهادة في مجال منصب العمل " ففي الجامعة الأمريكية فإن اهتمام الجامعة بطلباتها يبدأ من تحضيرهم في بالتعليم الثانوي وهناك تنافس بين الجامعات لاستقطاب التلاميذ المتفوقين في الثانويات، حيث تجري لهم امتحانات لتقييم مواهبهم وهواياتهم الحرفية، ثم بقدم كل طالب طلبًا إلى الجامعة التي يريد الالتحاق بها [146] ص 72.

بعكس الجامعة الجزائرية فالطالب يسجل في الجامعة وهو لا يعرف عنها شيئًا سوى الاسم ويكون محظوظًا إذا كان احد أقاربه دخلها قبله، فربما يعطيه فكرة أولية عنها، ويختار فرع للدراسة قد لا يستند على أسس مدروسة واهم ما يصب فيه اهتمامه هو هçل هذا التخصص أو الفرع يضمن له منصب عمل بعد تخرجه ؟ أو الرضوخ في ضغوط الأسرة التي تزج بأبنائها في نوع من الدراسة التي تراها مناسبة.

هذا الأمر جعل من الضروري حدوث توجيه تربوي قبل بالالتحاق بالجامعة وتزويد الطالب بالمعلومات الموضوعية عن طبيعة الدراسة ومحتواها ومستقبلها قبل إن يلتحق بها ... ويقصد بالتوجيه الفرد إلى الدراسة المناسبة وتصبح مناسبة إذا كانت تتفق مع كم وكيف ما يملك الطالب من قدرات واستعداد وميول وذكاء وسمات شخصية بحيث يحرز أكبر نجاح ممكن في هذه الدراسة ويقوم التوجيه التربوية حسب الأستاذ عبد الرحمن عيسوي على ما يلي : [143] ص 46.

- الحصول على معلومات موضوعية ودقيقة عن شخصية الطالب وعن الطبيعة الإنسانية ودوافع السلوك وعن أسرته وظروفه الاجتماعية.
- الإيمان بقدرة الفرد على توجيه حياته.
- الإيمان بأن المجالات التربوية تستوعب كافة الأفراد.
- الإيمان بأن هناك مجالات تربوية أصلح للفرد من غيرها.
- وجود تكامل بين مجالات الدراسة ومجالات العمل.

كما يوجه الطالب وفقًا لمستواه الدراسي وإمكانياته العقلية والمادية وحاجة المجتمع إضافة إلى التوجيه التربوي الذي يعني بالطالب قبل الالتحاق بالجامعة هناك مجال من مجالات التوجيه المهني

ويقصد به " مساعدة الفرع على اختيار مهنته، وفقًا لاستعداداته وقدراته وميوله وطموحاته، وهو يهم بإعداد الفرد وتأهيله للدخول في المهنة [136] ص 17.

إن التوفيق في اختيار المهنة يلعب دورًا هامًا في رضا الفرد عن نفسه كما هو الشأن بالنسبة للاختيار الأنسب لفرع الدراسة[136] ص 17. وإذا كنا قد اشرنا إلى مضار الاختيار الشيء لفرع الدراسة والعمل على المجتمع وعلى الفرد في حد ذاته فإن الفائدة ستعم المجتمع عامة عند الاختيار الأنسب فهذا يزيد من إتقان العمل والارتياح له وبالتالي الإنتاج والتطور الاقتصادي ويتم بذلك الاستغلال الأمثل لمخرجات التعليم.

3.3.4.علاقة الطالب الجامعي مع الإدارة الجامعية

من خلال هذا المطلب يمكن إن نطرح الأسئلة التالية، كيف هي علاقة الطالب الجامعي مع الإدارة الجامعية ؟ ما هي الحدود التي تضبط تفاعلاته ؟ .

وبداية إن الطالب في الوسط الجامعي مكلف بأن يقوم بعدة تصرفات مضبوطة يمكن أن نرجعها بالقول الطالب نكلف بأداء دور يتضمن سلوكات مختلفة تصب في إطار واحد، ويعرف الدور بأنه " ما يتوقعه أعضاء الجهاز الاجتماعي من سلوك يصدر عن صاحب بالدور في موقف من المواقف الاجتماعية ويسميه " قباري محمد إسماعيل " بالسلوك المتوقع، ويمكن ملاحظة من خلال هذا التعريف إن الأدوار تقوم في سياق اجتماعي وبصفة ليست عارضة بمعنى انه كل فرد داخل جماعة يمكن تحديد الدور الذي يجب إن يقوم له[147] ص 79.

" يتضمن كل تنظيم مجموعة من الأدوار متمايزة تقريبًا ... هذه الأدوار يمكن تعريفها بصفتها أنظمة الالتزامات معيارية يفترض بالفاعلين اللذين يقومون بها الخضوع لها، وحقوق مرتبطة بهذه الالزامات " [148] ص 288 ، كذلك الحال بالنسبة للجامعة فكل من الإدارة والطلبة ملزمون بأداء ادوار تحدد علاقتهم وتضبط سلوكاتهم وتفاعلاتهم.

ويقول الأستاذ " خير الله عصار " : " إن المفهوم : إن الطالب يعني إن القائل هو فرد لذ ذات تقوم بأنشطة تتعلق بالحياة الطلابية " [140] ص 378، وقد قصد هنا بالذات القدرة على لعب الدور كطالب جامعي فهو مكلف باحترام القوانين التي تسير وفقها الجامعة واحترام مواعيد الدراسة الامتحانات لأن : " الجامعة مؤسسة مختصة رسمية أي إن وجودها وتسييرها ينظمها قانون وقواعد معينة بعضها مكتوب وبعضها مستمد من العرف والتقاليد الجامعية التي يجلبها معهم العاملين فيها في كلا من المجالين : الإداري والتدرسي " [140] ص 383، فتقوم الإدارة الجامعية بضبط مواعيد الدراسة والامتحانات وتنظيم سير الدروس والمحاضرات في القاعات الدراسية زيادة على متابعة الحضور الغياب وهذا مضبوط بقوانين محددة تصل إلى حد إقصاء الطلبة عند الغياب المتكرر ودون مبررات مقبولة.

يعتبر موضوع الإدارة الجامعية من أدق مواضيع الإدارة التربوية وأكثرها حساسية وذلك لعدة اعتبارات أهمها كفاءة عناصرها واختلاف خصائصهم واعتزازهم بموقفهم، وعمومًا فإن مفهوم الإدارة الجامعية يتضمن " الإدارة الجامعية الحديثة التي تهيئ مناخًا ملائمًا للتعليم الجامعي والبحث العلمي وخدمة المجتمع سواء بسواء[149] ص 18، فكلما تنظم السير الحسن داخل الجامعة واستقر احترام القانون تتمكن هذه المؤسسة من خدمة المجتمع بشكل امثل ويستطيع الطالب تحقيق هدفه في الارتقاء التعليمي.

4.3.4.علاقة الطالب الجامعي مع الأستاذ

مبدئيًا نحن نرى علاقة الطالب الجامعي مع الأستاذ زيادة على انها علاقة إنسانية تربط مجموعة أفراد في موقف ما، في زمن ما، فإننا نلاحظ حدودها في جانبها التعليمي يندرج ضمن سياق التدريس الجامعي الذي يقوم يه الأستاذ والتقييم الذي يتلقاه الطالب.

يتطلب التدريس الجامعي الفعال كما يراه " عايش محمود زيتون " إن يكون الطلبة الجامعيون في وضع سليم ورغبة في التعليم ومن هنا فان من بين أهم العوامل التي تحدد التدريس الجيد في الجامعة وبالتالي حدوث التعلم الجيد هو بقدرة الأستاذ الجامعي على خلق الاهتمام والميول عند الطلبة الجامعيين [149] ص 22.

إن الطالب الجامعي بحكم المرحلة العمرية التي هو فيها، يمكن آن بضبط انفعالاته فهو مطالب باحترام الأستاذ وتقديره ومناقشته في حدود ما تمليه استمرار العملية التعليمية والتفاعل الذي تحدثه، فالطالب مطالب أيضا بالقيام بدوره المنوط به إن يعني مكانة الأستاذ كمشرف أول على وجوده في الجامعة، لذلك يكون " الطالب المسؤول والمشارك في التعلم والتفكير والمبادر النشط غير المترهل أو المتراخي" [149] ص 18.

أما الأستاذ هو أخر مطالب بتقديم دوره على أتم وجه مدركًا مكانة الطالب الجامعي كطالب علم وحسب رأينا دائمًا الأستاذ هو الذي يحقق هدف تعليم الطلبة كيف يفكرون وليس كيف يحفظون ما يعطى لهم، وذلك يكون قدوة مثلى في تطبيق القوانين التي تحكم علاقته مع الطلبة، فهو مدعو إلى إن يعلو فوق الانحرافات وإلى إن يحاول رفع طلابه إلى ذلك المستوى الخلقي الذي يجب إن تتمتع به الجامعة باعتبارها مركز إشعاع فكري وخلقي لا يملك المجتمع الذي توجد فيه بديلاً عنها في هذا المضمار[140] ص 285.

يقوم الأستاذ أيضا زيادة على التدريس الذي يتم في قاعات المحاضرات بالتقييم والتقويم وهو من أهم المراحل التعليمية العلمية " فهو الذي يحدد نقاط القوة والضعف في مختلف جوانب الموقف التعليمي كذلك فهو مقياس لمقدار ما حقق من أهداف تربوية ويظهر العقبات التي حالت دون تحقيق الأهداف [150] ص 95، التقييم عملية سلوكية تهدف إلى إصدار أحكام حول ظاهرة معينة كما هي

ملاحظة دون بردود أفعال ممكنة لإصلاح ويختلف عن التقويم في كون التقويم عملية مستمرة استكشافية تهدف إلى تشخيص الظاهرة المقاسة من اجل تقديم العلاج الناجح لإزالة الخلل. [151]ص20.

" فتقويم الطالب يعطيه فكرة عما حصله، ويجدد ثقة بنفسه ويمده بخبرة إتقان الصعوبات التي سيلاقيها في مواقف الحياة اليومية، من ناحية أخرى فإن التقويم يمد أعضاء الهيئة التدريسية بجزء رئيسي هام من إجراءات تقويم المقرر " [150] ص 138، وبذلك فالتقويم يحقق فائدة لكل من الأستاذ والطالب وكما هو الشأن بالنسبة للتدريس فالأستاذ يوظف معلوماته وقدراته عند إلقاء المحاضرة والطالب يحقق الإعداد العلمي ويكتشف مهاراته المناسبة في مجال تخصصه من حقائق ومبادئ وقوانين ونظريات والتقييم البيداغوجي المعمول به في الجامعة الجزائرية يقوم على أساس مضبوطة وواضحة وتحكم خطاها سواء قانونية سارية المفعول يتم عن طريقة التالية : [152]،

- امتحانات عامة، دورية واستجوابيه كتابية.
- التقييم في الأعمال الموجهة والأعمال التطبيقية.
- مذكرات، تقارير، التربصات التطبيقية أو تربصات نهاية الدراسات الجامعية.
- أما عن كيفية التقييم في التعليم الجامعي الجزائري، يتم وفقًا لامتحانات سداسية بالنسبة للمقاييس وبناء عليها يضع الأستاذ المصحح النقطة، ويحسب المعدل الخاص بالمقياس بجمع نقطة امتحان السداسي مع نقطة الأعمال الموجهة والأعمال التطبيقية إن وجدت.
- ويمكن للطالب ان يدخل الامتحانات الشاملة بعد ظهور مداولات الامتحانات السداسية عندما لا يحرز المعدل ما يعادل 10 من 20 أو أكثر أو عند حصوله على النقط الإقصائية وعند النقطة اقل من 20 في المقياس، وأيضا يمكن للطالب حضور حصة استدراكية مبرمجة للطلبة عند المقبولين في نهاية السنة بعد مداولات الامتحانات، يستطيعون الحضور فقط في المقاييس التي لم يتحصلوا فيها على العلامات المناسبة للانتقال، من خلال المعدل الذي يحرزه الطالب يحدد نجاحه أو فشله في دراسته

5.3.4.الصعوبات اللغوية للطالب الجامعي

تزداد مشكلات الطالب إذا كان عليه اكتساب المعارف والعلوم بلغة الأجنبية أي اللغة الفرنسية التي لا يتقنها مما يؤدي إلى الرسوب في الدراسة لأن اللغة الفرنسية تنتمي إلى ثقافة مغايرة فإن صعوبات التعلم تزداد من منطلق إن الطالب لا يتعامل فقط مع لغة أجنبية، وإنما يتعامل مع مصطلحات وبني للتعبير والتفسير جديد تمامًا بالنسبة إليه. [48] ص 50.

إن الطالب يقبل إلى الجامعة بعد دراسة اللغة الفرنسية لمدة تسع سنوات في المراحل السابقة وهو لا يستطيع استخدام مدخرات هذه اللغة في فهم كتاب جامعي مبسط، إن تفشي هذه الظاهرة التربوية،

استدعى الدراسة والتحليل وانطلاقًا من هذا الواقع أجريت تعديلات متكررة لتسهيل المناهج للطلبة ورغم ذلك لم يساهم هذا في حل هذه الأزمة، فنجد عمومًا إن الطالب يجهل الهدف من دراسة هذه اللغة في المراحل الأولى [153] ص 72.

إن الهدف من التعليم العلمي هو التكوين تفكير علمي لدى الطالب، وهذا ما يتطلب منه موقف عملي ومساهمة فعلية، حيث يجب برهنة واكتشاف كل التطبيقات ونتائج النظريات المدروسة، وفي مقابل ذلك أيضا إمكانية لغوية ومعرفة جيدة بالمفاهيم الامبريقية والمفاهيم الكمية والكيفية التي تعطيه القدرة على التجريد باعتباره من العمليات الأساسية في النشاط الفكري ويميز حالتين : الطالب الذي يتابع تعليمه العلمي بلغته الأم والطالب الذي يتابع تعليمه العلمي بلغة الأجنبية (اللغة الفرنسية) بالنسبة للطالب الذي لا يغير لغة التعليم ، وبعد بلوغه مستويات لغوية أساسية في المرحلتين الأوليتين من التعليم يكتسب في المرحلة الثانوية المستوى اللغوي الضروري الذي يمكنه من استيعاب الخطاب العلمي في الجامعة حيث يلاحظ مثلاً في مائة (100) " كلمة " في نص مادة الفيزياء أو علم أخر أنه توجد عشرون كلمة تنتمي إلى (VGOS) Vocabulaire Générale d'orientation Scientifique .

هذه الكلمات إن لم تكن معروفة، فإن ذلك يحول دون تحقيق الفهم، فالطالب دون تغيير لغة الدراسة، يركز إمكانية في استيعاب المعرفة العملية في حد ذاتها، باعتبار أنه يملك القدرات الضرورية للتواصل، أما الحالة الثانية : فهي تغيير الطالب للغة التعليم إلى اللغة الفرنسية، فعلى الطالب امتلاك نفس المستويات اللغوية الأساسية في المرحلتين الأوليتين بهذه اللغة إضافة إلى مستوى في (VGOS) . [154] ص 85- 86- 87.

وبدون توفر هذا المستوى، فالطالب ليس بإمكانه الخطاب العلمي والمعرفة العلمية بطريقة عملية والذي يؤدي إلى إن بعض الطلبة يضطرون للتخلي عن دراستهم، والبعض الآخر يعتمد على طريقة حفظ الدروس وحلول التمارين دون الفهم، هذا ما يؤدي إلى ترسيخ ثقافة علمية خاطئة ولا يؤهلهم مستقبلاً لاستعمال معارفهم في إطار عملي.

ملخص الفصل

نستخلص من كل ما سبق إن اللغة الفرنسية اثر كبير على المجتمع الجزائر، حيث استولت على كل الوظائف في الإدارة والتعليم مع تهميش اللغة الوطنية. كما إنها تعتبر غنيمة حرب، تواصل العمل بها بعد الاستقلال ولم يكن ذلك اختيارًا بل ضرورة نظرًا لوجود إطارات مكونة بهذه اللغة، وبعد تعميم استعمال اللغة العربية، أصبحت اللغة الفرنسية لغة أجنبية، فتحددت ضمن هذا الإطار أهدافها كوسيلة للاحتكاك والاستفادة من العلوم العصرية والانفتاح على الثقافات الأخرى، غير إن تجربة

تعليمها في الجزائر لم تؤدي إلى نتائج تجعل مستواها راقيًا، حيث يواجه تعليمها العديد من الصعوبات والمشاكل خاصة في التعليم العالي.

الفصل 5
الأسس المنهجية للدراسة الميدانية

بعد الانتهاء من تحديد الجانب النظري لموضوع الدراسة يأتي الجزء الثاني وهو الدراسة الميدانية، والتي سيتم التطرق فيها لأهم الإجراءات العلمية والعملية لإنجاز الجزء الميداني للبحث ،والوقوف على الأدوات الرئيسية المستخدمة سواء في جمع البيانات والمعطيات الخاصة بالموضوع، أو في كيفية عرضها وتحليلها مع الإشارة في نهاية هذا الجزء من البحث، إلى الصعوبات التي صادفت تطبيق الأدوات، وتوظيفها .

1.5.المناهج المتبعة في الدراسة

من المسلمات المنهجية أن طبيعة الموضوع المدروس هي التي تحدد منهجيته ،ووصولا إلى ما ينبغي إلتزاما بالخطة الموضوعة للبحث ،كما أنه موضوع الدراسة هو الذي يحدد نوع المناهج المتبعة، حيث أن هذه تسعى إلى وصف وتحليل وتفسير العوامل المؤثرة على مستوى تحكم الطالب الجامعي في اللغة الفرنسية .

بما أن المنهج العلمي يعتبر الدعامة الأساسية لكل البحوث العلمية وفي مقدمتها البحوث الإجتماعية وكذلك إختلاف المناهج المستعملة بإختلاف البحوث وطبيعة الدراسة، ولذلك يعرف المنهج على أنه << الطريقة التي يتبعها الباحث في دراسته للمشكلة لإكتشاف الحقيقة >> [155]ص 89.

كما أنه عبارة عن << طريقة العمل التي يتبعها الباحث لمحاولة إيجاد حلول للمشكلات التي تواجهنا >> [156] ص 15.

ونظرا لطبيعة الموضوع أو الدراسة فإنه كثيرا ما تفرض على الباحث تحديد منهجية البحث والخطوات الملائمة له ، بحيث أن موضوع هذه الدراسة في " العوامل المؤثرة على مستوى تحكم الطالب الجامعي في اللغة الفرنسية " يفرض استخدام المنهج الوصفي التحليلي والمنهج الإحصائي ، لأنه بإستخدام هذا النوع من المناهج يساعدنا على " إظهار العلاقات الاجتماعية من وراء وضعيات اجتماعية [157] ص 64.

كما أن استخدام المنهج يمكننا من الوصول إلى دقة النتائج وكذلك تعطى صبغة علمية بعيدة عن الذاتية بالإشكالية ،ووصولا إلى النتائج [158] ص 14.

1.1.5.المنهج الوصفي التحليلي

يعد هذا المنهج من المناهج الأكثر شيوعا في ميدان البحوث الاجتماعية ، لما له من أهمية علمية في توظيفه، فعملية الوصف والتحليل السوسيولوجي، لأي ظاهرة في واقعنا الاجتماعي لا تأتي من العدم، بل هناك معطيات ناتجة عن الوصف الدقيق والمعبر عنه تعبيرا كيفيا وكميا مستخدما في ذلك مختلف الأدوات لجمع البيانات وهذا مايوفر للباحث قاعدة لبناء تحليله العلمي الموضوعي وبالتالي يهدف هذا المنهج إلى وصف،وتحليل موقف أو مجال معين، أنه طريقة من طرق التحليل بشكل علمي منظم، من أجل الوصول إلى أغراض محددة لمشكلة اجتماعية معين [155] ص 129.

ولقد اعتمدنا على هذا المنهج ، كمنهج أساسي وفقا لعدة إعتبارات منها:

- يرتكز هذا المنهج على عدة أسس منها الاستعانة بتقنيات جمع البينات كالإستمارة ، وكذا وصف الظاهرة المدروسة كميا وكيفيا ودراسة أسبابها.
- وصف وكشف أهم العوامل السوسيولوجية التي تقف أمام عدم تحكم الطالب الجامعي للغة الفرنسية على الرغم من دراسته لها في سن مبكرة .

2.1.5.المنهج الإحصائي

المنهج الإحصائي هو الذي يعتبر من أهم الأدوات التي يلجأ إليها الباحث في علم الإجتماع في الدراسات الميدانية ، وذلك لتفسير النتائج،بالإضافة إلى أنه يمكن لنا معرفة حجم العينة التي قمنا بإختيارها [159] ص 100، والهدف من استخدام هذا المنهج هو الكشف عن العلاقة الموجودة بين المتغيرات لإختيار فرضيات الدارسة، وذلك حتى تكون لها صيغة علمية ويتم ذلك باستخدام النسب المئوية الموجودة في الجداول البسيطة والمركبة وذلك للحصول على معلومات إحصائية كمية، ثم تحليلها وتفسيرها بصفة كمية من أجل الوصول إلى نتائج مقبولة وتعبر عن الواقع دون التفسير الذاتي

2.5.الأدوات المنهجية المستعملة في جمع البيانات

لقد استخدامنا في موضوعنا مجموعة من الأدوات لجمع المادة العلمية ، وهي المقابلة و الاستمارة ، وتعتبر هذه الأدوات الأكثر شيوعاً وأهمية وملائمة، لموضوع بحثنا سواء من حيث مساعدتنا على التحكم في ظروف إجراء الدراسة أو في اختزال الوقت.

1.2.5.الاستمارة

بعد إختيارنا العينة البحث، كان لابد من توزيع الإستمارات للتمكن من الحصول على المعلومات الإختيار الفرضيات، هذا ما أكده "عبد الله كامل الهمالي" الذي يرى أن الاستمارة هي <<مجموعة من الأسئلة المقننة (المغلقة أو المفتوحة) التي توجه إلى المبحوثين من أجل الحصول على البيانات ومعلومات معينة أو إتجاه معين أو موقف معين >> [160] ص 187.

ويعرفها "فاخرعاقل" أيضا على أنها << تقنية يستعملها الباحث للإتصال بالمبحوث بغرض جمع المعلومات الأساسية التي تتعلق بموضوع البحث ، أ و مجموعة أسئلة لها إتصال مباشر بفرضيات

الدراسة >> [161] ص 220.

كما تسمح الاستمارة أيضا بالاستنتاج الإحصائي نجد الذي يساعد من التحقيق من الفرضيات الموضوعية المدعمة بمعطيات كمية [162] ص 210.

وعليه وضع استمارة تحتوي على أسئلة مغلفة وأسئلة مفتوحة والأخرى نصف مفتوحة وقدر عددها 40 سؤال وكانت موجه إلى طلبة السنة الرابعة للأقسام التالية :

قسم الأدب العربي- قسم علم الاجتماع- قسم الطب – قسم الصيدلة ، وهذا بعد تطبيق أولي تجريبي للإستمارة التي تعتبر خطوة هامة .

حيث تم عرضها على الأستاذ المشرف، أين قدم بعض الملاحظات حول أسئلة الإستمارة،وهذه الملاحظات التي أخذت بعين الاعتبار وضع الإستمارة التي تم تجريبهاعلى الطلبة حتى نتمكن من الوقوف على العيوب والتغيرات المحتمل الوقوع وكان ذلك يوم 23 مارس 2006 على عينة قدرت بـ 12 طالب وطالبة من الأقسام المذكورة سابقا ، وتم إسترجاعها يوم 29 مارس 2006 أين تم الإطلاع عليها وتعديل بعض الأسئلة التي لم تفهم من طرف الطلبة ،وتم الكشف عن سلامة الأسئلة من حيث الأسلوب والوضوح ومنها تم إلغاء بعض الأسئلة وتعويضها بأخرى ،والتي توصلنا إلى الهدف المراد تحقيقه ،كما أعيد ترتيب البعض من الأسئلة ليكون التسلسل في الأفكار خاصة لتسهيل المهمة للمبحوث عند إجابته ومعرفة ثبات الإستمارة ، أعيد توزيعها بعد الأسبوع 8 ماي 2006 إلى نفس الطلبة أين تم الإجابة على معظم أسئلة الإستمارة لوضع الإستمارة النهائية بعد ذلك .

لقد احتوت الاستمارة النهائية على أربعة محاور هي:

أ- أسئلة متعلقة بابيانات العامة وعددها (3)

ب- بيانات خاصة بالفرضية الأولى "يحدد مستوى الثقافي للأسرة مستوى تحكم الطالب الجامعي في اللغة الفرنسية " ويحوي على ثلاثة عشر (15) سؤالا

ج- بيانات خاصة بالفرضية الثانية " يشكل تكوين الذي تلقاه الطالب الجامعي خلال مساره الدراسي متغيرا أساسيا في مستوى تحكمه في اللغة الفرنسية" وتشمل على أربعة عشر (15) سؤالا.

د- بيانات خاصة بالفرضية الثالثة " هناك علاقة بين التخصص الذي يدرسه الطالب الجامعي ومستوى تحكمه في اللغة الفرنسية " ويشمل على ثلاثة عشر (10) أسئلة.

2.2.5.المقابلة

تعتبر المقابلة من الأدوات الفعالة في جمع المعلومات وهي<< تفاعل لفظي بين فردين المواجهة وفيها يحاول أحدهما أن يستشير بعض المعلومات او التغيرات لدى الأخر حول خبراته وأرائه ومعتقداته >> [163] ص 93، كما هي أيضا عبارة عن حوار لفظي وجها بين الباحث والبحوث أو بين الباحث ومجموعة مبحوثين للحصول على معلومات تخدم البحث مباشرة [164] ص 230.

ولقد استخدمنا المقابلة لإثراء بحثنا بجملة من المعطيات والمعلومات حيث أجريناها مع خمسة أساتذة الذين يتميزون بأقدمية تفوق 10 سنوات وكانوا من مختلف المستويات التالية : الإبتدائي ، المتوسط، الثانوي، وكان ذلك يوم 20 فيفري 2006 من خلال مقابلتنا لهم والحوار الذي جرى بيننا تمكنا من التعرف على الأسباب الرئيسية التي كان لها دور مباشر في تحكم التلميذ في اللغة الفرنسية الذي أصبح اليوم طالبا في الجامعة .

3.5.مجالات الدراسة

1.3.5.المجال المكاني

تمت هذه الدراسة بجامعة –سعد دحلب – البليدة - وهي جامعة فتية النشأة ،فتحت أبوابها سنة1981 كمركز جامعي، وكانت تظم أنذاك فروع في التكوين وهي : [165] ص 01

- العلـوم الطبيعيـة .
- العلـوم الدقيقـة .
- التكنـولوجيـا .

وظلت الوضعية على هذا الحال عشرية تقريبا، إلا أن مجموعة من الأحداث أدت إلى إنقلاب الاتجاهات الأولية، أولها الأزمة الاقتصادية خلال فترة الثمانينات ، إعادة الهيكلة الاقتصادية وإستراتجية التكنولوجية ، أما العامل الثاني المحدد في هذه التنمية هو النمو الديموغرافي المدرسي والطلابي الذي لم يؤخذ بعين الإعتبار في مختلف مخططات التنمية الجامعية ، والذي كان متوقعا في الحين_جامعة البليدة ،سوف تتطور بشكل ملحوظ وتشهد تحولات عميقة.

الخطوة الأولي في هذه التنمية تخص تسيير المؤسسة ، حيث كانت منظمة على أساس معاهد في البداية في إطار الميزانية الوحيدة " معهد الميكانيك في حالة البليدة " مختلف هذه الفروع التي كانت

موجودة في المعهد سوف تصبح مستقلة بقرار 1984 الذي حولها إلى المعهد الوطني للتعليم العالي(i N E S) ضمن هذه الفترة (1984-1989)المركب الجامعي للبليدة (c.u.b) كان يتكون من ستة معاهد للتعليم العالي وهي: [165] ص 02

- المعهد الوطني للتعليم العالي للميكانيك (القرار رقم:84-221 المؤرخ في 1984/04/14).
- المعهد الوطني للتعليم العالي للهندسة المعمارية (القرار رقم :84-222 المؤرخ في 1984/04/14).
- المعهد الوطني للتعليم العالي للإلكترونيك (القرار رقم:84-223 المؤرخ1984/04/14).
- المعهد الوطني للتعليم العالي للعلوم الفلاحية (القرار رقم:84-220 المؤرخ في 1984/04/14).
- المعهد الوطني للتعليم العالي للكيمياء الصناعية (القرار رقم: 86-171 المؤرخ في1986/09/5).
- المعهد الوطني للتعليم العالي للطيران (القرار رقم84-223 المؤرخ في 1986/09/16) .
- المرحلة الرابعة من تطور التكوين العالي كان بداية شهر أوت 1989 التاريخ الذي حول فيه المركب الجامعي بالبليدة إلى جامعة البليدة كانت مركبة من ستة معاهد المذكورة سابقا وملحقة في التكوين الطبي تحت التصرف البيداغوجي للمعهد الوطني للدراسات العليا في العلوم الطبية (INESSM) للجزائر .
- في السنة الجامعية 1989-1990 ظهرت خمسة أقسام في مختلف المعاهد المتمثلة في الأقسام التالية: [165] ص 03

علوم بيطرية،علوم اقتصادية ، علوم تجارية، إعلام آلي للتسيير، لغة انجليزية، هندسة مدينة ، هندسة ريفية ، رياضيات تطبيقية .

- في السنة الجامعية الموالية1990-1991 استفادة الجامعة من ثلاثة اقسام جديدة هي:الفيزيائية- فرنسية- علوم قانونية.
- في السنة الجامعية 1992-1993 فتح قسم الإيطالية الزيادة في عدد الطلبة والأساتذة أدت إلى ضرورة التماشي مع الأوضاع حيث إستفادة الجامعة من أربعة منشأت هي: معهد العلوم الدقيقة ،معهد العلوم البيطرية، معهد العلوم الإقتصادية ،معهد اللغات الأجنبية .

إضافة إلى القرار الذي من خلاله تم إنشاء جامعة البليدة (قرار 89-137) تم تغيره وتكميله بالقرار رقم:(95-204 المؤرخ في 1995/08/05) ومن هذا التاريخ جامعة البليدة أصبحت تجمع 12معهد وهم :

معهد العلوم الدقيقة، معهد البيطرة، معهد العلوم القانونية والإدارة،معهد اللغات الأجنبية ، معهد العلوم الطبية، معهد العلوم الفلاحية، معهد الميكانيك ، معهد الإلكترونيك، معهد الطيران، معهد الكيمياء الصناعية، معهد الهندسة المعمارية، معهد العلوم الإقتصادية بإضافة هذه المعاهد كان هناك :

- قسم علم الإجتماع.
- قسم جذع مشترك تكنولوجيا (T.C.T) .
- محلقة خميس مليانة رصيد روجيولوجيا .
- المرحلة الخامسة والخيرة تتوافق مع التنظيم البيداغوجي للدراسات العليا في الكليات ، وذلك بالقرار رقم:(98-253) المؤرخ في 1998/08/17 والذي يحدد النظام الحالي من نظام المعاهد إلى نظام الكليات وهو كالتالي: كلية العلوم ،كلية علوم الهندسة ، كلية العلوم الطبية ، كلية الحقوق ،كلية العلوم الاقتصادية والتسيير،كلية الآداب والعلوم الاجتماعية، كلية العلوم الفلاحية والبيطرة .

2.3.5.المجال البشري

تمت هذه الدراسة على طلبة جامعة البليدة السنة الرابعة للسنة الجامعية 2005- 2006 تكون عينة

البحث 202 طالب موزعين على الأقسام التالية:

- قسم الآدب العربي: 60 طالب .
- قسم علم الاجتماع : 47 طالب .
- قسـم الطـب :65 طالب .
- قسـم صيـدلة :30 طالب .

3.3.5.المجال الزمني

أول مرحلة في دراستنا في نهاية السنة الجامعية 2005 وبداية السنة الجامعية 2006 ، ضمت هذه المرحلة الدراسة الإستطلاعية، حيث قمنا فيها بالتعريف على مجال الدراسة ومعرفة بعض آراء الطلبة بطرح الأسئلة التي تنصب في صميم البحث، مما تمكنا من تحديد الموضوع بدقة وضبط المتغيرات بعدها قمنا بقراءات إستطلاعية عديدة لكل ما يمد بصلة الموضوع الدراسة وجمع المراجع التي تخدم خطة البحث من ككتب ومجالات، دوريات، بعد هذه المرحلة قمنا بتحرير الإشكالية والفرضيات والفصول النظرية، في نفس الوقت بدأنا بتحرير الإستمارة وتحديد الأسئلة ثم الانطلاق في عملية توزيع الإستمارات في النصف الثاني من شهر أفريل 2006 إستغرقت مدة التوزيع والاسترجاع شهرين ونصف ، وكان ذلك بشكل مستمر، بعد هذه المرحلة أتت مرحلة تفريغ الإستمارات وبناء الجداول الإحصائية البسيطة والمركبة وتحليل نتائج الفرضيات،ووضع

الاستنتاجات وإتمام الجانب النظري من الدراسة مع تعديل الدراسة كلها دام كل هذا إلى غاية شهر فيفري2007.

4.5.العينة

1.4.5.كيفية إختيار العينة

إن الهدف من إجراء الدراسة على العينة هو أنه في كثير من الأحيان يستحيل إجراء الدراسة على كل أفراد المجتمع ، فيكون إختيار العينة بهدف التوصيل إلى نتائج يمكن تعميمها على مجتمع البحث ،يصبح ذلك ممكن إذا كانت خصائص العينة تمثل خصائص المجتمع، من حيث أكبر عدد ممكن من المتغيرات ، خاصة المتغيرات التي يحتمل أن تؤثر في الظاهرة محل البحث ويشير مصطلح العينة sample في علم الإحصاء إلى<< نسبة من العدد الكلي للحالات تتوفر فيها خاصية أو عدة خصائص معينة >> [166] ص 15 وتعرف أيضا على أنها " جزء أو شريحة من المجتمع تتضمن خصائص المجتمع الأصلى ممثلة لجميع أفراد المجتمع تمثيلا صحيحا من هذا المنطلق اتبعنا في دراستنا طريقة المعاينة التي تلتزم بشرطين أساسيين هما:

أ- تحديد المجتمع الأصلي .

ب- تحديد حجم العينة .

بما أن دراستنا هي " العوامل المؤثرة على مستوى تحكم الطالب الجامعي في اللغة الفرنسية " فإن مجتمع البحث يتمثل في طلبة الجامعيين الجزائريين أما دراستنا الميدانية كانت في جامعة سعد دحلب – البليدة - .إذ توجهنا بصفة مقصودة إلى الكليات مختلفة الأقسام وهذا حسب طبيعة الموضوع وتماشيا مع مواصفات العينة وهذا ما بينه الجدول التالي:

الجدول رقم1 : يمثل الكليات والأقسام مجتمع الدراسة

الكليـــات	الأقســـام
كليــة الطب	الطــب
	الصيــدلة
كلية الآداب والعلوم الاجتماعية	أدب عربي
	علم الاجتماع

2.4.5.مواصفات العينة

إن طريقة إختيار العينة من أهم المراحل والخطوات التي ينبغي إتباعها في الدراسات ،لأن صيغة الموضوع هي التي تحدد نوع أدوات الدراسة فلذا يفرض على الباحث الإعتماد على أسلوب المعاينة إذ لا يستطيع أن يدرس كل أفراد المجتمع بل جزء منه، ولهذا الغرض اعتمادنا في دراستنا على المعاينة بالحصص التي يقصد بها<<التنفيذ فقط بتمثل العينة للمجتمع على ضوء البيانات التي توضح خصائص هذا المجتمع>> [167] ص159، أي تعكس التوزيع الإحصائي للمتغيرات المراد دراستها فما يلي

- التخصص:أن ينتمي الطالب الجامعي إلى أحد التخصصات المذكورة سبقا .
- السنة الدراسية : أن يكون الطالب في السنة الرابعة من التكوين الجامعي .
- لغة التدريس: اللغة العربية – اللغة الفرنسية .

من أهم الأسباب التي أدت بنا إلى إختيار هذه العينة دون سواها هو مايلي:

- وجود متغيرات ضابطة ومراقبة تساعد على سحب العينة .
- تتم بسرعة كبيرة وسهلة في نفس الوقت .
- تتميز بقدرتها على إعطاء معلومات وأدلة كافية عن طبيعة مجتمع البحث وعلى هذا الأساس تم الاعتماد على نسبة سبر. وأما الهدف من إختيار التخصصات السابقة هذا راجع إلى لغة التكوين حيث نجد قسم الاجتماع والآدب العربي يتكون فيهما الطلبة باللغة العربية وتدرس اللغة الفرنسية كمادة فقط بينما في قسم الطب والصيدلة فإن الطلبة يتكونوا باللغة الفرنسية، وقبل توضيح الحصص المختارة نعرض المجتمع المدروس العينة حسب المتغيرات السابقة .

الجدول رقم2: توزيع أفراد العينة الأم حسب التخصص

التخصص		تكرار السنة الرابعة	التكرار الكلي	نسبة السنة الرابعة	النسبة الكلية
كلية الآداب والعلوم الاجتماعية	قسم أدب عربي	360	2320	29,70	36
	قسم علم الإجتماع	282	1795	23,26	27,85
كلية الطب	قسم الطب	390	1735	32,17	26,92
	قسم الصيدلة	180	593	14,85	9,20
المجموع		1212	6443	100	100

نظرا لمحدودية الزمن والإمكانيات المتوفرة والتي لاسمح بإجراء البحث على المجتمع الأمة تم أخذ نسبة سبر تقدر بـ 1/6 إذ حصلنا على:

ومنه فإن n = 202 طالبا جامعيا موزعون حسب التخصصات المبينة في الجدول التالي :

الجدول رقم (3) : توزيع أفراد العينة حسب التخصص:

التخصص		ك	%
كلية الآداب والعلوم الاجتماعية	قسم أدب عربي	60	29,70
	قسم علم الإجتماع	47	23,26
كلية الطب	قسم الطب	65	32,17
	قسم الصيدلة	30	14,85
المجموع		202	100

5.5.صعوبات الدراسة

إن الدراسات السوسيولوجية أو العلمية لا تخلو من الصعوبات فإما أن تكون صعوبات في الجانب الميداني أو الجانب النظري ، صعوبات في توزيع الإستمارة أو صعوبات في إجراء المقابلة وعراقيل قد يتعرض إليها الباحث من خلال سلوكات معينة .

ومن أهم الصعوبات التي واجهتني سوء في جانب النظري أوالميداني هي:

1- صعوبة إختيار الموضوع وتحديد زاوية الدراسة .

2- صعوبات الحصول على المراجع نتيجة النظام الذي تفرضه بعض المكتبات، حيث يتطلب إقتناء كتاب ضياع كثير من الوقت .

3- تضيع الوقت في البحث عن الطلبة و الطالبات الذين هم في السنة الأخيرة من الدراسة الجامعية

4- عدم إرجاع الطلبة الاستمارة مما إضطرنا إلى إعادة توزيعها مرة أخرى.

عموما فكل دراسة علمية صعوبات تعترض الباحث ونحن على العموم حاولنا تجاوز هذه الصعاب وذلك بالحرص على إتمام الموضوع مهما كانت حدة هذه الصعاب .

الفصل 6

تحليل البيانات الخاصة بالفرضيات

1.6.تحليل البيانات الخاصة بالفرضيات

. 1.1.6تحليل جداول البيانات العامة

الجدول رقم 4 : توزيع المبحوثين حسب التخصص

التخصص	ك	%
أدب عربي	60	29.70
علم الاجتماع	47	23.26
الطب	65	32.17
الصيدلة	30	14.85
المجموع	202	100

نلاحظ من خلال الجدول الخاص بتوزيع أفراد عينة التخصص أنه من بين 202 مبحوث ومبحوثة لدينا 32.17% من طلبة تخصص الطب في المقابل نجد نسبة 29.70% من طلبة تخصص أدب عربي ، أما طلبة تخصص علم الاجتماع تقدر نسبتهم 23.26% ، كما نجد نسبة طلبة تخصص الصيدلة ب 14.85% .

وعليه فالنسب متقاربة وتساعد أكثر على تحديد المقارنة بين التخصصات بالشكل الصحيح .

الجدول رقم5: توزيع المبحوثين حسب المستوى التعليمي للوالدين

الوالدين / المستوى التعليمي	الأب		الأم	
	ك	%	ك	%
أمي	44	21.78	71	35.14
ابتدائي	55	27.22	59	29.20
متوسط	42	20.79	34	16.83
ثانوي	36	17.82	29	14.35
جامعي	25	12.37	9	4.45
مجموع	202	100	202	100

عند استنطاق بيانات الجدول الذي يبين لنا المستوى التعليمي للوالدين نجدها على العموم متقاربة سواء عند الأمهات أو الآباء .

فعلى مستوى الآباء فقد سجلت أعلى نسبة عندهم الذين لديهم مستوى تعليمي ابتدائي ، وذلك بنسبة قدرت ب 27.22% ثم تليها نسبة الفئة الأمية تقدر ب 21.78% في حين 20.79% للآباء الذين لديهم مستوى تعليمي متوسط ، بينما نسبة 17.82% عند الفئة ذات المستوى التعليمي الثانوي ، أما أقل نسبة تقدر بنسبة 12.37% في الخانة ذات المستوى التعليمي الجامعي .

أما عند الأمهات فتمركزت أعلى نسبة عند الأميات نسبة تقدر ب 35.14%، ثم يليها المستوى الابتدائي ب 29.20% و 16.83% في الفئة ذات المستوى المتوسط ، فيحين تقدر نسبة اللواتي لديهم المستوى التعليمي الثانوي يقدرون بنسبة 14.35% أما أدنى نسبة للأمهات الجامعيات التي تقدر ب 4.45 %، ومن خلال هذه القراءة الإحصائية أن أغلبية أولياء المبحوثين يتراوح مستواهم التعليمي بين الأمي والابتدائي .

الجدول رقم 6: توزيع المبحوثين حسب لغة تكوين الوالدين

الوالدين / لغة تكوين	الأب		الأم	
	ك	%	ك	%
عربية	61	30.19	52	25.74
فرنسية	43	21.28	39	19.30
كلاهما	54	26.73	40	19.80
ليس لديهم لغة تكوين	44	21.78	71	35.14
المجموع	202	100	202	100

نلاحظ من خلال الجدول الذي يوضح توزيع أفراد العينة حسب لغة تكوين الوالدين ، على العموم متقاربة عند الأمهات والآباء .

فعلى مستوى الآباء فقد سجلت 30.19% من الآباء الذين لديهم تكوين باللغة العربية ، ثم تليها نسبة الآباء الذين ليس لديهم تكوين أي أميين بنسبة 21.78% ، أما الآباء الذي تكوينهم باللغتين تقدر نسبتهم ب 26.73% و 21.28% تعود إلى الآباء المكونين باللغة الفرنسية فقط .

أما على مستوى الأمهات ، فنجد أن أكبر نسبة تعود إلى الأمهات اللواتي ليس لديهن تكوينا و تقدر بنسبتهن 35.14% ثم تليها 25.74% هي للأمهات اللواتي كان تكوينهن باللغة العربية و 19.80% تعود إلى الأمهات المتكونات باللغتين ،وتأتي نسبة الأمهات اللواتي لديهن تكوينا باللغة الفرنسية تقدر نسبتهن 19.30% .

وعليه نستنتج أن أغلب الآباء لديهم تكوين باللغة العربية أما الأمهات فلا يملكن تكوينا بمعني أنهن أميات، ومن ثم فإن أولياء أفراد عينتنا ليسوا ثنائيي اللغة بل أحاديي اللغة .

الجدول رقم7: توزيع المبحوثين حسب المستوى التعليمي للأم علاقته بالتخصص

التخصص / التعليمي للأم	أدب عربي		علم الاجتماع		الطب		الصيدلة		المجموع	
	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%
أمي	25	41.66	18	38.29	21	32.30	7	23.33	71	35.14
إبتدائي	19	31.66	15	31.91	14	21.53	11	36.66	59	29.20
متوسط	10	16.66	7	14.89	10	15.38	7	23.33	34	16.83
ثانوي	4	6.66	6	12.76	14	21.53	5	16.66	29	14.35
جامعي	2	3.33	1	2.12	6	9.23	_	_	9	4.45
المجموع	60	100	47	100	65	100	30	100	202	100

يوضح هذا الجدول أن معظم الأمهات ذات المستوى الأمي تقدر ب 35.14% من العدد الإجمالي لعينتنا وهي تتوزع حسب التخصصات ، حيث نجد نسبة 41.66% من أمهات طلبة تخصص الأدب العربي ، ثم تليها نسبة تقدر ب 38.29% من أمهات طلبة تخصص علم الاجتماع ، و 32.30 % من أمهات طلبة تخصص الطب وتأتي نسبة 23.33% لأمهات طلبة تخصص صيدلة.

أما بالنسبة للأمهات ذوات مستوى إبتدائي فيقدرن ب 29.20% وهي تشمل كل من أمهات طلبة تخصص الصيدلة ب 36.66% ثم 31.91% لأمهات طلبة تخصص علم الاجتماع ، كما نجد نسبة 31.66% تعود إلى أمهات طلبة تخصص أدب عربي ، في أخير تأتي نسبة 21.53% لأمهات طلبة تخصص الطب ، كما نجد نسبة 16.83% من مجموع أفراد العينة أمهاتهم ذوات

المستوى المتوسط وتليها أمهات طلبة تخصص الصيدلة ب 23.33% أما بالنسبة لأمهات طلبة مستوى ثانوي فتقدر نسبتهن ب 14.35% وترتكز خصوصاً عند أمهات تخصص الطب ب 21.53% ، وأخيراً أخفض نسبة والمتمثلة في أمهات المستوى الجامعي والمقدر ب 4.45% .

ومن هذه القراءة الإحصائية نستنتج أن أغلب الأمهات لديهن مستوى تعليمي أمي في جميع التخصصات المذكورة ، وهذا ما يبين أن أغلب أمهات المبحوثين يمتلكن مستوى ثقافي محدود الذي عادة يتخذ إتجاه سلبياً إزاء التعليم بصفة عامة وتعليم اللغة الأجنبية بصفة خاصة.

الجدول رقم8: توزيع المبحوثين حسب لغة تكوين الأم وعلاقتها بالتخصص

التخصص / لغة تكوين الأم	أدب عربي		علم الإجتماع		الطب		الصيدلة		المجموع	
	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%
عربية	12	20	13	27.65	14	21.53	13	43.33	52	25.74
فرنسية	11	18.33	11	23.40	12	18.46	5	16.66	39	19.30
كلاهما	12	20	5	10.63	18	27.69	5	16.66	40	19.80
بدون لغة تكوين	25	41.66	18	38.29	21	32.30	7	23.33	71	35.14
المجموع	60	100	47	100	65	100	30	100	202	100

يبين هذا الجدول أن معظم أمهات أفراد العينة ، ليست لديهن لغة تكوين وذلك بنسبة تقدر ب 35.14% وهي تتوزع بأكبر نسبة عند أمهات طلبة تخصص أدب عربي ب 41.66% و ب 38.29% عند أمهات طلبة تخصص علم الاجتماع ، و ب 32.30% لدى أمهات طلبة تخصص

الطب و 23.33% عند أمهات طلبة تخصص الصيدلة ، ثم تليها نسبة 25.74% لأمهات اللواتي لديهن تكوينا باللغة العربية وتمثلها أمهات طلبة تخصص الصيدلة ب 43.33% و 27.65% أمهات طلبة تخصص علم الاجتماع و 21.53% لأمهات طلبة تخصص الطب ، ثم ب 20% من أمهات طلبة تخصص أدب عربي .

أما الأمهات اللواتي لديهن تكوين باللغتين الفرنسية والعربية تقدر نسبتهن ب 19.80% حيث ترتكز خصوصاً عند أمهات طلبة تخصص الطب بنسبة 27.69%، أما فيما يخص أمهات اللواتي لديهن تكوين باللغة الفرنسية و تقدر نسبتهن ب 19.30% ،و تمثلها نسبة أمهات طلبة تخصص علم الاجتماع ب 23.40% .

ونستنتج مما سبق أن الأمهات المبحوثين في جميع التخصصات ليس لديهن لغة تكوين نظراً إلى مستواهن التعليمي ، ومن ثم نجد أن هذا الوضع له تأثير كبير في المراحل الأولى في إكتساب اللغة عند الطفل وهذا ما أشارت إليه العديد من الدراسات ، بإعتبار الأم المصدر الأول في إكتساب اللغة عند الطفل سواء كانت اللغة الأصلية أو الأجنبية ، وذلك من حيث الزمن (أي إنها أول من يتلقى الطفل) أو من حيث أهمية دورها .

الجدول رقم9 : توزيع المبحوثين حسب المستوى التعليمي للأب وعلاقته بالتخصص

التخصص / المستوى التعليمي للأب	أدب عربي		علم الاجتماع		الطب		الصيدلة		المجموع	
	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%
أمي	17	28.33	12	25.53	11	16.92	4	13.33	44	21.78
إبتدائي	17	28.33	14	29.78	18	27.69	6	20	55	27.22
متوسط	11	18.33	8	17.02	10	15.38	13	43.33	42	20.79
ثانوي	12	20	8	17.02	13	20	3	10	36	17.82
جامعي	3	5	5	10.63	13	20	4	13.33	25	12.37
المجموع	60	100	47	100	65	100	30	100	202	100

يبين هذا الجدول أن معظم الآباء أصحاب مستوى إبتدائي في جميع التخصصات وذلك بنسبة تقدر ب 27.22% من العدد الإجمالي لعينتنا وهي تتوزع حسب التخصصات كما يلي : 29.78% من آباء طلبة علم الاجتماع ، و 28.33% من آباء طلبة أدب عربي ، ثم تليها نسبة آباء طلبة تخصص الطب التي تقدر ب 27.69% ، في الأخير بنسبة 20% من آباء طلبة تخصص الصيدلة .

أما بالنسبة لآباء ذوي المستوى أمي فتقدر نسبتهم ب 21.78 % وهي تتوزع بأكبر نسبة عند طلبة تخصص أدب عربي ب 28.33% ، وتليها نسبة آباء طلبة تخصص علم الاجتماع ب 25.53% و 16.92% تعود إلى آباء طلبة تخصص الطب في أخير تأتي نسبة آباء طلبة تخصص الصيدلة التي تقدر ب 13.33% ، كما نجد 20.79% من مجموع آباء أفراد العينة ذوي مستوى متوسط وتمثلها كل من آباء طلبة تخصص الصيدلة بنسبة 43.33% ، أما بالنسبة للآباء ذوي

المستوى الثانوي فيقدرون ب 17.82% وهي تشمل خصوصاً كل من آباء طلبة تخصص الأدب العربي بنسبة 20%، وأما أباء طلبة تخصص علم الاجتماع قدرت نسبتهم ب 17.02%

أما آباء ذوي المستوى الجامعي فنسبتهم جد منخفضة والمقدرة ب 12.37% والتي ترتكز عند آباء طلبة تخصص الطب بنسبة 20% ثم تليها آباء طلبة تخصص الصيدلة بنسبة 13.33% .

بعد استنطاق بيانات هذا الجدول استنتجنا أن معظم آباء الطلبة في جميع التخصصات لديهم مستوى التعليمي الابتدائي أي مما يجعلهم يتميزون بمستوى ثقافي محدود جداً الذي يعتبر عاملاً هاماً من عوامل تخلف المتعلم أو تقدمه في الدراسة ، وهذا ما أثبتته الكثير من الدراسات ، فالمتعلم الذي ينتمي إلى أسرة فقيرة ثقافياً يعاني من فقر في الخبرات والتجارب ، مما يجعله غير مستعد لبدء العملية التعليمية.

الجدول رقم 10: توزيع المبحوثين حسب لغة تكوين الأب وعلاقته بالتخصص

التخصص / لغة تكوين الأب	أدب عربي		علم الاجتماع		الطب		الصيدلة		المجموع	
	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%
عربية	17	28.33	15	31.91	17	26.15	12	40	61	30.19
فرنسية	12	20	10	21.27	15	23.07	6	20	43	21.28
كلاهما	14	23.33	10	21.27	22	33.84	8	26.66	54	26.73
بدون لغة تكوين	17	28.33	12	25.53	11	16.92	4	13.33	44	21.78
المجموع	60	100	47	100	65	100	30	100	202	100

يظهر من خلال هذا الجدول أن أغلب آباء أفراد عينتنا لديهم تكوينا باللغة العربية، وذلك بنسبة تقدر ب 30.19% والتي تتوزع حسب التخصصات ، حيث تقدر أكبر نسبة لدى آباء طلبة تخصص الصيدلة ب 40% ثم تليها نسبة آباء طلبة تخصص علم الاجتماع ب 31.91% ، أما نسبة آباء تخصص طلبة أدب عربي ب 28.33% ، في أخير تأتي نسبة آباء طلبة تخصص الطب ب

26.15% ، أما بالنسبة للآباء لديهم تكوين باللغتين العربية والفرنسية تقدر نسبتهم ب 26.73% التي تتركز خصوصاً عند آباء طلبة تخصص الطب بنسبة 33.84 % ،، ثم تليها نسبة 26.66% التي تعود إلى آباء طلبة تخصص الصيدلة ، أما آباء طلبة تخصص أدب عربي تقدر ب 23.33% ثم تليها نسبة طلبة تخصص علم الاجتماع التي تقدر ب 21.27% .

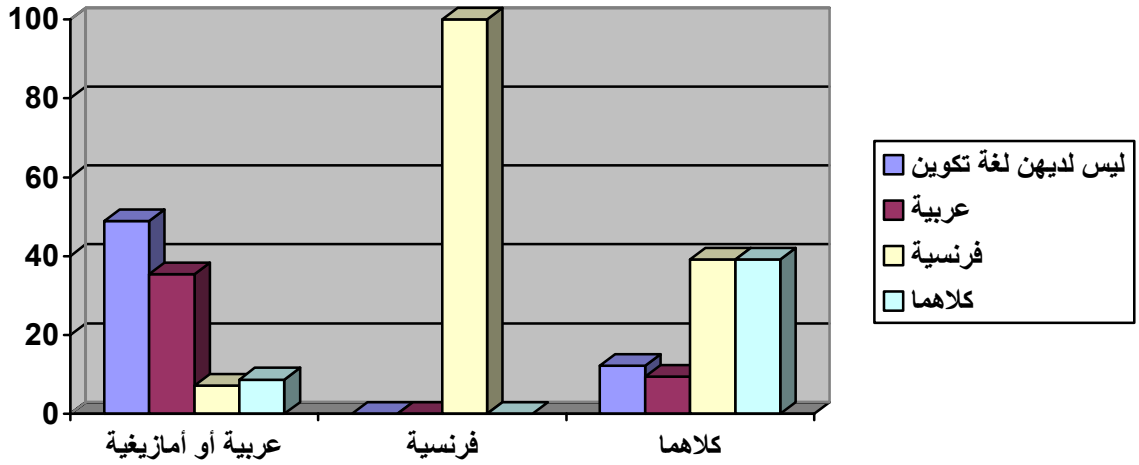
أما فيما يخص الآباء الذين ليس لهم لغة تكوين أي الأميين فلهم نسبة تقدر ب 21.78% وتشمل خصوصاً كل من آباء طلبة تخصص أدب عربي ب 28.33% و 25.53% لآباء طلبة تخصص علم الاجتماع ، في أخير تقدر نسبة الآباء الذين لهم لغة تكوين باللغة الفرنسية تقدر ب 21.28% إذ ترتكز عند آباء طلبة تخصص الطب ب 23.07% .

ومنه نستنتج من خلال هذه المعطيات أن آباء أفراد العينة على العموم تكونوا باللغة العربية مما يجعلهم غير ثنائيي اللغة ،وهذا بدوره كان له تأثير على لغة الأبناء ، حيث نجد أن الطالب الذي ينتمي هذا المحيط يتميز حتماً بنقص في نموه اللغوي و المعرفي .

2.1.6.تحليل جداول البيانات الفرضية الأولى

الجدول رقم11 : توزيع المبحوثين حسب لغة تكوين الأم وعلاقتها باللغة المستعملة داخل الأسرة

اللغة المستعملة داخل الأسرة / لغة تكوين الأم	عربية أو أمازيغية		فرنسية		كلاهما		المجموع	
	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%
ليس لهما لغة تكوين	62	48.81	-	-	9	12.16	71	35.14
عربية	45	35.43	-	-	7	9.45	52	25.74
فرنسية	9	7.08	1	100	29	39.18	39	19.30
كلاهما	11	8.66	-	-	29	39.18	40	19.80
المجموع	127	100	1	100	74	100	202	100



الشكل رقم1 : توزيع المبحوثين حسب لغة تكوين الأم وعلاقتها باللغة المستعملة داخل الأسرة .

نلاحظ من خلال ما جاءت به البيانات الإحصائية المتعلقة بلغة تكوين الأم و علاقتها باللغة المستعملة داخل الأسرة فقد يتبين ما يلي :

لقد سجلت أكبر نسبة المقدرة ب 35.14% للأمهات اللواتي ليس لديهن لغة تكوين ، و تتوزع هذه النسبة حسب اللغة المستعملة داخل الأسرة حيث نجد بنسبة 48.81% للأسر التي تستعمل اللغة العربية أو الامازيغية في تخاطبها اليومي ، ثم تليها نسبة 12.16% للأسر التي تستعمل اللغتين(اللغة العربية ، اللغة الفرنسية) ، في حين نجد استعمال اللغة الفرنسية لم تسجل أية حالة .

أما الأمهات اللواتي لديهن تكوينا باللغة العربية فتقدر نسبتهن 25.74% و توزعت هذه النسبة حسب اللغة المستعملة داخل الأسرة ، حيث ترجع أكبر نسبة والمقدرة ب 35.43% للأسر التي تستعمل اللغة العربية أو الأمازيغية ،وتليها 9.33 % للأسر التي تستعمل اللغتين .

كما نجد الأمهات اللواتي يتميزن بتكوين باللغتين وقدرت نسبتهن ب 19.80% حيث نجد أغلبية أسرهن تتحدثن باللغتين و ذلك بنسبة تقدر ب 39.18 % ، ثم تليها 8.66% للأسر التي تستعمل في تخاطبها اليومي اللغة العربية أو الأمازيغية .

ثم تليها أخفض نسبة والمتمثلة في الأمهات اللواتي كان تكوينهن باللغة الفرنسية وذلك بنسبة 19.30% نجد أن أغلب أسرهن يتكلمون باللغتين بنسبة تقدر 39.18% .

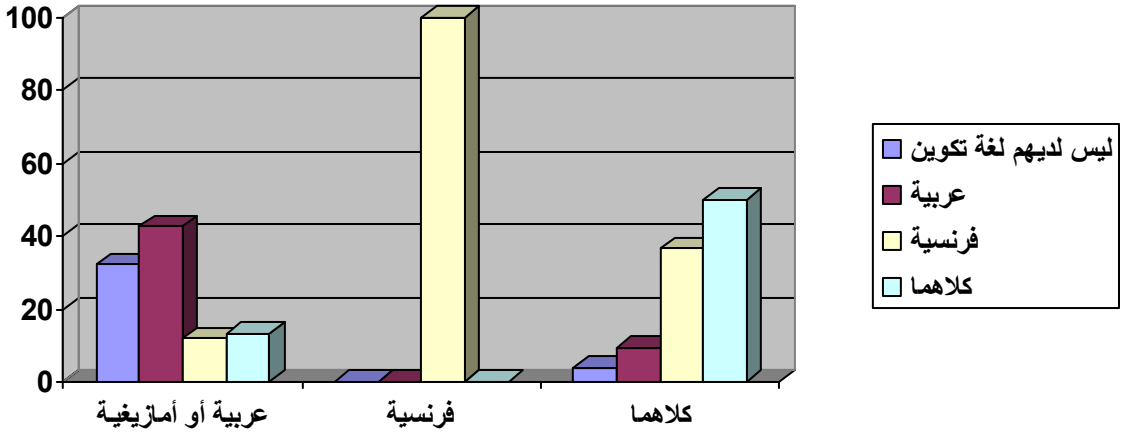
ومنه نستنتج أن أغلبية أفراد العينة أجابوا على أن اللغة الأكثر استعمال داخل أسرهم هي اللغة العربية أو الامازيغية ، وهذا يعود إلى مستوى التعليمي للأمهات الذي يعكس لغة تكوينهن ، حيث نجد أن كلما كانت الأم لديها تكوين باللغة الفرنسية أو اللغتين (اللغة العربية، اللغة الفرنسية) كلما كانت اللغة المستعملة داخل الأسرة الازدواجية ، هذا مما يجعل الطالب أكثر أستمعالا هذه اللغة .

فالطالب الذي يعاني من مشكلة في اللغة الفرنسية ، هو الطالب الذي لا يستعملها في تحاوره مع أفراد أسرته ، مما يجعله لا يمتلك القدرة على التحدث بها أو فهمها فهماً صحيحاً، عكس الطالب الذي عاش في وسط يستعمل لغة مزدوجة فنجده في هذه الحالة لديه إمكانية كبيرة في إستعمال اللغة الفرنسية في مختلف المجالات ، وهذا يعود بدرجة الاولى إلى المستوى الثقافي للأسرة لأن هذا الأخير له دور فعال في تحديد مستوى الطالب في اللغة الفرنسية وهذا ما أشارت إليه بعض الدراسات العلمية.

لإثبات العلاقة إحصائياً بين لغة تكوين الأم واللغة المستعملة داخل الأسرة توصلنا إلى النتائج التالية : كا² المحسوبة تساوي (81.34) وهي أكبر من (كا²) المجدولة والتي تساوي 22.46 عند درجة الحرية 6 وعند مستوى 0.001 ، وعليه نستنتج أن هناك علاقة بين لغة تكوين الأم واللغة المستعملة داخل الأسرة .

الجدول رقم12 : توزيع المبحوثين حسب لغة تكوين الأب وعلاقته باللغة المستعملة داخل الأسرة

اللغة المستعملة داخل الأسرة / لغة تكوين الأب	عربية أو أمازيغية		فرنسية		كلاهما		المجموع	
	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%
ليس لهما لغة تكوين	41	32.28	-	-	3	4.05	44	21.78
عربية	54	42.51	-	-	7	9.45	61	30.19
فرنسية	15	11.81	1	100	27	36.48	43	21.28
كلاهما	17	13.38	-	-	37	50	54	26.73
المجموع	127	100	1	100	74	100	202	100



الشكل رقم 2 : توزيع المبحوثين حسب لغة تكوين الأب وعلاقتها باللغة المستعملة داخل الأسرة .

يوضح هذا الجدول علاقة بين لغة تكوين الآباء واللغة المستعملة داخل الأسرة فقد يتبين ما يلي: حيث تعود أعلى نسبة إلى الآباء الذين لديهم تكوينا باللغة العربية 30.19% والتي تتوزع حسب اللغة المستعملة داخل الأسرة إذ نجد نسبة 42.51% للأسر التي تستعمل اللغة العربية أو الامازيغية ، ثم تليها الأسر التي تتحدث باللغتين تقدر نسبتها ب 9.45%

وفي المقابل نجد الآباء الذين كان تكوينهم باللغتين تقدر نسبتهم ب 26.73 % و توزعت هذه النسبة ب 50% للأسر التي تستعمل اللغتين (اللغة العربية و اللغة الفرنسية) في تخاطبها اليومي ، ثم تليها الأسر التي تستعمل اللغة العربية نسبة تقدر ب 13.38% .

أما فيما يخص فئة الآباء الذين ليس لديهم لغة تكوين وتقدر نسبتهم ب 21.78% فإن أغلبية أسرهم تتحدث باللغة العربية أو الأمازيغية و ذلك بنسبة 32.28% ، ثم تليها الأسر التي تستعمل اللغتين بنسبة 4.05% ،

أما أقل نسبة تعود إلى الآباء الذين كان لديهم تكوين باللغة الفرنسية وتقدر نسبتهم ب 21.28% تتوزع هذه النسبة ب 36.48% للأسر التي تستعمل اللغتين و 11.81% هي لأسر التي تستعمل اللغة العربية أو الأمازيغية ، أما استعمال اللغة الفرنسية سجلت حالة واحدة فقط .

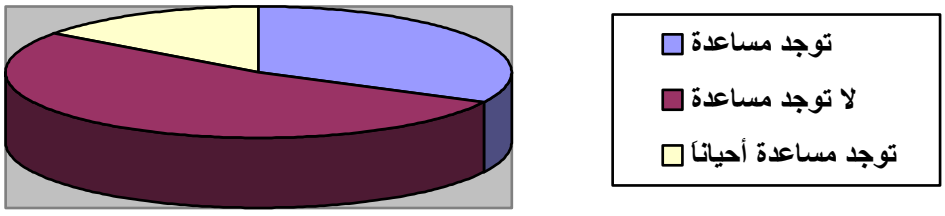
نستنتج مما سبق أن هناك علاقة واضحة بين لغة تكوين الآباء واللغة المستعملة داخل أسرهم وهذا ما يمكن تفسيره ، أن الآباء لهم دوراً فعالا في نوع اللغة المستعملة يعود بدرجة الأولى لمستواهم التعليمي الذي يعكس لغة تكوينهم ، فإن الطالب الذي عاش في أحضان " أب أمي" هذا بالطبع لا يساعده في إثراء نموه اللغوي ولاسيما في اللغة الفرنسية ، لأن الأب في هذه الحالة لا يكون يتقن اللغة الفرنسية ، وهذا عكس ما يحدث في الأوساط الاجتماعية العليا ، أين يكون الآباء ذووا مستوى لغوي ثنائي مما يجعلهم يقدمون المساعدة لأبنائهم في دروس القراءة والكتابة وحل التمارين في مادة اللغة الفرنسية ، كذلك من خلال التحاور بها داخل الأسرة ، وخاصة في المراحل الأولى من

حياة الطالب إذ أنه يتعلم الكثير ويتعود على لفظ الكلمات باللغة الفرنسية وذلك بالتكرار والتعود عليها يومياً

ولإثبات العلاقة الموجودة بين لغة تكوين الأب ولغة المستعملة داخل الأسرة تم إستخدام كا² التي أسفرت نتائجه كالتالي : (كا²) المحسوبة (74.42) وهي أكبر من (كا²) المجدولة والتي تساوي (22.46) عند درجة الحرية 6 وعند المستوى 0.001 ، ومنه نستنتج أن هناك علاقة بين لغة تكوين الأب واللغة المستعملة داخل الأسرة .

الجدول رقم 13:توزيع المبحوثين حسب مساعدة أفراد الأسرة في تعليم الأبناء اللغة الفرنسية

المساعدة	ك	%
توجد مساعدة	65	32.17
لا توجد مساعدة	107	52.97
أحياناً توجد مساعدة	30	14.85
المجموع	202	100



الشكل رقم (3) : توزيع المبحوثين حسب مساعدة أفراد الأسرة في تعليم الأبناء اللغة الفرنسية .

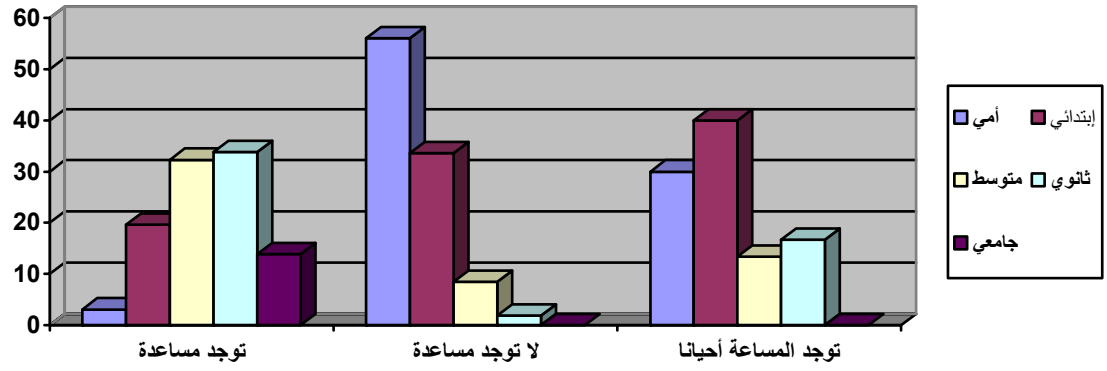
من خلال قراءة الجدول الذي يتعلق بمساعدة أفراد الأسرة في تعليم الأبناء اللغة الفرنسية ، لقد سجلت أكبر نسبة المقدرة ب52.97% للذين أجابوا بأنهم كانوا لا يتلقون مساعدة الكافية من طرف أفراد أسرهم، ،ثم تليها نسبة 32.17% للذين أكدوا بوجود المساعدة من طرف أفراد أسرهم ، في حين نجد نسبة الذين صرحوا بان مساعدة أسرهم كانت في بعض أحيان قدرت نسبتهم ب 14.85% .

وعليه نستنتج أن أغلبية أفراد العينة لم يكونوا يتلقون المساعدة من طرف أسرهم في تعلم اللغة الفرنسية خلال مسارهم الدراسي لهذه المادة ، وهذا راجع لعدة أسباب يظهر بعضها في جداول البيانات العامة ، إذ نجد أغلب الأولياء مستواهم التعليمي منخفض إن لم نقل معدوم الذي يعكس لغة

تكوينهم باستثناء بعض الأولياء الذين تلقوا تكوينهم اللغة الفرنسية ، وهذا بفعل كان سبب في جهل بعض أولياء بأهمية اللغة الفرنسية التي أصبحت اليوم أمراً ضرورياً في تكوين الطالب الجامعي ، لأنها الوسيلة الوحيدة التي تمكنه من الاستفادة من المراجع والمؤلفات الأجنبية في مختلف التخصصات العلمية والتقنية ولا تقل أهميتها أيضاً في التخصصات الأدبية ، كما تزيد من قدرة الطالب على التعامل مع لغة النقاش العلمي .

الجدول رقم14 : توزيع المبحوثين حسب المستوى التعليمي للأم وعلاقته بالمساعدة الأبناء في تعلم اللغة الفرنسية

المساعدة / المستوى التعليمي للأم	نعم		لا		أحياناً		المجموع	
	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%
أمي	2	3.07	60	56.07	9	30	71	35.14
إبتدائي	11	16.92	36	33.64	12	40	59	29.20
متوسط	21	32.30	9	8.41	4	13.33	34	16.83
ثانوي	22	33.84	2	1.86	5	16.66	29	14.35
جامعي	9	13.84	–	–	–	–	9	4.45
المجموع	65	100	107	100	30	100	202	100



الشكل رقم 4 : توزيع المبحوثين حسب المستوى التعليمي للأم وعلاقته بالمساعدة الأبناء في تعلم اللغة الفرنسية .

يتضح لنا من خلال بيانات هذا الجدول المتعلق بالمستوى التعليمي للأم وعلاقته بمساعدة الأبناء في تعلم اللغة الفرنسية ، حيث سجلنا أكبر نسبة للأمهات الأميات ذلك بنسبة تقدر ب 35.14% والتي تتوزع حسب المساعدة كما يلي : 56.07% للأمهات اللواتي لا يقدمن المساعدة لأبنائهن ،ثم تليها نسبة الأمهات اللواتي يقدمن المساعدة في بعض الأحيان بنسبة تقدر ب 30% ،أما أخفض نسبة تعود للأمهات اللواتي يقدمن المساعدة المستمرة لأبنائهن رغم مستواهن التعليمي المتدني قدرت ب 3.07%.

أما الأمهات اللواتي لديهن مستوى تعليمي ابتدائي قدرت نسبتهن ب 29.20 % و توزعت هذه النسبة حسب المساعدة بشكل التالي : 40% للأمهات يقدمن المساعدة لأبنائهن في بعض الأحيان، ثم تليها نسبة 33.64% للأمهات اللواتي لا يقدمن المساعدة ، في حين نجد نسبة الأمهات اللواتي يقدمن المساعدة لأبنائهن بنسبة 16.92%

أما على المستوى التعليمي المتوسط تقدر نسبة الأمهات ب 16.83% وتمثلها أعلى نسبة للأمهات اللواتي يقدمن المساعدة بنسبة 32.30% ، ثم تليها نسبة الأمهات اللواتي يقدمن المساعدة في بعض الأحيان وبذلك بنسبة 13.33% ، أما نسبة 8.41% للأمهات اللواتي لا يقدمن المساعدة .

أما بالنسبة للمستوى التعليمي الثانوي نجد نسبة الأمهات اللواتي لديهن هذا المستوى بنسبة 14.35% حيث تتركز أعلى نسبة للأمهات اللواتي يقدمن المساعدة ب 33.84%، ثم تليها 16.66% التي تعود للأمهات اللواتي يقدمن المساعدة في بعض الأحيان ، أما أخفض نسبة تعود للأمهات اللواتي لا يقدمن المساعدة ب 1.86% ، أما الأمهات الجامعيات فيقدرن بنسبة 4.45% حيث كلهن يقدمن المساعدة لأبنائهن ب 13.84% .

وعليه نستنتج من خلال قراءتنا هذه المعطيات أن هناك علاقة وطيدة بين المستوى التعليمي للأم ومساعدة الأبناء في تعليم اللغة الفرنسية ، حيث كلما إرتفع المستوى التعليمي للأمهات كلما ازدادت المساعدة ، من هنا نرى أن الأمهات اللواتي لديهن مستوى تعليمي مقبول أو جيد ولاسيما في اللغات الأجنبية (اللغة الفرنسية) تتمكن من مساعدة أبنائهن في دراستهم خاصة فيما يتعلق باللغة الفرنسية ومن خلال تعويدهم على القراءة والكتابة وحل التمارين بإضافة إلى التحاور بها في شرح المفردات والكلمات الغامضة ، فهن يقدمن لأبنائهن نموذجاً لفظياً بحيث ينطقن بوضوح وذلك بإستعمال الجمل القصيرة والبسيطة التي تلاءم مع عمر المتعلم ومستوى تطوره ، وتعلمه أيضا الكلمات الجديدة والاختلافات بين الأشياء والمفاهيم المتقاربة في اللغة الفرنسية .

هكذا تساهمن الأمهات في مساعدة أبنائهن على التلفظ وإصدار الأصوات باللغة الفرنسية مما يشجع على تعلمها بشكل جيد وهذا ما تشير إليه الأدلة ونتائج الدراسات إلى أن الأطفال الذين ينتمون

إلى أسر تشجع على اللغة والكلام وتثيب عليها يكونون بالفعل أكثر تفوقاً من حيث المهارات اللغوية، ولتبيان العلاقة بين المستوى التعليمي للأم ومدى مساعدتها لأبنائها في تعلم اللغة الفرنسية ثم استخدام إختبار كا² الذي أسفرت نتائجه على أن كا² المحسوبة هي (99.77) أكبر من كا² النظرية التي تساوي (26.12) عند المستوى 0.001 ودرجة الحرية 8 وعليه هناك علاقة بين متغير المستوى التعليمي للأم والمساعدة .

الجدول رقم 15 : توزيع المبحوثين حسب المستوى التعليمي للأب وعلاقته بمساعدة الأبناء في تعلم اللغة الفرنسية

المساعدة / المستوى التعليمي للأب	توجد مساعدة		لا توجد مساعدة		توجد المساعدة أحيانا		المجموع	
	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%
أمي	-	-	40	37.38	4	13.33	44	21.78
إبتدائي	5	7.69	43	40.18	7	23.33	55	27.22
متوسط	14	21.53	18	16.82	10	33.33	42	20.79
ثانوي	23	35.38	6	5.60	7	23.33	36	17.82
جامعي	23	35.38	-	-	2	6.66	25	12.37
المجموع	65	100	107	100	30	100	202	100

يتبين من خلال معطيات هذا الجدول الذي يتعلق بمستوى التعليمي للأب و علاقته بمساعدة الأبناء في تعليم اللغة الفرنسية ، حيث سجلنا أكبر نسبة 27.22% للآباء الذين لديهم مستوى تعليمي إبتدائي تتوزع هذه النسبة حسب المساعدة بالشكل التالي: 40.18% للآباء الذين لا يقدمون المساعدة ، ثم تليها نسبة 23.33% للآباء الذين يقدمون المساعدة في بعض الأحيان ، أما نسبة 7.69% تعود للآباء الذين يساعدون أبنائهم بصفة دائمة ومستمرة في تعليم اللغة الفرنسية .

أما الآباء الأميين فتقدر نسبتهم ب 21.78% حيث توزعت هذه النسبة حسب المساعدة كما يلي: 37.38% للإباء الذين لا يقدمون المساعدة لأبنائهم، ثم تليها نسبة 13.33% للآباء الذين يهتمون بمساعدة أبنائهم في بعض الأحيان .

أما فيما يخص الآباء ذووا المستوى التعليمي المتوسط فتقدر نسبتهم ب 20.79% ونجد أكبر نسبة عند الآباء الذين يقدمون المساعدة في بعض الأحيان و ذلك بنسبة تقدر ب33.33% ، ثم تليها نسبة الذين الآباء يساعدون أبنائهم في تعلم اللغة الفرنسية وقد قدرت نسبتهم ب21.53% ، أما 16.82% لآباء الذين لا يقدمون المساعدة ، أما نسبة 17.82% من مجموع أفراد العينة الذين مستوى أبائهم ثانوي وتمثلها أعلى نسبة للآباء الذين يساعدون أبنائهم ب 35.38% و 23.33% للآباء الذين يقدمون المساعدة في بعض الأحيان و 5.60% للآباء الذين لا يقدمون المساعدة ، أما الآباء الجامعيين فتقدر نسبتهم ب 12.37% حيث نجد أغلبيتهم يساعدون أبنائهم على تعلم اللغة الفرنسية بنسبة 35.38% .

نستخلص من كل ما سبق أن المستوى التعليمي للآباء هو أيضا له تأثير كبير على مساعدة الأبناء في تعلم اللغة الفرنسية وهذا يظهر بوضوح ومبدئيا في مراحل التعليم المختلفة للطالب ، فالأب يؤثر وإن كان لا يشعر ولا يعلم بذلك على تحصيل الابن ، حيث لا يتوقف هذا التحصيل بصفة كلية على العمل الذي يقوم به الطالب أو على إرادته الكبيرة في الدراسة وفي هذا الصدد أثبت العديد من الدراسات والبحوث على العلاقة الموجودة مابين النمو اللغوي للطفل والمستوى التعليمي للوالدين ، حيث أن ثقافة وتعليم و لغة تكوين الوالدين عوامل مساعدة على زيادة المحصول اللغوي لدى الطفل وتنويعه وذلك من خلال تنوع المفردات والكلمات التي يتلقاها الطفل من محيطه الأسري، فإذا كان هذا الأخير يتميز بالازدواجية اللغوية هذا بدوره يساعد الطفل على أن تكون لغته إزدواجية أيضا ، وهذا يختلف بإختلاف مستوى تعليم الآباء بصفة خاصة والوالدين بصفة عامة، ولتوضيح ذلك علمياً تم استخدام كا^2 = 102 وهي أكبر من المجدولة النظرية كا^2 المجدولة عند درجة الحرية 8 وعند مستوى 0.05=15.51 كا^2 المجدولة عند درجة الحرية 8 وعند المستوى 0.001=26.12 وعليه كا^2 المحسوبة أكبرمن كا^2 المجدولة ومنه هناك علاقة بين المستوى التعليمي ومساعدة الأبناء في تعلم اللغة الفرنسية.

الجدول رقم 16 : توزيع المبحوثين حسب إتقان الأخوة للغة الفرنسية وعلاقتهم بمساعدة الإخوة في تعلم اللغة الفرنسية

المساعدة / إتقان الأخوة للغة الفرنسية	توجد مساعدة		لا توجد مساعدة		أحياناً توجد مساعدة		المجموع	
	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%
يتقنون	46	70.76	13	12.14	19	63.33	78	38.61
لا تقنون	19	29.23	94	87.85	11	36.66	124	61.38
المجموع	65	100	107	100	30	100	202	100

من خلال هذا الجدول الذي يبين علاقة إتقان الإخوة للغة الفرنسية و مدى مساعدتهم لهم فيها ، حيث سجلنا أكبر نسبة 61.38% من الأخوة الذين لا يتقنون اللغة الفرنسية وهي تتوزع ب 87.85% للأخوة الذين لا يقدمون المساعدة لإخوانهم و 36.23% من الذين يقدمون المساعدة في بعض الأحيان ،أما الأخوة الذين يقدمون المساعدة تقدر نسبتهم ب 20.23% .

أما فيما يخص الأخوة الذين يتقنون اللغة الفرنسية نجد نسبتهم 38.61% حيث توزعت هذه النسبة حسب المساعدة كما يلي : 70.76% للذين يساعدون إخوانهم في تعلم اللغة الفرنسية ، ثم تليها الذين يساعدون أخوتهم في بعض الأحيان بنسبة 63.33% ،أما نسبة 12.14% تعود إلى الأخوة الذين لا يساعدون أخوتهم في تعلم اللغة الفرنسية .

نستنتج من خلال هذا الجدول أن أعلى نسبة تمثل عدد الطلبة الذين ليس لديهم إخوة الذين يتقنون اللغة الفرنسية وكانوا لا يتلقون المساعدة من طرفهم ، والسبب في ذلك هو أن أغلبهم يعيشون في محيط أسري لا يوجد فيه إخوة يتقنون اللغة الفرنسية ،حيث لا يجدون من يساعدهم على فهم الدروس والنصوص وحل التمارين في المنزل بالتالي يجدون صعوبات كثيرة في هذه المادة وتنعكس بالدرجة الأولى على نتائجهم ، أما الطالب الذي كان لديه أخوة ذووا المستوى المقبول في إتقان اللغة الفرنسية فإنهم كانوا يساعدونه بشكل دائم ومستمر مما يجعله يتمكن من اللغة الفرنسية،ولتبيان العلاقة بين إتقان الأخوة للغة الفرنسية ومساعدتهم لأخواتهم نجد كا^2 المحسوبة (67.67) أكبر من المجدولة (كا^2

=13.82) عند درجة الحرية 2 وعند المستوى 0.001 وعليه كا² المحسوبة > كا² المجدولة ، ومنه هناك علاقة بين إتقان الأخوة اللغة الفرنسية وتقديم المساعدة لإخوانهم .

الجدول رقم17 : توزيع المبحوثين حسب إهتمام أفراد الأسرة بنتائج الأبناء في مادة اللغة الفرنسية

الإهتمام	ك	%
يوجد إهتمام	70	34.65
لا يوجد إهتمام	80	39.60
يوجد إهتمام أحياناً	52	25.74
المجموع	202	100

نلاحظ من خلال الجدول الذي يوضح توزيع أفراد العينة، حسب إهتمام الأسرة بنتائج الأبناء في مادة اللغة الفرنسية أنه من بين 202 مبحوث هناك نسبة 39.60% من الطلبة الذين صرحوا إن ليس هناك إهتمام ، ثم تليها نسبة الطلبة الذين كانت أسرهم تهتم بنتائجهم الدراسية في مادة اللغة الفرنسية بنسبة 34.65% وفي الأخير تأتي نسبة الطلبة الذين كان إهتمام أسرهم بنتائجهم الدراسية في مادة اللغة الفرنسية و في بعض الأحيان وتقدر نسبتهم ب 25.74% .

ومنه نستنتج أن ارتفاع نسبة الآباء والأمهات الغير مهتمين بنتائج أبنائهم في اللغة الفرنسية وهذا راجع إلى تخلي الأسرة عن وظائفها لصالح المؤسسات الاجتماعية الأخرى منها المدرسية واهتمت إلا بإشباع الحاجيات الاقتصادية خاصة الأسر التي تعيش أوضاعا مادية صعبة ، بالإضافة إلى عدم الوعي بأهمية اللغة الفرنسية والتي لها دور كبير في تكوين الطالب الجامعي .

الجدول رقم18: توزيع المبحوثين حسب نوع إهتمام الأسرة لنتائج الأبناء في مادة اللغة الفرنسية

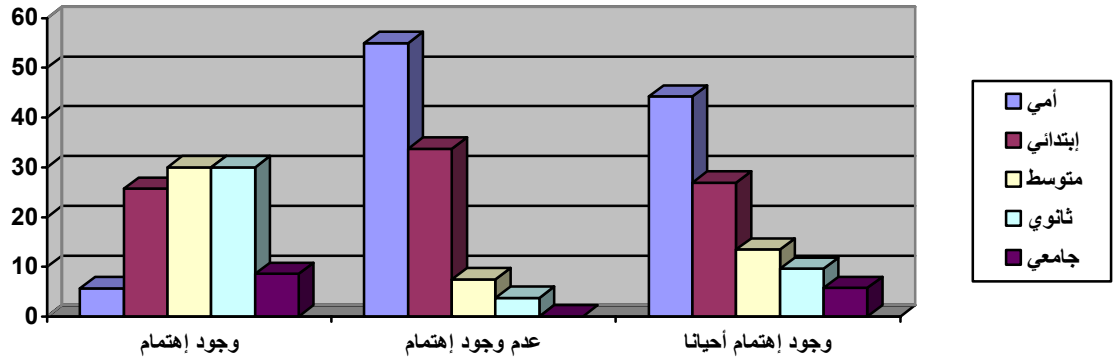
نوع الإهتمام	ك	%
الإتصال المباشر بالأستاذ	51	14.80
العقوبة	48	39.34
الدعم والتحفيز	23	18.85
المجموع	122	100

يتبين من خلال هذا الجدول الذي يوضح نوع الإهتمام الأسري بنتائج الأبناء في مادة اللغة الفرنسية ، حيث نجد 39.34% من الطلبة الذين كانت أسرهم تهتم بنتائجهم عن طريق العقوبة ، ثم تليها نسبة الطلبة الذين كانوا يتلقون الدعم و التحفيز وذلك بنسبة تقدرب 18.85% وفي الأخير نجد 14.8% هم الطلبة الذين كانوا أولياؤهم يقومون بالاتصال المباشر بالأستاذ .

نستخلص من خلال هذه المعطيات الإحصائية أن أولياء الطلبة كانوا يهتمون بنتائج أبنائهم في مادة اللغة الفرنسية بالعقوبة سواء كانت مادية أو معنوية ، وهذا عكس ما يجب أن تقوم به الأسرة إتجاه نتائج أبنائها ،إذ عليها أن تساعدهم وتوجيههم وتحثهم على المراجعة بالمنزل، وبفرض الرقابة عليهم ، كذلك السماح لهم بالقيام بدروس خصوصية في اللغة الفرنسية، وهذا يكون بدافع منهم ، غير أن الملاحظ في أسر المبحوثين أن أغلبهم لا يتلقى أبنائهم الدعم والتحفيز وهذا نتيجة لإمكانياتهم المادية التي لا تساعدهم على ذلك بالإضافة إلى عدم معرفتهم لمدى أهمية الدروس الخصوصية ودورها الفعال في تحسين مستوى التلميذ

الجدول رقم 19: توزيع المبحوثين حسب المستوى التعليمي للأم وعلاقته بالإهتمام بنتائج الأبناء في اللغة الفرنسية

الإهتمام / المستوى التعليمي للأم	وجود إهتمام		عدم وجود إهتمام		أحيانا يوجد إهتمام		المجموع	
	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%
أمي	4	5.71	44	55	23	44.23	71	35.14
إبتدائي	18	25.71	27	33.75	14	26.92	59	29.20
متوسط	21	30	6	7.5	7	13.46	34	16.83
ثانوي	21	30	3	3.75	5	9.61	29	14.35
جامعي	6	8.57	_	_	3	5.76	9	4.45
المجموع	70	100	80	100	52	100	202	100



الشكل رقم (5) : توزيع المبحوثين حسب المستوى التعليمي للأم وعلاقته بالإهتمام بنتائج الأبناء في اللغة الفرنسية.

يوضح لنا هذا الجدول الذي يتعلق بمستوى التعليمي للأم وعلاقته بالإهتمام بنتائج الأبناء في مادة اللغة الفرنسية ، حيث سجلنا أكبر نسبة 35.14% للأمهات الأميات وتتوزع هذه النسبة حسب الاهتمام كما يلي: 55% للأمهات اللواتي لا تهتمن بنتائج أبنائهن، ثم تليها 44.23% للأمهات اللواتي تهتمن في بعض الأحيان ، وفي الأخير نجد 5.71% للأمهات اللواتي تهتمن بصفة دائمة ومستمرة بنتائج أبنائهن .

أما بالنسبة للأمهات ذات المستوى التعليمي الإبتدائي تقدر نسبتهن ب29.20% وتمثلها نسبة الأمهات اللواتي لا تهتمن بنتائج أبنائهن بنسبة 33.75% و 26.92% للأمهات اللواتي يهتمن في بعض الأحيان وفي حين تقدر نسبة الأمهات اللواتي تهتمن بنتائج أبنائهن ب 25.71% .

أما فيما يخص الأمهات اللواتي لديهن مستوى تعليمي متوسط وتقدر نسبتهن ب 16.83% حيث نجد أعلى نسبة للأمهات اللواتي تهتمن بنتائج أبنائهن بنسبة تقدر ب 30% ،ثم تليها نسبة 13.46% للأمهات اللواتي تهتمن ، في حين نجد نسبة الأمهات اللواتي لا تهتمن ب 7.5% ،

أما على المستوى الثانوي نجد نسبتهن تقدر 14.35% إذ تمثلها أعلى نسبة الأمهات اللواتي تهتمن ب 30% ثم تأتي نسبة 9.61% للأمهات اللواتي تهتمن في بعض الأحيان ، أما أخفض نسبة للأمهات اللواتي لا تهتمن ب 3.75% ، أما الأمهات الجامعيات وتقدر نسبتهن ب 4.45% نجد الأمهات اللواتي تهتمن بنتائج أبنائهن ب 8.57% ثم تليها نسبة الأمهات اللواتي تهتمن بنتائج أبنائهن في بعض الأحيان ب 5.76% .

وعليه نستنتج أن الأمهات اللواتي لديهن مستوى تعليمي جيد أو مقبول يزداد اهتمامهن بنتائج أبنائهن في مادة اللغة الفرنسية ، والعكس صحيح ، وذلك إعتباراً أن الأم هي الدعامة الأساسية في

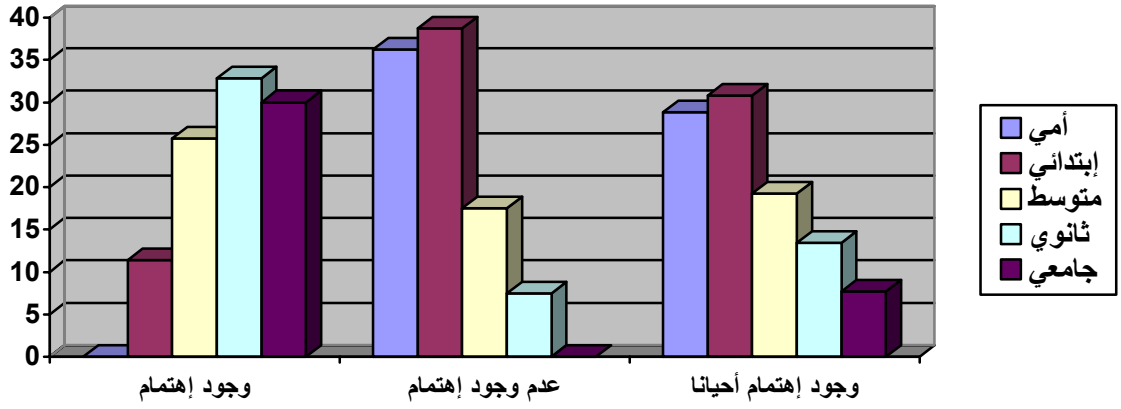
الأسرة، و تلعب دوراً كبيراً في توجيه أبنائها نحو الإهتمام بدراستهم بصفة عامة و باللغة الفرنسية بصفة خاصة ، بالإضافة إلى مراقبتها الدائمة والمستمرة لنتائجهم الدراسية قي هذه المادة حتى يكون لها الإطلاع الواسع على مستوى أبنائها ،وهذا لا يكون إلا إذا كانت الأم مثقفة وواعية بأهمية اللغة الفرنسية وما لها من دور في التكوين والتعليم الجامعي خاصة أن أغلبية التخصصات العلمية والتقنية تدرس بهذه اللغة وهذا ما لاحظناه حيث أن الأمهات المتعلمات يهتمن بصفة دائمة بنتائج أبنائهن في مادة اللغة الفرنسية وهذا ما يعطي الأبناء القوة والإرادة في مواجهة الصعوبات في تعلم هذه اللغة .

ولإيضاح العلاقة أكثر بين المستوى التعليمي للأم وعلاقته بالإهتمام بنتائج الأبناء في مادة اللغة الفرنسية تم استخدام كا² الذي أسفرت نتائجه إلى ما يلي :

كا² المحسوبة = 65.48 وهي أكبر من كا² المجدولة عند درجة الحرية 08 وعند مستوى 0.001=26.12 وعليه كا² المحسوبة > كا² المجدولة ، ومنه هناك علاقة بين المستوى التعليمي للأم وعلاقته بالإهتمام .

الجدول رقم 20 : توزيع المبحوثين حسب المستوى التعليمي للأب وعلاقته بالإهتمام بنتائج الأبناء في اللغة الفرنسية

الإهتمام / المستوى التعليمي للأب	وجود إهتمام		عدم وجود إهتمام		أحيانا يوجد إهتمام		المجموع	
	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%
أمي	-	-	29	36.25	15	28.84	44	21.78
إبتدائي	8	11.42	31	38.75	16	30.76	55	27.22
متوسط	18	25.71	14	17.5	10	19.23	42	20.79
ثانوي	23	32.85	6	7.5	7	13.46	36	17.82
جامعي	21	30	-	-	4	7.69	25	12.37
المجموع	70	100	80	100	52	100	202	100



الشكل رقم 6: توزيع المبحوثين حسب المستوى التعليمي للأب وعلاقته بالإهتمام بنتائج الأبناء في اللغة الفرنسية .

نلاحظ من خلال الجدول أنه من بين 202 مبحوث نجد نسبة 27.22% من الطلبة الذين آبائهم ذووا مستوى تعليمي إبتدائي حيث توزعت هذه النسبة حسب الاهتمام بنسبة 38.75% للآباء الذين لا يهتمون بنتائج أبنائهم في مادة اللغة الفرنسية وثم تليها 30.76% للآباء الذين يهتمون في بعض الأحيان، في حين تأتي نسبة الآباء الذين يهتمون بصفة مستمرة وتقدر نسبتهم ب 11.42% .

أما بالنسبة للآباء الأميين فتقدر نسبتهم ب 21.78% وتتوزع ب 36.25% للآباء الذين لا يهتمون بنتائج أبنائهم في مادة اللغة الفرنسية،ثم تليها نسبة الآباء الذين يهتمون في بعض الأحيان بنسبة 28.84% .

أما فيما يخص الآباء ذووا المستوى التعليمي المتوسط فتقدر نسبتهم ب 20.79% تتوزع هذه النسبة ب 25.71% لإباء الذين يهتمون بنتائج أبنائهم، ثم تليها 19.23% التي تعود إلى الآباء الذين يهتمون في بعض الأحيان ،وفي الأخير تأتي نسبة الآباء الذين لا يهتمون وتقدر ب 17.5% .

أما على المستوى الثانوي تقدر نسبة الآباء ب 17.82% حيث تتوزع حسب الاهتمام بشكل التالي: 32.85% لآباء الذين يهتمون بنتائج أبنائهم، ثم تليها نسبة 13.46% لآباء الذين يهتمون في بعض الأحيان ، في حين تقدر نسبة الآباء الذين لا يهتمون ب 7.5% .

أما الآباء الجامعيين تقدر نسبتهم ب 12.37% إذ تتوزع ب 30% للآباء الذين يهتمون و7.69% للآباء الذين يهتمون في بعض الأحيان.

من خلال القراءة الإحصائية للجدول نستنتج أن المستوى التعليمي للآباء يرتبط إيجابياً وبدلالة إحصائية مع تشجيع الآباء والاهتمام أكثر بنتائج أبنائهم في مادة اللغة الفرنسية ، وذلك يعني أنه إذا زاد مستوى تعليم الآباء يزيد حثهم وتشجيعهم لأبنائهم على الاهتمام بتعلم اللغة الفرنسية ، وهذا راجع إلى عدة أسباب أهمها : إطلاعهم على الصعوبات التي عانوا منها من خلال تعلمهم للغة الفرنسية

والتي كانت تنعكس على تحصيلهم ، ولذا فهم يحثون أبنائهم على الاهتمام بها من أجل تجاوز هذه الصعوبات، حيث نجدهم يؤثرون على توجيه أبنائهم نحو الدراسة واكتساب المعرفة وأساليب تحصيلها إنطلاقاً من خبراتهم وتجاربهم ، وهذا عكس الآباء الذين لا يهتمون بذلك مما يعكس اهتماماتهم بصورة غير مقصودة على تحصيل أبنائهم سواء في اللغة الفرنسية أو المواد الأخرى ، ولذلك يمكن القول أن المستوى التعليمي للآباء يلعب دوراً محفزاً و مدعماً أو معرقلاً و في إحباط مكتسبات الطالب سواء كانت لغوية أو معرفية .

وللتأكد من دلالة المستوى التعليمي للأب وعلاقته بالاهتمام بنتائج الأبناء في اللغة الفرنسية ، تم تطبيق كا² النظرية وللكشف عن الدلالة وجدت فيه (كا² المحسوبة = 77.99) أكبر من (كا² النظرية المجدولة = 15.51) عند مستوى 0.05 ودرجة الحرية 08 ، ومنه هناك علاقة بين المستوى التعليمي للأب والاهتمام بنتائج أبنائ

الجدول رقم 21 : توزيع المبحوثين حسب إتقان الإخوة للغة الفرنسية وعلاقتها بنتائج الأخوة في مادة اللغة الفرنسية

الإهتمام / إتقان الإخوة للغة الفرنسية	وجود إهتمام		عدم وجود إهتمام		أحيانا يوجد إهتمام		المجموع	
	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%
يتقنون	50	71.42	9	11.25	19	36.53	78	38.61
لا يتقنون	20	28.57	71	88.75	33	63.46	124	61.38
المجموع	70	100	80	100	52	100	202	100

من خلال قراءتنا للجدول نستنتج أن أعلى نسبة هي 61.38% للطلبة الذين ليس لديهم أخوة يتقنون اللغة الفرنسية ، حيث تمثلها أعلى نسبة 88.75% للطلبة الذين لا يهتم أخوانهم بنتائجهم الدراسية في مادة اللغة الفرنسية ، ثم تليها نسبة الطلبة الذين يهتمون أخوانهم بنتائجهم الدراسية في بعض الأحيان بنسبة 63.46% ، وفي الأخير تأتي نسبة الطلبة الذين يهتمون أخواتهم بنتائجهم الدراسية في مادة اللغة الفرنسية تقدر نستهم ب 28.57% .

أما بالنسبة للأخوة الذين يتقنون اللغة الفرنسية تقدر نسبتهم ب 38.61% ، حيث تتمركز أعلى نسبة عند الطلبة الذين يهتمون بنتائج أخواتهم بنسبة 71.42% أما الذين يهتمون في بعض الأحيان تقدر نسبتهم ب 36.53% وفي حين تقدر نسبة الذين لا يهتمون ب 11.25% .

وما يمكن أن نستنتجه أن نسبة كبيرة من أفراد العينة ليس لديهم أخوة يتقنون اللغة الفرنسية وهذا كان سبب في قلة إهتمام أخوانهم بنتائجهم الدراسية لهذه اللغة ، فالأخ الذي يتقن اللغة الفرنسية يكون له تأثير واضح في توجيه أخواته ومساعدتهم في شرح الدروس وحل التمارين وكذلك التحاور باللغة الفرنسية وهذا ما يسهل عملية الفهم وإختصار الوقت ومن جهة أخرى إستفادة أخيه من خبراته المعرفية ، كما يساهم أيضا في توعية أخوانه بأهمية اللغة الفرنسية في مسارهم الدراسي مما يجعلهم يهتمون أكثر ويسعون إل إكتساب مهاراتها بكل الوسائل التي لها دور كبير في إكتسابها وهذا إنطلاقاً من تجاربه وخبراته السابقة وهكذا يكون الأخ الذي يتقن اللغة الفرنسية المثال الذي يقتدي به أخوته في مجال إكتساب اللغة الفرنسية .

و للتأكد من دراسة الفروق التي تم الإشارة إليها سابقاً ، تم تطبيق (كا²) للكشف عن الدلالة بين إتقان الأخوة اللغة الفرنسية ومدى إهتمامهم لنتائج إخوانهم حيث وجدت(كا²) المحسوبة = 42.08 أكبر من (كا²) المجدولة النظرية (كا²=5.99) عند مستوى 0.05 وعند درجة الحرية 02 .

الجدول رقم22: توزيع المبحوثين حسب وجود مكتبة داخل المنزل

وجود مكتبة داخل المنزل	ك	%
توجد	79	39.10
لا توجد	123	60.89
المجموع	202	100

نلاحظ من الجدول أن نسبة 60.89% ليس لهم مكتبة بالمنزل في المقابل نجد نسبة الذين لديهم مكتبة في المنزل بنسبة 39.10% .

وعليه نستنتج أن أغلبية أ أفراد العينة لم توفر لهم الأسرة المكتبة في المنزل، وهذا راجع إلى عدة أسباب تتعلق بالعامل الاقتصادي الذي أكد الباحثون على أهميته ، إن الأسرة التي لها مستوى اقتصادي متدهور يقف حاجزاً أمام تخصيصها ميزانية لإقتناء الكتب والمجلات والدوريات وبالتالي نجد الأبناء يكتفون إلا بما يأخذونه من المدرسة من معلومات وأفكار إلى غير ذلك .

كما نجد أيضا العامل الثقافي الذي هو بدوره له تأثير كبير على وجود المكتبة ،فالأولياء الذين لديهم مستوى تعليمي عالي عادة ما تتوفر لهم كتب ومكتبات حسب اهتماماتهم المعرفية والعلمية مما يكون حافزاً للمطالعة ، فالطالب الذي نشئ في بيئة تتوفر فيها المواد المطبوعة من كتب ومجلات ودوريات يتعلم فيها ويعمل على مطالعتها ، عكس الطالب الذي ينشؤ بعيداً عن هذه المواد المطبوعة بمختلف أنواعها فهي لا تعني له شيئاً لأنها لم تكن من اهتمامات أسرته وغريبة عنه لأنه لم ينشئ في بيئة تتواجد فيها المكتبة

الجدول رقم 23 : توزيع المبحوثين حسب إحتواء المكتبة على كتب باللغة الفرنسية

إحتواء المكتبة على كتب باللغة الفرنسية	ك	%
تحتوي	64	81.01
لا تحتوي	15	18.98
المجموع	79	100

نلاحظ من هذا الجدول الذي يوضح إحتواء المكتبة على كتب باللغة الفرنسية ، حيث ،نجد أعلى نسبة 81.01% للطلبة الذين صرحوا بأن مكتبتهم لا تحتوي على كتب باللغة الفرنسية أما الطلبة الذين صرحوا على وجود كتب باللغة الفرنسية في مكتبتهم تقدر نسبتهم ب 18.98% .

من هذه النتائج نستنتج أن الكتب المتوفرة عند أغلب الطلبة هي باللغة العربية ، باعتبار أن الكتاب من أهم الوسائل التعليمية الهامة في العمل التربوي ومن وظائفه دعم المكتسبات اللغوية والمعرفية ، غير أن الملاحظ أن هذه الكتب في مجملها باللغة العربية مما يجعل الطالب لا يجد أي وسيلة تساعده على تنمية رصيده اللغوي باللغة الفرنسية ، وهذا نتيجة عدم مراعاة الأولياء لهذا الجانب وانعدام الجو الأسري المحفز لذلك ، هكذا نستنتج أن نوع الكتب المتوفرة في مكتبة المنزل مرتبط بالمستوى الثقافي للأسرة ومرجعيتها اللغوية .

ا لجدول رقم24: توزيع المبحوثين حسب مطالعة أفراد الأسرة

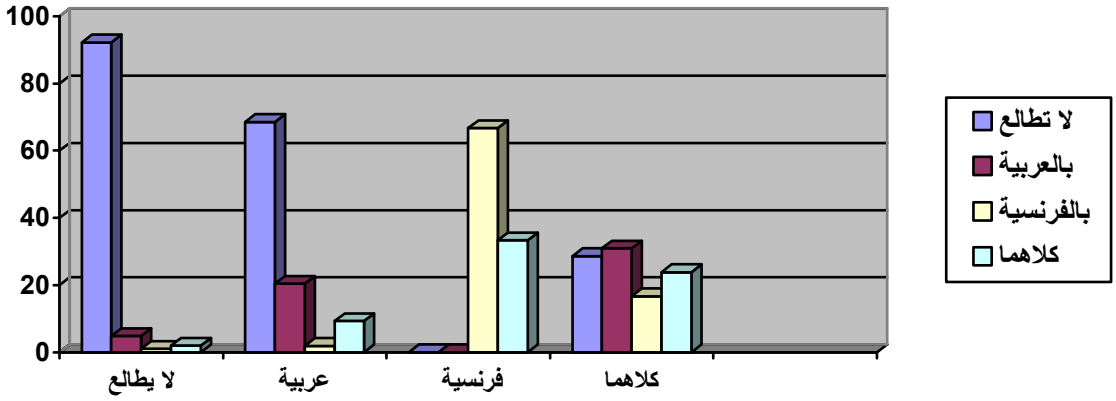
الأشخاص / المطالعة	الأم		الأب		الطالب الجامعي	
	ك	%	ك	%	ك	%
يطالع	58	28.71	96	47.52	99	49
لا يطالع	144	71.28	106	52.47	103	50.99
المجموع	202	100	202	100	202	100

نلاحظ من خلال هذا الجدول أن أغلب الأمهات المبحوثين لا يطالعن بنسبة 71.28% أما اللواتي يطالعن تقدر نسبتهم ب 28.71% ، أما بالنسبة للآباء نجد نسبة الذين لا يطالعون ب 52.47% ثم تليها نسبة الآباء الذين يطالعون ب 47.52% ، أما فيما يخص الطالب الجامعي نجد أغلب المبحوثين لا يطالعون وتقدر نسبتهم ب 50.99% و 49% للطلبة الذين يطالعون .

وعليه نستنتج أن ارتفاع نسبة عدم مطالعة الوالدين كان له تأثير واضح على مطالعة الطالب الجامعي ، وهذا يعني أن تنمية الميول نحو المطالعة لدى الطلبة ينبغي أن تبدأ من المنزل ، وللوالدين الدور الأساسي في ذلك فالطلبة الذين نشؤوا في بيئات منزلية تقدر المطالعة وتتيح لهم فرصة تعرفهم عن الكتب واقتنائها وتقديرها والاعتزاز بها وتكوين صداقات محببة معها مثل هؤلاء الطلبة يكونون أكثر ميلاً إلى الكتب وإقبالهم يكون كبيراً على قراءتها ، مما ينعكس على اهتماماتهم وسعة أفقهم وغزارة معلوماتهم العامة وارتفاع مستواهم التحصيلي في مختلف مراحل دراستهم .

الجدول رقم 25 : توزيع المبحوثين حسب لغة مطالعة الأم وعلاقتها بلغة مطالعة الطالب الجامعي

لغة مطالعة الطالب / لغة مطالعة الأم	لا يطالع		عربية		فرنسية		كلاهما		مجموع	
	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%
لا تطالع	95	92.23	37	68.51	_	_	12	28.57	144	71.28
تطالع بالعربية	5	4.85	11	20.37	_	_	13	30.95	29	14.35
تطالع بالفرنسية	1	0.97	1	1.85	2	66.66	7	16.66	11	5.44
كلاهما	2	1.94	5	9.25	1	33.33	10	23.80	18	8.91
المجموع	103	100	54	100	3	100	42	100	202	100



الشكل رقم 7 : توزيع المبحوثين حسب لغة مطالعة الأم وعلاقتها بلغة مطالعة الطالب الجامعي .

نلاحظ من خلال هذا الجدول الذي يوضح العلاقة بين لغة مطالعة الأم ومدى تأثيرها على لغة مطالعة الطالب الجامعي نجد الأمهات اللواتي لا تطالعن بنسبة 71.28% التي تمثلها أعلى نسبة هي

92.23% وتعود إلى الطلبة الذين لا يطالعون ثم تليها نسبة الطلبة الذين يطالعون باللغة العربية ب 68.51 % و 28.57% تعود إلى الطلبة الذين يطالعون باللغتين .

أما الأمهات اللواتي يطالعن باللغة العربية ب 14.35% نجد 30.95% من أبنائهن يطالعون باللغتين ، ثم تليها نسبة الطلبة الذين يطالعون باللغة العربية ب 20.37% وفي الأخير تأتي نسبة الطلبة الذين لا يطالعون بنسبة تقدر ب 4.85% ، أما فيما يخص الأمهات اللواتي تطالعن باللغتين تقدر نسبتهن ب 8.91% حيث نجد أعلى نسبة تعود إلى الطلبة الذين يطالعون باللغتين بنسبة 23.80% و 9.25% هي نسبة الطلبة الذين يطالعون باللغة العربية ، وفي الأخير نجد نسبة الطلبة الذين لا يطالعون ب 1.94% .

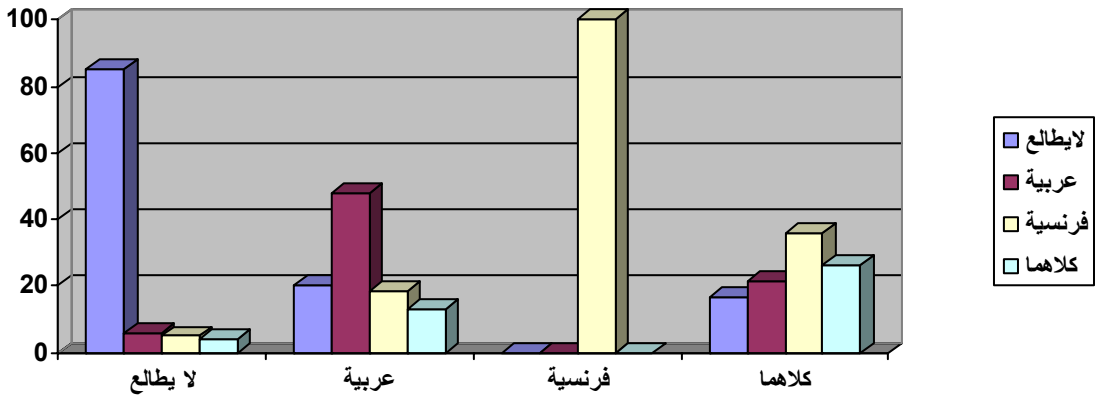
أما بالنسبة للأمهات اللواتي يطالعن باللغة الفرنسية تقدر نسبتهن ب 5.44% وتمثلها أعلى نسبة للطلبة الذين يطالعون باللغة الفرنسية ب 66.66% ثم تليها نسبة الطلبة الذين يطالعون باللغتين ب 16.66% ، وفي الأخير نسبة الطلبة الذين يطالعون باللغة العربية ب 1.85% .

ومنه نستنتج أنه كلما كانت الأم تطالع باللغتين زاد تأثيرها على لغة مطالعة الأبناء ، وهذا راجع إلى وعيها بأهمية الكبيرة للمطالعة باللغة الفرنسية وبالتالي يزداد تشجيعها لأبنائها على ممارستها ، لأنها أصبحت اليوم مطلب حيوي ينبغي أن تتضافر له الجهود سواء الأسرة أو المدرسة وذلك عن طريق الاهتمام بمكتبة المنزل من حيث نوع الكتب ، وهذا من أجل تحقيق الهدف الذي يتمثل في جعل المطالعة باللغة الفرنسية جزءاً هاماً من حياة الأبناء ، لذا يكون للمستوى الثقافي للأم دور في تشجيع الأبناء على المطالعة باللغة الفرنسية وغرسها فيهم ورعايتها وإعطائهم القدرة عليها .

للتأكد من دلالة فروق المتغيرين تم استخدام (كا²) في الجدول والتي أسفرت النتائج التالية أن(كا²) المحسوبة (كا² = 81.04) أكبر من (كا²) المجدولة (كا² = 27.88) عند مستوى 0.001 ودرجة الحرية 09 وهذا يوضح أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين لغة مطالعة الأم ولغة مطالعة الطالب

الجدول رقم26 : توزيع المبحوثين حسب لغة مطالعة الأب وعلاقتها بلغة مطالعة الطالب الجامعي

لغة مطالعة الطالب / لغة مطالعة الأب	لا يطالع		عربية		فرنسية		كلاهما		المجموع	
	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%
لا يطالع	88	85.43	11	20.37	-	-	7	16.66	106	52.47
يطالع بالعربية	6	5.82	26	48.14	-	-	9	21.42	41	20.29
يطالع بالفرنسية	5	4.85	10	18.51	3	100	15	35.71	33	16.33
كلاهما	4	3.88	7	12.96	-	-	11	26.19	22	10.89
المجموع	103	100	54	100	3	100	42	100	202	100



الشكل رقم 8 : توزيع المبحوثين حسب لغة مطالعة الأب وعلاقتها بلغة مطالعة الطالب الجامعي .

يبين هذا الجدول أن نسبة الآباء الذين لا يطالعون ب 52.47% تمثلها نسبة الطلبة الذين لا يمارسون المطالعة بنسبة تقدر ب 85.43 ثم تليها نسبة الطلبة الذين يطالعون باللغة العربية ب 20.37% ، وفي الأخير تأتي نسبة الطلبة الذين يطالعون باللغتين تقدر نسبتهم ب 16.66% .

أما الآباء الذين يطالعون باللغة العربية تقدر نسبتهم ب 20.29% قد سجلت أعلى نسبة على مستوى الطلبة الذين يطالعون باللغة العربية ب 48.14% ثم تليها نسبة الطلبة الذين يطالعون باللغتين ب 21.42% وفي الأخير تأتي نسبة الطلبة الذين يطالعون ب 5.82% .

أما الآباء الذين يطالعون باللغة الفرنسية تقدر نسبتهم ب 16.33% تتمركز أعلى نسبة للطلبة الذين يطالعون باللغة الفرنسية ب 100% ثم تليها نسبة الطلبة الذين يطالعون باللغتين ب 35.71% و 18.51% تعود إلى الطلبة الذين يطالعون باللغة العربية ، وفي الأخير نجد الطلبة الذين لا يطالعون بنسبة 4.85% ، أما فيما يخص الآباء الذين يطالعون باللغتين تقدر نسبتهم ب 10.89% حيث نجد الطلبة الذين يطالعون باللغتين بنسبة 26.19% و 12.46% تعود إلى الطلبة الذين يطالعون باللغة العربية أما الطلبة الذين لا يطالعون فتقدر نسبتهم ب 3.88% .

يبرز لنا من خلال هذا الجدول أن هناك علاقة بين لغة مطالعة الآباء ولغة مطالعة الطالب ، ومن ثم يمكن القول أن الآباء هم القدوة الحسنة للأبناء في تثبيت ممارسة المطالعة باللغة الفرنسية منذ الصغر وذلك عن طريق توفير الظروف المناسبة مع تشجيعهم عليها والعمل على ترسيخها في أذهانهم إلا أن هذه الممارسة التي حرموا منها أغلبية طلبتنا لم تعد من ميزات شخصيتهم اليوم ، لأنهم لم يكتسبوها في صغرهم وهذا راجع إلى مستوى تعليمي وثقافي لأسرهم ، ومن ثم فإن المطالعة باللغة الفرنسية أصبحت من الأمور المرغوب فيها اليوم من أجل تمكن الطالب من إكتساب مهاراتها .

ولا يقتصر الحديث على دور الأسرة في تنمية الميول نحو المطالعة باللغة الفرنسية لدى الطالب على دور الوالدين وإنما أن يتعاون الأخوة والأخوات الكبار مع الوالدين من أجل توفير الظروف المناسبة لتنمية ميول الطالب نحو المطالعة باللغة الفرنسية .

للتأكد من دلالة فروق المتغيرين تم استخدام (كا²) في الجدول والتي أسفرت النتائج التالية أن(كا²) المحسوبة (كا² =120.88) أكبر من (كا²) المجدولة (كا² =16.92) عند مستوى 0.05 ودرجة الحرية 09 أما مستوى 0.001 فإن كا² =27.88 ومنه نستخلص أن هناك علاقة بين مطالعة الأب ولغة مطالعة الطالب الجامعي .

الجدول رقم27: توزيع المبحوثين حسب وجود الكمبيوتر في البيت

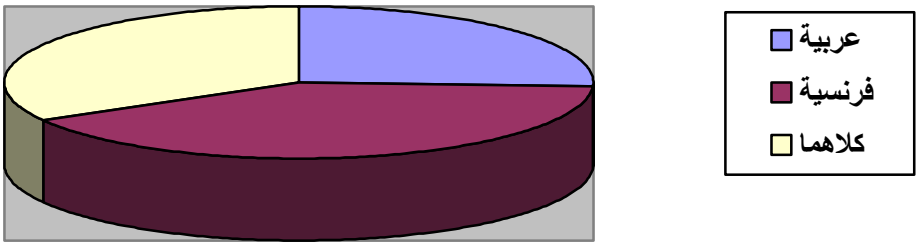
وجود كمبيوتر	ك	%
نعم	81	40.09
لا	121	59.90
مجموع	202	100

من خلال الجدول يظهر لنا أن أغلبية المبحوثين لا يتوفر لديهم جهاز كومبيوتر بنسبة 59.9% أما الذين لديهم كومبيوتر تقدر نسبتهم ب 40.09% .

وعليه نستنتج أن ارتفاع نسبة عدم توفر الكومبيوتر في المنزل راجع إلى أسباب مادية ،منها عدم قدرة الأسرة الغير الميسورة عن توفير هذا الجهاز لتمويل دراسة أبناءها ومن أجل تحقيق مزيد من النجاح والتفوق كذلك المستوى الثقافي للأسرة ودرجة وعيهم بأهمية هذا الجهاز الذي يساهم في تعليم المواد الدراسية ولاسيما في تعلم اللغات الأجنبية فهو وسيلة مساعدة على تعلم اللغة الفرنسية خصوصاً في العصر الحالي مع الانفتاح على العالم من خلال شبكة المعلومات العالمية " الإنترنت " ، إضافة إلى الكم الهائل والمتنوع من برامج اللغة الفرنسية (قواعد اللغة ، قواميس المسجلة على اسطوانات C.D) والتي تباع بثمن زهيد مقارنة بثمن الكتاب والقاموس .

الجدول رقم 28 : توزيع المبحوثين حسب لغة إستعمال الكمبيوتر

لغة إستعمال الكومبيوتر	ك	%
عربية	21	25.92
فرنسية	33	40.74
كلاهما	27	33.33
المجموع	81	100



الشكل رقم 9 : توزيع المبحوثين حسب لغة إستعمال الكمبيوتر .

نلاحظ من خلال هذا الجدول أن من بين الذين لديهم كمبيوتر تمثل نسبة الذين يستعملونه باللغة الفرنسية أعلى نسبة 40.74% ثم الذين يستعملونه باللغتين بنسبة 33.33 % أما الذين يستعملونه باللغة العربية تقدر نسبتهم ب 25.92% .

من التحليل الكمي للنتائج نجد أن أغلب أفراد العينة يستعملون الكومبيوتر باللغة الفرنسية ، باعتبار أن الكومبيوتر من أحدث الوسائل التعليمية التي تساعد الفرد على إكتساب اللغة الفرنسية وهذا عن طريق الأقراص المتوفرة لهذا الغرض ، ومن خلال الاستعمال المستمر مما ينتج عنه نوع من التآلف وهو مؤشر على التكيف معها ، غير أن أغلبية الذين يمتلكون هذه الوسيلة لا يستعملونها وهذا راجع إلى كثافة البرنامج الدراسي الذي لا يسمح للطالب بذلك أو يستعملها لأغراض أخرى غير تعلم اللغة الفرنسية ومن المعلوم أن النجاح في إكتساب اللغة فقط على الوسائل بل وكذلك على قدرات المتعلمين والدافعية للتعلم الموجودة عندهم .

الجدول رقم 29: توزيع المبحوثين حسب مشاهدة التلفاز

مشاهدة التلفاز	ك	%
نعم	180	89.10
لا	5	2.47
أحياناً	17	8.41
المجموع	202	100

تبين من خلال هذا الجدول أن أغلبية المبحوثين يشاهدون البرامج التلفزيونية بنسبة 89.10% في المقابل نجد الذين يشاهدون في بعض الأحيان نسبة 8.41% أما الذين لا يشاهدون تقدر نسبتهم ب 2.47% .

ما يمكن استنتاجه أن أغلب أفراد العينة يشاهدون البرامج التلفزيونية وهذا راجع إلى توفر هذا الجهاز في جميع أسر المبحوثين ، كما أنه وسيلة تتميز بالقدرة على نقل صورة صوتية متحركة إلى ملايين المشاهدين المنتشرين في مختلف أنحاء الدولة في وقت واحد بل وأحياناً عبر العالم كله عن طريق الأقمار الاصطناعية والمبتكرات التكنولوجية الحديثة وهذا مما زاد من قوة تأثيره ومدى فائدته التثقيفية ، بالإضافة أنه وسيلة تعليمية له جاذبية خاصة وترجع إلى عرضه كل ما هو جديد وذلك عن طريق برامجه التعليمية والتثقيفية التي يقوم بإعدادها خبراء تتوفر لديهم الفرصة الكافية للإعداد الجيد وضرب أمثلة كافية وعرض وسائل وإيضاح معينة على الشرح والتفسير باستخدام الأجهزة .

الجدول رقم 30 : توزيع المبحوثين حسب لغة المشاهدة في التلفزيون

لغة المشاهدة	ك	%
عربية	110	55.83
فرنسية	11	5.58
كلاهما	76	38.57
المجموع	197	100

نلاحظ من خلال هذا الجدول التي يوضح لغة المشاهدة لدى المبحوثين ، حيث نجد أن أعلى نسبة للذين يشاهدون البرامج المنبثة باللغة العربية بنسبة 55.83% ثم تليها نسبة المشاهدة باللغتين تقدر ب 38.57% وفي الأخير تأتي نسبة الذين يشاهدون باللغة الفرنسية بنسبة 5.58% .

ونستخلص من ذلك أن أغلب المبحوثين يشاهدون باللغة العربية هذا راجع إلى إنعدام بث البرامج باللغة الفرنسية في القناة الوطنية كذلك عدم وعي الطلبة بأهمية التلفزيون كوسيلة مهمة جداً في عملية التفاعل اللغوي ، وقد أثبتت الدراسات الحديثة مدى فعالية هذه الوسيلة في تعلم اللغة الأجنبية، فالطالب الذي يرغب أن يتفاعل مع البرامج التي تبث باللغة الفرنسية خصوصاً إذا كانت خاصة بالتعلم اللغة الفرنسية هذا مما يجعله يتعلم النطق السليم وبعض المفردات اللغوية خاصة وإنها تعكس بيئة اللغة الأصلية ، إلا أن الاهتمام بالمشاهدة قصد الترفيه والاستمتاع بالبرامج فقط .

الجدول رقم 31: توزيع المبحوثين حسب الاستماع للبرامج الإذاعية

الاستماع	ك	%
نعم	141	69.8
لا	23	11.38
أحياناً	38	18.81
المجموع	202	100

يتبين من خلال هذا الجدول أن أغلبية المبحوثين يستمعون للبرامج الإذاعية بنسبة 69.8% ثم تأتي نسبة الذين يستمعون في بعض الأحيان 18.81% وأما الذين لا يستمعون تقدر نسبتهم ب 11.38% .

نستخلص من هذه المعطيات أن أغلبية المبحوثين يستمعون للبرامج الإذاعية وهذا راجع إلى أهميتها كوسيلة اتصال متميزة حيث يصل إرسالها إلى أماكن متعددة بإضافة إلى أنها يسهل استخدامها هذا إلى جانب أنها من أهم مميزاتها أنها لا تحتاج إلى معرفة القراءة والكتابة كذلك نجد للمذياع المسموع أثر كبير في إكتساب الفرد كثير من القيم والاتجاهات المرغوبة وما يصاحبها من تعديل في السلوك .

الجدول رقم 32 : توزيع المبحوثين حسب لغة الاستماع للبرامج الإذاعية

لغة الاستماع	ك	%
عربية	111	62.01
فرنسية	8	4.46
كلاهما	60	33.51
المجموع	179	100

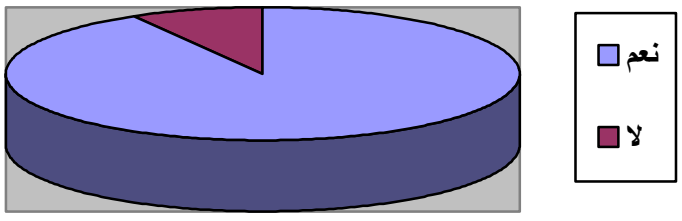
نلاحظ من خلال هذا الجدول الخاص بتوزيع المبحوثين حسب لغة الاستماع للبرامج الإذاعية ، حيث نجد أن أغلبية المبحوثين يستمعون للبرامج الإذاعية باللغة العربية بنسبة 62.01% و

33.51% للطلبة الذين يستمعون للبرامج باللغتين ، أما بالنسبة للطلبة الذين يستمعون للبرامج باللغة الفرنسية تقدر نسبتهم ب 4.46% .

نستخلص من هذه المعطيات أن الطلبة كل يفضلون السماع للبرامج باللغة العربية وهذا راجع لتقلل من دور الإذاعة في تعلم اللغوي ، فسماع لأي برامج باللغة الفرنسية خاصة وإن وجدت فيه عنصر التشويق ، فيجعل المستمع يركز على الفهم ومعرفة المعنى والهدف من البرامج وذلك بفعل التعبير اللغوي المعتمد ، فالطالب الذي يهتم بسماع الأغاني والحصص يستفيد من الكلمات التي يسمعها وذلك تنمو معرفته للمفردات وكذا نطقها وإستعمالها بأساليب مختلفة ، إلا أن هناك الطالب الذي يهتم بسماع الأغاني لهدف الترفيه دون الاستفادة المعرفية للغة وهذا قد يرجع لعدم فهم الكلمات والاهتمام فقط بالموسيقى ، وهكذا يختلف سماع البرامج باللغة الفرنسية بإختلاف إهتمام الطلبة والهدف من الاستماع، فهناك من يستمع بقصد الترفيه والتمتع بالموسيقى وهناك من يستمع لمعرفة وتعلم مفردات لغوية .

الجدول رقم 33: توزيع المبحوثين حسب دور الأسرة في إتقان اللغة الفرنسية

دور الأسرة	ك	%
نعم	185	91.58
لا	17	8.41
المجموع	202	100



الشكل رقم 10 : توزيع المبحوثين حسب دور الأسرة في إتقان اللغة الفرنسية .

نلاحظ من خلال هذا الجدول أن أغلبية المبحوثين يؤكدون على دور الأسرة في تمكين الأبناء من إتقان اللغة الفرنسية بنسبة 91.58% أما في المقابل الذين يرون ليس لها دور في ذلك وتقدر نسبتهم ب 8.41% .

وعليه نستنتج من خلال هذه القراءة الإحصائية أن للأسرة دور كبير في تمكين الأبناء من إتقان اللغة الفرنسية وهذا من خلال مساعدتها وتشجيعها لهم ، كما تعتبر المثير الأول في نمو وتطور الجانب اللغوي لدى الطالب حيث يوجد فيها كثير من المتغيرات التي تؤثر على النمو اللغوي بصفة عامة واللغة الفرنسية بصفة خاصة منذ صغره ، كمستوى تعليم الوالدين ومدى اهتمام الأسرة بالتحصيل الدراسي والعلمي والثقافي و اللغوي ، مدى توافر الكتب والمجلات ونوعيتها في المنزل وطرق قضاء أوقات الفراغ ، وما يتعرض له الطالب في المنزل من وسائل الاتصال كالتلفاز ، الراديو، الكومبيوتر ، أو على وجه الخصوص الخبرات المبكرة عن المطالعة التي يتلقاها الطالب عن والديه وذلك بسبب إكثارهما المطالعة والإطلاع أمامه حتى يكون ذلك بمثابة عامل مشجع على محاكاتهم وتقليدهم في هذا السلوك .

3.1.6.تحليل جداول البيانات الفرضية الثانية

الجدول رقم 34 : توزيع المبحوثين حسب النتائج الدراسية لمادة اللغة الفرنسية

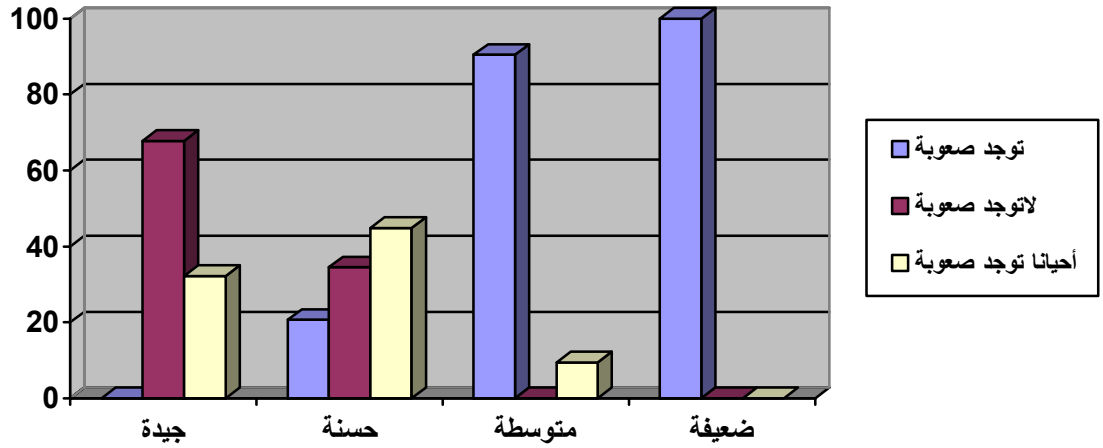
نتائج في اللغة الفرنسية	ك	%
جيدة	31	15.34
حسنة	29	14.35
متوسطة	63	31.18
ضعيفة	79	39.10
مجموع	202	100

نلاحظ من خلال هذا الجدول أن أعلى نسبة تقدر ب 39.10% للطلبة الذين كانت نتائجهم ضعيفة ، ثم تليها نسبة 31.18% و التي تعود للطلبة الذين كانت نتائجهم متوسطة ، في حين تأتي نسبة الطلبة الذين كانت نتائجهم جيدة وذلك بنسبة تقدر ب 15.34% ، وفي الأخير نسبة 14.35% للطلبة ذوا النتائج الحسنة .

ومن التحليل الكمي للنتائج نستخلص أن أغلب الطلبة من العينة المختارة ذووا النتائج الضعيفة مقابل عدد ضئيل من الطلبة ذووا نتائج جيدة وهذا التباين يعود لأسباب تتعلق بالطالب من جهة، و في مقدمتها صعوبة الاستيعاب في هذه المادة عند أغلب الطلبة، وذلك لعدم تعلمها بطريقة صحيحة مما جعلهم لا يتمكنون من إستيعاب قواعدها الصحيحة في المراحل التعليمية السابقة ، بالإضافة إلى أن أغلب الطلبة وصلوا إلى السنة النهائية من التعليم الثانوي ولم يتمكنوا من فهم النصوص ومعالجتها مما صعب عليهم حل التمارين والنصوص المقترحة عليهم في الاختبارات هذا من جهة ، ومن جهة أخرى إن عدم فهم الطالب السؤال لا يمكنه من الإجابة عليه نظراً لصعوبة التعبير والكتابة باللغة الفرنسية ، لأن هذا الأخير يقع في أخطاء إملائية ونحوية لا تسمح له بأخذ علامة مناسبة في هذه المادة ، كل هذه الأسباب تحول دون تحقيق نتائج مرضية ، مما ينعكس على تحصيل الطالب بصفة عامة ونتائجه في هذه المادة بصفة خاصة .

الجدول رقم 35 : توزيع المبحوثين حسب مواجهة الصعوبة في اللغة الفرنسية وعلاقتها بالنتائج الدراسية

نتائج / مواجهة الصعوبة	جيدة		حسنة		متوسطة		ضعيفة		المجموع	
	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%
توجد صعوبة	-	-	6	20.68	57	90.47	79	100	142	70.29
لا توجد صعوبة	21	67.74	10	34.48	-	-	-	-	31	15.34
أحياناً توجد صعوبة	10	32.25	13	44.82	6	9.52	-	-	29	14.35
المجموع	31	100	29	100	63	100	79	100	202	100



الشكل رقم11: توزيع المبحوثين حسب مواجهة الصعوبة في اللغة الفرنسية وعلاقتها بالنتائج الدراسية .

يبين هذا الجدول وجود صعوبة لغوية وعلاقتها بالنتائج الدراسية في مادة اللغة الفرنسية ، فغن أعلى نسبة في الجدول هي 70.29% عادت إلى الطلبة الذين كانوا يواجهون صعوبة في فهم

الدروس مما جعلهم يحصلون على نتائج ضعيفة بنسبة 100% ثم تليها نسبة الطلبة الذين كانت نتائجهم متوسطة بنسبة 90.47 % أما الذين كانوا يحصلون على نتائج حسنة فقدرت نسبتهم ب 20.68% .

أما فيما يخص الطلبة الذين كانوا متفوقون في فهم اللغة الفرنسية وذلك بنسبة 15.34% إذ تمثلها أعلى نسبة 67.74% للطلبة الذين كانت نتائجهم جيدة ثم تليها نسبة الطلبة الذين كانوا يحصلون على نتائج حسنة بنسبة تقدر ب 34.48% .

أما أقل نسبة تعود إلى الطلبة الذين كانوا يواجهون صعوبة في بعض الأحيان قدرت نسبتهم ب 14.35% إذ تتمركز أعلى نسبة عند الطلبة الذين كانت نتائجهم حسنة بنسبة 44.82% ، وفي حين نجد الطلبة الذين لديهم نتائج جيدة وذلك بنسبة تقدر ب 32.25% ، كما تم تسجيل أضعف نسبة كانت نتائجهم متوسطة بنسبة 9.52% .

نستنتج مما سبق أن أغلب الطلبة كانت لديهم صعوبات في اللغة الفرنسية مما أثرت على نتائجهم الدراسية لهذه المادة ، والسبب يعود أولاً إلى عوامل ذاتية تتعلق بالطالب مباشرة، من بينها نقص التركيز وضعف القدرة على حل التمارين بسبب الإهمال أحياناً وعدم التمكن من الاستيعاب، بالإضافة إلى صعوبة التعبير والنطق والكتابة باللغة الفرنسية، وضعف الثقة بالنفس ، فبعض الطلبة تجدهم يملكون الإجابات الصحيحة ونظراً للخجل الذي يمنعهم من الإجابة يبدأ مستواهم في التراجع ، سواء المستوى اللغوي أو الفهم وحتى الاهتمام بهذه المادة مما لا يتمكن من إكتسابها لأن هذه الأخيرة (اللغة الفرنسية) تكتسب بالممارسة والتكرار والتعود اليومي عليها ، كما نجد هناك عوامل أخرى تتعلق بالمعلم وفي مقدمتها عدم فهم الطلبة لشرحه ، وذلك بسبب سرعته في الشرح من جهة وعدم تبسيط المعلومات من جهة أخرى ، حيث نلاحظ أن بعض المعلمين يمتلكون المعلومات لكن ليس لديهم منهجية صحيحة تمكنهم من إيصال المعلومات للطالب ، كل هذه الصعوبات تحول دون تحقيق الطلبة لنتائج إيجابية في هذه المادة .

وللتأكد من دلالة الفروق الفردية تم إستخدام (كا²) في الجدول والتي أسفرت على النتائج أن كا² المحسوبة (كا²=167.85) أكبر من النظرية (كا²=22.46) عند مستوى 0.001 ودرجة حرية 6 وهذا ما يوضح أنه هناك فروق إحصائية ذات دلالة إحصائية .

الجدول رقم (36) : توزيع المبحوثين حسب المهارة التي تظهر عندها الصعوبة :

مستوى الصعوبة	ك	%
القراءة والكتابة	-	-
فهم المصطلحات	5	2.92
التخاطب باللغة	50	29.23
كل الحالات	116	67.83
المجموع	171	100

بعد استنطاق بيانات الجدول تبين لنا أنه من بين 171 مبحوث صرحوا على وجود صعوبة في جميع المستويات أي القراءة ، الكتابة ، عدم فهم المصطلحات ، التخاطب باللغة وذلك بنسبة تقدر ب 67.83% ، ثم تليها نسبة الطلبة الذين كانوا يواجهون على مستوى التخاطب باللغة وتقدر نسبتهم ب 29.23% أما أخفض نسبة عادت إلى الطلبة الذين كانوا يواجهون صعوبة على مستوى عدم فهم المصطلحات وهذا بنسبة تقدر ب 2.92% .

وما يمكن إستنتاجه هو أن أغلبية الطلبة كانوا يواجهون صعوبة لغوية على جميع المستويات ، وهذا راجع إلى طبيعة اللغة حيث نجد أن اللغة هي مترابطة ومتسلسلة منطقياً بين جميع مهاراتها ولذا فإن الطلبة الذين لا يتقنون الكتابة والقراءة فإنهم حتماً لا يفهمونها ولا يخاطبون بها ، لأن أول مرحلة في تعلم اللغة الفرنسية هي مرحلة الكتابة فلا يكون التعلم بدونها حيث يقوم التلاميذ بعد معرفة الحروف وطريقة كتابتها فلابد من نطقها وبالتالي تسهل عملية التكلم وتكرار الحرف وتكون القراءة بالنطق السليم للحرف ثم الكلمة والجملة ، وبعد هذه المرحلة تأتي مرحلة الفهم للكلمات والجمل وهو عنصر فعال في عملية التخاطب وينمي بفعل عوامل خارجية كتدعيم وتوجيه الأسرة والمطالعة والاهتمام بسماع ومشاهدة برامج فكرية ، وفي الأخير تأتي مرحلة التخاطب باللغة وهي عملية الأخذ والعطاء في الكلام ، وهي ما يعبر عنه بالمخاطبة ولن تكون إلا إذ توفر شرط الفهم ، ويرجع سبب الضعف في المخاطبة باللغة إلى التكوين النفسي على الجرأة والخوف أو ضعف التحكم في النطق الجيد للحروف .

الجدول رقم 37 : توزيع المبحوثين حسب مراجعة الدروس في مادة اللغة الفرنسية

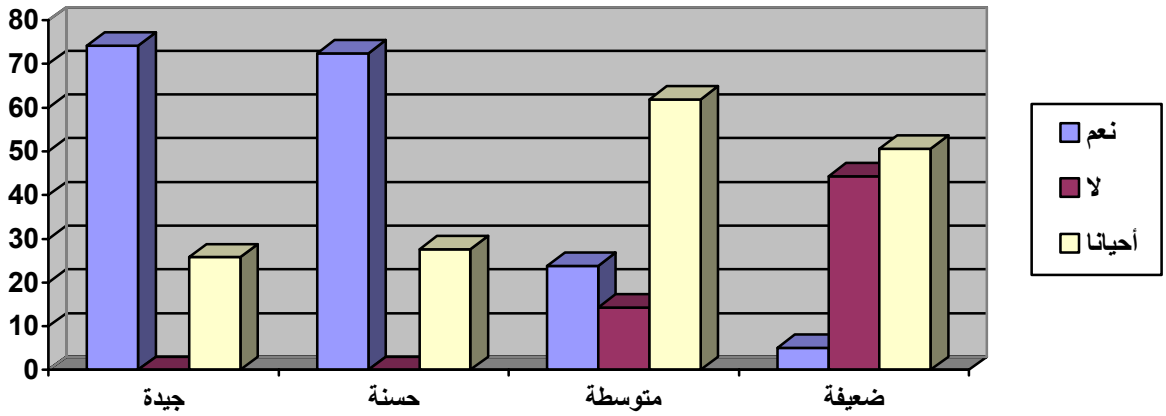
مراجعة الدروس	ك	%
يراجع	63	31.18
لا يراجع	44	21.78
أحياناً يراجع	95	47.02
المجموع	202	100

نلاحظ من خلال الجدول والذي يوضح مراجعة الدروس في مادة اللغة الفرنسية أنه من بين 202 مبحوث منهم أجابوا بأنهم كانوا يراجعون في بعض الأحيان أي في فترات الامتحانات وذلك بنسبة تقدر ب 47.02% ، في حين نجد 31.18% أقروا بأنهم كانوا يخصصون وقت لمراجعة دروس اللغة الفرنسية ، أما الفئة التي صرحت بعدم تخصصهم وقت للمراجعة وهذا بنسبة تقدر ب 21.78%.

باعتبار أن المراجعة مرحلة ضرورية وحتمية للتلميذ إذ تساعده على سرعة التعلم وعلى الفهم الجيد ، فالطالب الذي كان يهتم بمراجعة دروس اللغة الفرنسية دلالة على مدى رغبته في تعلمها ، إذا كان بفعل إرادته وقد يكون بدافع من أحد أفراد الأسرة ، وذلك بنصحه وتوجيهه وحثه على المراجعة مع توفير الجو الهادئ الذي يتمثل في توفير المراجع والوسائل السمعية والبصرية مثل برامج (CD) الخاصة بجهاز الإعلام الآلي إذ يوجد فيها برامج باللغة الفرنسية كالمحادثة ، صور لكثير من الأشياء مع ذكر أسمائها وغيرها ، فبهذا تكون عملية المراجعة أكثر فعالية ، إلا أن ما لاحظناه من خلال معطيات الجدول أن أغلبية الطلبة كانوا يرجعون إلا فترات الامتحانات وهذا من أجل الحصول على نقاط في المادة وليس من أجل تعلمها والتحكم في مهاراتها .

الجدول رقم38: توزيع المبحوثين حسب مراجعة دروس اللغة الفرنسية وعلاقتها بالنتائج في مادة اللغة الفرنسية

نتائج / مراجعة	جيدة		حسنة		متوسطة		ضعيفة		المجموع	
	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%
نعم	23	74.19	21	72.41	15	23.80	4	5.06	63	31.18
لا	-	-	-	-	9	14.28	35	44.30	44	21.78
أحياناً	8	25.80	8	27.58	39	61.90	40	50.63	95	47.02
المجموع	31	100	29	100	63	100	79	100	202	100



الشكل رقم 12 : توزيع المبحوثين حسب مراجعة دروس اللغة الفرنسية وعلاقتها بالنتائج في مادة اللغة الفرنسية .

عند دراسة هذا الجدول تتضح العلاقة بين مراجعة دروس اللغة الفرنسية والنتائج الدراسية لهذه المادة ، حيث سجلنا أعلى نسبة والمقدرة ب 47.02% للذين أقروا بأنهم كانوا يخصصون بعض الوقت لمراجعة اللغة الفرنسية إذ تمثلها أعلى نسبة للطلبة الذين كانت نتائجهم متوسطة ب 61.90% ، في حين نجد 50.63% للطلبة الذين كانوا يحصلون على نتائج ضعيفة ، بينما الطلبة الذين لديهم نتائج حسنة قدرت نسبتهم ب 27.58% وفي الأخير نسبة الطلبة الذين كانت نتائجهم جيدة ب 25.80% .

وفي المقابل نجد أنه من بين 63 مبحوث هناك 31.18% يخصص أوقات للمراجعة وهذه النسبة موزعة كالأتي 74.19% للطلبة الذين كانت نتائجهم جيدة و 72.4% للطلبة الذين كانت نتائجهم حسنة، وفي حين نجد 23.80% صرحوا أن نتائجهم كانت متوسطة أما أخفض نسبة تعود للطلبة الذين كانت نتائجهم ضعيفة بنسبة 5.06% .

كما نجد من بين 44 مبحوث نسبة 21.78% الذين كانوا لا يخصصوا أي وقت للمراجعة في البيت ، حيث تمثلها أعلى نسبة للطلبة الذين كانت نتائجهم ضعيفة بنسبة 44.30% و 14.28% للطلبة الذين كانت نتائجهم متوسطة .

وعليه نستنتج من هذه البيانات المسجلة أن المراجعة اليومية لدروس اللغة الفرنسية لها أثر واضح في الحصول على نتائج إيجابية وهذا ما توصلنا إليه من خلال نتائج المبحوثين الذين كانوا يخصصون أوقات محددة للمراجعة وكانوا يحصلون على نتائج جيدة ، أما الفئة المهملة التي لم تهتم بالمراجعة فكانت نتائجهم ضعيفة ، وهذا يدل على عدم إعطائهم الأولوية لمراجعة اللغة الفرنسية نظراً لانشغالهم بأمور أخرى كمراجعة المواد الدراسية الأخرى على حساب اللغة الفرنسية وهذا ما أكدته نتائج الجدول رقم (35) أين نجد أن الطلبة يميلون إلى مراجعة المواد العلمية أكثر من المواد الأدبية .

ولإختبار العلاقة الموجودة بين الوقت المخصص لمراجعة دروس اللغة الفرنسية والنتائج الدراسية فيها تم استخدام (كا²) حيث أسفرت النتائج كالتالي للتأكد من دلالة الفروق التي تم الإشارة إليها سابقاً تم حساب (كا²) للكشف عن دلالة بين الفروق بحيث وجدت قيمة (كا²المحسوبة =93.08) أكبر من (كا² النظرية = 12.59) عند مستوى 0.05 ودرجة حرية 6 ، وهذا يدل على وجود علاقة بين المراجعة والنتائج .

الجدول رقم39 : توزيع المبحوثين حسب المواد المفضلة في المراجعة

مواد مفضلة في المراجعة	ك	%
مواد علمية	112	55.44
مواد تقنية	25	12.37
مواد أدبية	65	32.17
المجموع	202	100

من خلال إستنطاق بيانات الجدول يتضح لنا أنه من بين 202 مبحوث هناك 55.44% كانوا يفضلون المواد العلمية في المراجعة ، وفي حين نجد الذين كانوا يفضلون المواد الأدبية بنسبة تقدر ب 32.17% أما أقل نسبة والمقدرة ب 12.37% من تصريحات المبحوثين حول تفضيلهم للمواد التقنية.

وما يمكن استنتاجه من هذه المعطيات، أن الطلبة كانوا يفضلون مراجعة المواد العلمية على حساب المواد الأدبية والتقنية وهذا راجع إلى معاملها المرتفع لذا نجد الطلبة يميلون إلى مراجعتها وهذا خوفاً من عدم الحصول على معدل يمكنهم من الانتقال إلى القسم الأعلى مما يجعلهم يحرصون كل الحرص على مراجعة هذه المواد، وهذا عكس المواد التي لها معامل أقل بما فيها مادة اللغة الفرنسية والتي كان معاملها يقدر ب "2" في الشعب العلمية أما في الشعب الأدبية كان يقدر ب "3"

الجدول رقم 40: توزيع المبحوثين حسب الحضور لحصة اللغة الفرنسية

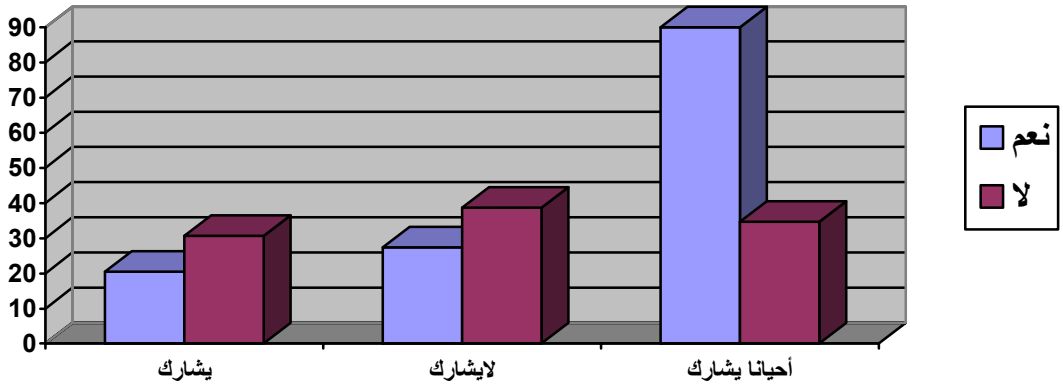
الحضور	ك	%
نعم	169	83.66
لا	18	8.91
أحيانا	15	7.42
المجموع	202	100

نلاحظ من خلال الجدول أنه من بين 202 مبحوث نجد أكبر نسبة للذين أجابوا على حضورهم لحصة اللغة الفرنسية وهذا بنسبة تقدر ب 83.66% أما الذين صرحوا بعدم الحضور وذلك بنسبة 8.91% وفي حين نجد الذين أجابوا بحضورهم في بعض الأحيان قدرت نسبتهم ب 7.42% .

نستنتج مما سبق أن أغلب أفراد العينة صرحوا بأنهم كانوا يداومون على حصة اللغة الفرنسية ، إلا أن هذا الحضور كان إجباري من طرف الإدارة ولم يكن من محي إرادتهم هذا من جهة ،و من جهة أخرى ورغم حضورهم الدائم إلا أنهم كانوا يواجهون صعوبات في فهمهم واستيعابهم لدروس اللغة الفرنسية وهذا راجع إلى عدة أسباب في مقدمتها ،عدم الإهتمام بتعلم اللغة الفرنسية مما يقل تركيزهم وإنتباههم لشرح المعلم كذلك طريقة تعامله مع طلبته ،و هذا بأسلوبه البسيط والمهذب فيجعلهم يحبون مادته ويبذلون جهداً أكبر لتعلمها والعكس صحيح .

الجدول رقم 41: توزيع المبحوثين حسب فهم دروس اللغة الفرنسية وعلاقتها بالمشاركة داخل القسم

المشاركة / فهم الدروس	يشارك		لايشارك		أحياناً يشارك		المجموع	
	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%
نعم	31	62	9	8.18	19	45.23	59	29.20
لا	19	38	101	91.81	23	54.76	143	70.79
المجموع	50	100	110	100	42	100	202	100



الشكل رقم 13 : توزيع المبحوثين حسب فهم دروس اللغة الفرنسية وعلاقتها بالمشاركة داخل القسم .

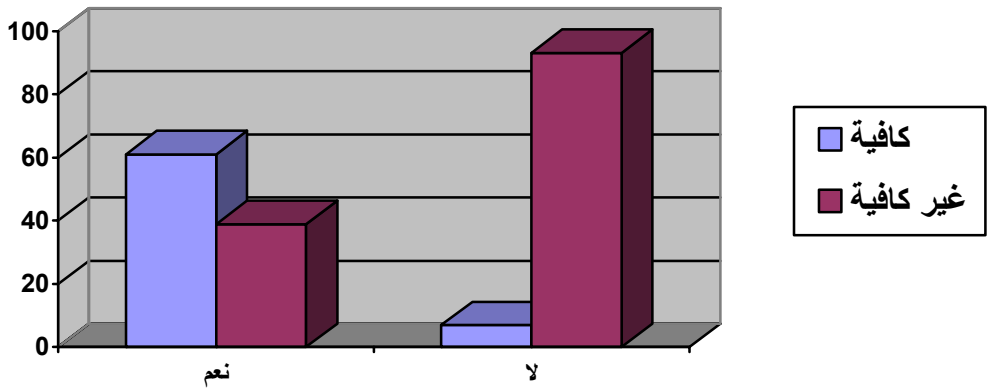
بعد استنطاق بيانات الجدول يتضح لنا أنه من بين 202 مبحوث أعلى نسبة منهم صرحوا أنهم لا يفهمون دروس اللغة الفرنسية وذلك بنسبة تقدر ب 70.79% بحيث تتوزع هذه النسبة عند الطلبة الذين كانوا لا يشاركون داخل القسم بنسبة كبيرة والمقدرة ب 91.81% ، ثم تليها نسبة 54.76% للذين كانوا يشاركون في بعض الأحيان ، وفي حين نجد الطلبة الذين أجابوا أنهم كانوا يشاركون وتقدر نسبتهم ب 38% .

أما بالنسبة للفئة التي صرحت أنها كانت تفهم دروس اللغة الفرنسية حيث تمثلها أعلى نسبة تقدر ب 62% للطلبة الذين أجابوا على أنهم كانوا يشاركون ، في حين تقدر نسبة الطلبة الذين كانوا يشاركون في بعض الأحيان أي فهمهم للسؤال وذلك بنسبة 45.23% ، أما أخفض نسبة تعود للطلبة الذين كانت نسبة مشاركتهم معدومة قدر نسبتهم ب 8.18% .

وبناءاً على ذلك نستنتج أن أكبر نسبة للطلبة الذين صرحوا أنهم لم يكونوا يفهمون دروس اللغة الفرنسية بنسبة 70.79% هذا مما أثر سلباً على مشاركتهم داخل القسم وذلك بنسبة تقدر ب 91.81% ، من ثم يمكن القول أن المشاركة داخل القسم لها ارتباطا وثيقاً بمدى معرفة وفهم الطالب وميله ورغبته في التعلم ، فهي توضح السمة الذاتية للطالب والتي تتجلى في العامل الذاتي وتكوينه النفسي ومدى علاقته بالتعلم ، ولتبيان العلاقة تم إستعمال كا² للدلالة على الفروق بين المتغيرين بحيث أسفرت النتائج على أن (كا²=54.74) المحسوبة أكبر من المجدولة (كا² = 5.99) عند درجة حرية = 2 ومستوى الدلالة =0.05 ومنه كا² المجدولة < كا² المحسوبة ، ومنه هناك فروق دلالة إحصائية بين المشاركة وفهم الدروس .

الجدول رقم 42 : توزيع المبحوثين حسب فهم دروس اللغة الفرنسية وعلاقتها بنقص الوسائل التعليمية

فهم الدروس / نقص الوسائل التعليمية	نعم		لا		المجموع	
	ك	%	ك	%	ك	%
كافية	36	61.01	10	6.99	46	22.77
غير كافية	23	38.98	133	93	156	77.22
المجموع	59	100	143	100	202	100



الشكل رقم14: توزيع المبحوثين حسب فهم دروس اللغة الفرنسية وعلاقتها بنقص الوسائل التعليمية.

من خلال استنطاق بيانات هذا الجدول يتضح لنا أنه من بين 202 مبحوث هناك نسبة 77.22% أجابوا على عدم كفاية الوسائل التعليمية التي كان يستعملها المعلم لتدريس اللغة الفرنسية وتوزعت هذه النسبة حسب فهم الطلبة لدروس اللغة الفرنسية ، إذ نجد أكبر نسبة قدرت ب 93% للطلبة الذين كانوا لا يفهمون الدروس و 38.98% هي للذين كانوا يفهمون الدروس .

أما في المقابل نجد 22.77% من الذين صرحوا على أن الوسائل التعليمية التي كان يستعملها المعلم لتدريس اللغة الفرنسية كافية حيث تمثلها أعلى نسبة 61.01% للطلبة الذين كانوا يفهمون الدروس أما الطلبة الذين لا يفهمون الدروس تقدر نسبتهم ب 6.99% .

وعليه نستنتج من خلال بيانات الجدول بأن أغلب المبحوثين أكدوا على عدم كفاية الوسائل التعليمية لتدريس اللغة الفرنسية ، حيث أن اعتماد المعلم على وسائل تعليمية بسيطة وغير فعالة مما أثر على الطلبة وجعلتهم يشعرون بالملل لأنهم كانوا لا يفهمون الألفاظ والمعاني للنصوص والتمارين لذا يقل انتباههم وتركيزهم لشرح الأستاذ وبالتالي لا يتمكنوا من فهم الدروس وهذا بدوره يؤدي إلى زيادة إهمالهم لهذه المادة ومثالاً على ذلك أن المعلم الذي يعتمد على كتابة التمرين على السبورة ويطالب التلاميذ بحله في مدة زمنية قصيرة دون تبسيطه أو شرحه لذلك لا يتمكنوا من فهم المطلوب من التمرين ، وهكذا فإن إستعمال المعلم لهذه الوسائل لا يساعد جميع التلاميذ على فهم الدروس إلا بنسبة قليلة منهم وذلك راجع إلى الفروق الفردية واختلاف القدرات العقلية والفكرية من تلميذ إلى أخر

وللتأكد إحصائياً العلاقة بين الوسائل التعليمية وفهم دروس اللغة الفرنسية تم استخدام إختبار كا² للدلالة الإحصائية بين المتغيرين ، بحيث وصلت النتائج إلى أن كا² المحسوبة (كا² =69.34) أكبر من كا² النظرية (كا² = 10.83) عند درجة الحرية = 1 ومستوى 0.001 وبالتالي هناك علاقة بين المتغيرين .

الجدول رقم 43 : توزيع المبحوثين حسب الوسائل التعليمية الأكثر فعالية في تدريس اللغة الفرنسية

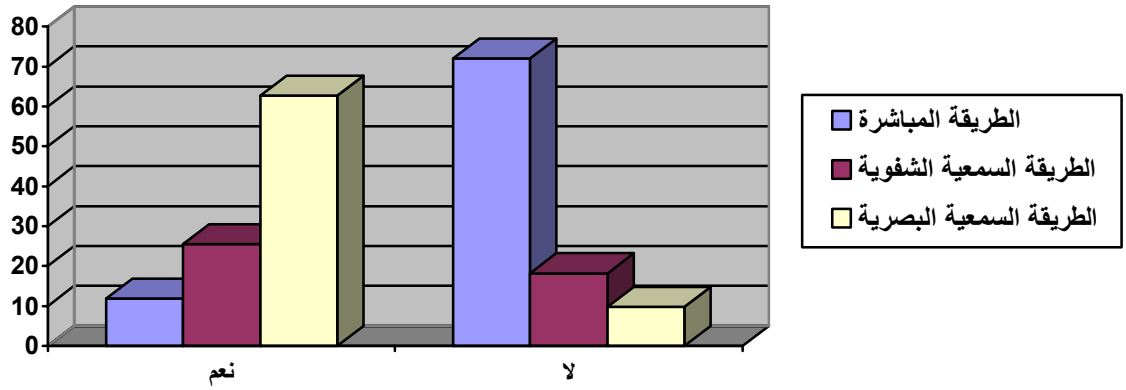
الوسائل التعليمية الأكثر فعالية	ك	%
قواميس	16	10.25
أشرطة سمعية	15	9.61
أشرطة سمعية بصرية	50	32.05
كل الحالات	75	48.07
المجموع	156	100

يتبين لنا من خلال الجدول الذي يوضح الوسائل التعليمية الأكثر فعالية في تدريس اللغة الفرنسية أنه من أصل 156 مبحوث الذين أكدوا على الوسائل التعليمية الأكثر فعالية في تدريس اللغة الفرنسية حسب رأيهم، إذ نجد أعلى نسبة تقدر ب 48.07% للذين صرحوا على أن الوسائل التعليمية هي القواميس ، أشرطة سمعية ، أشرطة سمعية بصرية ، وبنسبة 32.05% للذين أكدوا على فعالية الأشرطة السمعية البصرية في تعلم اللغة ، وتليها النسبة المقدرة ب 10.25% للذين يعتبرون أن القواميس وسيلة فعالة في تدريس اللغة ، بينما أقل نسبة هي 9.61% للطلبة الذين أكدوا أن الأشرطة السمعية أكثر فعالية.

وعليه نستنتج أن أغلب المبحوثين يعتبرون أن جميع الوسائل التعليمية المذكورة لها فعالية في تدريس اللغة الفرنسية ، حيث أنها وسائل مشوقة وتجلب إنتباه الطالب زيادة على ذلك فهي تساعد على فهم واستيعاب اللغة مما يحسن مهاراته اللغوية التي تجعله أكثر تحكماً في اللغة الفرنسية ، ومن ثم أن درجة استعمال الوسائل التعليمية وتنوعها تؤثر على وجود الصعوبات اللغوية لدى الطالب بحيث كلما زاد استعمال الوسائل التعليمية قلت الصعوبات اللغوية والعكس صحيح

الجدول رقم 44 : توزيع المبحوثين حسب طريقة التدريس وعلاقتها بفهم دروس اللغة الفرنسية

فهم الدروس / طريقة التدريس	نعم		لا		المجموع	
	ك	%	ك	%	ك	%
الطريقة المباشرة(الإلقائية)	7	11.86	103	72.02	110	54.45
الطريقة السمعية الشفوية	15	25.42	26	18.18	41	20.29
الطريقة السمعية البصرية	37	62.71	14	9.79	51	25.24
المجموع	59	100	143	100	202	100



الشكل رقم 15: توزيع المبحوثين حسب طريقة التدريس وعلاقتها بفهم دروس اللغة الفرنسية .

من خلال بيانات هذا الجدول الذي يكشف لنا عن العلاقة الموجودة بين طريقة التدريس وفهم الدروس ، حيث نجد من بين 202 مبحوث ،سجلنا أعلى نسبة والتي قدرت ب 54.45% للذين أجابوا بأن الطريقة التي كانت أكثر إستعمالاً هي الطريقة المباشرة والتي تتوزع حسب متغير الفهم ، حيث سجلنا أعلى نسبة والمقدرة ب 72.02% من المبحوثين الذين صرحوا بعدم فهمهم للدروس ، وتليها نسبة الذين أكدوا على فهمهم لدروس اللغة الفرنسية إذ قدرت نسبتهم ب 11.86% ، في حين هناك من يرى أن الطريقة الأكثر استعمالاً هي الطريقة السمعية البصرية بنسبة 25.24% وتمثلها أكبر نسبة قدرت ب 62.71% للذين صرحوا بأنهم كانوا يفهمون الدروس وفي المقابل نجد نسبة الذين لم يكونوا يستوعبون الدروس تقدر نسبتهم ب 9.79% .

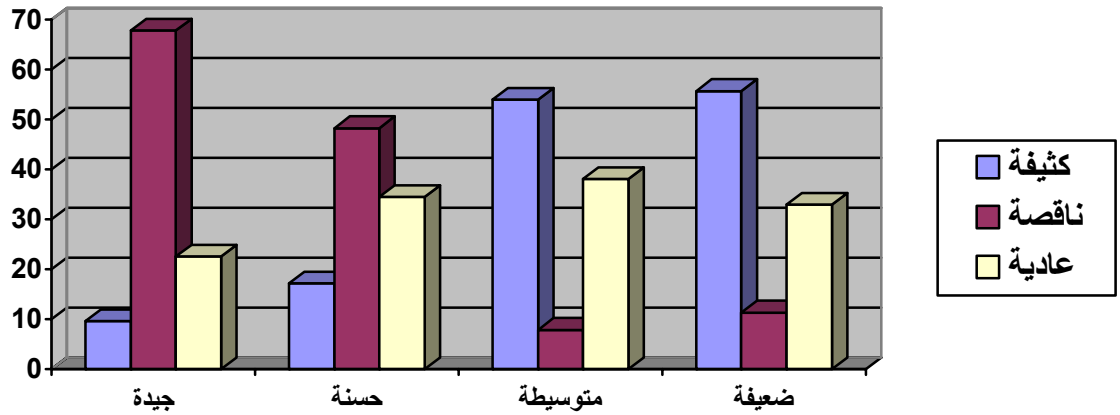
بينما هناك فئة صرحت أن الطريقة التي كانت شائعة الاستعمال هي الطريقة السمعية الشفوية وذلك بنسبة تقدر ب 20.29% في حين نجد نسبة 25.42% صرحوا بأنهم كانوا يفهمون الدروس ، أما الطلبة الذين كان لا يفهمون الدروس تقدر نسبتهم ب 18.18% .

وعليه نستخلص من البيانات المجدولة أن أغلبية المبحوثين يؤكدوا على أن الطريق الأكثر استعمال في تدريس اللغة الفرنسية هي الطريقة المباشرة ، وهذا راجع إلى معظم أساتذة اللغات يفضلونها في تلقين الدروس لأنها لا تتطلب من الأستاذ التوضيح والشرح أكثر، كما أن استعمال طريقة واحدة لا تكفي لأجراء الدرس في اللغة الأجنبية لأن كل طرق التدريس متكاملة فيما بينها من أجل تحقيق هدف واحد هو تمكين الطالب من إتقان اللغة الفرنسية ، لكن مع الأسف نجد معظم الأساتذة لا يستعملونها ولهذا عدة أسباب ، كما أن كل أستاذ يرى طريقته في التدريس هي الأنجع والأحسن لأنهم يريدون تجريب طرق أخرى لا تستند للنظريات اللسانية وهذا مما أثر على عدم فهم الطلبة لدروس اللغة الفرنسية باعتبارها لغة أجنبية .

وللتأكد من دلالة فروق المتغيرين تم استخدام (كا²) في الجدول والتي أسفرت على النتائج أن(كا²) المحسوبة (كا² = 75.16) أكبر من (كا²) المجدولة (كا² = 13.82) عند مستوى 0.001 ودرجة حرية = 2 وهذا ما يوضح أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين فهم الدروس وطريقة التدريس

الجدول رقم 45: توزيع المبحوثين حسب برامج اللغة الفرنسية من ناحية الكم وعلاقته بالنتائج الدراسية

النتائج / برامج اللغة الفرنسية ناحية الكم	جيدة		حسنة		متوسطة		ضعيفة		المجموع	
	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%
كثيفة	3	9.67	5	17.24	34	53.96	44	55.69	86	42.57
ناقصة	21	67.74	14	48.27	5	7.93	9	11.39	49	24.25
عادية	7	22.58	10	34.48	24	38.09	26	32.91	67	33.16
المجموع	31	100	29	100	63	100	79	100	202	100



الشكل رقم 16: توزيع المبحوثين حسب برامج اللغة الفرنسية من ناحية الكم وعلاقته بالنتائج الدراسية .

يتبين لنا من خلال الجدول والذي يوضح توزيع المبحوثين حسب برامج اللغة الفرنسية من حيث الكم وعلاقته بنتائج الدراسية ، حيث نجد من 202 مبحوث منهم الذين صرحوا بأن برامج اللغة الفرنسية كانت كثيفة وذلك بنسبة تقدر ب 42.57% وتتوزع هذه النسبة حسب متغير النتائج ، إذ سجلت أعلى نسبة عند الطلبة الذين كانت نتائجهم ضعيفة بنسبة 55.69% ، ثم تليها الطلبة الذين لديهم نتائج متوسطة وذلك بنسبة 53.96% و 17.24% للذين كانت نتائجهم حسنة ، أما أخفض نسبة تعود للطلبة الذين كانت لديهم نتائج جيدة وهذا بنسبة تقدر ب 9.67 %.

وفي حين نجد نسبة 33.16% أجابوا على أن البرامج كانت عادية وتوزعت هذه النسبة حسب النتائج كالأتي 38.09% للذين كانت نتائجهم متوسطة و 34.48% للطلبة الذين لديهم نتائج حسنة ، أما الطلبة الذين نتائجهم ضعيفة قدرت نسبتهم ب 32.91% و 22.58% تعود للطلبة الذين كانت نتائجهم جيدة .

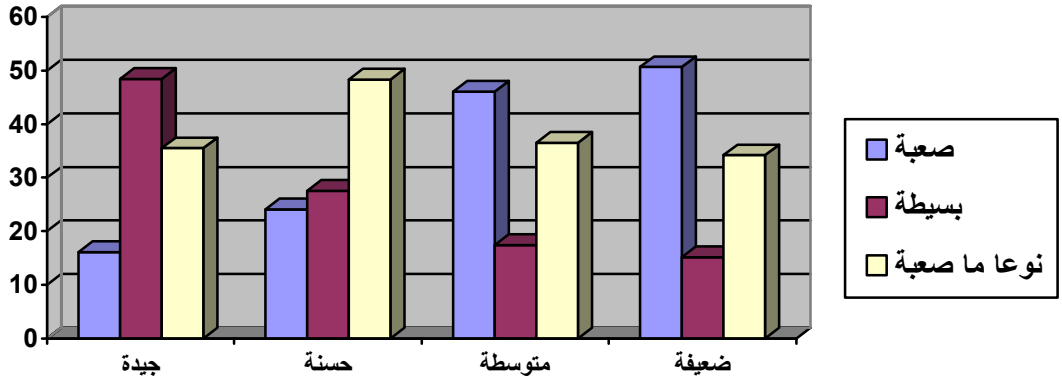
بينما هناك من صرح أن برامج اللغة الفرنسية كانت ناقصة وذلك بنسبة تقدر ب 24.25% وسجلت أعلى نسبة عند الطلبة الذين كانت نتائجهم جيدة ب 67.74% ، وفي حين نجد نسبة 48.27% للذين كانت نتائجهم حسنة ونسبة 11.39% نتائجهم ضعيفة وفي الأخير نسبة 7.93% للذين كانت نتائجهم متوسطة .

وعليه نستنتج من بيانات الجدول أن كثافة برامج اللغة الفرنسية تؤدي إلى ضعف النتائج الدراسية وهذا راجع إلى اهتمام الأستاذ بإنهائه من تطبيق البرامج بأي طريقة ومهما كانت الأحوال خوفاً من المراقبة أو التفتيش ، دون المبالاة إذا كان التلاميذ قد فهموا الدرس جيداً فشغله الشاغل هو الإنتهاء من تطبيق البرامج، مما جعل أغلب نتائج التلاميذ بين المتوسطة والضعيفة ، إذن فكثافة البرامج تؤدي إلى ضعف النتائج الدراسية مما يدل على نقص التحكم في اللغة .

وللتأكد من دلالة فروق المتغيرين تم تطبيق (كا²) النظرية وللكشف عن دلالة بين الفروق بحيث قيمة(كا²)المحسوبة (كا² =62.28) أكبر من (كا²) المجدولة (كا² =12.59) عند مستوى 0.05ودرجة حرية =6 .

الجدول رقم46 : توزيع المبحوثين حسب برامج اللغة الفرنسية من ناحية الكيف وعلاقته بالنتائج الدراسية

النتائج / برامج اللغة من ناحية الكيف	جيدة		حسنة		متوسطة		ضعيفة		المجموع	
	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%
صعبة	5	16.12	7	24.13	29	46.03	40	50.63	81	40.09
بسيطة	15	48.38	8	27.58	11	17.46	12	15.18	46	22.77
نوعا ما صعبة	11	35.48	14	48.27	23	36.50	27	34.17	75	37.12
المجموع	31	100	29	100	63	100	79	100	202	100



الشكل رقم 17 : توزيع المبحوثين حسب برامج اللغة الفرنسية من ناحية الكيف وعلاقته بالنتائج الدراسية.

عند دراسة هذا الجدول يتضح لنا أنه من بين 202 مبحوث يوجد 81 مبحوث صرحوا على أن برامج اللغة الفرنسية كانت صعبة وهذا بنسبة 40.09% و75 مبحوث أجابوا على أن البرامج نوعا ما صعبة وهذا بنسبة تقدر ب 37.12% أما الذين أجابوا على أن البرامج بسيطة تقدر نسبتهم ب 22.77% .

أما على مستوى النتائج الدراسية في اللغة الفرنسية نجد أنه من بين 31 مبحوث تحصلوا على نتائج جيدة سجلت أعلى نسبة والمقدرة ب 48.38% صرحوا على أن البرامج كانت بسيطة وسهلة الاستيعاب ، وفي حين 35.48% أقروا على أنها نوعا ما صعبة ، وفي الأخير نجد الذين أكدوا على أنها صعبة وتقدر نسبتهم ب 16.12% .

أما الذين كانت نتائجهم حسنة 29 مبحوث نجد بينهم صرحوا على أن برامج اللغة الفرنسية كانت نوعا ما صعبة وهذا بنسبة تقدر ب 48.27% ثم تليها نسبة 27.58% للطلبة الذين أكدوا على أنها بسيطة وفي حين نجد نسبة24.13% للذين أجابوا على أن البرامج كانت صعبة.

أما الفئة التي كانت تتحصل على نتائج متوسطة وتمثلها أعلى نسبة للذين أقروا بأن البرامج كانت صعبة وذلك بنسبة تقدر ب 46.03% و 36.50% للذين أجابوا على أنها نوعا ما صعبة وفي الأخير نجد الذين أكدوا على أن البرامج كانت بسيطة وتقدر نسبتهم ب 17.46%.

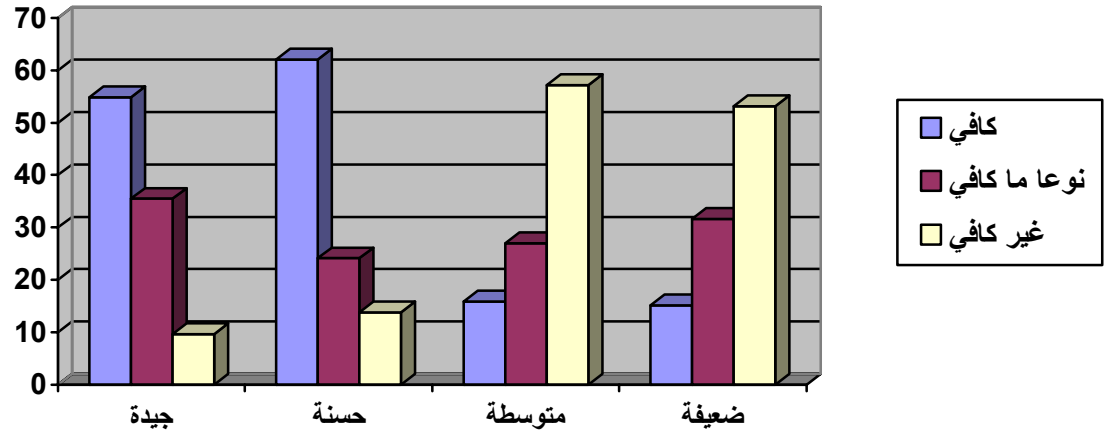
أما الذين كانوا يحصلون على نتائج ضعيفة وأعلى نسبة والمقدرة ب 50.63% أجابوا على أن البرامج كانت صعبة ، ثم تليها نسبة الذين أكدوا على أنها برامج نوعا ما صعبة بنسبة 34.17% وفي حين نجد نسبة 15.18% الذين أقروا على أنها برامج بسيطة .

وعليه نستنتج من قراءتنا هذا الجدول أن الطلبة الذين كانت لديهم نتائج جيدة ،وحسنة أكدوا على أن برامج اللغة الفرنسية كانت بسيطة وسهلة الفهم والاستيعاب ، أما الطلبة الذين كانت نتائجهم متوسطة وضعيفة أقروا على أن البرامج كانت صعبة ،وهذا راجع إلى أن أغلب الطلبة يقتنعون بصعوبة برامج اللغة الفرنسية وبالتالي لا يبذلون جهود في الفهم، بالاضافة إلى غياب التحفيز من طرف الوسط الأسري لتجاوز هذه الصعوبة ، كذلك إهتمام المعلم في القسم بالفئة المجتهدة فقط وإهمال الآخرين وعدم تشجيعهم مما يولد لديهم شعور بالنقص هذا بدوره يدفعهم إلى عدم الإهتمام بهذه المادة وبالتالي لا يتمكنون من فهمها وتعلمها .

لإيضاح العلاقة أكثر بين المتغيرين تم استخدام (كا²) والذي أسفرت نتائجه إلى ما يلي (كا²) المحسوبة (كا² =22.19) أكبر من (كا²) المجدولة عند درجة حرية = 6 وعند مستوى 0.001 تساوي 22.46 وعليه (كا²) المحسوبة > (كا²) المجدولة وعليه هناك علاقة بين المتغيرين .

الجدول رقم 47: توزيع المبحوثين حسب الحجم الساعي وعلاقته بالنتائج في اللغة الفرنسية

النتائج / الحجم الساعي	جيدة		حسنة		متوسطة		ضعيفة		مجموع	
	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%
كافي	17	54.83	18	62.06	10	15.87	12	15.18	57	28.21
نوعا ما كافي	11	35.48	7	24.13	17	26.98	25	31.64	60	29.70
غير كافي	3	9.67	4	13.79	36	57.14	42	53.16	85	42.07
مجموع	31	100	29	100	63	100	79	100	202	100



الشكل رقم 18 : توزيع المبحوثين حسب الحجم الساعي وعلاقته بالنتائج في اللغة الفرنسية .

نلاحظ من خلال هذا الجدول الذي يبين العلاقة بين المدة الزمنية المخصصة لتدريس اللغة الفرنسية والنتائج الدراسية أنه من بين 202 مبحوث هناك نسبة 42.07% للذين صرحوا على أن الحجم الساعي غير كافي لتدريس اللغة الفرنسية وقد سجلت أعلى نسبة عند الطلبة الذين كانت نتائجهم متوسطة و ذلك بنسبة تقدر ب 57.14% ، ثم تليها نسبة الذين كانت لديهم نتائج ضعيفة ب 53.16% وفي حين نجد نسبة 13.79% تعود إلى الطلبة الذين كانت نتائجهم حسنة ، أما أخفض نسبة للطلبة الذين لديهم نتائج جيدة ب 9.67 %.

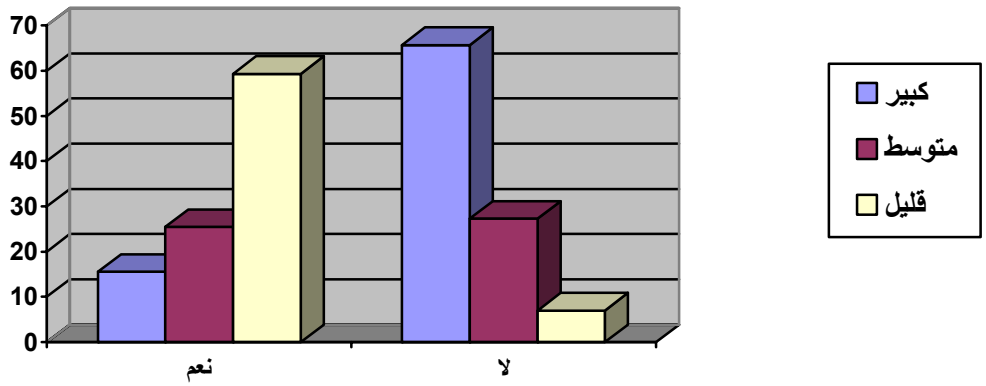
بينما نجد نسبة الطلبة الذين أقروا على أن المدة الزمنية التي كانت مخصصة لتدريس اللغة الفرنسية نوعا ما كافية وتقدر نسبتهم ب 29.70% وتوزعت هذه النسبة حسب النتائج الدراسية كالأتي 35.48% للطلبة الذي كانت نتائجهم جيدة ثم تليها نسبة الذين كانت نتائجهم ضعيفة ب 31.64% وفي حين نجد 26.98% للطلبة الذين كانت نتائجهم متوسطة ، وأما بالنسبة للطلبة الذين كانت نتائجهم حسنة تقدر نسبتهم ب 24.13% .

أقل نسبة والمقدرة ب 28.21% للذين صرحوا بأن الحجم الساعي كان كافياً وتتوزع هذه النسبة ب 62.06% للطلبة الذين كانت نتائجهم متوسطة و 54.83% للذين كانت نتائجهم جيدة ، والطلبة الذين كانت نتائجهم متوسطة 15.87% ، وفي الأخير نجد نسبة 15.18% تعود للطلبة الذين كانت نتائجهم ضعيفة .

نستخلص مما سبق أن أغلب المبحوثين أثبتت إجاباتهم أن الزمن المخصص لحصة اللغة الفرنسية كان غير كاف لإتمام الحصة النظرية مما تتطلبه من شرح وتفسير وحل التمارين وهذا يحتاج إلى أكثر من وقتها لأسباب عديدة منها نقص الوسائل التعليمية التي تساعد الأستاذ في شرح وإيصال المعلومات بأسرع طريقة وفي وقت أقل ، كذلك اكتظاظ الأقسام الذي يعرقل سير العملية التعليمية وكيفية تحكم الأستاذ في القسم ، ولا ننسى ضعف مستوى التلاميذ الذي يستدعي تعامل الأستاذ مع ذوي المستوى الضعيف والمتوسط ، وكذلك هناك أسباب أخرى كتأخر الأستاذ لبعض الوقت عن الحصة وفوضى التلاميذ التي بدورها تعرقل السير البيداغوجي ، وهكذا فإن الأسباب تتعدد في آن واحد حول سير العمل التعليمي الذي ينعكس على فهم التلاميذ هذه اللغة فهما جيداً يؤهلهم إلى الحصول على نتائج جيدة لتوضيح العلاقة بين النتائج والحجم الساعي علمياً تم استخدام إختبار كا² الذي أسفرت نتائجه كما يلي : كا² المحسوبة = 47.56 وهي أكبر من كا² المجدولة النظرية والمقدرة ب 12.59 عند درجة الحرية 6 وعند مستوى يقدر ب 0.05 وعليه هناك علاقة ذات دلالة إحصائية بين الحجم الساعي والنتائج المحصلة عليها (كا² المحسوبة =47.56 > كا² المجدولة = 12.59) .

الجدول رقم 48: توزيع المبحوثين حسب عدد التلاميذ في القسم و أثره على فهم دروس اللغة الفرنسية

فهم الدروس / عدد التلاميذ	نعم		لا		المجموع	
	ك	%	ك	%	ك	%
كبير	9	15.25	94	65.73	103	50.99
متوسط	15	25.42	39	27.27	54	26.73
قليل	35	59.32	10	6.99	45	22.27
المجموع	59	100	143	100	202	100



الشكل رقم 19: توزيع المبحوثين حسب عدد التلاميذ في القسم و أثره على فهم دروس اللغة الفرنسية

نلاحظ من خلال بيانات هذا الجدول المتعلق بتوزيع المبحوثين حسب عدد التلاميذ داخل القسم أثره على فهم الدروس في اللغة الفرنسية نجد من بين 202 مبحوث تمثلها أعلى نسبة للطلبة الذين صرحوا على وجود عدد كبير من التلاميذ وذلك بنسبة تقدر ب 50.99% وتليها نسبة 26.73% للفئة التي صرحت أن وجود عدد متوسط من التلاميذ أما نسبة الطلبة الذين أقروا بأن عدد التلاميذ كان قليل وتقدر نسبتهم ب 22.27% .

أما فيما يخص فهم دروس اللغة الفرنسية فإنه من بين 59 مبحوث الذين كانوا يفهمون الدروس ، هناك 59.32% صرحوا على وجود عدد قليل داخل القسم ثم تليها نسبة الذين أجابوا على أن وجود عدد متوسط ، أما الفئة التي صرحت على وجود عدد كبير من التلاميذ تقدر نسبتهم ب 15.25% .

في حين نجد الذين لم يكونوا يفهمون الدروس ،حيث سجلت أعلى نسبة والتي قدرت ب 65.73% للطلبة الذين أقروا بوجود عدد كبير داخل القسم ، ثم تليها نسبة الطلبة الذين أكدوا على وجود عدد متوسط من التلاميذ ذلك بنسبة 27.27 % ، أما أخفض نسبة تقدر ب 6.99% للطلبة الذين صرحوا على وجود عدد قليل من التلاميذ، ومنه يتضح لنا أن أعلى نسبة يمثلها عدد الطلبة الذين كانوا لا يفهمون الدروس نظراً لعددهم الكبير في القسم بنسبة 50.99% من المجموع الكلي ، وعليه نستنتج أن العدد الكبير في القسم ينعكس على نتائجهم لأن كثرة العدد تعيق المعلم بالدرجة الأولى والتلاميذ بالدرجة الثانية ، فالأولى لا يتمكن من السيطرة وملاحظة كل واحد على حدا كما لا يتمكن من إيصال المعلومات للجميع لاختلاف القدرات العقلية والفكرية من تلميذ لأخر ، وبالتالي المعلم لا يمكنه تخصيص لكل واحد وقت يشرح له فيه الدرس لأن الوقت لا يسمح له بذلك فهو مطالب بإنهاء الشرح بنهاية وقت الحصة وهذا يضطره لإحترام الوقت المخصص له من جهة ، ومن جهة أخرى العدد الكبير في القسم يؤدي إلى الفوضى والمشاغبات داخل الصف أثناء شرح المعلم الدرس والإهمال واللامبالاة من طرف التلاميذ عندما يكون المعلم يشرح ، فالكثير منهم لا ينتبه أو يصغي أثناء الدرس وعند طرح المعلم للأسئلة لا يتمكن معظمهم من فهمه نتيجة عدم الإنتباه مما يعيق سير الدرس ، أداء المعلم وفهم التلاميذ وكل هذا ينعكس سلبياً على نتائجهم في هذه المادة كذلك نتيجة لعدم وعيهم بأهمية اللغة الفرنسية فمعظمهم يركز اهتمامهم على المواد الأخرى كالرياضيات والعلوم ويهملون هذه الأخيرة لعدم إدراكهم لأهميتها .

ولتبيان العلاقة بين عدد التلاميذ داخل القسم وفهمهم للدروس تم استخدام إختبار كا² الذي أسفرت نتائجه على أن كا² المحسوبة = 72.25 وهي أكبر من المجدولة (كا² = 5.99) عند مستوى 0.05 ودرجة حرية 2 وعليه هناك علاقة بين المتغير عدد التلاميذ وفهم الدروس .

الجدول رقم49: توزيع المبحوثين حسب تفضيل توقيت حصة اللغة الفرنسية

الفترة	ك	%
الفترة الصباحية	133	65.84
الفترة المسائية	69	34.15
المجموع	202	100

عند دراسة هذا الجدول يتضح لنا أنه من 202 مبحوث يوجد 133 مبحوث يفضلون الفترة الصباحية ذلك بنسبة 65.84% ، أما 69 مبحوث يفضلون الفترة المسائية ذلك بنسبة 34.15% .

زمنه نستنتج أن أغلبية الطلبة يفضلون الفترة الصباحية لدراسة اللغة الفرنسية لأن التلاميذ يكونون في حالة استعداد أكثر ونشاط أكبر وبإمكانهم استيعاب لشرح الأستاذ وبإمكانهم بذل الجهد في الفهم الدروس وحل التمارين ، وفي حين أن التلميذ في الفترة المسائية يكون قد أستهلك الكم الأكبر من طاقته في الفترة الصباحية أي أنه يشعر بالتعب والملل مما ينعكس على فهمه للدروس ، حيث لا يتمكن هذا الأخير من اكتساب المعلومات والشروح الجديد

الجدول رقم 50 :توزيع المبحوثين حسب وجود مكتبة في المراحل التعليمية السابقة

وجود مكتبة	ك	%
توجد	108	53.46
لا توجد	94	46.53
المجموع	202	100

نلاحظ من قراءتنا هذا الجدول أن من بين 202 مبحوث نجد 108 مبحوث صرحوا عدم وجود مكتبة مدرسية خلال المراحل التعليمية السابقة وذلك بنسبة 53.46% في حين نجد في المقابل نسبة الذين أكدوا على وجود مكتبة وتقدر نسبتهم ب 46.53% .

المكتبة هي أول ما يتعامل معها الطالب خلال مساره الدراسي وحيث تساهم في تعليمه وتثقيفه وذلك من خلال مطالعته للمراجع وتحصيله على المعلومات، والمعارف مما تزيد في قدرته على فهم دروسه ، وتعوده على البحث والعمل الفردي فيصبح قادراً على فهم أي درس في أي مادة وبهذا تزداد قدرته على الإطلاع ، لكن ما لاحظناه من معطيات هذا الجدول هو أن أغلبية المبحوثين أثبتت إجاباتهم على عدم وجود مكتبة مدرسية في مؤسساتهم التعليمية السابقة، مما أثر هذا الغياب على تحصيلهم بصفة عامة وفي اللغة الفرنسية بصفة خاصة .

الجدول رقم 51 : توزيع المبحوثين حسب إحتواء المكتبة على كتب باللغة الفرنسية

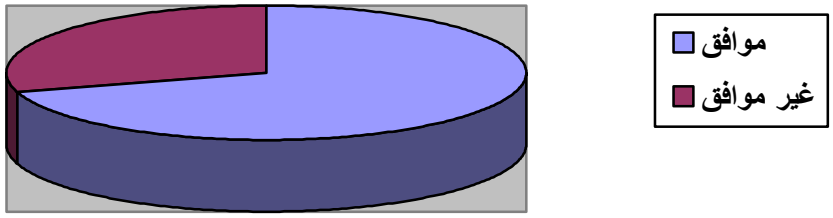
إحتواء المكتبة على كتب باللغة الفرنسية	ك	%
تحتوي	100	92.59
لا تحتوي	8	7.40
المجموع	108	100

نلاحظ عند دراستنا هذا الجدول نجد أنه من بين 108 مبحوث من الذين صرحوا بوجود مكتبة في المؤسسات التعليمية ، إذ سجلنا أعلى نسبة ب 92.59 % الذين أكدوا على غياب الكتب والقواميس باللغة الفرنسية بينما نجد في المقابل، الذين أكدوا بوجود مراجع باللغة الفرنسية وذلك بنسبة 7.40% .

ونستنتج من خلال القراءة الإحصائية للجدول ،نجد معظم الطلبة الذين كان لديهم مكتبة في مؤسساتهم التعليمية السابقة بأن ما توفره لهم المكتبة في اللغة الفرنسية لم يكن كافي لمساعدتهم في دروسهم وذلك لأنها لم تزودهم بالمراجع و التي تزيد من معلوماتهم وتساعدهم على فهم و إتقان اللغة وهي كذلك لا تنمي لديهم المدارك العقلية كقدرة الفهم والاستذكار، اللتان يساعدان في التحصيل الجيد وذلك بزيادة القدرة على فهم الدروس والمعلومات حين اللزوم .

الجدول رقم52: توزيع المبحوثين حسب الموقف من إدراج اللغة الفرنسية في السنة الثانية إبتدائي

موقف إدراج اللغة	ك	%
موافق	142	70.29
غير موافق	60	29.70
المجموع	202	100



الشكل رقم20: توزيع المبحوثين حسب الموقف من إدراج اللغة الفرنسية في السنة الثانية إبتدائي.

نلاحظ من خلال هذا الجدول أن أغلبية أفراد العينة موافقون على إدراج اللغة الفرنسية في السنة الثانية من التعليم الإبتدائي وذلك بنسبة 70.29% أما الذين لم يوافقوا على إدراج اللغة في السنة الثانية تقدر نسبتهم ب 29.70% .

يرى معظم المبحوثين الذين يوافقون على تدريس اللغة الفرنسية في السنة الثانية إبتدائي أن أهم مبرر لذلك هو تمكين التلميذ من إكتساب لغة أجنبية أولى مبكراً كما أنها لغة عالم الشغل ، وهذا راجع إلى بعض المؤسسات الرسمية التي تستعمل اللغة الفرنسية في نظامها اليومي لذلك على التلميذ أن يعلم ويهتم باللغة الفرنسية في مراحله التعليمية الأولى قبل أن تصبح عائقاً أمام طموحاته المستقبلية .

أما الذين يرفضون هذا الإجراء في الإصلاح التربوي فمنطقهم يتعلق بكثافة البرنامج الدراسي ولا قبول التلميذ في السنة الثانية إبتدائي بدراسة لغتين مختلفتين ويرون أن ذلك يؤثر على التحصيل اللغوي للتلميذ في اللغتين ، ومنهم يعتبر ذلك سلباً على لغة الأم وإهانته للغة السيادة والهوية الثقافية العربية .

4.1.6.تحليل جداول البيانات الفرضية الثالثة

الجدول رقم 53 : توزيع المبحوثين حسب التخصص وأساس إختياره

التخصص / أساس الإختيار	أدب عربي		علم الإجتماع		الطب		الصيدلة		المجموع	
	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%
رغبة الشخصية	13	21.66	1	2.12	38	58.46	17	56.66	69	34.15
لغة التدريس	32	53.33	35	74.46	11	16.92	7	23.33	85	42.07
التوجيه	15	25	11	23.40	16	24.61	6	20	48	23.76
المجموع	60	100	47	100	65	100	30	100	202	100

من خلال هذا الجدول نلاحظ أن أعلى نسبة تقدر ب 42.07% من مجموع عينة المبحوثين الذين اختاروا تخصصاتهم على أساس لغة التدريس حيث تتوزع هذه النسبة حسب متغير التخصص ، إذ نجد طلبة علم الاجتماع ب 74.46% من مجموع 47 طالب ،ثم يليها طلبة الأدب العربي بنسبة 53.33% من مجموع 60 طالب يدرس في قسم الأدب العربي ، في حين نجد نسبة 23.33% لطلبة تخصص الصيدلة ، أما أخفض نسبة تعود إلى طلبة الطب ونسبتهم تقدر ب 16.92% .

بينما هناك طلبة تم اختيار تخصصاتهم على أساس الرغبة الشخصية ويمثلون 34.15% من مجموع أفراد العينة وهي موزعة بنسب متقاربة على مختلف التخصصات ، حيث نجد أعلى نسبة عند طلبة تخصص الطب وذلك بنسبة 58.46% من مجموع 65 طالب ، ويليها طلبة الصيدلة ب 56.60% من مجموع 30 طالب ، وفي حين نجد نسبة طلبة الأدب العربي ب 21.66% وعلم الاجتماع ب 2.12% .

أما بالنسبة للطلبة الذين تم توجيههم إلى هذه التخصصات تقدر نسبتهم ب 23.76%وتمثلها أعلى نسبة لطلبة تخصص الأدب العربي ب 25% ثم تليها نسبة طلبة تخصص الطب ب 24.61% ثم طلبة تخصص علم الاجتماع ب 23.4% ، أما أخفض نسبة تعود لطلبة تخصص الصيدلة ب 20%

ما يمكن استنتاجه من هذه البيانات أن معظم طلبة علم الاجتماع والأدب العربي تم اختيارهم لهذين التخصصين حسب لغة التدريس ، وهذا يدل على أن لجوئهم إلى هذا الاختيار هو ضعفهم في اللغة الفرنسية ، وبالتالي فإن الطالب يختار التخصص الذي يتناسب مع قدراته الفكرية ومستواه اللغوي ، فمن غير المعقول أن يكون رصيده اللغوي ضعيف في اللغة الفرنسية ويختار تخصص الطب أو الأدب الفرنسي ، لأنه في هذه الحالة يواجه عدة صعوبات منها اللغوية التي تكون لها تأثير سلبي على تحصيله الدراسي مما يؤدي به إلى الرسوب وتضيع للسنوات ، إلا أننا نجد بعض الطلبة ممتازين في المواد العلمية وذلك انطلاقاً من كونهم تحصلوا على علامات مرتفعة في شهادة البكالوريا ، ولذا تكون لديهم رغبة قبل الدخول للجامعة في أن يدرسوا في المعاهد العلمية والتقنية ،ولكن بالمقابل هم ضعفاء في اللغة الفرنسية ، مما يجعلهم يتجهون إلى اختيار التخصصات التي تدرس باللغة العربية لأنها الوسيلة الوحيدة التي تمكنهم من متابعة دراستهم وتقلل من تعرضهم للرسوب .

للكشف عن دلالة بين الفروق بحيث وجدت قيمة (كا² = 58.57) أكبر من كا² النظرية (كا² = 22.46) عند مستوى 0.001 ودرجة الحرية 6 ما يدل على أن هناك علاقة بين المتغيرين .

الجدول رقم 54 : توزيع المبحوثين حسب الرضا وعلاقته بالتخصص

التخصص / الرضا	أدب عربي		علم الإجتماع		الطب		الصيدلة		المجموع	
	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%
راضي	44	73.33	13	27.65	49	75.38	28	93.33	134	66.33
غير راضي	16	26.66	34	72.34	16	24.61	2	6.66	68	33.66
المجموع	60	100	47	100	65	100	30	100	202	100

نلاحظ من خلال هذا الجدول أن 66.33% من أفراد العينة الذين صرحوا على أنهم راضون على تخصصاتهم وتتوزع هذه النسبة على التخصصات كما يلي :

93.33% من طلبة تخصص الصيدلة ثم 75.38% من طلبة تخصص الطب و 73.33% من طلبة تخصص الأدب العربي ، ثم 27.65% من طلبة تخصص علم الاجتماع .

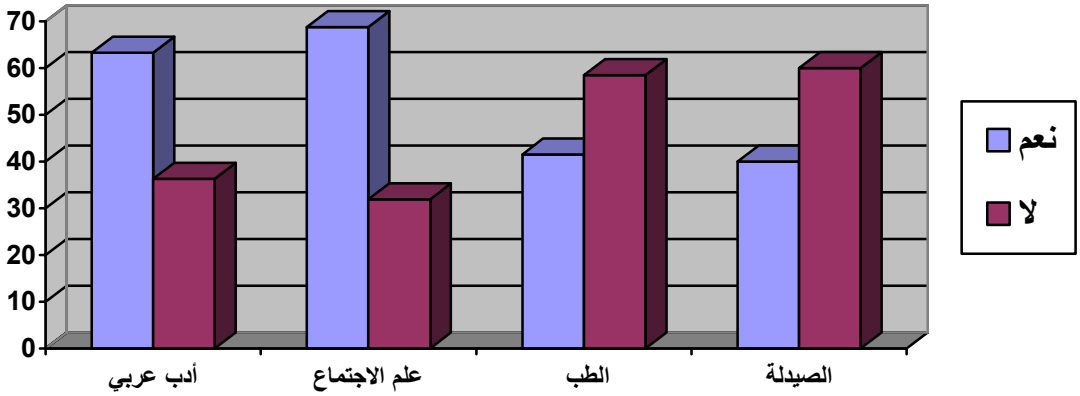
أما الفئة الغير راضية على تخصصاتهم فتقدر ب 33.66% وهي موزعة كالتالي : 72.34% من طلبة علم الاجتماع و 26.66% و 24.61% من طلبة تخصصي الأدب العربي والطب على التوالي وفي الأخير تعود نسبة 6.66% لطلبة تخصص الصيدلة .

نستخلص من هذه المعطيات أن جميع طلبة التخصصات الأدب العربي و الطب والصيدلة كلهم راضون على تخصصاتهم ، والسبب في ذلك أنهم وجهوا إلى هذه التخصصات عن طريق رغبتهم وهذا وفقاً لطريقة التوجيه المتبعة والتي تسمح للطالب بالتسجيل مباشرة في الفرع الذي يرغبه لكن هذا تبعاً لمعايير ، هي إذا ما حصل على معدل البكالوريا الذي يسمح له بالتسجيل المباشر في المعهد المختار .

أما طلبة علم الاجتماع فإنهم غير راضون على التخصص وهذا راجع إلى التوجيه الإداري الذي يعمل على ملئ المقاعد البيداغوجية الشاغرة وخاصة بمعهد علم الاجتماع ، أما بالنسبة للذين حولوا إلى علم الاجتماع فهذا راجع إلى عدم تمكنهم من تخصصاتهم الأولى الغير المناسبة لقدراتهم اللغوية التي تعتمد في تدريسها على اللغة الفرنسية .

الجدول رقم 55 : توزيع المبحوثين حسب تغيير التخصص

التخصص / تغيير التخصص	أدب عربي		علم الإجتماع		الطب		الصيدلة		المجموع	
	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%
نعم	38	63.33	32	68.08	27	41.53	12	40	109	53.96
لا	22	36.66	15	31.91	38	58.46	18	60	93	46.03
المجموع	60	100	47	100	65	100	30	100	202	100



الشكل رقم 21 : توزيع المبحوثين حسب تغيير التخصص .

من خلال دراسة هذا الجدول يتضح أنه من بين 202 مبحوث هناك 109 مبحوث أي ما يعادل 53.96% قد أجابوا على أنهم قد درسوا تخصصات أخرى وتتوزع هذه النسبة حسب التخصصات المذكورة بحيث نجد أعلى نسبة عند طلبة علم الاجتماع ب68.08% من بين 47 طالب ، ثم تليها نسبة طلبة تخصص الأدب العربي ب 63.33% أما في المقابل نجد نسبة طلبة الطب ب 41.53% وطلبة الصيدلة بنسبة تقدر ب 40 %.

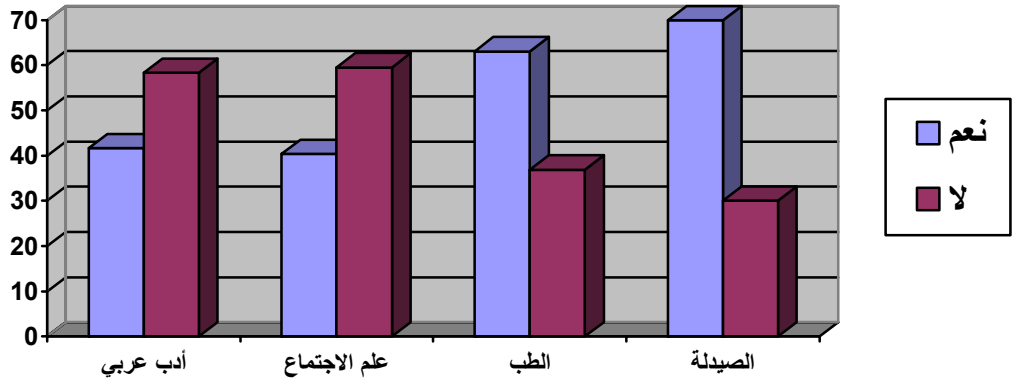
بينما هناك الطلبة الذين لم يدرسوا تخصصات أخرى وتقدر نسبتهم ب 46.03% من مجموع أفراد العينة وهي موزعة على مختلف التخصصات ، حيث سجلت أكبر نسبة لطلبة تخصص الصيدلة ب 60% ثم تليها طلبة تخصص الطب ب 58.46% مقابل أخفض نسبتين 36.66% و 31.91% لطلبة الأدب العربي وعلم الاجتماع على التوالي .

وعليه نستنتج أن معظم طلبة تخصص علم الاجتماع والأدب العربي قد قاموا بالتحويل من تخصصات أخرى ، حيث يرون السبب الأول في التحويل هو ضعفهم في اللغة الفرنسية الذي جعلهم يواجهون صعوبات لغوية مما أثرت على تكيفهم مع جو الدراسة وصعوبة فهم واستيعاب المادة العلمية وهذا ما أنعكس على نتائجهم الدراسية ، أما الذين كانت نتائجهم حسنة وجيدة رغم تأثير الصعوبات اللغوية إلا أنهم لم يفكروا في تغيير التخصص وبذلوا جهوداً كبيرة لتخطي هذه العقبة من أجل تحقيق أهدافهم .

لتبيان العلاقة تم استعمال كا² للدلالة على الفروق بين المتغيرين بحيث أسفرت النتائج (كا²=12.24) هي أكبر من كا² النظرية(كا² = 7.82) عند درجة الحرية = 3 ومستوى 0.05 ومنه كا² المجدولة أصغر من كا² المحسوبة أي هناك علاقة بين التخصص وتغيير التخصص .

الجدول رقم 56: توزيع المبحوثين حسب إعادة السنة وعلاقتها بالتخصص

التخصص / إعادة السنة	أدب عربي		علم الإجتماع		الطب		الصيدلة		المجموع	
	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%
نعم	25	41.66	19	40.42	41	63.07	21	70	106	52.47
لا	35	58.33	28	59.57	24	36.92	9	30	96	47.52
المجموع	60	100	47	100	65	100	30	100	202	100



الشكل رقم 22 : توزيع المبحوثين حسب إعادة السنة وعلاقتها بالتخصص.

من خلال هذا الجدول نلاحظ أن أعلى نسبة تقدر ب 52.47% من مجموع عينة المبحوثين الذين أعادوا السنة حيث تتوزع هذه النسبة عند طلبة الصيدلة ب 70% من مجموع 30 طالب ، ثم تليها طلبة الطب بنسبة 63.07% من مجموع 65 طالب ، أما في المقابل نجد نسبتين طلبة الأدب العربي وعلم الاجتماع المقدرتين ب 41.66% و 40.42% على التوالي .

بينما هناك من الطلبة الذين لم يعيدوا السنة وذلك بنسبة تقدر ب 47.52% وهي موزعة على مختلف التخصصات ، حيث نجد أعلى نسبة عند طلبة علم الاجتماع ب 59.57% ويليها طلبة الأدب العربي وذلك بنسبة 58.33% ، أما أخفض النسب تعود إلى تخصصي الطب والصيدلة وتقدر ب 36.92% و 30% على التوالي .

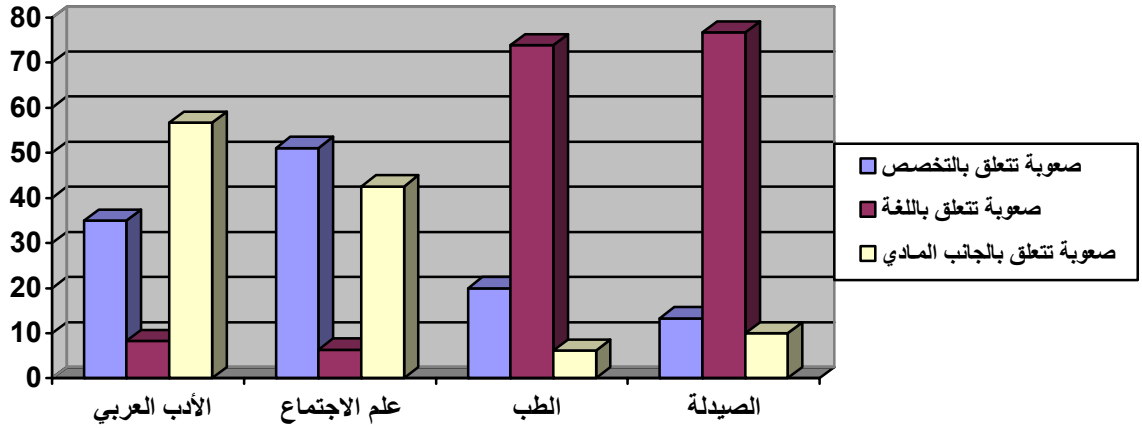
ما يمكن استنتاجه من هذه المعطيات المجدولية أن الطلبة في تخصصي الأدب العربي ،وعلم الاجتماع هم أقل نسبة في إعادة السنة مقارنة بنسبة الإعادة في تخصصي الطب والصيدلة ، وهذا

راجع إلى الأثر الذي يحدثه تغير لغة التدريس من الثانوي إلى الجامعي تمكن في صعوبة فهم الدروس حيث كان الطلبة يبذلون جهداً مضاعفاً من أجل فهم واستيعاب الدروس ،وذلك عن طريق حل التمارين و إستخدام القواميس ومساعدة الزملاء والأساتذة ورغم هذا الجهد فهناك من استسلم للفشل عن طريق الإهمال واللامبالاة للدراسة حيث أصبحوا لا يحضرون للمحاضرات ولا يقومون بواجباتهم ، رغم أنهم في البداية كانوا مهتمين بها هذا من جهة ، أما من جهة أخرى فإن بعض الأساتذة يهتمون بإنهاء البرامج بصفة كبيرة من الاهتمام بالفهم ، وذلك نظراً لكثافة البرنامج الذي يشكل ضغط على الأستاذ ولذا يجد نفسه مقيداً بالوقت المخصص إنهاءه ،و هذا الأمر الذي يؤدي إلى التقصير واللامبالاة بفهم الطلبة للدروس ،مما يؤثر سلباً على نتائجهم الدراسية التي تكون سبباً في إعادة السنة .

وللتأكد من العلاقة الموجودة بين التخصص وإعادة السنة تم استخدام إختبار كا² الذي أسفرت نتائجه على أن كا² المحسوبة = 12.11 وهي أكبر من المجدولة (كا²= 7.82) عند مستوى 0.05 ودرجة الحرية 3 وعليه هناك علاقة بين المتغيرين .

الجدول رقم 57: توزيع المبحوثين حسب نوع الصعوبة التي تواجه الطالب وعلاقتها بالتخصص

التخصص / نوع الصعوبة	أدب عربي		علم الإجتماع		الطب		الصيدلة		المجموع	
	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%
صعوبة تتعلق بالتخصص	21	35	24	51.06	13	20	4	13.33	62	30.69
صعوبة تتعلق باللغة	5	8.33	3	6.38	48	73.84	23	76.66	79	39.10
صعوبة تتعلق بالجانب المادي	34	56.66	20	42.55	4	6.15	3	10	61	30.19
المجموع	60	100	47	100	65	100	30	100	202	100



الشكل رقم 23: توزيع المبحوثين حسب نوع الصعوبة التي تواجه الطالب وعلاقتها بالتخصص .

نلاحظ من خلال هذا الجدول أن أكبر نسبة من مجموع أفراد العينة الذين يعانون من صعوبات لغوية وذلك بنسبة تقدر ب 39.10% ويمثلها طلبة تخصص الصيدلة ب 76.66% و 73.84% من طلبة تخصص الطب وتليها 8.33% و 6.38% لكل من طلبة تخصص الأدب العربي وعلم الاجتماع على التوالي .

في حين هناك الطلبة الذين يعانون من صعوبات تتعلق بالتخصص وذلك بنسبة تقدر ب 30.69% سجلت أعلى نسبة لطلبة تخصص علم الاجتماع و ب 51.06% ويليها طلبة تخصص الأدب العربي ب 35% أما بالنسبة لكل من طلبة الطب والصيدلة بنسبة 20% و 13.33% على التوالي .

بينما الفئة التي تعاني من صعوبات تتعلق بالجانب المادي ذلك بنسبة تقدر ب 30.19% التي تتوزع حسب مختلف التخصصات كانت أول نسبة لطلبة الأدب العربي بنسبة 56.66% ثم تليها نسبة طلبة علم الاجتماع بنسبة 42.55% أما في المقابل نجد نسبة لكل من تخصصي الصيدلة والطب بنسبة 10% و 6.15% على التوالي .

وعليه نستنتج من هذه المعطيات أن معظم الطلبة الجامعيين في أفراد العينة يجدون صعوبات تمنعهم من متابعة دراستهم الجامعية ، وهذه الصعوبات تكمن بالدرجة الأولى في عدم التكيف مع لغة التدريس بالنسبة لكل من طلبة الطب والصيدلة الذين يعانون بدرجة كبيرة من هذا المشكل حيث أكدوا على أن عامل اللغة له دور في إستيعاب المحاضرات والدروس ويرجعون السبب في ذلك إلى تعودهم على الدراسة باللغة العربية في المراحل التعليمية السابقة وبمجرد اختيارهم هذه التخصصات وجدوا أن لغة التدريس قد غيرت إلى الفرنسية وهذا التغير المفاجئ سبب لهم صعوبة التكيف على جو الدراسة الذي أدى في نهاية إلى عدم فهم الطلبة للدروس والمحاضرات ، أما طلبة علم الاجتماع

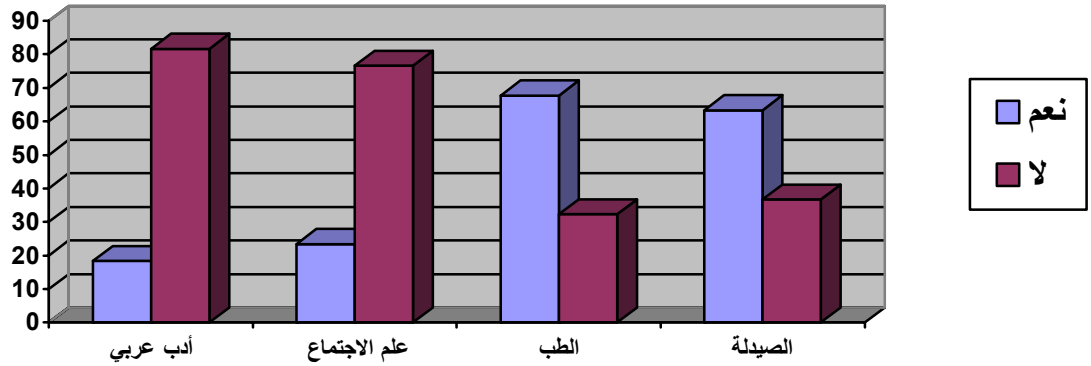
يرجعون بالدرجة الأولى الصعوبات الدراسية إلى صعوبة التخصص وهذا بسبب نظرتهم المسبقة عن هذا التخصص حيث نجد أن بعض الطلبة لا يقدرونه حق قدره ، بل يعتبرون أن التحويل إليه هو الحل الأخير للخروج بشهادة جامعية ، كما أن سهولة الدراسة به ملائمة لظروف الطلبة الذين يمارسون نشاطات أخرى غير الدراسة .وأنهم يستطيعون تحقيق نتائج جيدة بدون مداومة على الحضور أو بدل الجهد،و بهذه النظرة ينصدمون بحقيقة الواقع .

أما طلبة تخصص الأدب العربي يرجعون صعوبة الدراسية إلى الجانب المادي وأنهم لا يعانون من صعوبات لغوية وهذا لأنهم يدرسون اللغة العربية ولهم قدرة على التحكم فيها واستيعابها بكل سهولة .

لتوضيح العلاقة بين التخصص ونوع الصعوبة علمياً تم استخدام إختيار كا² الذي أسفرت نتاجه كما يلي: كا² المحسوبة = 103.10 وهي أكبر من كا² المجدولة والنظرية والمقدرة ب 22.46 عند درجة الحرية 6 وعند مستوى يقدر ب 0.001 وعليه هناك علاقة ذات دلالة إحصائية بين التخصص ونوع الصعوبة .

الجدول رقم 58 : توزيع المبحوثين حسب الاستعانة بالمراجع الأجنبية وعلاقتها بالتخصص

التخصص / الإستعانة	أدب عربي		علم الإجتماع		الطب		الصيدلة		المجموع	
	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%
نعم	11	18.33	11	23.40	44	67.69	19	63.33	85	42.07
لا	49	81.66	36	76.59	21	32.30	11	36.66	117	57.92
المجموع	60	100	47	100	65	100	30	100	202	100



الشكل رقم24 : توزيع المبحوثين حسب الاستعانة بالمراجع الأجنبية وعلاقتها بالتخصص .

يتضح من خلال الجدول أن أكبر نسبة من مجموع أفراد العينة الذين يؤكدون عن عدم الاستعانة بالمراجع الأجنبية في تحضير أعمالهم التطبيقية حيث يمثلون 57.92% وتتوزع هذه النسبة حسب مختلف التخصصات ، إذ تتمركز أعلى نسبة عند طلبة تخصص الأدب العربي ب 81.66% ثم تليها نسبة طلبة تخصص علم الاجتماع ب 76.59% ، وفي حين نجد نسبة طلبة تخصص الصيدلة ب 36.66% وفي الأخير نسبة طلبة تخصص الطب ب 32.3% .

أما بالنسبة للفئة التي تستخدم المراجع الأجنبية في تحضير أعمالها التطبيقية فتقدر نسبتهم ب 42.07% ويدعمها طلبة تخصص الطب ب 67.69% وطلبة تخصص الصيدلة ب 63.33% ، ثم تليها طلبة تخصص علم الاجتماع ب 23.40% أما أخفض نسبة تعود إلى طلبة تخصص الأدب العربي ب 18.33% .

ويمكن استنتاج من أن طلبة كل من تخصص الأدب العربي وعلم الاجتماع لا يعتمدون على المراجع الأجنبية في تحضير بحوثهم ودراستهم ، بل يفضلوا الإعتماد على المراجع العربية ، ويرجعوا السبب في ذلك إلى عدم فهم النصوص المكتوبة التي تستدعي منهم استخدام القواميس ويرون أن هذه العملية تتطلب جهد ووقت بدون حصول على معلومات مضبوطة ودقيقة لأن عملية الترجمة تتطلب إتقان اللغتين بنفس الدرجة وهذا ما يفتقده الطالب ويجعله لا يستعين بالمراجع الأجنبية مما يؤثر على مستواه اللغوي ويجعل اللغة الفرنسية لغة غريبة عنه لأنه لا يمارسها في حياته اليومية .

أما طلبة تخصص الطب والصيدلة يعتمدون على المراجع الأجنبية وهذا يعود بالدرجة الأولى إلى طبيعة تخصصاتهم التي تدرس باللغة الفرنسية ، التي تكون لهم حافزاً في الإطلاع على المصادر والكتب الأجنبية كذلك بذل كل الجهود من أجل فهمها واستيعابها وهذه العملية لها دور كبير في رفع مستوى اللغوي للطالب وزيادة تمكنه من اللغة .

ما نستخلصه أن للغة أهمية كبيرة في استخدام المراجع بمختلف لغاتها لذا على الطالب مهما كان تخصصه فعليه أن يلم بجمع اللغات حتى يتمكن من التوصل إلى ما يراد من عملية البحث لأن اللغة هي الوسيلة الوحيدة التي تمكن الباحث على متابعة الجديد ومواكبة العصر لكي يتمكن من فهم التطورات المختلفة التي نشهدها اليوم .

لإيضاح العلاقة أكثر بين المتغيرين تم استخدام كا² الذي أسفرت نتاجه إلى ما يلي :

كا² = 43.62 وهي أكبر من كا² المجدولة = 16.27 عند درجة 3 وعند مستوى 0.001 وعليه كا² المحسوبة > كا² المجدولة ومنه هناك علاقة بين المتغيرين .

الجدول رقم 59 : توزيع المبحوثين حسب طريقة فهم المراجع الأجنبية

الطريقة	ك	%
استخدام القواميس	95	81.19
الترجمة إلى اللغة العربية	22	18.80
المجموع	117	100

نلاحظ من خلال معطيات الجدول أن أغلبية المبحوثين الذين يستعينون بالمراجع الأجنبية في تحضير أعمالهم الدراسية ، حيث تعود أعلى نسبة للذين يستعملون القواميس لشرح المفردات الصعبة وذلك بنسبة تقدر ب 81.19% ، أما الفئة التي تقوم بالترجمة إلى اللغة العربية تقدر نسبتهم ب 18.80% .

وعليه نستنتج أن الطلبة الذين يعتمدون على المراجع الأجنبية في أعمالهم الدراسية يواجهون صعوبة في فهمها مما يدفعهم إلى استخدام القواميس في شرح المفردات الصعبة ، وتكرار هذه العملية تزيد قدرة الطالب على استيعاب النصوص المكتوبة واكتساب عدد هائل من المفاهيم والمصطلحات العلمية التي تسمح له بالتمكن أكثر في اللغة الفرنسية ، هكذا فإن الاعتماد على المراجع الأجنبية لها تأثير إيجابي في رفع مستوى الطالب في اللغة الفرنسية وتمكنه فيها ، ومن ثم يمكن القول أن التخصص الذي يدرسه الطالب يساعده أو يعيقه في إتقان اللغة الفرنسية .

الجدول رقم 60 : توزيع المبحوثين حسب استخدام الإنترنت

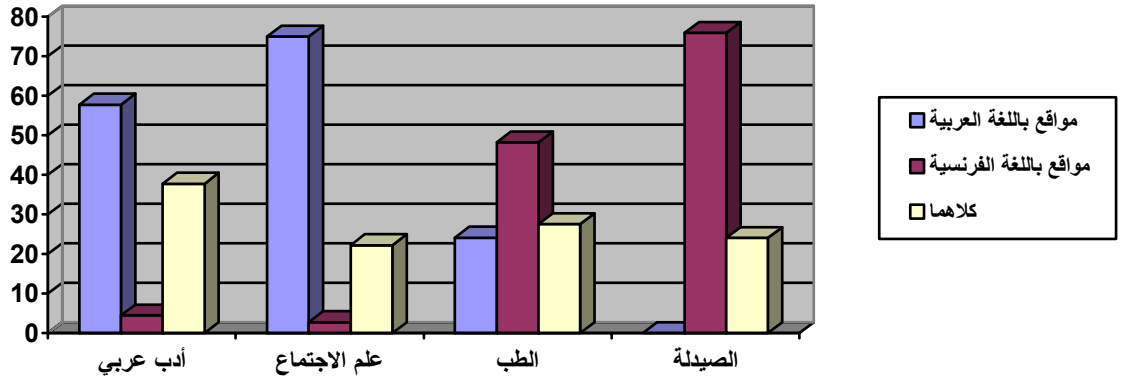
استخدام الإنترنيت	ك	%
نعم	104	51.48
لا	38	18.81
أحياناً	60	29.70
المجموع	202	100

نلاحظ من خلال معطيات هذا الجدول أن أغلبية أفراد العينة يستخدمون شبكة الإنترنيت وذلك بنسبة كبيرة تقدر ب 51.48% أما الذين يستخدمونها في بعض الأحيان نسبتهم تقدر ب 29.70% أما أخفض نسبة تعود للطلبة الذين لا يستخدمون شبكة الإنترنيت بنسبة 18.81% .

وعليه نستنتج أن أكبر نسبة من مجموع أفراد العينة يستخدمون شبكة الإنترنيت وذلك لاعتبارها وسيلة معلوماتية هامة لان تحتوي على عدد كبير من مراكز تبادل المعلومات و الإيصال التي تختزن وتستقبل وتقوم ببث جميع أنواع المعلومات في مجالات المعرفة ، فهي تساهم في تلبية كل الحاجات المعرفية مساهمة فعالة، كما أنها الطريقة المفضلة لدى الطالب في الحصول على المعلومات وذلك لسرعتها المذهلة ودقة معلوماتها ، بالإضافة إلى ذلك أنها تسهل عملية البحث وتمكن الطالب من الحصول على المعلومات في ظرف قصير ، غير أن هناك من يستغني عن هذه الشبكة لاستخدامه أدوات بحث مختلفة تتميز بالبطء

الجدول رقم 61 : توزيع المبحوثين حسب مواقع الإنترنيت المفضلة لدى الطالب وعلاقتها بالتخصص

التخصص / لغة المواقع	أدب عربي		علم الاجتماع		الطب		الصيدلة		المجموع	
	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%
مواقع باللغة العربية	26	57.77	27	75	14	24.13	-	-	67	40.85
مواقع باللغة الفرنسية	2	4.44	1	2.77	28	48.27	19	76	50	30.48
كلاهما	17	37.77	8	22.22	16	27.58	6	24	47	28.65
المجموع	45	100	36	10	58	100	25	100	164	100



الشكل رقم 25 : توزيع المبحوثين حسب مواقع الإنترنيت المفضلة لدى الطالب وعلاقتها بالتخصص

من خلال استنطاق البيانات المتعلقة بالمواقع المفضلة لدى الطلبة الجامعيين عند استخدامهم شبكة الإنترنيت ، نجد أعلى نسبة يمثلها الطلبة الذين يفضلون المواقع باللغة العربية وذلك بنسبة تقدر ب 40.85% من أفراد العينة حيث تمركزت أعلى نسبة عند طلبة علم الاجتماع ب 75% ويليها طلبة تخصص الأدب العربي ب 57.77% ، أما أخفض نسبة تعود إلى طلبة تخصص الطب ب 24.13%

كما هناك طلبة يفضلون المواقع الأجنبية (الفرنسية) بنسبة تقدر ب 30.48% إذ سجلت أكبر نسبة عند طلبة تخصص الصيدلة ب 76% وطلبة الطب ب 48.27% أما نسبة 4.44% و 2.77% تعود إلى طلبة كل من تخصصي الأدب العربي وعلم الاجتماع على التوالي .

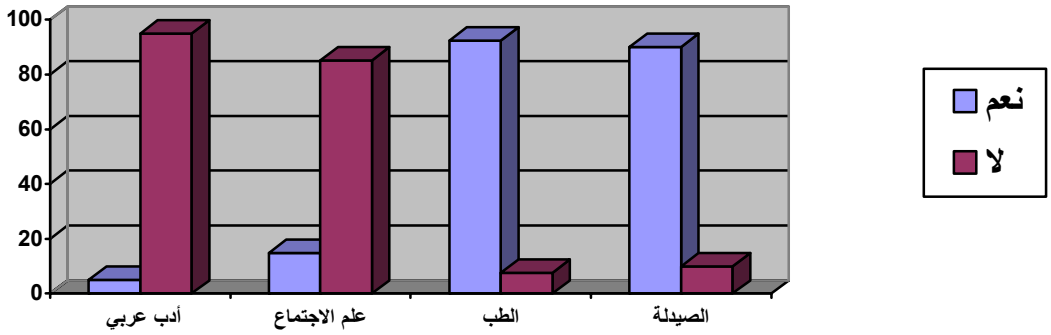
في حين نجد الطلبة الذين يفضلون استخدام الموقعين معاً وذلك بنسبة تقدر ب 28.65% من مجموع أفراد العينة خاصة عند طلبة الأدب العربي ب 37.77% ثم تليها نسبة طلبة تخصص الطب ب 27.58% وطلبة الصيدلة ب 24% وفي الأخير نجد نسبة طلبة علم الاجتماع ب 22.22% .

ومنه نستخلص أن معظم الطلبة يفضلون المواقع باللغة العربية وذلك لسهولة فهمها والتعامل معها ، كما أن اختيار المواقع يتناسب مع اللغة المستعملة من طرف الطالب الجامعي ، وهذا ما نجده خاصة عند طلبة الأدب العربي وعلم الاجتماع أين يفضلون المواقع باللغة العربية بينما نجد طلبة تخصص الطب والصيدلة يفضلون المواقع الأجنبية وهذا يعود حتماً إلى لغة التدريس التي يتبعها الطالب ، ونستخلص من هذا أن التخصص الذي يدرسه الطالب له دور كبير في اختيار المواقع في شبكة الإنترنيت التي تساعده في رفع مستواه في اللغة الفرنسية خاصة عندما تكون هذه العملية مستمرة ودائمة على مدار الأيام أين نجد الطالب نفسه يكتسب قدرة على فهم واستيعاب اللغة من خلال عملية البحث والإطلاع على ما هو جديد .

للتأكد من دلالة الفروق بين المتغيرين تم تطبيق (كا²) النظرية ، وللكشف عن الدلالة بين الفروق بحيث قيمة (كا² المحسوبة = 61.49) أكبر من (كا²) النظرية (المجدولة) (كا² = 22.46) عند مستوى 0.001 ودرجة حرية 6 ومنه هناك علاقة بين المتغيرين .

الجدول رقم 62 : توزيع المبحوثين حسب إتقان اللغة الفرنسية وعلاقتها بالتخصص

التخصص / إتقان اللغة	أدب عربي		علم الاجتماع		الطب		الصيدلة		المجموع	
	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%
نعم	3	5	7	14.89	60	92.30	27	90	97	48.01
لا	57	95	40	85.10	5	7.69	3	10	105	51.98
المجموع	60	100	47	100	65	100	30	100	202	100



الشكل رقم 26: توزيع المبحوثين حسب إتقان اللغة الفرنسية وعلاقتها بالتخصص .

من خلال استنطاق بيانات الجدول يتضح لنا أن أكبر نسبة للطلبة الذين صرحوا بأن تخصصهم الذي يدرسونه لا يساعدهم في إتقان اللغة الفرنسية وذلك بنسبة 51.98% من مجموع أفراد العينة ، وخاصة عند طلبة كل من تخصصي الأدب العربي وعلم الاجتماع بنسبة 95% و 85.10% على التوالي ، أما أخفض النسب تعود إلى طلبة كل من تخصصي الصيدلة والطب بنسبة 10% و 7.69% على التوالي .

بينما هناك فئة من الطلبة أجابوا على أن تخصصهم يساعدهم على إتقان اللغة الفرنسية ويمثلون 48.01% حيث سجلت أعلى نسبة عند طلبة الطب بنسبة 92.30% ويليها طلبة تخصص الصيدلة ب 90% مقارنة بطلبة تخصص علم الاجتماع والأدب العربي الذين يمثلون النسب التالية 14.89% و 5% على التوالي .

وعليه نستنتج من خلال قراءتنا الإحصائية لهذا الجدول أن الطلبة الذين يدرسون باللغة الفرنسية هم أكثر إتقان وتحكما في هذه اللغة وهذا راجع إلى تعودهم على استعمالها من خلال ممارستهم اليومية التي تتمثل في الإستماع إلى المحاضرات والدروس وحل التمارين والقيام بالأعمال التطبيقية بالإضافة إلى النقاش والتخاطب بهذه اللغة ، كما أنهم أكثر الإطلاع على المراجع الأجنبية هذا تبعاً إلى تخصصاتهم ، مما تدفعهم الضرورة إلى فهمها واستيعابها باستخدام القواميس اللغوية وهذا ما يزيد في إتقان والتحكم في اللغة ، أما الطلبة الذين يدرسون باللغة العربية بحكم تخصصاتهم تقل بإستعمال اللغة الفرنسية في النقاش والتخاطب إلا بعض المصطلحات ، كذلك عدم إطلاع الطلبة على المراجع الأجنبية واعتمادهم بصفة كاملة على المراجع العربية في تحضير أعمالهم الدراسية هذا كله يكون له أثر سلبي على قدرة الطالب في إتقان اللغة الفرنسية ومن ثم يمكن القول أن التخصص الذي يدرسه الطالب قد يكون حافزاً أو معرقلاً في إتقان اللغة الفرنسية .

للتأكد من دلالة الفروق بين المتغيرين تم استخدام ($كا^2$) في الجدول والتي أسفرت نتائجه أن ($كا^2$) المحسوبة ($كا^2$ =137.36) أكبر من ($كا^2$) النظرية (المجدولة) ($كا^2$ =16.27) عند مستوى

0.001 ودرجة حرية =3 هذا ما يوضح أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين إتقان اللغة الفرنسية والتخصص .

الجدول رقم63: توزيع المبحوثين حسب مستوي الإتقان للغة الفرنسية

المستوى	ك	%
القراءة والكتابة	7	7.21
فهم المصطلحات	10	10.30
النقاش والتخاطب	21	21.64
كل الحالات	59	60.82
المجموع	97	100

عند استنطاق بيانات الجدول تبين لنا أنه من بين 97 مبحوث الذين أكدوا على دور تخصصاتهم في إتقان اللغة الفرنسية ، حيث سجلت أعلى نسبة عند الفئة التي أقرت بأن الإتقان يظهر على جميع المستويات وذلك بنسبة تقدر ب 60.82% وفي حين تبين لنا أن 21.64% صرحوا بأن، الإتقان يظهر على مستوى النقاش والتخاطب باللغة ، بينما هناك من صرح بأن الإتقان يظهر على مستوى فهم المصطلحات وذلك بنسبة 10.30% ، أما أقل نسبة للطلبة الذين أجابوا على أن الإتقان يظهر على مستوى القراءة والكتابة بنسبة 7.21% .

وعليه نلاحظ من خلال معطيات الجدول أن هناك اختلاف فيما يخص إجابات المبحوثين حول تصريحاتهم على المستويات التي تظهر فيها درجة إتقان اللغة الفرنسية والتي يكون في معظمها لدى الطلبة الذين أكدوا على أن الإتقان يظهر في جميع مستويات اللغة (القراءة والكتابة ، فهم المصطلحات ، النقاش والتخاطب) وهذا راجع إلى كثافة استعمال اللغة بجميع مهاراتها اللغوية ، مما يكون لها تأثير إيجابي في تحكم الطالب لهذه اللغة .

الجدول رقم 64: توزيع المبحوثين حسب إعتبار اللغة الفرنسية عائق وعلاقتها بالتخصص

التخصص / اللغة الفرنسية عائق	أدب عربي		علم الاجتماع		الطب		الصيدلة		المجموع	
	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%
نعم	40	66.66	31	65.95	31	47.69	16	53.33	118	58.41
لا	20	33.33	16	34.04	34	52.30	14	46.66	84	41.58
المجموع	60	100	47	100	65	100	30	100	202	100

ما يمكن ملاحظته من خلال القراءة المتأنية للمعطيات أن 58.41% من المبحوثين صرحوا على أن اللغة الفرنسية هي عائق أمام طموحهم المستقبلي ، حيث نلاحظ أن أكبر نسبة تمثلها طلبة تخصص الأدب العربي وعلم الاجتماع بنسب متقاربة ب 66.66% و 65.95% على التوالي ، ثم تليها طلبة تخصص الصيدلة ب 53.33% وتقدر نسبة طلبة تخصص الطب ب 47.69% .

أما فيما يخص فئة المبحوثين الذين صرحوا على أن اللغة الفرنسية ليست عائق أمام طموحاتهم فنجد نسبتهم تقدر ب 41.58% ويدعمها طلبة تخصص الطب ب 52.30% ثم تليها نسبة طلبة تخصص الصيدلة ب 46.66% أما نسبة طلبة تخصص علم الاجتماع والأدب العربي ب 34.04% و 33.33% على التوالي .

وعليه نستنتج أن معظم طلبة تخصصي الأدب العربي وعلم الاجتماع يرون أن اللغة الفرنسية هي عائق أمام طموحاتهم المستقبلية ، ويرجعون السبب في ذلك لعدم تمكنهم من هذه اللغة التي إنعكست بصفة مباشرة على تكوينهم الجامعي ، لأنهم صرحوا أن هناك عدد هائل من المراجع المكتوبة بهذه اللغة وخاصة في تخصص علم الاجتماع بالإضافة إلى وجود معلومات هامة على شبكة الإنترنيت ، لا يستطعون الاستفادة منها في أعمالهم الدراسية من أجل إثراء بحوثهم ودراساتهم بهذه المراجع كما يرون أيضاً أن تسجلهم في قسم الماجستير والدكتوراه أين يصبح إتقان اللغات الأجنبية ولاسيما اللغة الفرنسية أمراً ضرورياً للطالب لأن المراجع المكتوبة باللغة العربية غير كافية لتحضير دراساتهم العليا، أما طلبة تخصصي الطب والصيدلة بالرغم من تأثير الصعوبات اللغوية على تكيفهم مع اللغة

إلا أنهم لا يعتبرون اللغة الفرنسية ليست عائقاً أمام طموحهم ، وهذا راجع إلا أنهم استطاعوا أن يتجاوزا كل الصعوبات اللغوية التي واجهتهم في المرحلة الأولى وهذا بفضل ممارستهم اليومية لهذه اللغة لذا يرون أن مشكل اللغة هو مشكل زائل يمكن تجاوزه مع الوقت .

الجدول رقم 65 : توزيع المبحوثين حسب رأي الطلبة في سبب رسوب الطلبة في التخصصات العلمية والتقنية

التخصص / سبب الرسوب	أدب عربي		علم الاجتماع		الطب		الصيدلة		المجموع	
	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%
عدم إهتمام الطلبة بالدراسة	6	10	7	14.89	42	64.61	19	63.33	74	36.63
عدم إتقان اللغة الفرنسية	34	56.66	30	63.82	19	29.23	8	26.66	91	45.04
عدم الرغبة في التخصص	20	33.33	10	21.27	4	6.15	3	10	37	18.31
المجموع	60	100	47	100	65	100	30	100	202	100

يتبين من خلال هذا الجدول أن أكبر نسبة من مجموع المبحوثين هم الذين صرحوا أن السبب الرئيسي في رسوب الطلبة في التخصصات العلمية هو عدم إتقان اللغة الفرنسية تقدر ب 45.04% وهي تتوزع حسب مختلف التخصصات أن أعلى نسبة لطلبة تخصص علم الاجتماع ب 63.82% ويليها طلبة الأدب العربي ب 56.66% وفي حين تقدر نسبة طلبة تخصص الطب والصيدلة بنسب التالية ب 29.23% و 26.66% على التوالي .

أما بالنسبة لمجموع المبحوثين الذين يرجعون السبب الرئيسي إلى عدم إهتمام الطلبة بالدراسة ويمثلون 36.63% قد سجلت أعلى نسبة عند طلبة تخصص الطب ب 64.61% وطلبة تخصص

الصيدلة ب 63.33% في حيث نجد نسبة طلبة تخصص علم الاجتماع والأدب العربي ب 14.89% و 10% على التوالي .

أما فيما يخص مجموع أفراد العينة الذين يرون السبب إلى عدم الرغبة في التخصص ذلك بنسبة تقدر ب 18.31% وتمثلها أكبر نسبة لطلبة تخصص الأدب العربي ب 33.33% يليها طلبة علم الاجتماع ب 21.27% أما أخفض نسبة تعود إلى تخصص الصيدلة والطب ب 10% و 6.15% على التوالي .

ما يمكن استنتاجه من معطيات الجدول أن طلبة تخصص الأدب العربي وعلم الاجتماع يرجعون السبب الرئيسي في رسوب الطلبة في التخصصات العلمية والتقنية إلى عدم إتقان اللغة الفرنسية ، لأنهم قد مروا على هذه الحالة أين كانوا يدرسون بهذه التخصصات ،إذ كان الطالب لا يستطيع أن يفهم محتوى المادة العلمية ، ومن خلال قناة الاتصال والتي هي اللغة الفرنسية ، لذا يعتبرون اللغة الفرنسية تساهم بنسبة كبيرة في رسوب الطلبة في هذه المعاهد ، أما طلبة تخصصي الطب والصيدلة يرون أن سبب رسوب الطلبة في المعاهد العلمية والتقنية هو عدم اهتمام الطلبة بالدراسة ، أما مشكل اللغة بالنسبة لهم ليس مشكل أساسي لأن الطالب الذي يكون مهتم بدراسته يستطيع أن يتجاوز عقبة الضعف اللغوي لهذه اللغة، وذلك من خلال المجهودات التي يبذلها من أجل استيعاب وفهم الدروس ومنها استعمال القواميس ، طلب المساعدة من الأساتذة والزملاء بالإضافة إلى متابعته واهتمامه المستمر ، كل هذا يكون له دور كبير في تجاوز مشكل اللغة .

الجدول رقم 66 : توزيع المبحوثين حسب الحل المقترح لتجاوز صعوبة إتقان اللغة الفرنسية وعلاقتها بالتخصص

التخصص / الحل المقترح	أدب عربي		علم الاجتماع		الطب		الصيدلة		المجموع	
	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%
تعريب التخصصات العلمية وترجمة المراجع	32	53.33	27	57.44	19	29.23	13	43.33	91	45.04
تحسين الأساليب في تعليم اللغة الفرنسية في المراحل التعليمية	28	46.66	20	42.55	46	70.76	17	56.66	111	54.95
المجموع	60	100	47	100	65	100	30	100	202	100

من خلال القراءة الجدولية نلاحظ أكبر نسبة من مجموع المبحوثين الذين يقترحون الحل المناسب لتجاوز صعوبة إتقان اللغة الفرنسية وهو تحسين تعليم اللغة الفرنسية في المراحل التعليمية وذلك بنسبة تقدر ب 54.95% وتمثلها طلبة تخصص الطب ب 70.76% ويليها طلبة تخصص الصيدلة ب 56.66% و46.66% و 42.55% لكل من طلبة تخصصي الأدب العربي وعلم الاجتماع على التوالي .

أما بالنسبة للمبحوثين الذين يقترحون الحل والذي يتمثل في تعريب التخصصات العلمية والتقنية وترجمة المراجع الأجنبية فيقدرون ب 45.04% وتدعمها نسبة طلبة تخصص علم الاجتماع ب

57.44% وطلبة الأدب العربي ب 53.33% ، أما نسبة طلبة تخصص الصيدلة ب 43.33% ثم يليها نسبة الطلبة تخصص الطب ب 29.23% .

ويمكن استنتاجه من خلال هذه المعطيات المجدولة، أن طلبة كل من تخصصي الطب والصيدلة يقترحون كحل لتجاوز الصعوبات في اللغة الفرنسية هو تحسين أساليب تعليم اللغة الفرنسية في المراحل التعليمية ، وهذا لكون الطلبة يدركون أن مسألة تعريب فروعهم أمر بعيد المدى ، وإن الحدث فقد لا ينجح لعدة اعتبارات منها ، أن جل الأساتذة تلقوا تكوينهم باللغة الفرنسية وبالتالي فعملية التعريب تتطلب تكوين أساتذة معربين وهذا يستلزم وقتاً طويلاً ، لذا فإنه وبالموازاة مع الوقت الراهن فإن الحل الأنسب لتجاوز صعوبة الاستيعاب باللغة الفرنسية هو تحسين أساليب تعليم اللغة الفرنسية في المراحل التعليمية والتي من شأنها أن تقلل من تدني المستوى اللغوي لهذه اللغة .

أما طلبة تخصص الأدب العربي وعلم الاجتماع يقترحون الحل الأنسب لتجاوز صعوبة اللغة الفرنسية هو تعريب المعاهد العلمية والتقنية مع ترجمة المراجع الأجنبية ، لأنهم يرون أن عدم تعريب الفروع العلمية والتقنية ساهم في رسوبهم وهذا راجع حسب رأيهم إلى عدة نقاط أهمها أنهم في الوقت الذي درسوا فيه خلال اثنا عشر سنة باللغة العربية ما إن يلجؤا إلى أبواب الجامعة إلا ويتلقون العلوم باللغة الفرنسية ، فيكون ذلك عائقاً لهم في استيعاب ومواصلة الدراسة ، كما أن تعليم الطلبة بلغتهم أفضل لهم من حيث توفير القدرة على الفهم لأن المادة المعربة توفر تعليماً مفهوماً وميسراً يساعد الطالب على التفاعل مع العلم والمادة العلمية وأضف إلى ذلك فإن التأسيس للعلم لا يكون إلا باللغة القومية .

إننا نستخلص من كل هذا ومن خلال الإجابات أن التعلم باللغة العربية أمراً ضرورياً لأن الطالب الجزائري يفكر دائماً باللغة العربية ما دام في جو عربي ، وأنه من الصعب أن يفكر بلغته ويتحدث بغيرها ، إذ يضيع قسماً كبيراً من جهده في النقل والترجمة بين فكره ولسانه ، وأنه مهما يبذل من جهد فلن يستطيع أن يحصل على الكمية نفسها من الحقائق والمعلومات التي كان يمكنه تحصيلها لو قرأها بلغته ، إن اللغة الفرنسية التي يراد من الطالب إتقانها وفهمها ستظل عند الكثيرين منهم نقطة ضعف وستصيبهم بالذهول والانفصال بين الفكر واللسان .

الجدول رقم 67 : توزيع المبحوثين حسب أهمية اللغة الفرنسية

أهمية اللغة الفرنسية	ك	%
لغة عالم الشغل	105	51.98
إكتساب المعارف والإطلاع على ثقافات أخرى	97	48.01
المجموع	202	100

نلاحظ من خلال معطيات هذا الجدول أن المبحوثين صرحوا على أن أهمية اللغة الفرنسية تتمثل في أنها لغة عالم الشغل وذلك بنسبة تقدر ب 51.98% ، أما الذين أجابوا على أنها لغة يمكن من خلالها إكتساب المعلومات والمعارف والإطلاع على ثقافات أخرى فيقدرون ب 48.01% .

وعليه نستنتج أن معظم الطلبة يرون أن أهمية اللغة الفرنسية تتمثل بالدرجة الأولى بأنها لغة عالم الشغل ، وهذا راجع إلى المكانة التي تحتلها اللغة الفرنسية في مجتمعنا حيث أنها أداة تدريس في الكثير من المعاهد الجامعية ، كذلك لأنها لغة نقاش وتخاطب في كثير من المؤسسات الإدارية والتنظيمية والتعليمية وهذا ما زاد من هيمنتها وترسيخ مكانتها حيث أصبحت وسيلة المبادلات والمعاملات والتواصل داخل القطاعات الحساسة في مجتمعنا ، فهذه القطاعات كونها مصب للإطارات الجامعية فإنها تفرض وإنطلاقاً من المحيط السائد فيها أن تكون هذه الكفاءات ذات تكوين باللغة الفرنسية لهذا سوف تتكون لديه ثقافة ووسيلة إتصال مواتية لمحيط هذه القطاعات وإنطلاقاً من هذا الواقع نجد طلبتنا اليوم يرون أن أهمية اللغة الفرنسية تتمثل في كونها لغة عالم الشغل أكثر منها لأنها اللغة الأجنبية التي يمكن عن طريقها الإطلاع على المراجع والمعلومات والمعارف الجديدة التي يمكن الاستفادة منها .

الجدول رقم 68 : توزيع المبحوثين حسب أهمية اللغة الفرنسية وعلاقتها بالتخصص

التخصص / أهمية اللغة الفرنسية	أدب عربي		علم الاجتماع		الطب		الصيدلة		المجموع	
	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%
لغة عالم الشغل	26	43.33	21	44.68	36	55.38	22	73.33	105	51.98
إكتساب المعارف والإطلاع على ثقافات أخرى	34	56.66	26	55.31	29	44.61	8	26.66	97	48.01
المجموع	60	100	47	100	65	100	30	100	202	100

من خلال المعطيات المجدولة نلاحظ أن 51.98% من مجموع أفراد العينة الذين صرحوا بأن أهمية اللغة الفرنسية تتمثل في أنها لغة عالم الشغل بالدرجة الأولى وتتوزع هذه النسبة حسب مختلف التخصصات ، حيث سجلت أعلى نسبة عند طلبة تخصص الصيدلة ب 73.33% ثم يليها طلبة تخصص الطب 55.38% و44.68% و43.33% لكل من طلبة تخصصي علم الاجتماع والأدب العربي على التوالي .

كما يلاحظ أن هناك 48.01% من مجموع المبحوثين أن أهمية اللغة الفرنسية بإعتبارها لغة أجنبية تمكن الطالب من الإطلاع على المعلومات والمعارف الجديدة وكذلك الإطلاع على ثقافات أخرى وتتوزع هذه النسبة حسب التخصصات حيث تمركزت أعلى نسبة عند طلبة تخصص الأدب العربي ب 56.66% ثم يليها طلبة علم الاجتماع ب 55.31% ، في حين نجد نسبة طلبة تخصص الطب ب 44.61% ، أما أخفض نسبة تعود إلى طلبة الصيدلة ب 26.66% .

وبناءاً على ذلك نستنتج أن معظم طلبة تخصص الصيدلة والطب يرون أن أهمية اللغة الفرنسية هي أنها لغة عالم الشغل بالنسبة لهم ، وهذا راجع إلى طبيعة تخصصاتهم والتي تدرس بهذه اللغة ، كما أن عند التخرج سوف يوظفون في قطاعات صحية التي تتعامل بهذه اللغة ، أما طلبة علم الاجتماع والأدب العربي يرون عكس ذلك ، إن أهمية اللغة الفرنسية هي كغيرها من اللغات الأجنبية

الأخرى حيث تمكن الطالب من الإطلاع على المراجع العلمية وشبكة الإنترنيت مما يزيد في إثراء محصوله المعرفي

2.6.عرض الحالات وتحليلها

1.2.6.عرض الحالات

الحالة رقم 1 : الساعة : 11.30 المكان : ثانوية بن جني (بوقرة)

أ/ بيانات خاصة بالمبحوث : اليوم: 2006/04/7

الجنس : أنثى

السن : 40سنة

المستوى التعليمي : جامعي

الأقدمية في التعليم : 15 سنة

ب/ تقديم الحالة :

أنا أستاذة في التعليم الثانوي أبلغ من العمر 40 سنة ، متحصلة على شهادة لسانس في اللغة الفرنسية ، أدرس هذه اللغة من\ 15 سنة ، أنا أرى، فيما يخص سؤالكم عن مستوى التلاميذ في اللغة الفرنسية برغم من خبرتي المتواضعة طيلة 15 سنة في تدريس هذه المادة إلا أنني أرى أنه من الصعب مقارنة القدرات العقلية والفكرية للتلاميذ في هذه المادة لأن ما نلاحظه هو وجود عدد قليل من العدد الكثير للتلاميذ الذين لا يتمكنوا من استيعاب وفهم الدروس فإن وجد من فهم الدرس فإنه يواجه صعوبات أخرى في الكتابة والتعبير بالفرنسية مما لا يساعده في الإمتحانات وحل التمارين وفهم النصوص ، الإجابة على الأسئلة وهذا ما ينعكس على نتائجهم في هذه المادة إذ تبدوا أغلبيتها ضعيفة والأسباب التي أدت إلى ذلك هي عديدة وعلى رأسها عدم اكتساب هؤلاء التلاميذ لقاعدة صحيحة في اللغة الفرنسية في السنوات الأولى لدراستها وبالتالي يجدوا صعوبة في السنوات الموالية ، كذلك عدم توافق البرامج مع مستوى التلميذ وصعوبة المقررات وبالإضافة إلى تأخر تدريس اللغة الفرنسية أثناء العشرية السوداء خاصة في المناطق الريفية .

إن الصعوبات التي تواجهني في إلقاء الدروس هي وجوب التقيد بالبرنامج المقترح من طرف وزارة التربية الذي حسب رأي لا يتوافق مع المستوى الحقيقي للتلاميذ مما أضطر إلى إستعمال اللغة العربية لشرح الدرس كذلك ضيق الوقت أين لا أجد وقت معين لإعادة الدروس السابقة بل أكتفي بشرح الدرس الوارد حسب المقرر .

إن الوسائل التعليمية التي أستعملها في تدريس اللغة الفرنسية هي وسائل بدائية وتقليدية لا تمكنني من إيصال المعلومات للتلاميذ وشرح الألفاظ والمصطلحات الصعبة والجديدة على التلاميذ وهذا

راجع لنقص الوسائل الحديثة التي تتمثل في القواميس اللغوية والأشرطة السمعية والبصرية التي لها دور في إيجاد المعنى والفكرة بدقة وبصورة أحسن يمكن تقربها إلى ذهن التلميذ في أقل وقت .

يبدوا البرنامج على مختلف السنوات حسب رأيي مكثف ليس بإمكان إتمامه مع نهاية السنة الدراسية لأسباب يعرفها الأغلبية في مقدمتها قلة عدد الحصص المخصصة لدراسة مفاهيم المادة ، كذلك أثناء الشرح ونظراً لمختلف الصعوبات التي أتلقاها مع التلاميذ طيلة العام الدراسي الناتجة عن الفروق الفردية الكثيرة بين هؤلاء من حيث الفهم والتعبير والنطق وبالتالي إضطر في العديد من المرات إلى تكرار الشرح عدة مرات لإيصال المعلومات إلى التلاميذ الأمر الذي لا يساعد على إتمام كل عناصر الدرس في الحصة الواحدة .

الحجم الساعي المخصص لتدريس اللغة الفرنسية غير كافي إذ أنه لا يساعد على التوسيع في كل المواضيع بنفس الطريقة وإنما حسب سير الدرس وقدرات التلاميذ في الصرف كل هذه الأمور لا تساعدني على إنهاء البرنامج خلال السنة الدراسية مقارنة بكثافته وصعوباته ومستوى التلاميذ خاصة أن اللغة الفرنسية لغة أجنبية تتطلب تخصيص وقت أكثر لها لتمكين التلاميذ منها .

أما موقفي فيما يخص إدراج اللغة الفرنسية في السنة الثانية إبتدائي حيث أرى أنه ضرب من العبث ذلك أن التلميذ في السن المبكر لم يتمكن بعد من تحصيل اللغة العربية فتنقل كاملة بلغة ثانية ، كما أن الإصلاح والتغيير لا يكون بتغير الكتب والمقررات كل مرة ، إنما بإطلاق يد المدرسين للعمل وفق حاجات التلاميذ هم يعملوا وفق الأطر العامة والمحددة لا يخرج عنها الجميع .

تكمن أهمية اللغة الفرنسية حسب رأيي على أنها وسيلة تحصيل العلوم خاصة في المرحلة الجامعية كما أنها وسيلة إتصال وتواصل بين الشعوب خاصة إذا أخذنا بعين الإعتبار عدد الدول الفرانكفونية ، ناهيك الإفريقية منها كما تعتبر غنيمة حرب يجب الحفاظ عليها وهي وسيلة لدراسة الكثير من الأرشيف الوطني والمراجع التاريخية عن الجزائر .

أما فيما يخص دور الأسرة في هذا الجانب فهو مهم جداً لأن تدريس اللغات لا يكتفي بالخروج من القسم لأن الطفل او التلميذ الذي يجد من يساعده في المنزل على حل التمارين وقراءة النصوص ، كل هذا يساعده على التعود على هذه اللغة والتكلم بها تدريجياً على عكس التلميذ الذي لا يجد أي شخص يساعده ويحفزه في المنزل .

الحالة رقم2: الساعة : 14.30 المكان : ثانوية عمر بن خطاب(البليدة)

أ/ بيانات خاصة بالمبحوث : اليوم : 2006/04/10

الجنس : ذكر

السن : 49 سنة

المستوى التعليمي : جامعي

الأقدمية في التعليم : 18 سنة

ب/ تقديم الحالة :

أنا أستاذ على المستوى الثانوي ذو مستوى تعليمي جامعي متحصل على شهادة ليسانس في اللغة الفرنسية .

إن مستوى التلاميذ في اللغة الفرنسية هو ضعيفاً جداً ، حيث نجد بعض التلاميذ ل يجيدون نطق الحروف وكتابتها وهذا راجع إلى عدم التمكن من قواعد اللغة وأسلوبها كما نجد نسبة كبيرة من التلاميذ عاجزون عن التعبير باللغة بالإضافة إلى عدم فهمهم واستيعابهم للدروس لأن أغلبية التلاميذ لم يتعلموا بطريقة جيدة في السنوات الأولى من دراسة اللغة الفرنسية وهذا ما ينعكس على نتائجهم في هذه المادة التي تمثلها النسبة الكبيرة للنتائج الضعيفة بالرغم من التساهل الكبير معهم وتشجيعهم لتحسين مستواهم هذا يرجع إلى أسباب يمكن أن نلخصها فيما يلي :

- لم يتحصل لتلاميذ على تعليم كاف في المرحلة الابتدائية.
- المناخ الأسري الذي يعيش فيه التلميذ يؤثر على مدى تمكنه من إتقان هذه اللغة أو فشله.
- كره التلميذ لأستاذ المادة .
- عدم إعطاء أهمية للغة وهذا من طرف النظام التربوي من خلال وضع المعاملات حيث نجد أن معامل اللغة الفرنسية هو أقل معامل مقارنة مع معاملات المواد الأخرى وهذا ما يؤثر على التلاميذ في تهميش اللغة الفرنسية .

إن أهم الصعوبات التي تواجهني في التدريس وهي تتمثل بالدرجة الأولى في ظروف العمل الغير المناسبة لتدريس اللغة الأجنبية ، كذلك إعتماد على الكتاب والسبورة يجعلني عاجزاً في شرح ألفاظ الصعبة التي تتطلب إلى عدة وسائل لإيضاحها بالإضافة إلى سلوك التلاميذ ووجوب إنهاء البرنامج مع تلاميذ يعانون صعوبات لغوية على مختلف المستويات القراءة ، الكتابة ، الفهم ، النطق ، وهذا كله لا ننسى عدد التلاميذ الهائل في القسم إذ يفوق الأربعون تلميذ .

فيما يخص الوسائل التعليمية أرى بأنها غير فعالة لا تساعد التلميذ ولا تجلبه إلى حد تعلم اللغة الفرنسية عكس الوسائل التعليمية الحديثة التي لها دور كبير في إيصال الفكرة إلى ذهن التلميذ وتخزن عدد كبير من المعلومات في ذاكرته كإستعمال مذياع وشريط مسجل في شكل أغنية وإذ يمكن أن نرفقها بالصور ، كذلك بالإضافة إلى هذه الزيارات الخارجية للمتاحف والمعارض ، كل هذا غائب عن الوجود بل نعتمد فقط على وسائل البسيطة جيدة فعاليتها محدودة إذ أنها لا تساعد المعلم في تعليم اللغة الأجنبية التي من المفروض توفير لها أحدث الوسائل .

أما رأيي للبرنامج فهو مكثف ليس باستطاعتي إنهاءه بالرغم من كل المجهودات وهذا يعود طبقاً لقلة الحصص المخصصة لدراسة اللغة الفرنسية والمتمثلة في 4 ساعات إلى 5 ساعات خلال الأسبوع مما يجعلني أضطر إلى تقديم الوحدات المهمة لربح الوقت لتمكين التلاميذ من معرفة الأساسيات في هذه المادة ، أما من حيث الكيف فهو صعب لا يتناسب مع قدرات التلاميذ ، فهناك من لا يتمكن من فهم المعاني ولذا يصعب التعبير نظراً للضعف على مستوى الصرف والنحو .

إن الحجم الساعي فهو غير كافي وهذا نظراً لكثافة البرنامج حتى لا أجد الحصص للفروض والاختبارات والتصحيح لذا أضطر لإضافة حصص أخرى لإجرائها هذا حتى لا أنقص من عدد الحصص المخصصة للدروس .

أما موقفي في إدراج اللغة الفرنسية في السنة الثانية إبتدائي هي حسب رأيي خطوة إيجابية لها تأثير إيجابي في رفع مستوى التلميذ إذ تتيح له فرصة لتعلم هذه اللغة والتحكم في أساسياتها في سن مبكر .

أما أهمية اللغة الفرنسية بينما أنها لغة أجنبية فهي لغة أغلبية التخصصات في المرحلة الجامعية غير أنها لم تحظى بالأهمية اللازمة في تدريسها وإذا كانت العلوم هي البيت فاللغة الفرنسية هي المفتاح وبالتالي لا يمكن دخول البيت دون المفتاح .

إن المحيط الذي ينشأ فيه التلميذ هو المساعد والمشجع في تعلم اللغة الفرنسية خاصة عندما يكون الوالدين متعلمين ولديهم أبناء يتقنون هذه اللغة ولذلك نجدهم يقدمون المساعدة لأخوتهم من أجل الحصول على نتائج حسنة .

الحالة رقم 3 : الساعة:13.30 المكان : المتوسطة الجديدة رقم (2) بوقرة

أ/ بيانات خاصة بالمبحوث : اليوم : 2006/04/20

الجنس : أنثى

السن : 43 سنة

المستوى التعليمي : جامعي

الأقدمية في التعليم : 19 سنة

ب/ تقديم الحالة :

أنا أستاذة في التعليم المتوسط منذ 19 سنة ، أبلغ من العمر 43 سنة أحمل شهادة ليسانس في اللغة الفرنسية كذلك أحضر لشهادة الماجستير في هذه اللغة .

فيما يخص سؤالكم عن رأيي في مستوى التلاميذ في اللغة الفرنسية فإن أغلب التلاميذ اليوم لديهم مستوى ضعيف ، إن لم أقل ضعيف جداً فإنني أجد نفسي دائماً أدور في حلقة مفرغة بتبسيط المعلومات وحتى الامتحانات فالنتائج تبقى ضعيفة ، لأن القاعدة الأولى في هذه المادة لم تكن صحيحة وسليمة ، فلو أن التلاميذ تمكنوا من أساسيات اللغة الفرنسية في السنوات الأولى لدراستها يسهل عليهم الأمر في المراحل الأخرى الموالية لأن اللغة الفرنسية مثلها مثل اللغة الأم فعلينا بتعليمها للطفل تدريجياً وبصفة مبسطة من\ الصغر حتى يدخل المدرسة تسلسل في المواضيع والوحدات وفقاً لسن وقدرات التلميذ ، فيجب التدرج من البسيط إلى المعقد لتمكين هذا الأخير من الفهم التدريجي بحق وليس بصورة رمزية وشكلية .

إن أهم الصعوبات التي تواجهني أثناء إلقاء الدرس هي عديدة لا يمكن ذكرها جميعاً بل نختصرها في صعوبة الفهم لدى أغلبية مما يستدعي تكرار الشرح عدة مرات ، كذلك صعوبة التعبير فأحياناً هناك من التلاميذ تكن لديهم فكرة عن الجواب ونظراً لصعوبة وعدم تمكنهم من النطق والتعبير بهذه اللغة مما يحول دون الإجابة عن السؤال .

أما الوسائل التعليمية فإنني أراها أمراً ضرورياً ومهماً ،في تبسيط البرامج وعدم تكثيفها قبل الحديث عن الوسائل فالبرنامج مناسب وبسيط يسهل ويساعد الطرفين على الفهم والشرح قبل الاستعانة بالوسيلة مثل الكتاب الذي لابد أن يكون كذلك ، بالإضافة إلى الأشرطة السمعية والبصرية إن وجدت والتي تقرب المعلومات أكثر إلى ذهن التلاميذ حيث تتجسد في الصور وخرجات ميدانية للاحتكاك بالواقع مباشرة دون اللجوء إلى التخيل ورسم الصور بصفة وهمية وخيالية مثل المعارض والمتاحف .

إن البرنامج في المرحلة المتوسطة من حيث الكم فهي ذات كثافة لا يمكن للتلاميذ من فهمها واستيعابها كلها ، فأنا شخصياً أرى أنه من الأفضل لو كان في المقرر وحدات مختصرة تتماشى مع الوقت المخصص لهذه المادة لأن التدرج والتسلسل بإختصار في المواضيع يسهل الفهم عند التلاميذ والمعلم كذلك ، وليس حشو رؤوسهم بالعناوين فقط دون استيعاب أي درس والشيء نفسه يقال عن الكيف في برامج اللغة الفرنسية صعبة مقارنتها بقدرات وإمكانيات التلاميذ الفكرية في القسم الواحد نجد مستويات متعددة أغلبها ضعيفة لا تتمكن من فهم هذه اللغة .

أما تحدثنا عن الوقت المخصص لهذه المادة فهو بطبيعة الحال غير كاف في إنهاء المقرر مع مراعاة فهم واستيعاب التلاميذ ، فأنا لا أتمكن من إنهاء البرنامج خلال السنة الدراسية لأسباب يعلمها الجميع في مقدمتها عدد الحصص القليل بغض النظر عن العطل ، المناسبات الدينية والوطنية والإمتحانات والفروض لهذا أضطر إلى تدعيم التلاميذ بحصص إضافية كحل التمارين والنصوص التي لم أكملها في الحصة وأحياناً لإتمام بعض الدروس .

إن موقفي فيما يخص إدراج اللغة الفرنسية في السنة الثانية إبتدائي هو شيء إيجابي حيث يمكن تقديم البرامج على شكل وحدات مختصرة بطريقة تدريجية وتسلسلية تتماشى مع سن التلميذ هذا من أجل تمكنه من أساسيات اللغة الفرنسية في السنوات الأولى التي تعتبر مهمة بالنسبة للمراحل الأخرى الموالية .

تتمثل أهمية اللغة الفرنسية حسب رأيي في كونها لغة حية ولغة إتصال في المجتمع الجزائري الذي أغلب مؤسساته تتعامل بهذه اللغة كلغة رسمية كما أنها لغة التكنولوجيا والعلوم في بلدنا .

إن للأسرة دور في تشجيع وتعليم إبنها اللغة الفرنسية فهي مهمة له ، فالتلميذ الذي ينشأ في وسط إخوة ووالدين متعلمين يملكون مستوى مقبولاً ليس مثل التلميذ الذي ينشأ في وسط لا يوجد فيه فرد متعلم .فالأول يجد يمساعدته في القراءة والكتابة وحل التمارين هذا كله يكون عاملاً مساعداً ومحفزاً لدراسة هذه المادة وبتعويده عليها وتشجيعه على فهم دروسه والعكس بالنسبة للثاني إذ يجد نفسه في وسط لا يساعده على ذلك فإن وجد يجد صعوبات في القراءة أو الكتابة لا يجد من يوجهه ويساعده وبالتالي لا يتمكن من فهم هذه المادة .

الحالة رقم 4: الساعة:12.30 المكان : المتوسطة الجديدة رقم (2) أولاد سلامة

أ/ بيانات خاصة بالمبحوث : اليوم : 2006/04/24

الجنس : ذكر

السن : 48سنة

المستوى التعليمي : جامعي

الأقدمية في التعليم : 22 سنة

ب/ تقديم الحالة :

أنا أستاذ في التعليم المتوسط ، أبلغ من العمر 48 سنة متحصل على شهادة ليسانس في اللغة الفرنسية ، بعد هذه السنوات يمكن أن أقول أن مستوى أغلبية تلاميذنا ضعيف ومحدود ، نظراً لأنهم يباشرون دراستها في وقت موازي لدراسة مواد عديدة أخرى مما يقلل إهتمامهم بها ، بالإضافة إلى الفترة المخصصة لهذه اللغة أي (الفترة المسائية) التي لا تساعد التلاميذ على الفهم كونهم يكونون قد استغلوا كل قدراتهم وطاقاتهم الفكرية في الفترة الصباحية مما يولد لديهم مللا وهذا ما ينعكس على فهمهم الذي يتصف غالباً بالضعف لهذه اللغة الذي ينعكس على نتائجهم الدراسية .

إن الصعوبات التي أواجهها أثناء الدرس فلا يمكن حصرها أولها صعوبة الفهم لدى أغلبية التلاميذ نظراً للمستوى المتدني في هذه المادة والتي تتجلى في صعوبة التعبير والنطق مما يعيق سير الدرس وإستمراره ، فأنا مضطر لمساعدتهم لتحسين نطقهم هذا بالإضافة إلى إهمال التلاميذ واللامبالاة بأهمية هذه اللغة في دراستهم المستقبلية .

أما الوسائل التعليمية الحديثة تجلب التلاميذ إلى حب تعلم اللغة الفرنسية فلابد من توفير كتاب مبسط البرامج يتماشى وقدرات التلاميذ الفكرية تراعي فيه الفروق الفردية الموجودة بين التلاميذ وبعدها الاستعانة من طرف الكتب التدعيمية في مجال اللغة الفرنسية ، وضع التمارين والنصوص بالإضافة إلى استعمال القاموس من أجل فهم النصوص وتزويد التلاميذ وإكسابهم الألفاظ والمصطلحات الجديدة وشرخها باللغة العربية لإيصال المعلومات للتلاميذ من أجل تمكينهم من فهم النصوص والتمارين وبالتالي تسهل عليهم الإجابة .

أما الوقت المخصص لتدريس اللغة الفرنسية نوعا ما كافي إلا أن أغلبية الحصص في التفرة المسائية وهذا التوقيت يؤدي إلى ملل التلاميذ من المادة لأنهم يكونون قد إستغلوا كل قدراتهم وطاقاتهم الفكرية في الفترة الصباحية .

إن موقفي في إدراج اللغة الفرنسية في السنة الثانية إبتدائي فأنني شخصياً ليس لدي مانع في ذلك لكن هذا غير كاف نظراً لنقص الوسائل التعليمية وطرق التدريس وتكوين المدرسين أي تحسين أساليب التدريس هذه المادة .

تكمن أهمية هذه اللغة على أنها لغة أجنبية ونحن في عصر المعلوماتية والتكنولوجيا واللغة العربية غير كافية لمتابعة ما يحدث اليوم من تطورات علمية هائلة فعلينا تعلم كل اللغات الأجنبية وليس اللغة الفرنسية فقط .

إن المحيط الأسري له دور هام جداً في هذا الجانب ، حيث نجد أن التلميذ الذي ينشأ في وسط أسري مثقف ،فإنه بالتعود والتقليد ومساعدة الأفراد الأسرة فإنه يجد سهولة في تعلمها أما التلميذ الذي لا يجد من يساعده وسيوجهه صعوبة في تعلم هذه الأخيرة .

الحالة رقم 5: الساعة:13.00 المكان : حمزة عمر(أولاد سلامة)

أ/ بيانات خاصة بالمبحوث : اليوم : 2006/04/27

الجنس : ذكر

السن : 45 سنة

المستوى التعليمي : جامعي

الأقدمية في التعليم : 20 سنة

ب/ تقديم الحالة :

أنا معلم في المستوى الإبتدائي أبلغ من العمر 45 سنة \و مستوى تعليمي جامعي ولدي 20 سنة أنا أدرس في هذه المادة .

إن إجابة عن سؤالكم الذي يتعلق بمستوى التلميذ في اللغة الفرنسية فإنه ضعيفاً جداً والذي يتجلى في النتائج السلبية التي يتحصلون عليها في الامتحانات الرسمية وعدم قدرتهم على التعامل بهذه اللغة ، وهذا راجع حسب رأيي إلى أسباب أهمها الارتجال في وضع البرامج دون مراعاة قدرات التلميذ وسنه ، كذلك عدم تحديد الأهداف الأساسية من تدريس اللغة الفرنسة بالإضافة إلى زوال اللغة الفرنسية من المحيط الاجتماعي الجزائري .

الصعوبات التي تواجهني والتي تتكرر دائما أثناء إلقاء الدرس هي ضعف التلاميذ لأن أغلبيتهم لا يفهمون ما أقول مما يؤدي بهم لكره المادة وعدم إهتمامهم لشرح كذلك نقص الإمكانيات المادية التي تتمثل بالدرجة الأولى في الوسائل التعليمية الحديثة ، التي لها دور كبير في شرح وتوصيل المعلومات للتلميذ وتمكينه من أساسيات اللغة مدام في المرحلة التعليمية الأولى .

إن الوسائل التعليمية التي تجلب التلاميذ لتعلم اللغة الفرنسية فهي التي توفير القدر الكافي من الوسائل السمعية والبصرية لإبعاد الملل الروتيني المعتاد خاصة إذا كانت الحصة مبرمجة في المساء لأن تعود التلميذ على القراءة من الكتاب وكتابة حلول التمارين من السبورة يخلق نوع من الملل .

أما فيما يخص سؤالكم عن برامج اللغة الفرنسية من حيث الكم لا يمكن التطرق إلى كل وحداتها نظراً لضيق الوقت أما من ناحية الكيف فهو صعب لا يتناسب مع قدرات التلاميذ الفكرية وهذا راجع إلى ضعف المستوى مما ينعكس سلباً على تحصيل التلاميذ في هذه المادة .

إن الوقت المخصص للتدريس غير كافي ولا يساعد على إنهاء البرنامج بغض النظر عن العطل والمناسبات أين ينقص حصص المخصصة للدروس كذلك هو لا يقدر بثلث الوقت المخصص للمواد الأخرى ومن ثم لا أستطيع تقديم كل ما يورد في البرنامج بل أركز على الأشياء المهمة التي لها علاقة بالسنة المقبلة وهذا ما ينعكس على قدرة التلميذ في إتقان في هذه اللغة .

موقفي في إدراج اللغة الفرنسية في السنة الثانية إبتدائي هو شيء إيجابي إلى حد ما إلا أنها وضع يسوده الارتجال دون مراعاة قدرة التلميذ في تعلم هذه اللغة ودون الاهتمام بسنه .

إن أهمية اللغة الفرنسية بإعتبارها اللغة الثانية إلى جانب اللغة العربية وبدونها لا يستطيع التلميذ أن يحقق طموحاته المستقبلية ولهذا دائما أشجع التلاميذ على الاهتمام بها قبل أن تصبح عائقاً في المستقبل

إن الأسرة هي أيضا المسؤولية في هذا الجانب فالملاحظ من خلال المستوى الضعيف للتلاميذ أن أغلبية أسرهم لا تساعدهم على تحسين مستواهم في اللغة الفرنسية .

2.2.6.نتائج المقابلات :

لدينا 05 حالات من المعلمين يدرسون على مختلف المستويات حيث نجد معلمان يدرسان على المستوى الثانوي ومعلمان يدرسان على المستوى المتوسط ومعلم يدرس على المستوى الابتدائي ، كما أن لديهم شهادات جامعية في اللغة الفرنسية أما عدد سنوات تدريس هؤلاء المعلمين تتراوح ما بين 15 و 20 سنة .

س1 : ما رأيك في مستوى التلاميذ في اللغة الفرنسية ، وما هي الأسباب في ذلك ؟

من خلال عرضنا للحالات الخمس نستنتج أن كل المعلمين يروا بأن مستوى التلاميذ ضعيف بالرغم من كل المجهودات المبذولة لرفع وتحسين مستواهم وهذا راجع لأسباب عديدة متعلقة بالتلميذ من جهة والمعلم والبرنامج من جهة أخرى ، فهناك من التلاميذ من لا يبذل أي جهد للتعلم وبالتالي يكون تحصيله ضعيف ، وهناك من يبذل جهود لكن صعوبة التعبير والكتابة تحول دون ذلك بالإضافة إلى صعوبة البرنامج الذي لا يتناسب مع مستوى التلاميذ في اللغة الفرنسية ذلك لم يتمكن أغلبية التلاميذ من فهمه بالرغم من مجهودات ومساعدات المعلمين المتكررة .

س2 : هل تواجه صعوبات أثناء شرح الدرس ؟

من خلال هذه الحالات الخمس نستنتج أن أغلب المعلمين يواجهون صعوبات مع التلاميذ أثناء شرح الدرس وفي مقدمتها صعوبة الفهم والاستيعاب لدى الأغلبية نظراً لضعف المستوى في النطق ، الكتابة والتعبير هذا من جهة ومن جهة أخرى إهمال التلاميذ واللامبالاة وعدم الاهتمام بتعلم اللغة الفرنسية نظراً لنقص الوعي بأهميتها ، وهذا راجع للمحيط الأسري بالدرجة الأولى .

س3 : ما هي الوسائل التي يمكن إستعمالها في تدريس اللغة الفرنسية ؟

من خلال هذه الحالات الخمس نستنتج أن معظمهم يروا أن الوسائل التي تجلب التلاميذ إلى حب تعلم اللغة الفرنسية هو توفير الكتاب ذا برنامج مبسط يتناسب مع قدرات التلميذ الفكرية ، بالإضافة إلى الوسائل السمعية البصرية ، إذ توفر إيصال المعنى الدقيق وتقريبه لذهن التلميذ .

س4 : كيف يبدوا لك برنامج اللغة الفرنسية حسب رأيك ؟

من خلال عرضنا الحالات الخمس نستنتج أن كل المعلمين أكدوا على أن برنامج اللغة الفرنسية على مختلف المستويات مكثف لا يتماشى مع الحجم الساعي أما من ناحية الكيف فإنه يتماشى مع القدرات العقلية ومستوى التلاميذ لذا يلاحظ أن أغلبهم ضعفاء لا يتمكنوا من فهم واستيعاب الدروس .

س5 : ما رأيك في الحجم الساعي المخصص لتدريس اللغة الفرنسية ؟

أجمع الحالات الخمس على ان الحجم الساعي المخصص لتدريس اللغة الفرنسية غير كافي مما يجعلهم لا يتمكنوا من إنهاء البرنامج خلال السنة الدراسية لأسباب عديدة في مقدمتها كثافة البرنامج

وصعوبته مع ضعف مستوى التلاميذ في اللغة مما يستدعي تكرر الشرح عدة مرات بالإضافة إلى فترات الامتحانات ، كذلك المناسبات العديدة التي تأخذ وقت من هذه الحصص .

س6 : ما هو موقفك من إدراج اللغة الفرنسية في السنة الثانية إبتدائي ؟

لقد أجمع الحالات الخمس على موافقة في إدراج اللغة الفرنسية في السنة الثانية إبتدائي وإعتبروها خطوة إيجابية تمكن التلميذ من تعلم أساسيات اللغة الفرنسية في سن مبكرة .

س7 : فيما تكمن أهمية اللغة الفرنسية حسب رأيك ؟

من خلال عرضنا للحالات الخمس تبين لنا أن أغلب المعلمين يروا أن اللغة الفرنسية هي لغة ثانية إلى جانب اللغة العربية وهي غنيمة الحرب يجب الحفاظ عليها بالإضافة أننا في عصر التطورات العلمية وأن اللغة الواحدة لا تكفي للإطلاع على هذه التطورات مما يجب علينا تعلم اللغات الأجنبية وليس اللغة الفرنسية فقط .

س8 : ما هو رأيك في دور الأسرة في هذا الجانب؟

من خلال الحالات الخمس نستنتج أن أغلب المعلمين أكدوا على أن دور الأسرة مهم في تحفيز وتشجيع التلميذ على حب تعلم اللغة الفرنسية فإن يكون دورها إيجابي أو سلبي وذلك من خلال :

التلميذ الذي يجد في محيطه الأسري من يساعده ويوجهه في حل التمارين ، قراءة النصوص وشرحها ، كل هذا يساعده على تحسين مستواه ، بالإضافة إلى أن التلميذ الذي يتعود على التحاور والتعامل باللغة الفرنسية داخل أسرته يجد سهولة في تعلمها والتكلم بها مما ينعكس على فهمه وتحصيله في هذه اللغة ، عكس التلميذ الذي ينشأ في أسرة لا يوجد بين أفرادها من هو ذا مستوى مقبول من الدراسة أو متمكن من اللغة الفرنسية فإنه لا يجد من يساعده مما ينعكس على فهم وتحصيله في هذه المادة .

خلاصة القول : أن نقاط التشابه في إجابات المعلمين أكثر من نقاط الاختلاف هذا ما لاحظناه من خلال مقابلتنا لهم ومن خلال إجاباتهم .

3.6. تحليل نتائج الفرضيات

1.3.6.تحليل نتائج الفرضية الأولى

مما سبق نرى أن فروض هذه الدراسة تأكدت أبعادها في جزء كبير منها و ما أتينا على التركيز عليه فيها نال قسطاً من حقيقته في واقع العينة فبخصوص الفرضية الأولى التي تتمثل في << المستوى الثقافي الأسري يحدد مستوى تحكم الطالب الجامعي في اللغة الفرنسية >> .

إن المحيط الأسري وخصوصية البنية الثقافية للأولياء تساهم في تمكين أبناء من اللغة الفرنسية ، وزيادة قدرتهم على إتقانها والتحكم فيها ، ففي الأسرة التي يكون فيها الأولياء يمتلكون مستوى ثقافي عال فهذا يساعد الطالب على فهم واستيعاب اللغة الفرنسية ، وذلك إما عن طريق إستعمال اللغة

الفرنسية والتحدث بها في البيت أو عن طريق تقديم مساعدات التي من شأنها تحسين مستوى الطالب ، فبقدر ما يكون المستوى الثقافي للأسرة مرتفع فإنها تستطيع إغناء وتنويع المعلومات والمعارف لأبنائها في اللغة الفرنسية والعكس صحيح ، وهذا ما توصلنا إليه من خلال دراستنا الميدانية .

ففي الجدولين رقم (11) و (12) الذين يبينان اللغة المستعملة عند أسر المبحوثين هي اللغة العربية بنسبة 48.81 % و 42.51% على التوالي ، وهذا راجع بالدرجة الأولى إلى تدني المستوى التعليمي للوالدين الذي هو مرتبط بلغة التكوين التي لها أثر على اللغة المستعملة داخل الأسرة ، وهذه الأخيرة تنعكس على مستوى تحكم الطالب الجامعة في اللغة الفرنسية لأن الطالب الذي ينشئ في وسط أسري يستعمل لغة مزدوجة نجده يمتلك القدرة على التحدث باللغتين .

كما توصلنا من خلال الجدول رقم (13) أن مجموعة معتبرة من المبحوثين كانوا لا يتلقون المساعدة من طرف أسرهم وذلك بنسبة تقدر ب52.97% السبب في ذلك هو عدم إتقان الوالدين والأخوة اللغة مع عدم وعيهم بأهميتها في المستقبل الأبناء وهذا ما يستوضح من خلال الجدولين رقم (14) و (15) أين نجد كلما إرتفع المستوى التعليمي للوالدين كلما إزداد تقديم المساعدات للأبناء في تعلم اللغة الفرنسية ذلك من خلال تعويدهم على القراءة والكتابة وحل التمارين والتحاور بها في شرح المفردات والكلمات الغامضة ، أما الجدول رقم (16) الذي يوضح من خلاله أن أغلب أفراد العينة عاشوا في محيط أسري لا يوجد فيه إخوة يتقنون اللغة الفرنسية مما لا يجدون من يقدم لهم يد المساعدة حيث كانوا أغلبهم لا يمثلون المساعدة من إخوتهم بنسبة قدرت ب 87.85% .

يعتبر المستوى الثقافي للأسرة أيضاً بمثابة المحرك لنشاطات الطالب العقلية والفكرية واللغوية والركيزة الثابتة لكل نجاح في أي مجال بما فيها إتقان اللغة الفرنسية ، إذ نجد من خلال جدول رقم (17) الذي يبين لنا أن أغلب أفراد العينة لم يكونوا أوليائهم يهتمون لنتائجهم في مادة اللغة الفرنسية ذلك بنسبة 39.60% والسبب في ذلك يستوضح من خلال معطيات الجداول التالية ، الجدول رقم (19) والجدول رقم (20) والجدول رقم (21) حيث يتبن من خلالها أن هناك علاقة بين عدم الاهتمام بنتائج الأبناء في مادة اللغة الفرنسية والمستوى التعليمي للأولياء والإخوة ، فبمقدار ما يكون المستوى الثقافي التعليمي للأسرة مرتفعاً بقدر ما يزداد الاهتمام بنتائج الأبناء في هذه اللغة .

المطالعة هي مرتبطة بوجود مكتبة داخل الأسرة التي تدل على المستوى الثقافي للأسرة إلا إن ما لاحظناه من خلال الجدول رقم (22) إذ نجد أغلب المبحوثين صرحوا بعدم وجود مكتبة داخل أسرهم وذلك بنسبة 60.89% ، أما في حالة وجودها فقد صرحوا على أن أغلب الكتب هي باللغة العربية ذلك بنسبة 81.01% إن النتيجة المتوصل إليها هي نتيجة غير مشجعة على المطالعة وهذا ما يؤكده معطيات الجدول رقم (24) حيث نجد أغلب أولياء المبحوثين لا يطالعون مما كان لهم تأثير على الطالب الجامعي ، أما في حالة مطالعتهم فإنهم يطالعون باللغة العربية وهذا أيضاً كان له أثر على لغة

مطالعة الطالب حيث نجد نسبة أباء الذين يطالعون باللغة العربية48.14% والأمهات ب 20.37%

.

فالمطالعة تعكس المستوى الثقافي لأولياء وتساعد على تنمية الرصيد المعرفي واللغوي وهذا ما تنعكس آثاره على الأبناء وتحفزهم على المطالعة غير أن النتائج المتوصل إليها أن أغلب الوالدين لا يطالعون وإن طالعوا كانت لغة مطالعتهم هي اللغة العربية مما يبرز انعدام الحافز لديهم للمطالعة باللغة الفرنسية .

أما بالنسبة للوسائل التثقيفية والترفيهية فهي متوفرة عند أسر المبحوثين إلا أن لغة إستعمالها هي اللغة العربية وهذا ما يتضح من خلال الجداول رقم (28) و (30) و (32) إن النتيجة المتوصل إليها هي نقص وسائل تعليم اللغة الفرنسية في أسر المبحوثين وبالتالي انعدام العوامل التي تشجع على تعلم هذه اللغة ، أما معطيات الجدول رقم (33) حيث صرحوا أغلب أفراد العينة على أن للأسرة دور كبير في تمكن الأبناء من إتقان اللغة الفرنسية ، كذلك نجد أغلب المعلمين الذين أجرينا معهم مقابلاتنا لقد أثبتوا على أن للأسرة دور مهم في تحفيز وتشجيع التلميذ على تعلم اللغة الفرنسية والحث على إهتمام بها والعكس صحيح .

2.3.6.تحليل نتائج الفرضية الثانية

أما بخصوص الفرضية الثانية والتي تتمثل في << يشكل التكوين الذي تلقاه الطالب الجامعي خلال مساره الدراسي متغيراً أساسياً في مستوى تحكمه في اللغة الفرنسية >> .

إن تدني مستوى الطالب في اللغة الفرنسية يعود إلى تكوينه في المراحل التعليمية السابقة في هذه المادة ، وذلك من خلال عدة عوامل التي أثرت بصفة مباشرة أو غير مباشرة على نتائجه ، من بينها عدد التلاميذ في القسم ، إعتماد المعلمين على وسائل بسيطة في تدريس هذه المادة ، نوعية البرامج والمناهج التي لا تخضع للأسس العلمية ،و المنهجية المطبقة في التدريس وغيرها من عوامل ، وهذا ما تطرقنا إليه في دراستنا الميدانية .

ففي الجدول رقم (34) الذي يبين أن أغلب أفراد العينة كان لديهم نتائج ضعيفة في مادة اللغة الفرنسية ، ويرجعون السبب في ذلك إلى الصعوبات اللغوية التي كانت تواجههم من خلال الجدول رقم (35) أين نجد نسبة الطلبة الذين كانت لديهم نتائج ضعيفة وهم الذين كانوا يواجهون صعوبات لغوية بنسبة 100% أما الجدول رقم (36) يبين لنا أن الطلبة كانوا يواجهون صعوبة على جميع المستويات (القراءة ، الكتابة ، الفهم ، التحدث) وذلك بنسبة تقدر ب 67.83% وهذا ما إنعكس على نتائجهم الدراسية لهذه المادة وهذا فعلاً ما أكدوه المعلمين من خلال مقابلاتنا لهم .

إن المراجعة الدائمة للدروس هي مرحلة ضرورية وحتمية للطالب إذ تساعده على سرعة التعلم والفهم ، فالطالب الذي كان لا يهتم بالمراجعة إلا في بعض الأحيان هي دلالة على عدم رغبته في

تعلم اللغة الفرنسية هذا أثبتته معطيات الجدول رقم (37) حيث نجد أن أغلب الطلبة كانوا يراجعون دروس اللغة الفرنسية إلا في فترات الامتحانات ذلك بنسبة 47.02% وهذا ما انعكس على نتائجهم الدراسية في هذه المادة ذلك من خلال الجدول رقم (38) إذ أغلب الطلبة الذين كانت لديهم نتائج ضعيفة هم الذين كانوا لا يراجعون دروسهم في فترات الامتحانات ، كما نجد من خلال الجدول رقم (39) أن المبحوثين كانوا يراجعون المواد العلمية أكثر من المواد الأدبية وهذا ما يعود إلى معامل المواد .

إن الاهتمام بالمشاركة داخل القسم هي مرتبط بمدى معرفة وفهم التلميذ للدرس وهذا ما تبين لنا من خلال الجدول رقم (41) إذ نجد الطلبة الذين كانوا لا يشاكوا هم الذين كانوا لا يفهمون الدروس مما إزداد إهمالهم وعدم مبالاتهم للمادة .

كما أكد الطلبة من خلال الجدول رقم (42) أن عدم كفاية الوسائل التعليمية لتدريس اللغة الفرنسة ، حيث أن إعتماد المعلم على وسائل تعليمية بسيطة وغير فعالة ، مما أثر عليهم وجعلتهم يشعرون بالملل لأنهم كانوا لا يفهمون الألفاظ والمعاني للنصوص والتمارين ، لذا نجد نسبة 93% من الطلبة الذين صرحوا بنقص الوسائل مما أثرت على فهمهم للدروس ،كما يفضلون الوسائل التعليمية الحديثة في تدريس اللغة الفرنسية لأنها تساعدهم على جلب إنتباه وتركيز ، ويري المعلمون الذين أجرينا معهم مقابلاتنا أن الوسائل الحديثة هي التي تساعد على تعلم اللغة الفرنسية وتمكن إيصال المعلومات للتلاميذ وشرح ألفاظ ومصطلحات صعبة وجديدة .

ففي الجدول رقم (44) الذي يوضح لنا طرق التدريس وعلاقتها بفهم الدروس حيث نجد أغلب الطلبة صرحوا على أن الطريقة الأكثر استعمالا هي الطريقة المباشرة (الإلقائية) لم تكن تساعدهم على الفهم للدروس بنسبة 72.02% هذا يدل على أن طرق التدريس لا تستند إلى أسس علمية لأن لكل واحد ل طريقته خاصة به .

أما على نوعية البرامج والمناهج المطبقة في التدريس غير خاضعة لأسس علمية ولا تتماشى مع قدرات التلميذ إذ تنعكس سلباً على نتائجه الدراسية هذا ما أكدته معطيات الجدول رقم (45) و (46) أن أغلب الطلبة الذين كان لديهم نتائج ضعيفة في اللغة الفرنسية أقروا أن البرامج كانت كثيفة وصعبة وذلك بنسبة 55.69% و 50.63% على التوالي وهذا ما أكدوه المعلمين من خلال مقابلاتنا لهم .

من خلال الجدول رقم (47) يتضح لنا أن الحجم الساعي هو الأخر له دور كبير في نتائج الدراسية في اللغة الفرنسية ، حيث نجد أن أغلب الطلبة الذين كانت نتائجهم ضعيفة صرحوا بأن الحجم الساعي غير كافي لاستيعابهم وفهمهم أساسيات اللغة بذلك نسبته تقدر ب 53.16% كما أكدوا جميع الحالات المقابلات التي أجريناها على أن الوقت المخصص لتدريس اللغة الفرنسية هو غير

كاف مما يجعلهم لا يتمكنوا من إنهاء البرامج خلال السنة الدراسية لأسباب عديدة في مقدمتها كثافة البرامج وصعوبته .

أما اكتظاظ الأقسام بالتلاميذ الأمر الذي يصعب من مهمة المدرس في إيصال وتوضيح المعلومات هذا ما يبينه الجدول رقم (48) الذي يتعلق بعدد التلاميذ بداخل القسم وعلاقته بفهم الدروس ، حيث نجد أغلب أفراد العينة الذين أكدوا على وجود عدد كبير داخل القسم لا يساعد على فهمهم للدروس وذلك بنسبة 65.73% .

3.3.6.تحليل نتائج الفرضية الثالثة

أما بالنسبة للفرضية الثالثة التي تتمثل في << هناك علاقة التخصص الذي يدرسه الطالب الجامعي ومستوى تحكمه في اللغة الفرنسية >> .

إن عوامل التحصيل الدراسي في الجامعة وإن تعددت مناحيها فأن أبرز عامل لتحصيل النجاح يبقى هو تمكن الطالب من التفاعل مع الرسالة العلمية إنطلاقاً من فهمه لوسيلة التخاطب المستعملة في الإلقاء من طرف هيئة التدريس ، إن التحكم السليم في وسيلة التفاهم من طرف الطالب يعد شرطاً أساسياً لتحقيق التفاعل مع الأستاذ ومادته العلمية ، كما أنه يزيد من درجة الاستيعاب وتوفر القدرة على فهم ، فكلما كان الطالب متحكماً في وسيلة الإتصال ، كلما تمكن الأستاذ من أداء العملية التعليمية وزاد من تقوية فاعلية التعليم وحسن توصيل الأفكار والمعلومات ، وهذا ما تبين من خلال معطيات الجدول رقم (53) أين نجد أغلب المبحوثين تم إختيار تخصصاتهم على أساس لغة التدريس ذلك بنسبة تقدر ب 42.07% لأن الطالب الذي ليس له رصيد لغوي في اللغة الفرنسية ، لا يمكنه أن يختار تخصص يدرس بهذه اللغة ، وفي حالة إختياره لهذا التخصص فسوف يلقى صعوبات عديدة تؤثر سلباً على تحصيله الدراسي مما تؤدي به إلى تغيير التخصص أو إعادة السنة وهذا يتضح من خلال معطيات الجدول رقم (55) حيث نجد أغلب طلبة علم الاجتماع قد درسوا في تخصصات علمية وتقنية وإن السبب في تحويلهم منها هو ضعفهم في اللغة الفرنسية .

أما الجدول رقم (56) الذي يوضح لنا أن نسبة إعادة السنة تعود بالدرجة الأولى إلى تخصص الطب بنسبة 63.07% والصيدلة بنسبة 70% مقارنة مع تخصص الأدب العربي وعلم الاجتماع وهذا له علاقة مع أثر الذي يحدثه تغيير لغة التدريس من المرحلة الثانوية إلى المرحلة الجامعية مما يزيد في صعوبة فهم واستيعاب الدروس وهذا ما تبين في الجدول رقم (57) أين نجد أغلب الطلبة يرجعون الصعوبات التي تمنعهم من متابعة دراستهم الجامعية إلى صعوبات لغوية وذلك بنسبة 39.10% ويمثلها طلبة تخصص الصيدلة والطب بنسبة 76.66% و 73.84% على التوالي .

كما نجد أن اللغة المفضلة للإطلاع على المراجع العلمية لها علاقة وثيقة بالتخصص الذي يدرس الطالب الجامعي وهذا يتبين من خلال الجدول رقم (58) إذ نجد أغلب أفراد العينة لا يعتمدون لا

المراجع الأجنبية (الفرنسية) في تحضير أعمالهم الدراسية وذلك بنسبة 57.92% وتمثلها نسبة تخصص الأدب العربي وعلم الاجتماع بنسبة 81.66% و 76.59% على التوالي مقابل طلبة تخصص الطب والصيدلة الذين يعتمدون على المراجع الأجنبية بنسبة تقدر ب 67.69% و 63.33% على التوالي .

هكذا نجد الطلبة الذين يعتمدون على المراجع الأجنبية حافزاً لرفع مستواهم اللغوي في اللغة الفرنسية وذلك من خلال إستخدامهم القواميس والترجمة وغيرها من الطرق التي تساعدهم على فهم واستيعاب هذه المراجع ومن ثم يمكن إعتبار التخصص الذي يدرسه الطالب له دوراً كبيراً في إتقان اللغة الفرنسية .

أما فيما يخص استخدام شبكة الإنترنيت فنجد أغلب أفراد العينة يستخدمون هذه الشبكة بنسبة 51.48% إلا إن لغة مواقع شبكة الإنترنيت هي الأخرى لها علاقة بالتخصص حيث تبين من خلال الجدول رقم (61) أن طلبة تخصص الطب والصيدلة يفضلون إستخدام المواقع الأجنبية هذا تبعاً لتخصصاتهم عكس طلبة تخصص الأدب العربي وعلم الاجتماع الذين يفضلون المواقع باللغة العربية ويعتبرونها أنها سهلة الفهم والاستيعاب ونستخلص من هذا أن التخصص الذي يدرسه الطالب له دور كبير في إختيار مواقع الإنترنيت التي تساعد على رفع مستوى الطالب في اللغة الفرنسية خاصة عندما تكون هذه العملية مستمرة ودائمة .

كما أكد طلبة تخصص الطب والصيدلة على أن تخصصهم يساعدهم على إتقان والتحكم أكثر في اللغة الفرنسية وهذا يعود إلى تعودهم على إستعمالها في ممارساتهم اليومية التي تتمثل في الاستماع إلى المحاضرات والدروس وحل التمارين بالإضافة أن النقاش والتخاطب بهذه اللغة ، أما الجدول رقم (63) الذي يتبين من خلاله أن الإتقان يظهر على جميع المستويات بذلك نجد نسبة 60.82% وهذا عكس طلبة تخصص الأدب العربي وعلم الاجتماع الذين صرحوا على أن تخصصاتهم تزيد بعداً عن اللغة الفرنسية يعود هذا إلى قلة إستعمالها في النقاش والتخاطب مع قلة ساعات تدريسها التي تقدر ب 1.30سا في الأسبوع وهذا ما يوضحه الجدول رقم (62) .

في الجدول رقم (64) حيث نجد معظم طلبة تخصص الأدب العربي وعلم الاجتماع يعتبرون أن اللغة الفرنسية هي عائقاً، وذلك بنسبة 66.6% و 65.95% على التوالي ويرجعون السبب في ذلك هو عدم تمكنهم من هذه اللغة التي إنعكست بصفة مباشرة على تكوينهم الجامعي في المقابل نجد طلبة تخصص الصيدلة والطب وبالرغم من مواجهتهم صعوبات لغوية إلا أنهم لا يعتبرون اللغة الفرنسية عائقاً أمام طموحاتهم بل هم مشكل زائل يمكن تجاوزه مع الوقت .

كذلك نجد أن نظرة الطلبة في أسباب الرسوب الطلبة في التخصصات العلمية والتقنية تختلف بإختلاف تخصصاتهم إذ نجد من خلال معطيات الجدول رقم (65) أن طلبة تخصص الأدب العربي

وعلم الاجتماع يرجعون السبب الرئيسي في رسوب الطلبة في التخصصات العلمية والتقنية إلى لغة التدريس هذا إنطلاقاً من تجربتهم في تدريسهم هذه التخصصات ، أما طلبة تخصص الطب والصيدلة يرجعون السبب إلى عدم إهتمام الطلبة بالدراسة أما مشكل اللغة بنسبة لهم ليس مشكل أساسي .

أما عند الحل المقترح هذه المشكلة يرى طلبة تخصص الطب والصيدلة أن الحل هو تحسين أساليب تعليم اللغة الفرنسية في المراحل التعليمية السابقة كون أن التعريب لفروعهم أمراً بعيد المدى عكس طلبة تخصص الأدب العربي وعلم الاجتماع الذين يقترحون الحل الثاني الذي يتمثل في تعريب التخصصات العلمية والتقنية وترجمة المراجع بإعتبار هذا أن التأسيس للعلم لا يكون إلا باللغة القومية.

كما أن نظرتهم تختلف بالنسبة إلى أهمية اللغة الفرنسية فهناك من يراها على أنها لغة عالم الشغل خاصة عند طلبة تخصص الطب والصيدلة أما طلبة تخصص الأدب العربي وعلم الاجتماع يرون أن أهميتها تكمن في الإطلاع على المعارف والمعلومات ، وهذا ما نلاحظه من خلال الجدول رقم (68) .

الإستنتاج العام

نستنتج من خلال دراستنا أن للبنية الثقافية للأسرة لها علاقة كبيرة وعكسية بطبيعة المستوى تحكم الطالب في اللغة الفرنسية وهذا يترك في حالة تدني المستوى التعليمي للوالدين عواقب سلبية على مستوى تحكم الأبناء لهذه اللغة ،ومن المتفق عليه لدى الجميع أن الطالب أو التلميذ يتأثر بكل ما يحيط به وبخاصة بتفاعله مع أسرته وتعاطيهم معه وبهذا يتكون قاموس الطالب اللغوي الذي يتسلح في حياته فبقدر ما يكون المستوى الثقافي للأسرة مرتفعاً فإنهم يستطعون إغناء وتنويع قاموس أبنائهم في اللغة الفرنسية وهكذا فالأولياء المثقفون يملؤون فكر أبنائهم بالمعارف بما فيها تعليمهم اللغة الفرنسية ، ويكون دورهم الأساسي في متابعتهم لهم والسهر على حل كل الغموض والمسائل المتعلقة بفهم اللغة الفرنسية عند أبنائهم وهذا ما يحفزهم على تعلمها والرغبة فيها وذلك عن طريق تشجيع الأولياء لأبنائهم بتعلمها ، فالأهل يكملون عمل المدرسة ، فما يتعلمه التلميذ في القسم من مصطلحات اللغة الفرنسية يمتد صداه في المنزل ويجد إمتداداً له في مناقشات أسرية من خلال إستعمال مصطلحات اللغة الفرنسية أثناء تبادل الحديث والآراء وعرض المعلومات وهذا ما يجعل التلميذ لا يفتقد ما تعلمه في المدرسة بل على العكس ترسخ في ذهنه ولا يزول بمجرد خروجه من القسم وبالمقابل فإن الأسرة ذات المستوى الثقافي المتدني تشكل عقبة أمام التفتح السريع لقوى التلميذ العقلية ، فتقل من فهمه واستيعابه للغة الفرنسية وبالتالي تساهم بدورها في تدني مستواه في اللغة الفرنسية حيث لا يكون هناك تبادل للآراء والمناقشات باللغة العربية فما بالك باللغة الفرنسية في حد ذاتها وبالتالي عدم فهم طبيعة المشاكل اللغوية التي يتعرض لها أبنائهم لتقديم المساعدة لهم المناسبة لهذا المجال ، هكذا نجد أن مستوى تحكم الطالب الجامعي له علاقة وثيقة مع مستوى الثقافي للأسرة .

كما أن غياب قاعدة التكوين في البداية هذا السبب الرئيسي في تدني مستوى تحكم الطالب الجامعي في اللغة الفرنسية فإن كان إذا ما لم يرتكز على قاعدة متينة فإنه ينهار لا محالة وهكذا بالنسبة لتعلم أي لغة كانت ومنها الفرنسية ، فتعلم اللغة أولاً يبدأ بتعلم قواعدها منذ المراحل الأولى من التعليم وهذا ما يفتقده الطالب الجامعي خاصة في مادة اللغة الفرنسية ، فالطالب لا يستطيع إتقان اللغة الفرنسية بالرغم أنه بدأ تعلمها منذ المراحل الأولى والسبب في ذلك لم يتلقى تعليماً مناسباً في المراحل التعليمية

السابقة وهنا يقع الإشكال ويصبح الطالب يواجه صعوبة في إتقان اللغة والتحكم فيها وهذا ما تم التوصل إليه من خلال دراستنا .

نستخلص من خلال الفرضية الثالثة أن الوظيفة التي تقوم بها اللغة الفرنسية في الجامعة هي توصيل المعارف والمعلومات بهدف التحصيل الدراسي ، كما أن وظيفتها بالجامعة لا تقتصر على تحصيل المعلومات فقط بل تتعدى ذلك إلى القيام بتسهيل عملية الاستيعاب وفهم محتوى المادة العلمية ، فإذا كان الطالب الجامعي يجد صعوبات في اللغة المستعملة في التدريس فإنه لن يستطيع التفاعل مع هذه المادة العلمية ، وبالتالي فإن النتيجة الحتمية من هذا هي تدني المستوى ألتحصيلي له ويصبح الطالب بهذا معرضاً للرسوب أو التغيير وهذا ما أثبتته دراستنا ، كذلك توصلنا إلى نتيجة هي أن الطلبة الذين يدرسون بهذه اللغة تزداد قدرتهم على إتقانها والتحكم فيها وذلك عن طريق تعودهم على إستعمالها في ممارساتهم اليومية وهذا عكس الطلبة الذين يدرسون باللغة العربية وهذا يعود إلى قلة إستعمالها وقلة ساعات تدريسها بجانب إعتماد الطلبة على المراجع العربية فقط ، وهذا كله يكون له أثر سلبي على قدرة الطالب على إتقان والتحكم في اللغة الفرنسية ومن ثم يمكن القول أن التخصص الذي يدرسه الطالب له علاقة وثيقة بمستوى تحكمه في اللغة الفرنسية ، سواء في إختياره للتخصص أو بإعتبار التخصص عاملاً مساعداً أو معرقلاً في إتقان اللغة الفرنسية .

خاتمة

إن تعلم لغة أجنبية وخاصة تلك التي لها رصيد حضاري ، وتراث ثقافي بات من الضروري من متطلبات العصر، لأن تعلمها معناه الانفتاح على العالم الخارجي وتوسيع مجال الفكر المحدود ، بسبب الاكتفاء باللغة الوحدة القومية واكتساب خبرات جديدة في ميادين شتى من أفكار إنسانية وتجارب علمية ،هذا ما تسعى إلى تحقيقه المدرسة الأساسية من خلال تدريس اللغة الفرنسية كلغة أجنبية ، من أجل تمكين التلاميذ من التعلم والتحكم في هذه اللغة والاستفادة منها في دراستهم المستقبلية من جهة واكتسابهم مهارة التعامل والتحاور بها في حياتهم اليومية ، كل هذا أدى إلى زيادة الاهتمام بتعلم هذه اللغة وبذل المزيد من الجهود لتحسين مستوى تحصيل التلاميذ في اللغة الفرنسية ، لكن بالرغم من كل هذا نلاحظ أن المستوى ضعيف للطلبة في هذه اللغة وهذا بناءاً على ما توصلنا إليه سواء في الجانب النظري أو الميداني أو ما نستنتجه من خلال التساؤلات والاستفسارات ، ومنه وصلنا إلى قناعة وهي أن عبء ضعف الطلبة في التحكم في اللغة الفرنسية لا يتحمله الطالب فحسب بل هو مسؤولية مشتركة بين أطراف عديدة ، كما تجدر الإشارة هنا إلى أن هناك طرف مهم يتجاهله الكثيرين وهو المحيط الأسري للطالب الذي يلعب دوراً مهماً في تقبل وتفاعل الطالب مع اللغة الفرنسية وذلك بالتعود على التعامل والتحاور بها يومياً مما ينعكس على تعلمه واكتسابه لها بسهولة ويحدث العكس في حالة عدم التعود على التحاور والتحدث باللغة الفرنسية في المحيط الأسري ، هذا بالإضافة إلى عوامل أخرى وعديدة لا يمكن حصرها أي مختلف الظروف المحيطة بتدريس هذه اللغة ، كل هذا أدى بالمنظومة التربوية إلى إجراء إصلاحات عديدة من خلال المحاور الكبرى للإصلاح من بين نقاطه تنظيم التفتح على اللغات الأجنبية ولاسيما اللغة الفرنسية في التعليم القاعدي وفق منهجية متدرجة وعلمية لتسيير الوصول المباشر إلى المعلومات والمعارف العالمية عن طريق الجامعة التي تعتبر آخر مرحلة في المنظومة التربوية وهي من أهم المؤسسات التي يتم فيها تكوين الإطارات المؤهلة لخدمة المجتمع ، إن الوسيلة المعتمدة من هيئات التدريس في تلقين المعلومات التي تساهم في تكوين الكفاءات المستقبلية هي اللغة ، فهي ليست مجرد أداة للتوصل بقدر ما هي حامل للفكر ، فيما أنها أداة التعبير العلمي ، فإنها تلعب دور التواصل الفعال بين الأستاذ والطالب بشكل متكامل ، فالطالب وبتحكمه في اللغة المستعملة محتوى المادة العلمية فإنه وبتفاعله وفهمه لوسيلة

التفاهم فإن هذا الموقف يدفعه لرد الفعل على ما تلقاه وهذا في إطار التغذية العكسية والتي تدل على تحقيق الهدف المراد من الرسالة ، إن العكس من هذا يتمثل في إمكانية التواصل والاستيعاب بين الأستاذ والطالب تزداد صعوبة كلما كان الطالب غير متحكم في أداة التواصل المستعملة بغرض إلقاء المعلومات هذا الموقف ينتج عنه الانقطاع ولا الفهم من الطالب لمحتوى الرسالة العلمية الملقاة من الأستاذ ، إن هذا اللإستمرار واللاتواصل الذي يحدث بين الأستاذ والطالب والذي سببه عدم فهم وسيلة التخاطب من طرف الطالب ، يؤدي إلى نتيجة حتمية وهي تنافر وتباعد وعدم تناسق بين الطالب ومحتوى المادة العلمية الملقاة من الأستاذ هذه النتيجة بدورها ستنعكس سلباً على مردود الطالب ونتائجه في الامتحانات وهذا ما سيجعله معرض للإخفاق والرسوب وتغيير التخصص في نهاية المطاف ، كما يعتبر التخصص الذي يدرسه الطالب عاملاً مساعداً أو معرقلاً في مستوى تحكمه في اللغة الفرنسية بإعتبارها كوسيلة التواصل والتدريس في بعض المعاهد.

قائمة المراجع

1. محمد وطاس، **أهمية الوسائل التعليمية في عملية التعلم عامة وفي تعليم اللغة العربية للأجانب خاصة**، المؤسسة الوطنية للكتاب، الجزائر، 1988.

2. الفصل الأول من الباب الخاص بالتعليم الأساسي، مجلة همزه وصل، العدد 11، 1975-1976.

3. أحمد بن نعمان، **هذي هي الثقافة**، دار الأمة، الجزائر، ط1، بدون سنة.

4. إيكة هولتكرانس، **قاموس الاثنولوجية و الفلكلور**، ترجمة محمد الجوهري حسن الشامي، دار المعارف، مصر،1973.

5. LITON. R. LEFONDA , **Culturel de la Personnalité Traduit Parandre Lyotard**, Dunod. , Pari ,1968.

6. رالف لنتون ، **الأساس الثقافي للشخصية** ، ترجمة أبو زيد ، القاهرة ، 1965، ص123

7. TRADUIT, MALINOWSKII , B, **Une Théorie Scientifique de culture** ,pierre cliquart F Maspero , 1970.

8. محمد عبد الرحمن عيسوي , **علم النفس للشخصية** , دار النهضة العربية ، بيروت ، 1996.

9. بوعبد الله الحسني ، **قرارات في التقويم التربوي** ، جمعية الإصلاح ، الجزائر ، ط2، 1999.

10. تأليف جماعة اللغويين العرب بتكليف من المنظمة العربية للتربية و الثقافة والعلوم ، **قاموس العربي الاساسي للناطقين بالعربية و متعلميها** ، 1989.

11. عبد الله إسماعيل الصوفي ، **معجم التقنيات التربوية** ، دار المسيرة ، عمان ، ط2، بدون سنة.

12. طلعت همام ،**قاموس العلوم النفسية و الاجتماعية** ، مؤسسة الرسالة ، بيروت، ط1، 1984.

13. عبد الهادي الجوهري ، **معجم علم الاجتماع** ، المكتب الجامعي الحديث ، الإسكندرية ، 1998.

14. قباري محمد إسماعيل ، **مناهج البحث في علم الاجتماع** ، منشأة المعارف ، الإسكندرية.

15. محمد السيد علوان ، **المجتمع و قضايا اللغة** ، دار المعرفة إسكندرية ، 1995.

16. محمود عودة ، **أسس علم الاجتماع، شركة ذات السلاسل**، الكويت ، ط2 ، 1987 .

17. كامل حسين الجنابي ، تجربة تعليم اللغات الأجنبية في بعض متوسطات محافظة بغداد ، وزارة التربية ، مديرية التوفيق و الدراسات ، 1984.

18. محمد خيري خربي ، **تدريس اللغات الأجنبية في صحيفة التربية** ، إصدار رابطة خريجي معاهد وكليات التربية ، القاهرة ، العدد الأول ، نوفمبر 1960.

19. المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ، **إدارة بحوث الدراسات ، تأثير تعليم اللغات الأجنبية في تعليم اللغة العربية** ، تونس ، 1983.

20. ميرا فيسبورد ، **التعليم السريع للغات الأجنبية في الإتحاد السوفيتي** ، مجلة مستقبل التربية ، العدد الثالث ، اليونسكو، 1980.

21. كاظم عبد الهادي، **تقويم تجربة تدريس اللغة الفرنسية في المدارس الإعدادية**، وزارة التربية، المديرية العامة للمناهج والكتب، بغداد، 1978.

22. رزيقة صغاري، **تعلم اللغة الفرنسية كلغة أجنبية بالنسبة لكبار المتعليمين**، مجلة العربية للتربية، تونس، المجلد 14 ، العدد 1، ديسمبر 1994.

23. محمود سليمان ياقوت ، **فقه اللغة وعلم اللغة** ، دار المعرفة الجامعية ، جامعة طنطا إسكندرية ، 1994.

24. خالد عبد الرزاق السيد، **اللغة بين النظرية والتطبيق**، مركز الإسكندرية للكتاب،القاهرة، 2003

25. جون ديوي، **المدرسة والمجتمع**، ترجمة أحمد حسين الرحيم، دار المكتبة، بيروت، 1978.

26. حلمي خليل ، **مقدمة لدراسة فقه اللغة** ، دار المعرفة ، جامعة الإسكندرية ، 2000.

27. أحمد حساني، **دراسات في اللسانيات التطبيقية**، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 2000.

28. مصطفى عشوي، **المدرسة الجزائرية إلى أين**، دار الأمة، الجزائر، 1995، ص 84.

29. محمد صلاح الدين مجاور، **تدريس اللغة العربية في المرحلة الثانوية**، دار الفكر العربي، القاهرة، 1998، ص 149.

30. زكريا إبراهيم، **طرق تدريس اللغة العربية**، دار المعرفة الجامعية، إسكندرية، 1999، ص 19

31. حنفى عيسى، **محاضرات في علم النفس اللغوي**، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، بدون سنة.

32. علي أحمد مدكور، **تدريس فنون اللغة العربية**، دار الفكر العربي، القاهرة، 1997.

33. محمد علي محمد، **دراسات في علم اللغة**. دار الوحدة العربية، مصر، 1993.

34. BRONCKART , (J,P) , **théories du langage , une introductiom critique**, pierre mardage, paris, 1977.

35. Jean Petit , **De l'enseignement des Langues secondes à L'apprentissage des Langues maternelles** , Champion – Slatkine , Paris – Genève 1985.

36. حسن عبد الباري عصر، **الاتجاهات الحديثة لتدريس اللغة العربية في المرحلتين الإعدادية والثانوية**، مركز الإسكندرية للكتاب، جامعة الإسكندرية، 2000 .

37. DANIEL, GAONAC(h) ,**Théories d'apprentissage et acquisition d'une Langue étrangère** , Hatier-Grédif , Paris , 1987.

38. حفيظة تازورتي ، (لغة الطفل بين المحيط والمدرسة)، رسالة ماجستير، معهد الأدب العربي، الجزائر، 1999.

39. حفيظة تازورتي، **اكتساب اللغة العربية عند الطفل الجزائري**، دار القصبة، الجزائر ، 2003.

40. NOAMCHOMSKY , **regles et représentatioms tradalain kihn**, flammarion, France,1985.

41. رايت قاسم عاشور، محمد فخري مقدادي، **المهارات القرائية والكتابية**، دار المسيرة، 2005.

42. محمد صالح بن عمر، **كيف نعلم العربية لغة حية**، دار الخدمات العامة، تونس، 1998.

43. بديع محمود مبارك، وآخرون، **تقويم تجربة تدريس اللغات الجانبية**، مديرية مطبعة وزارة التربية، بغداد، 1990.

44. المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ، حلقة تعليم اللغات الأجنبية في تعليم العام والفني في البلاد العربية لشؤون المصالح الأميرية ، دمشق ، 1974.

45. نايف حزما، علي حجاج، **اللغات الأجنبية تعليمها وتعلمها**، عالم المعرفة، الكويت، 1988.

46. ALISSON (R) (Sous La dir) , **Lignes de force du Renouveau actuel** en D . L. E Cle international , Paris , 1980 , P20 .

47. عبد المجيد احمد منصور، **سيكولوجية الوسائل التعليمية**، دار المعارف، القاهرة، بدون سنة.

48. ميشال زكريا، **قضايا ألسنية تطبيقية**، دار العلم الملايين، بيروت، 1993.

49. BOUKOUS AHMED, **Du Bilinguisme**, Editiom dinoél, Paris, 1983.

50. VAN DURBEKE, MAURICE, **Introduction en Problème du Bilinguisme**, Bruxcelle, 1972.

51. httipi // www .upu .edu sa/ majalat/shariaramag/nag 20 /wwwMG-202. htm/12/4/2006/

52. ميغل سجوان، **التعليم و ثنائية اللغة**، (ترجمة : محمد عاطف، مجاهد محمد)، جامعة الملك السعود، المملكة العربية السعودية، 1995.

53. نازك إبراهيم عبد الفتاح، **مشكلات اللغة و التخاطب في ضوء علم اللغة النفسي**، دار قباء، القاهرة، 2002 .

54. httpi/www. Azzaman.com/azz/articles/2002/04/04- 14/699.htm 12/5/2006

55. محمود الدوادي، مقارنة إسلامية غربية في دراسة العلوم الاجتماعية للرموز الثقافية التحضير اللغة العربية .

56. BETRHELIER , R, **L'Echec scolaire de Enfants de Migrants problème de la Diffèrence et Pratique L' interculturel**,en Enfrance et Cufture, P167.

57. أحمد بن نعمان، **التعريب بين المبدأ و التطبيق**، الشركة الوطنية، الجزائر1981.

58. http // wwwa/ bayan – magazine .com / files/franfoniah .6 htm.5/12/2006 .

59. أحمد طالب الابراهيمي ، **من تصفية الاستعمار إلى الثورة الثقافية**، (ترجمة حنفي بن عيسي)، الشركة الوطنية، الجزائر، بدون سنة.

60. المبارك مازن، **اللغة العربية في التعليم العالي و البحث العلمي**، مؤسسة الرسالة، دمشق، 1986.

61. ماضي مصطفي، **الانقسامية باللغة من لغة الخطاب إلى لغة التسيير**، أعمال الملتقي المنعقد بالجزائر ، الجزائر ، نوفمبر ، 1992 .

62. حسن مصطفى عبد المعطي، **المناخ الأسري وشخصية الآباء**، دار القاهرة، مصر، ط1، 2004.

63. فادية عمر الجولاني ، **الأسرة العربية**، مؤسسة الشباب الجامعية، الإسكندرية، 1995.

64. Rttp : // www . Almadare .net / module . php ? name = new file = artic le 8 sid = 89 . 04/03/2006.

65. إقبال محمد بشير، إقبال إبراهيم مخلوفي، سلمى جمعة، **دينامكية العلاقات الأسرية**، المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية، بدون سنة.

66. فاطمة المنتصر الكتاني، **إتجاهات الوالدين في التنشئة الاجتماعية وعلاقتها بمخاوف الذات لدى الأطفال**، دار الشروق، عمان، 2000.

67. محمد أحمد صوالحة، مصطفى محمود حوامدة، **أساسيات التنشئة الاجتماعية للطفولة**، دار الكبرى، الأردن1994.

68. زكريا الشربيني، يسريه صادق، **تنشئة الطفل وسبل الوالدين في المعاملة ومواجهة مشكلاته**، دار الفكر العربي، القاهرة، 2000.

69. محمد متولي قنديل ، رمضان مسعد بدوي ، **مهارات التواصل بين المدرسة والبيت**، دار الفكر، عمان، 2005.

70. فاروق عبد الحميد اللقاني، **تثقيف الطفل فلسفته وأهدافه ومصادره ووسائله**، دار المعارف، الإسكندرية، 1995.

71. سرجيو سبيني، **التربية اللغوية للطفل**، (ترجمة: فوزي عيسى، عبد الفتاح حسن)، دار الفكر العربي، القاهرة، 1991.

72. G.L Wyatt , La relation mère – enfant et L'acquisition du Langage. نقلا عن M.L.Moreau et M.Richelle , **L'acquisition du Langage**, Pierre Mardaga, Bruxelles , 2°ed.

73. حلمي خليل، **دراسات في اللسانيات التطبيقية**، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، 2000.

74. أنس محمد قاسم، **اللغة و التواصل لدى الطفل**، مركز الاسكندرية للكتاب، القاهرة، 2002.

75. LAUNAY ,S,BOREL – MAISONNY ,et autre ,**Les Troubles du Langage de la Parole et la Voix chez L'enfant**, Masson, Paris, 1975.

76. J PIAGET ,**Lapsychologie de L'enfant collection que saije** , 7eme édition presse universitaires de France , 1976, P 25 .

77. HELENE THIBODEAU , **Le developpement du Langage à la maternelle** , Thèse du doctorat , Université Frigourg , Suisse , 1964.

78. LAURE NCE LENTIN , **Apprendre a parler a l'enfant de moins de 6ans ou Quand ? Commet les Eds** E ;S,F ; Paris, 5 Ed , 1975.

79. عبد الرحمان الوافي، **المختصر في عوامل إكتساب اللغة**، دار نجوم العلم، الجزائر، بدون سنة .

80. كامل الخوسيكي ، **قضايا كتب اللغة**، دار الوفاء، الإسكندرية، 2001.

81. ISSALS DAN , AVAN ZIHI , **Le checscolaire Edition vniversitaire**, Paris , 1967.

82. تعوينات علي، **التأخر في القراءة**، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، بدون سنة.

83. إبراهيم ناصر ، **أسس التربية**، دار عمان، الأردن، 1989.

84. أحمد خشاب، **سكان المجتمع العربي للقاهرة**، مكتبة القاهرة الحديثة، مصر، بدون سنة.

85. حامد عبد العزيز الفقي، **التأخر الدراسي تشخيصه وعلاجه**، عالم الكتب، القاهرة، 1974.

86. حنان الحميد العاني، عبد الجابر تيم، محمد حسن الشناوي، **سيكولوجية نمو الطفل ما قبل المدرسة**، دار الصفاء ،عمان، 2002 .

87. BASIL BERSTEIN , **Langage et Classes Sociales , Codes Sociolinguistiques et Contrôle Social** , Tadi CLaude Chamboredon , Edition de Minuit , Paris , 1975 , P 30.

88. PEPUSSOU JEAN , **Bon et Mauvais Elèves** , Le Complexe de Mobius , Paris , Editeur Casterman , 1978 , P53.

89. عبد العزيز محي الدين، **الحالة الاقتصادية و أثره على التحصيل الدراسي للتلميذ في المرحلة الابتدائية** ، رسالة لنيل الدراسات المعمقة في علم النفس الطفل والمراهق ، تحت إشراف نور الدين العمود ، 1983.

90. J.PBRUCKET , **Monographies Française de psychologie , Longuage et milieu social chez l'enfant déficit au différence?** , Edition du Centre national de le recherche scientifique, Paris , 1984.

91. فهيم مصطفى، **القراءة مهاراتها ومشكلاتها في المدرسة الابتدائية**، مكتبة الدار العربية للكتاب، القاهرة، 1998.

92. القاصي يوسف و فهيم لطفي وآخرون، **الإرشاد النفسي و التوجيه التربوي** ، دار المريخ، الرياض، 1991.

93. ل- وليام، رنفرز تيودور، بيتر سون جاى، **وسائل الإعلام والمجتمع الحديث**، (ترجمة: إبراهيم إمام)، دار المعرفة، القاهرة، 1975.

94. فتح الباب عبد الحليم، ميخائيل إبراهيم، **وسائل التعليم والإعلام** ، عالم الكتب، القاهرة، بدون سنة.

95. عبد الفتاح أبو معال، **أثر وسائل الاعلام على الطفل** ، دار الشروق، عمان، 2000 .

96. سامية أحمد علي، **الدراما التلفزيونية وتنشئة الطفل العربي**، في مجلة التربية، قطر، العدد 102، سبتمبر 1992.

97. محمد الطالب الدويك، (أثر التلفزيون على طفلنا الخليجي)، مجلة التربية، قطر، العدد 75، يناير، 1986.

98. عبد الحميد الحفيري، **التلفزيون الجزائري واقع وأفاق**، المؤسسة الوطنية للكتاب، الجزائر، 1985.

99. محمد عوض، إعلام الطفل، **دراسات حول صحف الأطفال وإذاعاتهم المدرسية وبرامجهم التليفزيونية**، دار الفكر العربي، القاهرة، 1994.

100. انشراح الشال، **علاقة الطفل بوسائل المطبوعة والإلكترونية**، دار الفكر العربي، القاهرة، 1987.

101. CHERIFA, GHETTAS , **L'enfant Algérien et L'apprentissage de la langue arabe à L'école** : Fondamentale Essaie d'analyse des compétences narrative et textuelle de l'enfant, Algérie entre cinq et neuf ans, thèse doctorat , Université stend Grenoble , Paris , 1994.

102. إبراهيم عباسي، (التلفزيون الجزائري والمجتمع)، رسالة ماجستير، معهد علم الاجتماع، جامعة الجزائر، 1992- 1993.

103. عبد الرحمان عيسوي، الآثار النفسية والاجتماعية للتلفزيون العربي، دار النهضة العربية، بيروت، 1984.

104. Dictionnaire Encyclopédique , Quillet (NPPOS) , Edition Quillet , France.

105. عمر بلقاضي، **الإعلام الآلي للمبتدئين والمبرمجين**، دار هومة، الجزائر، 2000.

106. الموسوعة التكنولوجية، **الشركة الشرقية للمطبوعات**، بيروت، المجلد السادس، 1991.

107. عاطف حليم حنا، **الكومبيوتر كيف يعمل وماذا في داخله**، دون دار نشر، مصر، 1987.

108. عبد المجيد أحمد منصور، **سيكولوجية الوسائل التعليمية**، مراجعة إبراهيم عصمت مطاوع، دار المعارف، القاهرة، بدون سنة.

109. المنظمة العربية للتربية والثقافة و العلوم ، إدارة التقنيات التحريرية ، تونس ، 1996.

110. مصطفي عبد السميع محمد، **تكنولوجيا التعليم**، مركز الكتاب، جامعة القاهرة، 1999.

111. حسن شحاتة، **قراءات الأطفال**، دار المصرية اللبنانية، القاهرة، 1996.

112. أحمد محمد المعتوق، **الحصيلة اللغوية**، عالم المعرفة، الكويت، 1996.

113. نمر بهية ، (الطفل والكتاب في الجزائر:تحليل مضمون الحكاية) ، أطروحة ماجستير ، جامعة الجزائر ، 1994 .

114. بولسون ، **إكتشاف ميول الأطفال**، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، بدون سنة.

115. سمير أحمد محفوظ ، **كتب الأطفال في مصر 1955-1980**، مكتبة زهراء الشرق، القاهرة، 2001 .

116. ولد خليفة محمد العربي، **المهارة الحضارية للمدرسة والجامعة الجزائرية**، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1989.

117. محمد ساري ، **لماذا لا نقرأ**، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1995.

118. روبير اسكاربيت، **سوسيولوجيا الأدب**، (ترجمة: نوال أنطوان)، منشورات بيروت، باريس، 1978.

119. أحمد بشيري، (الاتصال الحلقة المفقودة في التعليم العالي)، جريدة الشعب (قضايا واراء) الثلاثاء 24 اكتوبر 1989.

120. إبراهيم انيس، **اللغة القومية والعالمية**، مطابع دار المعارف، مصر، 1970.

121. رابح تركي، **التعليم القومي والشخصية الوطنية**، الشركة الوطنية، الجزائر، 1975.

122. سلمان داود الواسطي ، **أبرز المشكلات التي تفوق مسيرة التعريب لدى أعضاء هيئات التدريس في الجامعة العربية**، المركز العربي، دمشق، 2000.

123. TALAB IBRAHIMI (KH), **les algériens et leurs langues**, ed EL-Hikma, Alger ,1995.

124. KLEIN (W), **Acquisition d'une langue etrangere**, ed Armand colin, paris, 1989.

125. GALISSON (R), **(sous la dir) Lignes de force du renouveau actuel en D . L . E** , Clé in ternational, paris, 1980.

126. RONDAL (J-A), Aperçu sur le développement du langage envisage sous l'aspect des interactions entre éducateurs et enfants, en lignes de force du renouveau actuel en D . L . E .

127. محمد عبد الباقي أحمد، **المعلم والوسائل التعليمية**، مكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية، 2003.

128. عبد الرحمن صالح الأزرق، **علم النفس التربوي للمعلمين**، دار الفكر العربي، مكتبة طرابلس العلمية العالمية، ط1، 2000.

129. خولة طالب الإبراهيمي، (صعوبات تعلم اللغة عند الطفل)، في مجلة ارطوفونيا، العدد2، الجزائر ، 1994 – 1995 ،
ص 174 .

130. الحاج صالح (ع)، (مدخل إلى علم اللسان الحديث) ، اثر اللسانيات في النصوص بمستوى مدرسي اللغة العربية، في مجلة اللسانيات، العدد4 ، 1973 – 1974.

131. DEMIS GERAD, **L'enseignement des langues vivantes**, eds Larousse, pari, 1974.

132. حمادة إبراهيم، **الاتجاهات المعاصرة في تدريس اللغة العربية واللغات الحية الأخرى لغير الناطقين بها**، دار الفكر للنشر، عمان، بدون سنة.

133. ماجدة السيد عبيد، **تصميم وإنتاج الوسائل التعليمية**، دار صفاء، عمان، ط1، 2001.

134. محمد محمود الحيلة، **أساسيات تصميم وإنتاج الوسائل التعليمية**، دار المسيرة، عمان (الأردن)، ط1، 2001.

135. Ministère de l'éducation nationale, **Programme français , lere langue étrangère 2eme cycles** : direction de l'enseignement fondamental, mai 1998 .

136. نادية محمود الشريف، محمد عودة محمد، **مشكلات الطالب الجامعي وحاجته الإرشادية**، مطبوعات جامعة، الكويت، 1986.

137. محمد السويدي، **أهمية علم الاجتماع السياسي ميادينه وقضاياه**، د م ج، الجزائر، 1990.

138. محمد الجوهري، **أعلم الاجتماع وقضايا التنمية في العالم الثالث**، دار المعارف، القاهرة، 1978.

139. محمود سعود قظام السرحان، **الصراع لدى الشباب العربي**، وزارة الثقافة، عمان، 1994.

140. خير الله عصار، **مدخل إلى قضايا التعليم في العلوم الاجتماعية**، د م ج ، الجزائر، بدون سنة.

141. عبد الرحمن عيسوي، **علم النفس في المجال المهني**، دار المعارف، الإسكندرية، 1989.

142. جورج فريدمان، بيار نافيل ، **رسالة في سوسيولوجية العمل**، (ترجمة: يولاند عمانوئيل)، د م ج، الجزائر، 1985.

143. عبد الرحمن عيسوي، **تطوير التعليم الجامعي العربي**، دار النهضة العربية، بيروت، 1984.

144. مدني محمد توفيق، (اختيار الفرع في جامعة الجزائر)، وتمثلات الطلبة اتجاه دراستهم، مذكرة لنيل دبلوم الماجستير، معهد علم الاجتماع، جامعة الجزائر، 1989 ، ص 12 .

145. محمد الجوهري، **علم الاجتماع السياسي، ميادينه، وقضاياه**، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1990.

146. قاسمي ناصر، (خريجو الجامعة وسوق العمل)، رسالة ماجستير، معهد علم الاجتماع، جامعة الجزائر،1991–1992.

147. قباري محمد إسماعيل، **أساس البناء الاجتماعي**. نشأة المعارف، السكندرية، 1989.

148. ريمون بودون ، فرانسوا بوريكو، **المعجم النقدي لعلم الاجتماع** ، ترجمة: سليم حداد ، المؤسسة الجامعية ، 1986.

149. عايش محمود زيتون، **أساليب التدريس الجامعي** ، دار الشروق ، عمان ، 1995.

150. مجموعة مختصين، **التقنيات التربوية في تدريس العلوم للمعاهد العليا والجامعات**، ترجمة: الحاج عيسى، ط1، مؤسسة الكويت، الكويت، 1984.

151. محمد ارزقي بركان، (تقويم الأهداف التربوية)، مجلة الرواسي، العدد 7، مارس 1993.

152. نيابة رئاسة الجامعة المكلفة بالبيداغوجية و التكوين و الرسكلة، دليل الجامعة موجه لطلبة ، جامعة البليدة ،الجزائر،2000-2001 .

153. عبد القادر شيخي، **تطوير المستوى التعليمي للطالب الجامعي**، دار الفكر للنشر، عمان، 1983.

154. REFLEXION **L'école en débat ouvrage collectif**, casbah édition, Alger.

155. عمار بخوش ، **مناهج البحث وطرق إعداد البحوث** ، ديوان المطبوعات الجامعية ، الجزائر ، 1995.

156. محمد الطاوي، محمد مبارك، **البحث العلمي أسسه و طقريقة كتابته** ، المكتبة الأكاديمية، القاهرة، 1992 .

157. TURAINE (A) , **Pour La Sociologie Les Démarches de la sociologie**, Paris , edt du semil, 1974.

158. BASTIN (ch), **Pratique et l'analyse des donnèes** , Dunad , Paris , 1980.

159. أحمد العريب عبد الكريم، **البحث العلمي لتنظيم المنهج والإجراء** ،النهضة الشروق، مصر، ط3، 1987.

160. عبد الله كامل الهمالي، **أسلوب البحث افجتماعي وتقنياته**، جامعة فاريوس بن غازي، ط2 ، 1994.

161. فاخر عاقل، **أسس البحث العلمي في العلوم السلوكية**، دار العلم للملايين، بيروت، 1982.

162. فوزي عبد الله، **البحث العلمي لإجراءات والمنافع**، مطبعة العين الحديثة ، الامارات العربية المتحدة، 1986.

163. GHPHLIONE (R), MATALON (B) , **les enquêtes sociologique théorie et pratique**, Armand, paris ,1978,P93.

164. قباري محمد إسماعيل ، **مناهج البحث في علم الإجتماع " موافق، إتجاهات معاصرة** ، منشاة المعارف، الإسكندرية، بدون سنة .

165. الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، جامعة سعد دحلب البليدة، نيابة رئاسة الجامعة المكلفة بالتخطيط ، السنة 2005- 2006 .

166. عاطف غيث، **قاموس علم الاجتماع**، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية (مصر) ، 1995.

167. بشير صالح الرشيدي، **مناهج البحث التربوي**، دار الكتاب الحديث، الكويت، ط1، 2000.

- دليل مقابلة الخاص بالأساتذة -

أ/ بيانات عامة :

الجنس : **ذكر** ☐ **أنثى** ☐

المستوى التعليمي الذي تدرس فيه : **إبتدائي** ☐ **متوسط** ☐ **ثانوي** ☐

الشهادة المهنية : .....

الأقدمية في العليم : .....

ب/ تقديم الحالة :

1/ ما رأيك في مستوى التلاميذ في اللغة الفرنسية ؟ وما هي الأسباب في ذلك ؟

.....

.....

.....

2/ هل تواجه صعوبات أثنا شرح الدرس ؟

.....

.....

3/ ما هي الوسائل التي يمكن إستعمالها في تدريس اللغة الفرنسية ؟

.....

.....

4/ كيف يبدو لك برنامج اللغة الفرنسية حسب رأيك ؟

.....

.....

5/ ما رأيك في الحجم الساعي المخصص لتدريس اللغة الفرنسية ؟

.....

.....

6/ ما هو موقفك من إدراج اللغة الفرنسية في السنة الثانية إبتدائي ؟

.....

.....

7/ فيما تكمن أهمية اللغة الفرنسية حسب رأيك ؟

.....

.....

.....

8/ ما هو رأيك في دور الأسرة في هذا الجانب ؟

.....

.....

.....

- الاستمارة -

بيانات عامة :

1/ التخصص :

2/ المستوى التعليمي للوالدين :

الأم :	أ- أمي	☐	الأب : أ- أمي	☐
	ب- إبتدائي	☐	ب- إبتدائي	☐
	ج- متوسط	☐	ج- متوسط	☐
	د- ثانوي	☐	د- ثانوي	☐
	ه- جامعي	☐	ه- جامعي	☐

3/ ما هي لغة تكوين والديك ؟

الأم :	أ- عربية	☐	الأب : أ- عربية	☐
	ب- فرنسية	☐	ب- فرنسية	☐
	ج- كلاهما	☐	ج- كلاهما	☐

بيانات خاصة بالفرضية الأولى :

4/ هل لديك إخوة يتقنون اللغة الفرنسية ؟

نعم ☐ لا ☐

5/ ما هي اللغة المستعملة داخل الأسرة ؟

عربية ☐ فرنسية ☐ كلاهما ☐

6/ هل كانت الأسرة تساعدك في تعلم اللغة الفرنسية ؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

في حالة "لا" ما هو السبب في ذلك .....

.....

7/ هل كانت الأسرة تهتم بنتائجك في اللغة الفرنسية ؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

في حالة "نعم" فيما يتجسد هذا الاهتمام ؟

أ- الاتصال المباشر بأستاذ اللغة الفرنسية ☐

ب- الدعم والتحفيز ☐

ج-العقوبة ☐

غير ذلك حدد .....

8/ هل لديكم مكتبة في المنزل ؟

نعم ☐ لا ☐

في حالة " نعم" هل تحتوي على كتب باللغة الفرنسية ؟

نعم ☐ لا ☐

9/ هل الأم تطالع ؟ نعم ☐ لا ☐

في حالة " نعم " بأي لغة تطالع ؟

عربية ☐ فرنسية ☐ كلاهما ☐

10/ هل الأب يطالع ؟ نعم ☐ لا ☐

في حالة " نعم " بأي لغة يطالع ؟

عربية ☐ فرنسية ☐ كلاهما ☐

11/ هل تطالع الكتب والمجلات والجرائد اليومية ؟ نعم ☐ لا ☐

في حالة " نعم " بأي لغة تطالع ؟

عربية ☐ فرنسية ☐ كلاهما ☐

12/ هل لديكم كمبيوتر في المنزل ؟ نعم ☐ لا ☐

في حالة " نعم " بأي لغة تستعمله ؟

عربية ☐ فرنسية ☐ كلاهما ☐

13/ هل تشاهد برامج تلفزيونية ؟ نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

في حالة " نعم " بأي لغة تشاهدها ؟

عربية ☐ فرنسية ☐ كلاهما ☐

14/ هل تستمع لبرامج إذاعية ؟ نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

في حالة " نعم " بأي لغة تسمعها ؟

عربية ☐ فرنسية ☐ كلاهما ☐

15/ هل الأسرة لها دور في تمكن الأبناء من إتقان اللغة الفرنسية ؟

نعم ☐ لا ☐

في حالة " نعم " فيما يتجسد هذا الدور ؟ .....

.....

بيانات خاصة بالفرضية الثانية :

16/ كيف كانت نتائجك في مادة اللغة الفرنسية في المراحل التعليمية السابقة ؟

جيدة ☐ حسنة ☐ متوسطة ☐ ضعيفة ☐

17/ هل كنت تواجه صعوبة في المراحل التعليمية السابقة في اللغة الفرنسية ؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

في حالة " نعم " أو " أحيانا " على أي مستوى كانت تظهر هذه الصعوبة ؟

أ- القراءة والكتابة ☐

ب- فهم المصطلحات والمفاهيم ☐

ج- النقاش والتخاطب باللغة ☐

غير ذلك حدد .....

18/ هل كنت تفهم الدروس باللغة الفرنسية ؟

نعم ☐ لا ☐

لماذا في كل حالة .....

19/ هل كنت تراجع دروس اللغة الفرنسية في المنزل ؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

في حالة " نعم " كيف ذلك ؟ .....

20/ ما هي المواد المفضلة لديك في المراجعة ؟

أ- مواد علمية ☐

ب- مواد تقنية ☐

ج- مواد أدبية ☐

21/ هل كنت تداوم على الحضور في حصة اللغة الفرنسية ؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

22/ هل كنت تشارك في حصة اللغة الفرنسية ؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

في حالة " لا " ما هو السبب في ذلك ؟ .....

.....

23/ هل الوسائل التعليمية التي كان يستعملها الأستاذ كافية لتعلم اللغة الفرنسية ؟

نعم ☐ لا ☐

في حالة " لا" ما هي الوسائل الأكثر فعالية حسب رأيك ؟ .....

.....

24/ كيف كانت برامج اللغة الفرنسية التي تلقيتها في المدرسة الأساسية من ناحيتي :

الكيف : أ- صعبة ☐ الكم : أ- كثيفة ☐

ب- بسيطة ☐ ب- ناقصة ☐

ج- نوعا ما صعبة ☐ ج- عادية ☐

25/ ما هي أكثر الطرق إستعمالاً في تدريس اللغة الفرنسية في المراحل التعليمية السابقة ؟

.....

.....26/ ما رأيك في الحجم الساعي المناسب لتدريس اللغة الفرنسية ؟

كافي ☐ نوعا ما كافي ☐ غير كافي ☐

27/ كيف تفضل توقيت حصة اللغة الفرنسية ؟

أ- في الفترة الصباحية ☐

ب- في الفترة المسائية ☐

لماذا في كل الحالات .....

.....

28/ كيف كان عدد التلاميذ داخل القسم ؟

كبير ☐ متوسط ☐ قليل ☐

29/ هل كانت توجد مكتبة في المدرسة في جميع المراحل التعليمية ؟

نعم ☐ لا ☐

في حالة " نعم " هل كانت تحتوي على كتب خاصة بتعليم اللغة الفرنسية ؟

نعم ☐ لا ☐

30/ ما هو موقفك من إدراج اللغة الفرنسية في السنة الثانية إبتدائي ؟

موافق ☐ غير موافق ☐

لماذا في كل الحالات .....

.....

بيانات خاصة بالفرضية الثالثة :

31/ على أي أساس تم إختيار هذا التخصص ؟

أ- رغبة شخصية ☐

ب- لغة التدريس ☐

ج- التوجيه الجامعي ☐

غير ذلك حدد .....

32/ هل أنت راضى على التخصص الذي تدرسه ؟

نعم ☐ لا ☐

لماذا في كل الحالات .....

33/ ما هي الصعوبات التي تواجهك خلال دراستك هذا التخصص ؟

أ- صعوبة تتعلق بالتخصص ☐

ب- صعوبة تتعلق بلغة التدريس ☐

ج- صعوبة تتعلق بالجانب المادي ☐

غير ذلك حدد .....

34/ هل تستعين بالمراجع الأجنبية (الفرنسية) في تحضير أعمالك الدراسية ؟

نعم ☐ لا ☐

لماذا في كل الحالات .....

35/ هل تستخدم الإنترنيت ؟

نعم ☐ لا ☐

في حالة " نعم " ما هي المواقع التي تستخدمها ؟

مواقع باللغة العربية ☐ مواقع باللغة الفرنسية ☐

36/ هل التخصص الذي تدرسه الآن يساعدك على إتقان اللغة الفرنسية ؟

نعم ☐ لا ☐

في حالة " نعم " على أي مستوى يظهر الإتقان ؟

أ- القراءة والكتابة ☐

ب- فهم المصطلحات والمفاهيم ☐

ج- النقاش والتخاطب باللغة ☐

37/ هل تعتبر أن اللغة الفرنسية عائقاً أمام طموحك الدراسي ؟

نعم ☐ لا ☐

كيف تفسر ذلك .....

38/ كيف تفسر نسبة الرسوب في التخصصات العلمية والتقنية ؟

أ- عدم إهتمام الطلبة بالدراسة ☐

☐

ب- عدم إتقان اللغة الفرنسية

ج- عدم الرغبة في التخصص ☐

غير ذلك حدد .....

.....

39/ ما هو الحل المناسب لتجاوز هذه الصعوبة في اللغة الفرنسية ؟

- تعريب التخصصات العلمية والتقنية وترجمة المراجع الأجنبية ☐
- تحسين أساليب تدريس اللغة الفرنسية في المراحل التعليمية السابقة ☐

40/ فيما تكمن أهمية اللغة الفرنسية حسب رأيك ؟

.....

.....

.....