



الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة محمد البشير الإبراهيمي - برج بوعريريج -
كلية الآداب واللغات
قسم اللغة والأدب العربي
عنوان المذكرة:

التنوع اللساني وعلاقته بالنمو اللغوي والتحصيل المعرفي
في الطور الابتدائي - السنة الخامسة أنموذجا -

مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماستر في اللغة والأدب العربي.
تخصص: لسانيات عامة .

إشراف الدكتور:

عبد المجيد قديدح

إعداد الطالبة:

زينة نزاري

لجنة المناقشة:

الاسم واللقب	الرتبة	المؤسسة	الصفة
بوبكر الصديق صابري	أستاذ	جامعة برج بوعريريج	رئيسا
قديدح عبد المجيد	أستاذ: م.أ	جامعة برج بوعريريج	مشرفا و مقررا
عنتر مخناش	أستاذ: م.أ	جامعة برج بوعريريج	ممتحنا

الموسم الجامعي : 1445هـ - 1446هـ / 2024-2025م



الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة محمد البشير الإبراهيمي بـرج بوعرب
كلية الآداب واللغات
قسم اللغة والأدب العربي



تصريح شرقي

(خاص بالالتزام بقواعد النزاهة العلمية لانجاز بحث)

أنا الممضي أدناه

السيد(ة): خزاري زينة
الحامل(ة) لبطاقة التعريف رقم: 110001188004680000
الصادرة بتاريخ: 2025/04/09 عن بلدية: الرج بوعرب ولاية: الرج بوعرب
المسجل(ة) بكلية: الآداب واللغات قسم: اللغة والأدب العربي
التخصص: دراسات لغوية
والمكلف(ة) بإنجاز أعمال بحث مذكرة ماستر، عنوانها:
التنوع اللساني وعلاقته بالتصورات الفوقية
والتمثيل المعرفي في الطور الاستثنائي
- س ك أنصوحا -

أصرح بشرفي أي ألتزم بمراعاة المعايير العلمية والمنهجية ومعايير الأخلاقيات المهنية والنزاهة الأكاديمية المطلوبة في إنجاز البحث المذكور أعلاه السيد:

01 جوان 2025
414739078
2025/04/09
رج بوعرب في: 2025/06/01
امضاء المعني م
رئيس المجلس الأعلى
والتفويض منه
المكون الرئيسي للإدارة الإقليمية
أعبرت هذه الوثيقة وفق منسق القرار رقم 1224 في 28/07/2016





شكر و عرفان

الحمد لله الذي بنوره تُنار الظلمات، وبنعمته تتم الصالحات، وبتوفيقه تُذلل الصعوبات، وبتيسيره تُحقق الغايات.

ولأنه في درب العلم لا يمشي المرء وحيداً؛ بل يستند على كتف يعينه وكلمة تقويه وقلب يؤمن به، أتقدم بجزيل الشكر وخالص الامتنان إلى كل من مر على هذا الطريق وعلمي حرفاً فترك أثراً صادقاً فيه، وإلى كل من ساعدني من قريب ومن بعيد في إنجاز هذه المذكرة، وأخص بالشكر أستاذي الفاضل "عبد المجيد قديدح" الذي لم يخل عليّ بتوجيهاته السديدة وملاحظاته القيّمة، ولم يدّخر جهداً في تقويم العمل وتصويبه، فكان بذلك خير مرشد ومعين، كما أخصّ بالشكر الجزيل أعضاء لجنة المناقشة كل باسمه ورتبته ومقامه، لهم مني فائق الاحترام وبالغ الشكر على كل ملاحظاتهم القيمة التي جاءت لاثراء هذا العمل؛ ولايفوتني أيضاً أن أعبر عن امتناني العميق لكل أساتذة قسم اللغة والأدب العربي جامعة محمد البشير الإبراهيمي.... كنتم ولازلم القدوة التي نبتغي أن نفتدي بها.





إهداء

إلى كل من وثق بي ...

إلى من أحمل اسمه، وأحمل في قلبي إصراره وصبره، إلى من حصد الأشواك عن دربي
بيديه المجروحة ليمهد لي طريق العلم... بابا الغالي.

إلى من وُلدت فراشة حاملة، وكسر الواقع جناحيها، فصنعت منها بتعبها ودعواتها
سلما امتطيه لأحقق انا أحلامي... نبع الحنان الحنون ماما.

إلى العوض الذي دخل حياتي كلمسة دافئة تربت على قلبي، إلى من كان إستجابة
لدعوة لحوكة ليقول أن الله مجيب، إلى سندي على مرّ الأيام بجلوها ومرها، خطيبي
وبعد أيام من اليوم إن شاء الله تعالى زوجي.

إلى من أرى فيهم جزء من روحي، أرى فيهم فرصتي الضائعة التي لا أريد أن تضيع
بين أيديهم، إلى من كانوا بضحكاتهم وطنا صغيرا أُلجأ إليه بعد كل تعب إخوتي
يونس، أنيس وعبد الرؤوف.

إلى صديقاتي الحقيقيات، إلى من تشاركنا مقاعد الدراسة، في الأيام المتعبة الممتلئة
بالضحكات، فخففنا عن بعضنا ثقل الأيام في شتاء العناصر القارس وصيفها اللافح
وطريقها الوعر.

وأخيرا إلى نفسي أنا... إلى زينة تلك الطفلة الصغيرة التي بكت لتلتحق بمقاعد الدراسة
بالأمس، فدخلتها بطموح وشغف أنها ستحقق شيئا في الغد.

إلى كل من رمته الأقدار في طريقي، فكان أثرا طيبا أحنّ إليه، أو جمرة أتقوّي بها...
إليكم جميعا أهدي هذه الثمرة التي سقيتها بالاجتهاد والتّفاني ونضجت بدعمكم
ومساندكم.





مقدمة



يعدّ التنوع اللّساني ظاهرة لغوية بارزة، وسمة من سمات المجتمعات المعاصرة؛ حيث يتجلى من خلال تعدّد اللّغات واللّهجات التي يتفاعل ويتواصل عن طريقها الأفراد داخل البيئة الاجتماعيّة الواحدة، وقد فرضت هاته الظاهرة نفسها بقوة في الأوساط التربويّة بسبب عوامل مختلفة لينتج عنها عدّة آثار، ومثال ذلك "الجزائر"، حيث يتعلّم المتعلّم في المراحل الدراسيّة الأولى لغات متنوّعة، نحو: العربيّة، الفرنسيّة، الإنجليزيّة، وفي بعض المناطق الأمازيغيّة.

وعلى هذا الأساس تبرز قضية محوريّة تتعلّق بتأثير هذا التعدّد من اللّغات المستعملة والمتعلّمة في المدرسة والمحيط الاجتماعي على عناصر مهمة يعتني بها المختصون بالدراسة والبحث لخدمتها وتذليل الصّعوبات المعرّقة لها، وهي: النّمو اللّغويّ للمتعلّمين، ومستوى تحصيلهم المعرفيّ، ولهذه الأهمية جاء عنوان مذكرتي موسوما: التنوع اللّساني وعلاقته بالنّمو اللّغويّ والتّحصيل المعرفيّ في الطّور الابتدائيّ - س5 أنموذجا - وانطلاقا من هذا العنوان الذي يعدّ العتبة الأولى لموضوع البحث انبثقت منه الإشكاليّة الرئيسيّة الآتية:

ـ أ يسهم التنوّع اللّساني في تنمية كفاءات المتعلّمين اللّغوية والمعرفية ؟ أم أنّه يشكل عائقا أمام تثبيت المهارات اللّغوية واكتساب المعارف ؟ وكيف ذلك؟

وللإجابة على هذا الإشكال أردفته بمجموعة من الأسئلة الفرعية الخادمة له، والمتمثلة في:

ـ ما العوامل الكائنة وراء حدوث التعدد اللّغوي وما نتائجه في المجتمع الجزائري؟

ـ كيف يحصل النّمو اللّغوي عند الطفل وما عوامل حدوثه؟

ـ كيف تتمّ العمليات المعرفيّة المحقّقة للتّحصيل وما عوائقها ؟

ـ ما طرائق حدوث التعلّم اللّغوي والمعرفيّ، وما الذي يسهم في تحقيقه ؟

ـ كيف يتفاعل ويتعامل متعلّم السنّة الخامسة ابتدائي بظاهرة التنوّع اللّغوي؟

وتهدف الدّراسة إلى استكشاف طبيعة العلاقة بين التنوّع اللّساني مع النّمو اللّغوي والمعرفيّ لدى متعلّمي المرحلة الابتدائية، خاصة منهم متعلّمي السنّة الخامسة ابتدائي، انطلاقا من تصوّرات الأساتذة أهل الميدان وإجاباتهم عن أسئلة الاستبيان ومقترحاتهم؛ حيث سعت إلى فهم تجلّيات

التعدّد اللّغوي في الممارسات الصفّية، وأثرها على التّحصيل الدراسي ككل. وتتمثل أسباب اختياري للموضوع في سببين؛ هما:

- ملاحظة تنوّع اللّغات في المجتمع الجزائريّ والأوساط التّعليميّة وخاصة في المرحلة الابتدائيّة؛ إضافة إلى كثرة الدروس وكثافة ساعات الدراسة والتّساؤل حول تأثير هذا الواقع على المتعلّم .

- يعدّ موضوع التعدّد اللّغوي في المشهد التربويّ بالجزائر -مرحلة التّعليم الابتدائي- من المواضيع المستجدة التي ينبغي دراستها من أجل تحسين المردود الدّراسي بتحسين المناهج التّعليميّة؛ بما يواكب متطلّبات العصر اللّسانيّة -التنوّع اللّغوي- وبما يتماشى والتطوّر العلمي والتكنولوجي في شتّى الميادين خاصّة في ظلّ الحوسبة اللّغوية والذكاء الاصطناعي.

وقد توزّعت محاور المذكرة على أربعة فصول رئيسيّة، ضمّ كل فصل أربعة مباحث مقسمة إلى ثلاثة مطالب حيث:

__تناولت في الفصل الأول الموسوم: "اللّغة وظاهرة التعدّد اللّغوي" مفهوم اللّغة ونظرياتها، ومفهوم التنوّع اللّساني وأسبابه وأبعاده .

__عرضت في الفصل الثاني الموسوم: "النّمو اللّغويّ والمعرفي" موضوع النّمو اللّغوي ومراحله، وكذا التّحصيل المعرفي وعوائقه.

__أوردت في الفصل الثالث الموسوم: "نظريات التعلّم" أبرز نظريات التعلّم منذ نشأتها لفهم كيفية و قوانين حدوث التعلّم.

وخصّصت الفصل الرابع الموسوم- دراسة ميدانيّة حول علاقة التنوّع اللّساني بالنّمو اللّغوي

والتّحصيل المعرفي عند متعلّمي السنة الخامسة ابتدائي - للدراسة الميدانيّة، حيث تمّ تقديم تحليل

مفصل لنتائج بيانات الاستبانات ومناقشتها في ضوء الإشكالية المطروحة وعناصرها المختلفة.

وتمّ الاعتماد على المنهج الوصفي في مختلف أركان البحث؛ وذلك لطبيعة الدّراسة القائمة على

وصف مختلف الظواهر كما هي في وضعها الحالي، إضافة للمنهج التاريخي في المطلب الأول من

المبحث الرابع من الفصل الأول؛ وذلك لعرضه السياق التاريخي للمشهد اللّغوي الجزائري، كما تم

توظيف المنهج الاحصائي في الفصل الرابع لاستقراء الاستبانة وتعداد معطياتها الرقمية وتفسير بياناتها؛ قصد رصد آراء الأساتذة حول طبيعة العلاقة بين التعدد اللساني والاكتساب اللغوي والتحصيل المعرفي، وقد تمت الدراسة الميدانية بخمس (5) مؤسسات تربوية خاصة بالمرحلة الابتدائية في مقاطعة جعافرة ولاية برج بوعريرج خلال الثلاثي الأول من سنة 2025.

ومن الدراسات السابقة المتقاطعة مع موضوع البحث:

- مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماستر بعنوان: واقع اللغة العربية في ظل التعدد اللغوي وتأثيره على العملية التعليمية، إعداد: شرقي خديجة وبوعصيدة أيوب، جامعة محمد بوضيف المسيلة، 2020_2021 .

مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماستر بعنوان: التعدد اللغوي وآثاره على التحصيل المعرفي لدى أوساط التلاميذ السنة الرابعة متوسط أنموذجا، إعداد: مهاود دليلة ومجاهد ذهبية، جامعة بجاية، 2013_2014.

وأثناء إنجاز الجانب الميداني واجهتني بعض الصعوبات تمثلت في قلة عدد المدارس المسموح بها أكاديميا لإجراء الدراسة الميدانية فيها، حيث حُدِّدت بخمس (5) مدارس فقط، إضافة إلى ضيق الوقت.

وفي النهاية ما عساي إلا أن أقول الحمد لله حمدا كثيرا على تمام هاته النعمة وعلى بلوغ هذا المبلغ، أحمد الله وأشكره أن استعنت به فأعاني، فإن وفقت فمن الله وحده سبحانه وتعالى، وإن أخطأت فمن نفسي ومن الشيطان؛ ولأنه من لم يشكر الناس لم يشكر الله؛ أتقدم بشكري البالغ لأستاذي المشرف "عبد المجيد قديدح" الذي لم ييخل عليّ بالتوجيهات والملاحظات من واسع علمه وخبرته، كما أشكره على تواضعه معي وكرمه عليّ ومساندته لي.

الفصل الأول: اللغة وظاهرة التعدد اللغوي.

المبحث الأول: اللغة - مكوناتها وأنواعها

المطلب الأول: تعريف اللغة

المطلب الثاني: مكونات اللغة وأنواعها

المطلب الثالث: نظريات نشأة اللغة

المبحث الثاني: اللغة (مظاهرها ، وظائفها ، خصائصها) .

المطلب الأول : مظاهر اللغة ومستويات الكلام

المطلب الثاني: وظائف اللغة : les fonctions du langage

المطلب الثالث: خصائص اللغة البشرية:

المبحث الثالث : التنوع اللغوي و عناصره:

المطلب الأول: اللغة من الأحادية إلى التعدد اللغوي :

المطلب الثاني: أسباب التعدد اللغوي:

المطلب الثالث: مظاهر التعدد اللغوي

المبحث الرابع : الواقع اللغوي في الجزائر وآثاره :

المطلب الأول: الواقع اللغوي في الجزائر:

المطلب الثاني: معايير الحكم بالتعدد اللغوي:

المطلب الثالث: آثار التعدد اللغوي

تمهيد:

تعدّ اللغة من أهم الظواهر الإنسانية التي صاحبت الإنسان منذ وجوده الأول، فهي وسيلته الأساسية للتواصل والتفكير ونقل المعرفة والثقافة، وبما أنّ اللغة عبارة عن ظاهرة إجتماعية؛ فهي ظاهرة متغيرة بتغير الزمان والمكان، متأثرة بظروف البيئة الاجتماعية، فقد ظهرت معها مظاهر لغوية متعددة وأبرزها التنوع اللساني؛ هذا التنوع لم يأت من فراغ بل نتج عن عدّة عوامل و ترك آثارا عميقة على الفرد والمجتمع من مختلف الجوانب.

وفي سياق المجتمع الجزائري يعتبر التعدد اللغوي ظاهرة متغلغلة في واقعه فرضتها خصوصياته، من لغة: عربية، أمازيغية، فرنسية واللغة الإنجليزىة حديثا، وهو ما يجعل دراسة هاته الظاهرة أمرا ضروريا لفهم أثرها على النمو اللغوي والتّحصيل المعرفي لاسيما في الوسط المدرسي.

المبحث الأول: اللغة -مكوناتها وأنواعها-

المطلب الأول: تعريف اللغة

I - لغة:

جاء في معجم العين للخليل بن أحمد الفراهيدي (ت719/175م) "اللغة واللغات (واللّون) اختلاف الكلام في معنى واحد"، حيث أشار بتعريفه هذا إلى تعدّد الألسنة وتنوّع اللّغات ما يفيد اختلاف الدّال في مقابل المدلول الواحد الثّابت .

وقد أكّد المعجم الوسيط ذلك حين عرّف اللّغة ؛ فجاء فيه : " يُقال سمعت لغاتهم أي اختلاف كلامهم " ²، مضيفا أنّ اللّغة " أصوات يعبر بها كلّ قوم عن أغراضهم " ³، فميّز اللّغة بخاصيتها الصّوتية وبتغيّرها من قوم إلى قوم آخر، وهو ما بيّنه صاحب لسان العرب بقوله " يُقال : هذه لغتهم التي يُلقون بها أي ينطقون بها " ⁴، وهاته التعريفات المتعدّدة تقودنا إلى حقيقة مفادها أنّ اللّغة متنوّعة متغيّرة من لسان إلى لسان، أي من جماعة لغوية لأخرى، ما يجعل ظاهرة التعدّد اللغوي ظاهرة ضاربة في عمق التاريخ موجودة منذ القدم، إلّا أنّها على تنوّعها تشترك في كونها ذات خاصيّة صوتيّة تعبيرية؛ تستخدم لتحقيق وظيفة التعبير عن أغراض النّاس أي "التواصل".

¹ — الخليل بن أحمد الفراهيدي : العين ، ج4، المكتبة الشاملة . ws shamela . ص 449.

² — مجمع اللغة العربية الوسيط ، موقع المعاني : <https://www.Almaany.com/ar/dict/ar>

³ — المرجع نفسه.

⁴ — ابن منظور : لسان العرب : موقع المعاني : <https://www.Ahmaany.com/ar/dict/or-ar>

II- اصطلاحاً :

تعددت تعريفات اللغة وتنوعت منذ القدم إلى يوم الناس هذا، حيث جاء تعريفها عند:

1- العرب القدامى:

يعتبر تعريف ابن جني للغة (ت392/هـ1002ن) من أشهر التعريفات؛ حيث يقول فيه " أمّا حدّها فأصوات يعبر بها كلّ قوم عن أغراضهم"¹، وهو بذلك قد جمع فيه أهم ما يميّز اللغة في كونها:

أ — أصوات: فاللغة في أساسها أصوات (حروف) تصدر عن الجهاز النطقي للإنسان.

ب — تعبير: تستخدم قبل كلّ شيء للتعبير عن الأغراض والأفكار والمشاعر.

ج — متغيرة: الملاحظ عليها أنّها تختلف من جماعة لغوية إلى جماعة أخرى؛ ما يجعلها متنوعة ومتغيرة، ولقد وافق ابن جني الجرجاني (ت417/هـ1078م)؛ حيث ذكر الخصائص ذاتها بقوله: " اللغة هي ما يعبر به كل قوم من أغراضه"².

أمّا الجاحظ (ت255/هـ869م) فتصديقاً لقوله تعالى: { وَمَا أَرْسَلْنَا مِنْ رَّسُولٍ إِلَّا بِلِسَانٍ قَوْمِهِ لِيُبَيِّنَ لَهُمْ }³ فقال: "إنّ مدار الأمر في اللغة هو البيان والتبيين والإفهام والتّفهم...وأهل الأمصار إنّما يتكلّمون على لغة التّازلة فيهم من العرب، ولذلك تجد الاختلاف في ألفاظ من ألفاظ أهل الكوفة والبصرة والشام ومصر"⁴، ففي تعريفه هذا أكّد أنّ الغرض من اللغة هو التعبير المؤدّي إلى تحقيق البيان والإفهام، كما ضرب لنا أمثلة متعدّدة عن تعدّد الألفاظ واختلافها باختلاف القبائل، لكنه جعل هنا اللغة في اللهجة كون مختلف القبائل السّالف ذكرها في قوله هي قبائل عربيّة ولسانها عربيّ.

2 — الغرب المحدثين:

أوّل من اهتم باللغة من جانبها العلميّ يجعلها موضوعاً لعلم قائم بذاته هو فريناند دي سوسير (Ferdinand De Saussure)، حيث عرفّها بأنّها: "نتاج اجتماعي للملكة اللّسان ومجموعة من التقاليد الضروريّة التي تبنّاها مجتمّع ما ليساعد أفرادها على ممارسة هذه الملكة"⁵، ومن خلال تعريفه هذا نتوصل

¹ — ابن جني : الخصائص ، دار الحديث ، 1 جانفي 2008، ص 15.

² — علي بن محمد السيد الشريف الجرجاني : معجم التعريفات ، تح: محمد صديق المنشاوي دار الفضيلة القاهرة ، د ت ، د ط ، ص 161.

³ — سورة ابراهيم الآية 4.

⁴ — الجاحظ، البيان و التبيين ، تح: عبد السلام هارون ، مكتبة الخانجي 28 فيفري 2006، ص 6. 8.

⁵ — فردينان دي سوسير: علم اللغة العام ، تر: يوثيل يوسف عزيز ، مرا : مالك يوسف المطليبي دار أفاق عربية ، بغداد ، 1965، ط3، ص21.

إلى أن اللغة ملكة اجتماعية متفق عليها، أي أن مجتمعا ما اتفق على لغة معينة، ويعلو هاته اللغة تقاليد ضرورية يجب اكتسابها عند جميع أبناء هذا المجتمع فهي "تتصور أساسا كأداة للتبليغ"¹ على حد قول أندري مارتيني (André Martinet)؛ أي هي خاصية إنسانية يتميز بها الإنسان عن باقي الكائنات الحية .
 أما نوا تشومسكي (Noam Chomsky) فقد نظر إلى اللغة نظرة تركيبية فقال: "سأعتبر منذ الآن اللغة مجموعة (محدودة) و(غير محدودة) من الجمل، كل جملة فيها محدودة في طولها، قد أنشأت من مجموعة محدودة

من العناصر، فجميع اللغات الطبيعية في صيغتها المنطوقة أو المكتوبة هي لغات بهذا المفهوم "² ؛ حيث جعل بذلك اللغة عند المجتمع الواحد تبدأ بداية من مجموعة من الفونيمات أو الحروف محددة العدد وينتج من خلالها عدد غير محدود من الجمل والتراكيب، وهو ما يقودنا إلى نتيجة مفادها أن اللغة هي كلام إنساني وفيه لا ينفذ وغير قابلة للانفصال عن الإنسان؛ فهي ترافقه في أعماله كافة، وهي الجهاز الذي يمثل به الإنسان فكره، شعوره، مزاجه، طموحه، إراداته وفعله، وهي الجهاز الذي بواسطته يؤثر ويتأثر"³ من خلاله مع أفراد مجتمعه

3 — العرب المحدثين :

إن أبسط تعريف للغة قدمه عبد السلام المسدي حين قال اللغة "هي وسيلة أداء وهي مطية تركيبها الرسالة الدلالية الجامعة بين شخصين على أقل التقديرات العددية"⁴؛ فغاية اللغة في ذاتها، وتستخدم لتحقيق غاية أكبر تتمثل في التواصل بين شخصين فأكثر، وذلك من خلال كونها "منظمة عرفية بالتزامن مع نشاط المجتمع وهذه المنظمة تشمل على عدد من الأنظمة... يتألف كل واحد منها من مجموعة من (المعاني) تقف بإزائها مجموعة من الواحدات التنظيمية أو (المباني) المعبرة عن هذه المعاني"⁵.

وهذا حسب تمام حسان الذي جعل اللغة نظاما من الأدلة أي (المباني) المعبرة عن دلالات أي (معاني) مؤلفة ضمن سلسلة التركيب، ما يجعل من اللغة ذات طابع إنساني متميز معقد تدخل العمليات العقلية في إنجازها، كما يجعلها ذات صبغة اجتماعية بتوفرها في مجتمع معين، "لكنها تتجسد في إنتاجات فردية لولاها لما كان لها وجود؛ وهذه الانتاجات قد تأخذ أشكالا مختلفة: كالخطاب، الدرس، الرسالة، القصيدة، الشعر، الرواية،

¹ — أندري مارتيني : مبادئ في اللسانيات العامة ، تر: محمد صغير نبيل ، دار الأفق ، المغرب ، ط1، ص 14.

² — نوا تشومسكي : البنى النحوية ، تر : يويل يوسف عزيز، مرا: مجيد الماشطة ، دار الشؤون الثقافية، العراق ، 1976، ط1، ص 16.

³ — لويس هيلمسلف: مداخل لنظرية اللغة، تر : يوسف اسكندر ، مرا: حسن ناظم الناشر جامعة الكوفة ، لبنان ، 2018، ط1، ص 19.

⁴ —عبد السلام المسدي: اللسانيات و أسسها المصرفية، الدار التونسية للنشر، تونس، المؤسسة الوطنية للكتاب ، الجزائر ، 1986، د ط، ص 33.

⁵ — ينظر: تمام حسان : اللغة العربية معناها ومبناها، دار الثقافة ، المغرب ، 1991 ، ط ص 34.

المثل...¹؛ فهي تتحقق بالكلام، ولولا الاستعمال الفردي لها لما صارت ظاهرة اجتماعية، كونها تمثل كينونة الانسان وماهيته .

إن أصل اللغة عند الفرد نابع من الطبيعة الاجتماعية التي تلازمه، ومن حاجته الملحة إلى التواصل مع الغير، فتجسد بذلك الرغبة في تحقيق نوع من التماهي مع الذات والذوبان بين الذات والآخر من جهة ، وبين الذات والعالم الخارجي الموضوعي من جهة أخرى أي أنها " ظاهرة فردية، اجتماعية، انسانية تهدف إلى تحقيق الانسجام من خلال التواصل ² .

المطلب الثاني: مكونات اللغة وأنواعها :

أ — مكونات اللغة :

تعتبر اللغة كلاما مركبا معقدا منسجما متسقاً، فهي تتشكل من مجموعة من العناصر تحدد كينونتها وذلك باعتبارها "نظام اتصالي معقد يجب تحليله إلى عدد من المستويات، وهي الوحدات الصوتية phonology، التراكيب syntax والصرف morphology والدلالة والمعجم smantics anattawis " ³ ، فتتكون من مكونات محددة متعددة ، تتمثل في:

1 — الصوتيات phonology:

تتمثل في " أصغر جزء من الكلمة أو أصغر وحدة من وحدات الكلام، وهو ما يطلق عليه اللغويون الفونيمات أو الصوتيات " ⁴ حيث تعتبر أساس اللغة وأول مكون لها وأساس التفريق بين لغة وأخرى .

2 — المقاطع :

هي أصغر وحدة في اللغة ⁵ ، ومن خلالها تتشكل الكلمة الواحدة .

3 — التراكيب syntax:

تعتبر مجموعة من القواعد التي تمكننا من تكوين جمل نتواصل بواسطتها مع الآخرين " ⁶ من خلال بناء الكلمات جنباً إلى جنب لتشكيل جملة مفيدة .

¹ — ينظر: مصطفى حركات : اللسانيات العامة و قضايا العربية ، المكتبة المصرية ، لبنان ، 1996 ، ط1 ، ص16.

² — مصطفى غلفان : في اللسانيات العامة (تاريخها ، طبيعتها ، موضوعها ، مفاهيمها ، دار الكتاب الجديدة ، ليبيا ، ط1 ، ص12.

³ — أديب عبد الله ، محمد النوايسة و آخرون : النمو اللغوي و المعرفي للطفل ، دار الاعصار العلمي للنشر و التوزيع ، 2015 ، ط1 ، ص23.

⁴ — المرجع نفسه ص 17.

⁵ — المرجع نفسه ص 17

⁶ — المرجع نفسه، ص نفسها.

4 _ الدلالة semantic:

وتعني معاني الكلمات؛ فالمستمع عندما لا يفهم معنى ما يقوله المتحدث فإن التواصل يتعرقل وقد ينقطع بينهما " ¹.

5. مكون الاستخدام الاجتماعي للغة:

عبارة عن " القواعد الاجتماعية الأساسية لاستخدام اللغة مثلا القول: أهلا، مرحبا... لها أوقاتها، وقول من فضلك، شكرا، عذرا، عفوا... كذلك لها قواعدها الصرفية في المجتمع". ² ومن خلال مختلف هاته المكونات تتشكل اللغة، وتظهر الفروقات والاختلافات بينها وبين غيرها، فنجد ظاهرة التعدد اللغوي جلية للعيان بالنظر في مكونات اللغات المتنوعة.

ب _ أنواع التعبير الانساني :

يتمظهر التعبير الانساني في عدة أشكال متنوعة، ما يجعل له طرقا متعددة، تتمركز في قسمين رئيسيين هما:

أ _ التعبير الطبيعي عن الانفعالات :

يشمل جميع الأمور الفطرية غير المقصودة التي تصحب مختلف الانفعالات السارة والأليمة...من الظواهر الفطرية التي تبدو بشكل غير إرادي " ³. فهي تعبيرات غير قصدية، لا توجد فيها نية لإنشائها مسبقا؛ وإنما تأتي مواكبة للأحداث التي يعاينها ويعايشها الانسان وتنقسم حسب الحاسة التي ندركها من خلالها إلى نوعين هما:

1. تعبيرات بصرية:

هي التي تصل إلينا من خلال حاسة النظر " كالحمرة والصفرة والعرشة وانقباض الأسارير وانضباطها و اتساع الحدقة وأغماض العين ووقوف شعر الرأس الخ " ⁴.

2. تعبيرات سمعية:

هي التي تصل إلى الانسان عن طريق حاسة السمع " كالضحك والبكاء والصراخ " ⁵ والانفعال والسرعة وغيرها من الظواهر المصاحبة للمظاهر المعاشة.

¹ _ أديب عبد الله ،محمد النوايسة و آخرون : النمو اللغوي و المعرفي للطفلن المرجع السابق،،ص24.

² _ المرجع نفسه، ص24.

³ _ علي عبد الواحد وافي: علم اللغة ، شركة نخضة مصر للطباعة و النشر و التوزيع 2009، ط9، ص 72.

⁴ _ المرجع نفسه الصفحة نفسها.

⁵ _ المرجع نفسه، ص 72 _ 73.

ب- التعبير الوصفي الإرادي:

يشمل جميع الوسائل الإرادية التي يلجأ إليها البشر للتعبير عن المعاني التي يُراد الوقوف عليها" ¹ فالإنسان يختارها عن قصد وبنية الإبلاغ. وتنقسم هذه الطرق التعبيرية إلى قسمين هما :

1- التعبيرات الإرادية البصرية :

هي التي يُدركها الإنسان من خلال حاسة البصر وتنقسم إلى نوعين :

- الإشارات النائية:

تساعد الإشارات لغة الكلام، ويمكن أن تنوب عنها؛ ومثلها الإشارات البحرية التي يستخدمها البحارة، أو الحركات

اليديوية التي يستخدمها الصمّ البكم للتعبير عن أغراضهم، أو الحركات التي يستعملها الإنسان للتمثيل أو التأكيد

أو التوضيح أو للإيجاب ونفي : كالإيماء بالرأس، وتحريك السبابة. ²

- إشارات أصلية عامة:

هي التي تتكون منها لغة معينة تكونا كاملا ومستقلا " فتستخدم وحدها للتعبير في الشؤون والظروف، وهذا النوع قد استخدم عند بعض الجماعات اللسانية سابقا، ولا يزال يُستخدم إلى حد اليوم عند البعض الآخر؛ حيث تعتبر جماعات بدائية لم تتطور عندها اللغة، فتعبر عن حاجاتها باستعمال الإشارات اليديوية والجسمية، ومثال ذلك: بعض قبائل السكان الأصليين لأمريكا وأستراليا، وبعض العشائر في إفريقيا الوسطى، ويطلق على هذا التعبير اسم الإشارات التحليلية *gestes analytiques* ³.

ومن الضروري التعرف على هاته الأنواع من التعبيرات التي تعتبر كبديل مباشر عن اللغة بكل مكوناتها، فقد تكون نائية عنها أو تسير بمحاذاتها لتعيينها، وهاته التعبيرات قد تشكل نوعا خاصا من اللغات كما سبق أن ذكرنا في الإشارات التحليلية ذ، كما تكون بالضرورة موجودة في كل المجتمعات مصاحبة لجميع اللغات.

¹ — علي عبد الواحد وافي: علم اللغة ، المرجع السابق، ص 73.

² — المرجع نفسه ، ص 74.

³ — ينظر :المرجع نفسه، 74.

المطلب الثالث: نشأة اللغة:

تعتبر نشأة اللغة من الضروريات التي يحتاج الإنسان إلى معرفتها، فقد فرضتها الحياة الاجتماعية عليه، لما له من حاجة إلى التواصل مع بني جنسه، والتفاهم مع أفراد مجتمعه، وقد إنتبه العلماء والفلاسفة واللغويون إلى هاته القضية، فتناولوها بالطرح والبحث، وكان لهم في ذلك آراء متعددة بتعدد مذاهبهم وزوايا نظرهم، حيث تتمثل نظريات نشأة اللغة في :

I — نظرية الوقف والإلهام:

يقول أصحاب هذا المذهب أن اللغة وحي من الخالق، وقد استدّلوا على ذلك بعدة أدلة نقلية وآيات مقتبسة من الكتب السماوية المقدسة، فيعتمد العرب منهم على قوله تعالى: {وَعَلَّمَ آدَمَ الْأَسْمَاءَ كُلَّهَا} ¹، أما اليهود والتّصارى فيعودون إلى التوراة في قولها: ((وجبل الربّ الإله من الأرض كل حيوانات البرية، وكل طيور السماء ، فأحضرها إلى آدم ليرى ماذا يدعوها ، وكلّ ما دعا به آدم ذات نفس حيّة فهو اسمها)) ². كما ذهب إلى هذا الرأي في العصور القديمة الفيلسوف اليوناني (هيراكليت heraclite)، وفي العصور الوسطى بعض الباحثين في فقه اللغة كابن فارس في كتابه الصّحاحي وأبو عثمان الجاحظ، وأبو علي الفارسي، كما مال إليها أبو الفتح عثمان ابن جني. وفي العصور الحديثة اختارها طائفة من العلماء على رأسهم الأديب (لامي lami) في كتابه فن الكلام l'art de parler والفيلسوف (دوبونالد de bonald) في كتابه التشريع القديم l'egislaton primitine ³، وتعتبر هاته النظرية ذات منحى ديني بحث تربط خلق الإنسان وخلق اللغة بالخالق، دون التّظّر إلى المؤثرات الأخرى ⁴.

II — نظرية المواضعة والاصطلاح:

يدعو أصحاب هذه النظرية إلى اعتبار أن نشأة اللغة كانت نشأة اتّفاقية؛ باتفاق وابتداع وصناعة من الإنسان لها، وليس لهم في ذلك دليل أو سند يرجعون إليه .

ومال إلى هذا الرأي في العصور القديمة عدد من الفلاسفة أمثال أرسطو (Aristotel) وديموقريطس (Democritus) أما في العصور الوسطى فنجد " المعتزلة والأخفش والأوسط وابن مسعدة ⁵ قد قالوا بها،

¹ — سورة البقرة الآية (31) .

² — رمضان عبد التّواب : المدخل إلى علم الفقه ومناهج البحث اللغوي ، مكتبة الخانجي للطباعة و النشر و التوزيع ، 1997، ط3، ص 110.

³ — ينظر: علي عبد الواحد وافي: علم اللغة ، مرجع سابق ، ص 96.

⁴ — ينظر : توفيق محمود شاهين : علم اللغة العام، دار التضامن للطباعة ، القاهرة ، 1980 ، ط1 ص 52.

⁵ — : المرجع نفسه، ص 53.

وفي العصور الحديثة الانجليزي " (آدم سميث adam smith) و ريد (reid) و (دجلد ستوارت dugald stewart)¹ .

نرى أن هاته النظرية تفسّر جانباً من جوانب وجود اللغة وصناعتها، حيث تفرض الحياة الاجتماعية المتطورة بتطورها ميلاد دلالات جديدة تحتاج إلى توليد دوال لتعبّر عنها، لكن لا يوجد دليل علمي موضوعي يثبت أن اللغة في عمومها قد وُجدت من رحم التّواضع.

III — نظرية المحاكاة:

يدّعي هذا الاتجاه أن اللغة وجدت بمحاكاة أصوات الطبيعة وما فيها من حيوانات ونباتات ومظاهر مختلفة، حيث قلّد الانسان هاته الأصوات المسموعة وأنتج ألفاظاً ليعبر عنها، وكان دليلهم على ذلك ألفاظ مرجعها الطبيعة؛ وهذا في عدة لغات فمثلاً في العربية فإن "الكلمة التي تدل على الهمس هي " همس " وفي الانجليزية " whisper " وفي الألمانية "فلوسترن flustern" وفي العبرية "صفصف" ... وفي الحبشة "خاص" ... وفي التركية "سوسمك susmak": فالعامل المشترك بين هذه اللغات جميعاً في تلك الكلمة هو صوت الصفيّر: السين أو الصاد وهو الصوت المميز لعملية الهمس في الطبيعة².

وتبنى هذا القول قديماً ابن جني بقوله: (وذهب بعضهم إلى أن أصل اللغات كلها إنما هو من الأصوات المسموعات، كدويّ الرّيح وحنين الرّعد، وخرير الماء، وشحّيح الحمار، ونعيق الغراب، و صهيل الفرس ونزيب الظّي، ونحو ذلك³).

أمّا حديثاً فتبناه كل من (ويتني whitny) الانجليزي (هردر harder) الألماني و(ريتان Rétet) الفرنسي، لكن الملاحظ على هاته النظرية أنها جعلت الانسان مجرد مقلّد، وبذلك فهو أدنى مرتبة من الحيوان الذي يملك لغة خاصة به دون تقليد منه لبيئته، كما أنّها تتناسى حاجة الانسان إلى التّواصل، تلك الحاجة التي تدفعه إلى إنتاج الكلام دون تقليد للبيئة، كما أنّه توجد ألفاظ لا وجود لها في العيان .

IV. نظرية الغريزة الخاصة:

لها عدة مسميات نحو : " نظرية الأصوات التعجبية العاطفية، نظرية ديج دونج ding dong"⁴ ونظرية الإستهداد الفطري interjections، ونظرية pooh pooh ، وتنادي هاته التّظرية إلى فكرة مفادها أن

¹ — علي عبد الواحد وافي : مرجع سابق ، ص 97.

² — رمضان عبد التّواب : المدخل إلى علم الفقه و مناهج البحث اللغوي ، مرجع سابق ، ص 112 — 113.

³ — توفيق محمود شاهين : علم اللغة العام ، مرجع سابق ، ص 55.

⁴ — المرجع نفسه ، ص 57.

الانسان مزود فطرياً بغريزة تدفعه إلى التعبير عما يريد بصورة طبيعية، على شكل "حركات وأصوات صادرة في دهشة أو نوح أو حزن أو ألم أو دهشة أو استغراب أو تعزز أو تأفف"¹. فيأخذون بهاته الظواهر الملاحظة على النوع الانساني كبرهان على صحة قولهم، ويضربون مثالا بتشابه الألفاظ في مختلف اللغات، فلقد وجد (مكس مولر max mullor) في بحثه في أصول الكلمات في اللغات الهندية الأوروبية " أن مفردات هذه اللغات جميعها ترجع إلى خمسمائة أصل مشترك وأن هذه الأصول تمثل اللغة الأولى التي انبثقت منها هذه الفصيصة...وتبين له من تحليل هذه المفردات أنها تدل على معان كلية...ففي دلالتها على معان كلية برهان قاطع على أن اللغة الانسانية الأولى يرجع أصلها إلى غريزة زود بها الانسان في التعبير عن مدركاته و انفعالاته بأصوات مركبة ذات مقاطع². هاته النظرية الحديثة تذهب مذهبا آخر بالنظر إلى الانسان في حد ذاته؛ إلى قدراته ومازود به من طاقات فطرياً ليتمكن من التواصل والتعبير عن حاجاته، لكنها لم تُجبن عن طبيعة هاته الغريزة ولم تُخبرنا عن كيفية استخدامها.

V – نظرية التطور اللغوي:

تعتبر من النظريات الحديثة المتأثرة بنظرية التطور العام ل(دارون daruin)، حيث ترى أن اللغة كانت بدائية ساذجة في بدايتها ثم تطورت بتطور التفكير والتجارب، وذلك قياسا مع مراحل النمو العمري للانسان منذ أن كان طفلا، فاللغة عندهم سارت على نفس المنوال الذي تسير عليه اللغة عند الطفل عبر مراحل نموه المعروفة، وجعلوا للغة مراحل تتمثل في:

1_ مرحلة الأصوات الساذجة:

صدرت هاته الأصوات عند الانسان في العصور الأولى، حين كانت أعضاء النطق لديه غير ناضجة، وميوله ورغباته محدودة³، وهاته المرحلة ملاحظة بوضوح عند الرضيع في أول أشهر ميلاده، حيث ينطق بأصوات انفعالية لعدم اكتمال جهاز نطقه .

2_ مرحلة الأصوات المكثفة المنبئة:

هي مرحلة تعبر عن الرغبات باستخدام الاشارات المساعدة للأصوات،" وتنظر إليها من خلال مراحل النمو اللغوي للطفل عند تلك المرحلة التي يصل إليها في أواخر السنة الأولى من حياته، وذلك حين تصدر عنه

¹ — المرجع نفسه ، ص57.

² — ينظر : علي عبد الواحد وافي: علم اللغة ، مرجع سابق ، ص 101.

³ — رمضان عبد التواب: المدخل إلى علم الفقه و مناهج البحث اللغوي ، مرجع سابق، ص 119.

أصوات مكيفة مصحوبة بإشارات منبئة عن أغراضه¹، والملاحظ عليه أن رغباته وحاجاته لتعبير تكون قد زادت في هذه المرحلة .

3_ مرحلة المقاطع :

تكون الأصوات فيها مركبة محددة المعالم على شكل مقاطع متأثرة بأصوات الطبيعة، وذلك لأنّ الطفل في هاته المرحلة تزيد لديه القدرة على نطق المقاطع، كما تزيد لديه القابلية لتقليد أهله وبيئته المحيطة به .

4_ مرحلة الكلمات :

تشكل من المقاطع السابقة التي تعتبر أصولاً، ومن هذه الأصول يشتق الإنسان كثيراً من الفروع وبالتأليف بينهما

يكتمل تكوين اللغة الفطرية²، وتقابل هاته المرحلة عند الطفل مرحلة تكلمه ونطقه لبعض المفردات.

5_ مرحلة الوضع:

هي آخر مراحل نمو اللغة وتعتبر مرحلة فطرية لحاجة الإنسان الفطرية إلى الاحتكاك بمن حوله، وفي هذه المرحلة وُضعت المصطلحات العلمية، وابتكرت الأسماء الدالة على المسميات المستحدثة، وتقابل مرحلة ولوج الطفل إلى المدرسة ودراسته لمختلف العلوم والفنون وتعلمه مختلف المصطلحات³، لكن هاته النظرية لم تقدّم دليلاً منطقيّاً على أنّ اللغة سارت مسار اللغة عند الطفل، ولم تحسم الجدل في هاته القضية حسماً تاماً.

VI_ نظرية أوتو جيسبرسن (Otto Jespersen):

ذهب جيسبرسن رفقة فريق من العلماء المحدثين إلى أنّ جلّ النظريات السابق ذكرها نظريات غير علمية، ولا تعطي الإجابة الكافية للسؤال الذي بقي مطروحاً قروناً عديدة وهو كيف نشأت اللغة؟، وأكد جيسبرسن أنّ الإجابة على هذا السؤال يجب أن تقوم على منهج علميٍّ وأسس سليمة تعطي بعدئذ حقائق علمية دقيقة ، فطالب بدراسة كلّ من :

1_ لغة الطفل بواقعية .

2_ لغات القبائل البدائية.

3_ ودراسة تاريخية للتطور اللغوي.⁴

¹ _ ينظر : المرجع نفسه، ص 119.

² _ المرجع نفسه، ص 120.

³ _ ينظر : رمضان عبد التواب : المدخل إلى علم الفقه و مناهج البحث اللغوي ، مرجع سابق، ص 120.

⁴ _ ينظر : توفيق محمد شاهين : علم اللغة العام ، مرجع سابق ، ص 63.

للإجابة على هذا السؤال .

1— دراسة لغة الطفل:

ذلك بدراسة مختلف مراحلها : بداية بالطفل وهو جنين في بطن أمه ؛ " ومن المعقول القول أن الانسان البدائي قد مرّ بمثل أطوار الطفل في لغته ¹ ثم تدرج وتطور فيها بتطور مختلف مناحي الحياة.

2— دراسة اللغة في الأمم البدائية:

إن أقرب شبيه للإنسان الأوّل القديم منذ نشأة الكون هو الإنسان البدائي الموغل في البداوة بعيدا عن التّحضّر والتمدّن، "ودراسة لغات هاته الأمم في أصواتها وحروفها وكلماتها وتركيبها يسمح بإلقاء الضوء على ما كانت عليه نشأة اللّغة الانسانيّة الأولى ².

3— الدراسة التاريخية للتطور اللغوي:

هاته الدراسة تقوم في أساسها على المقارنات للوصول إلى القواعد الثابتة للتطورّ اللغوي، فمقارنة حال لغة من فصيلة

معينة في عصر من العصور بما قبله يُظهر كيف كانت اللّغة وكيف تطورت، لكن الرّأي الصّائب والأنسب من هاته النظريّات هو مذهب التوفيق بينها جميعا، وقد حاول بعض العلماء من بينهم " أبو بكر القاضي تطبيق هذا المنهج بالتوفيق بين نظرية الإلهام والاصطلاح، وذلك لقوله سبحانه وتعالى: {وَعَلَّمَ آدَمَ الْأَسْمَاءَ كُلَّهَا} يدل على أنّ تعليم اللّغة كان بداية بإلهام من الله تعالى، وما جاء بعد آدم من ألفاظ تمّ الاصطلاح والتّواضع عليه ³ . وهو ما نراه أقرب إلى العقل والمنطق أن يتمّ التوفيق بين هاته النظريات، فالأولى بالتبني هو القول بأن اللّغة بداية كانت إلهاما من الله عزّ وجلّ إيمانا بقوله وتصديقا لكتابه، مع التأكيد على أن الإنسان خُلق مزودا بملكة ميّزته عن بقية الكائنات هي العقل، هاته الملكة التي مدّته بغريزة فطريّة لإنتاج اللّغة من خلال الاصطلاح عليها، أو عن طريق تقليد الطبيعة ومحاكاتها، وتوجد عدّة ألفاظ تؤكّد هذا، كما لا يمكننا أن ننكر أن اللّغة قد تطوّرت وتغيّرت من مرحلة إلى أخرى فكتابات السابقين غير كتابات المحدثين من ناحية الألفاظ، وقس على ذلك.

¹ — المرجع نفسه، ص 63.

² — ينظر : المرجع نفسه، ص نفسها .

³ — ينظر: المرجع نفسه، ص 68.

المبحث الثاني: اللغة (مظاهرها ، وظائفها ، خصائصها).

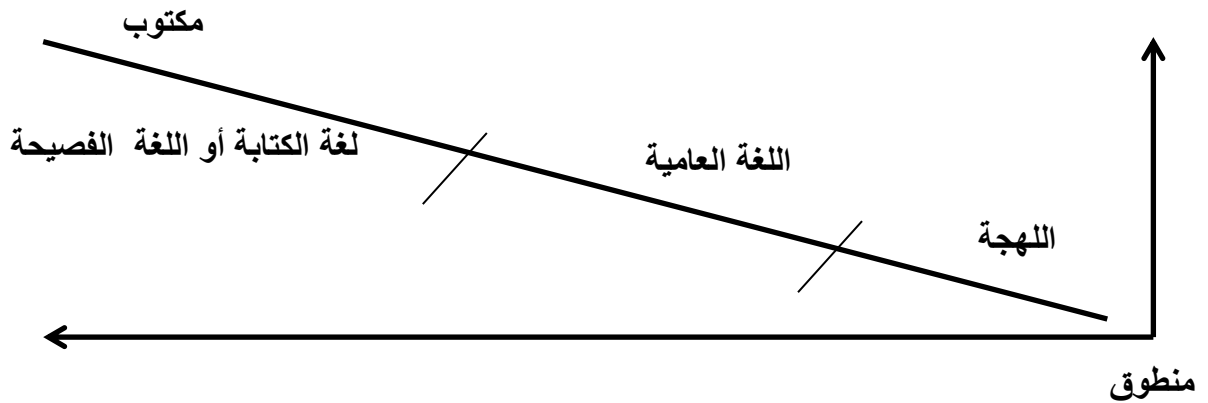
المطلب الأول : مظاهر اللغة ومستويات الكلام:

إن اللغة في شكلها العام واحدة، لكنّها في استعمالها واستخداماتها متنوعة، ما جعلها تظهر على عدّة شاكلات هي :

أ — اللغة المنطوقة والمكتوبة:

" تستخدم اللغة المنطوقة مقابلة للغة المكتوبة، وهما معا شكلان مختلفان إلى حد ما، مهما يكن بينهما من خلاقات...ويقابلنا هنا اصطلاح آخر هو(لغة الكتابة) الذي ينبغي أن يكون مقابلا (للغة الكلام)".¹ ؛ وهما مصطلحان متميزان ومن مستويات مختلفة حتى وإن كانا من لغة واحدة؛ ومثالنا عن ذلك في اللغة العربيّة إن نطقت أو كتبت، فإن نطقت كانت على شكل لهجة عربيّة حديثة، لكن إن كتبت حافظت على الصيغة اللغوية العربيّة القديمة، ذلك أنّ اللغة الفصيحة أصبحت لغة الكتابة الأساسيّة ويؤول إليها كل ما يتعلق بالمكتوب؛ "إنّها لغة الخطاب الشفهي الرسمي، ولغة الشعائر الدينيّة والخطب المنبريّة والمناقشات البرلمانيّة والمحاضرات"²؛ أي أنّها تلك اللغة الرّاقية التي يُحضر لها سلفا للكتابة أو الإلقاء، في حين أنّ اللغة المنطوقة جُعِلت في اللهجة الّتي نعرفها بأنّها لغة الحوار والتّواصل اليومي البسيط، ومن الضروريّ والعادي أن يكون هناك تداخل بينهما في مجالات الاستخدام، حيث نلاحظ أنّ الخطاب الشفهي للطبقات العليا يضمّ عناصر في اللغة الفصيحة المكتوبة عادة،

هذا المخطط يوضح العلاقة بينهما والفروقات كذلك:³



¹ — محمد العبد، اللغة المكتوبة واللغة المنطوقة : بحث في النظرية : دار الفكر للدراسات و النشر و التوزيع ، القاهرة ، 1990 ، ط1، ص 43.

² — ينظر : المرجع نفسه ، ص 44 .

³ — محمد العبد، اللغة المكتوبة واللغة المنطوقة : بحث في النظرية ، نقلا عن soell, Ludwig. Gesprochenes und geschriebenes faanzoeish . erich schnai dt verlag .2. auflage . berlin . 1980 . suo

حيث يوضح المخطط أنّ المنطوق يكون قريبا إلى اللهجة أكثر؛ ذلك أنّ الانسان من طبعه يستخدم التسهيلات اللغوية في تواصله ما يجعل لغته أبعد من الفصاحة، ثم بعد هذا المستوى يظهر مستوى ثانٍ وهو اللغة العامية والتي تُعرف عادة أنّها بين البينين؛ أي أنّها ليست ببساطة اللهجة وليست برقيّ الفصحى، فيستخدم فيها تراكيب متمازجة من كليهما، وبعد هذا الصنف تظهر اللغة الفصحى التي نعبر عنها باللغة الراقية المحفوظة منذ القدم والتي تستعمل في الكتابات والخطابات الرسمية.

المطلب الثاني: وظائف اللغة : les fonctions du langage:

نعني بوظائف اللغة : المقاصد والأغراض التي تم من أجلها إنشاء وتركيب اللغة حيث "يستعمل لفظ وظيفة للدلالة على الغاية التي يروم المتكلم تحقيقها من خلال نشاطه اللغوي وبعبارة أوضح فإنّ وظيفة اللغة هي الهدف الذي تستعمل من أجله في قوام أصليّ معين، والواقع أنّ هناك اختلافات نظريّة كثيرة لا مجال لحصرها حول وظيفة اللغة.¹

وهذا يعود إلى تعدّد الاتجاهات الفكرية وتنوّع النظريّات الفلسفيّة التي تناولت اللغة بالبحث والتّنظير، أمّا الدّرس اللغوي فقد اعتبر اللغة أداة للتّواصل، وجعلتها مدرسة براغ أهم الوظائف بل حدّدتها في الوظيفة الأساسيّة وجعلت لها وظائف ثانوية أخرى، وأبرز ما يوضح هذا الطرح هو نموذج (رومان جاكبسون Roman Jakobson) الذي جاء في الواقع تطورا لما ورد عند (بوهلر bihler) من 18 وظيفة أضاف إليها جاكبسون بعض الأفكار التي أفرزتها في منتصف القرن العشرين نظرية التواصل théorie de la communication لكل من (كلود شانون Claude Elwood) و(جيفري ليتشفيلد جيفرز Jeffrey Letchfield Jefers)، فانطلق منها (جاكبسون) محددا مكونات عملية التواصل المتمثلة في:²

1_ المرسل (المتكلم) destinateur.

2_ المستقبل (المتلقي/ السامع) destinataire.

3_ الرسالة (الخطاب) message.

4_ الاتصال contact .

5_ المرجع référent.

6_ الشفرة cOede.

¹ _ مصطفي حركات : في اللسانيات العامة، تاريخها ، طبيعتها ، موضوعها ، مفاهيمها، مرجع سابق، ص 80.

² المرجع نفسه، ص 82.

حيث يحصل التفاعل بين هاته العناصر الستة من خلال حدوث تواصل بين المرسل والمرسل إليه، فيقدم الأول رسالة لغوية للطرف الثاني، وتمر هاته الرسالة عبر القناة الحاملة لها، ويشترط لحدوث هاته العملية أن تكون الرسالة بشفرة مشتركة بين عناصر الخطاب لحدوث التفاهم، ومن كل واحد من هاته العناصر تولد وظيفة معينة، قد تكون واحدة أو متعددة بحسب طريقة الاهتمام والتركيز عليها؛ وتتمثل هاته الوظائف الستة في :

1- الوظيفة التعبيرية *fonction expressive*:

يتم التركيز فيها على المرسل وما يريد إيصاله، حيث يعبر عن ذاته ومشاعره وأفكاره وانفعالاته من خلال هاته الوظيفة .

2 – الوظيفة التأثيرية : *fonction conative*:

ترتكز حول المستقبل، وتشمل كل أساليب النداء والأمر والطلب وكل ما يراد به التأثير في المستقبل لحمله على فعل شيء أو تصوره ¹. وتكون اللغة في هاته الوظيفة عبارة عن أداة للتأثير وتحقيق الأغراض الشخصية المرادة.

3- الوظيفة المرجعية *fonction référentielle*:

تتمحور حول الأشياء الموجودة في العالم الخارجي التي يتحدث عنها الخطاب كما في : البذلة جيدة، السماء صافية

والجو ممطر ²؛ أي عبارات لها مرجع في الواقع وتُرد إلى العالم الخارجي.

4 – الوظيفة اللاغية *fonction phatique* (من اللغو):

تقوم أساسا بدور المحافظة على التواصل والاتصال بين قطبي عملية الخطاب واستمرارها: (هل تسمعي ؟ هل فهمت ؟ اسمع ... ³

5- الوظيفة الماورائية *fonction métalinguistique*:

ترتكز هاته الوظيفة على اللغة أي الشفرة في حد ذاتها ولذا تأم؛ وذلك عند التكلم عن اللغة نفسها كالقواعد النحوية والصرفية والمعايير البلاغية وغيرها ⁴.

¹ – مصطفى غلفان: في اللسانيات العامة ، مرجع سابق ، ص 83.

² – المرجع نفسه، ص 83.

³ المرجع نفسه، ص نفسها.

⁴ مصطفى غلفان: في اللسانيات العامة ، مرجع سابق، ص 18.

6_ الوظيفة الشاعرية *fonction poétique*:

أما هاته الوظيفة فتُشابه الرسالة ومحتواها، فيتم النظر في خصائصها، جمالياتها، شاعريتها، فنياتها، خاصة في النصوص الابداعية.

ويجب أن ننوه أن أهم وظيفة للغة في اللسانيات هي وظيفة التواصل ؛ التي تسهم في تحقيق التفاهم وتكوين العلائق والروابط ثم تتزوج مع الوظائف السابق ذكرها أو أحدها حسب طبيعة عناصر العملية التواصلية وحسب الغرض والهدف منها: ويعتبر هذا النموذج من أشهر النماذج المحددة لوظائف اللغة .

يوجد نموذج آخر معروف يُقدّم وظائف مهمة تُؤخذ بعين الاعتبار ويتمثل في نموذج (هاليداي (HALLIDAY) رفقة زوجته رقية حسن، حيث جعلها تسعة وظائف أساسية، هي :

1 : الوظيفة النفعية *instrumental function*:

تعني هاته الوظيفة أنّ الرسالة تحوم حول الأمور المادية الملموسة نحو اللباس والطعام والشراب والمسكن وغيرها، ويخلصها هاليداي في عبارة "أنا أريد" ¹.

2: الوظيفة التنظيمية *REGULATORY FUNCTION*:

تعمل هاته الخاصية على تنظيم الحياة وتسييرها؛ أي تتركز على إصدار الأوامر والتواهي والتوجيهات والتوصيات، وتتخلص عندها ليداي في قوله " افعل كما اطلب منك" ².

3: الوظيفة التفاعلية *INTERACTIONEL FUNCTION*:

تعني هاته الوظيفة أنّ اللغة تستخدم هنا من أجل تحقيق التفاعل من خلال حصول التبادل أي التأثير والتأثر بين المتكلمين ويحققها هاليداي في عبارة " أنا و أنت " ³.

4.الوظيفة التخيلية *IMAGINATTVE FUNCTION*:

يُقصد بها أنّ استخدام اللغة يكون بغرض التعبير عن التخيلات، وتتركز على إبداع المتكلم وإطلاقه لعنانه في تطوّراته، والخروج عن المألوف بعيدا عن التقارب أو التطابق مع الواقع، وتعيّن في قول هاليداي " دعنا نتظاهر أو ندّعي " ⁴.

5.: الوظيفة الشخصية *PERRONAL FUNCTION*:

¹المرجع نفسه، ص17.

²المرجع نفسه، ص نفسها.

³المرجع نفسه، ص نفسها ..

⁴مصطفى غلفان: في اللسانيات العامة ، مرجع سابق، ص18.

هاته الوظيفة تركز على الفرد المتكلم وشخصيته؛ حيث يعبر بها عن أفكاره وشخصيته ورغباته، ويطلق عليها هاليداي عبارة "إنني قادم"¹.

6: الوظيفة الاستكشافية: HEURISTIC FUNCTION:

تبحث هاته الوظيفة عن الأسباب وذلك من خلال الاستفسار والبحث والتنقيب عن المعلومات، وتتلخص في عبارة "أخبر عن السبب"².

7: الوظيفة السياسية: REPESENTATIONNL FUNCTION:

تتم بالابلاغ ومحاولته التبيان وتوصيل المعلومات، ويطلق هاليداي عليها عبارة "لدي شيء أريد إبلاغك به"³.

8 : وظيفة التلاعب باللغة: PLAY FUNCTION:

ويقصد بها عملية التلاعب واللعب باللغة واستغلال كل الامكانيات المتاحة فيها في نظامها اللغوي من قواعد ومعايير لإنتاج جمل جديدة حتى ولو كانت دون معنى.

9. الوظيفة الشعائرية: RITUAL FUNCTION:

تستند هاته الوظيفة لمعرفة الوعي الجمعي لجماعة لغوية معينة ومعرفة شخصية وطبيعة أفرادها. وترتكز على التصرفات والسلوكيات وتظهر من خلال السؤال "كيف حالك" ؟⁴.

الملاحظ أنّ (هاليداي) قد توسع في طرحه لوظائف اللغة وزاد على جاكسون ثلاثة وظائف لكنّه في الوقت ذاته لم يبدى اهتماما بأهم وظائف اللغة والتي من أجلها خلقت ووُجدت أصلا والمتمثلة في "التواصل"، كما أنّ (هاليداي) في عموم طرحه قد ركّز على الرسالة اللغوية أي اللغة في حدّ ذاتها بالعودة إليها لاستنباط مغزى الوظائف، في حين ركّز جاكسون على الوظائف الست انطلاقا من مكونات العملية التواصلية الستة.

المطلب الثالث: خصائص اللغة البشرية:

تشارك اللغات في مجملها في مجموعة من الخصائص التي تجعلها سمة بشرية إنسانية مميزة، وتتمثل خصائصها في:⁵
أ — الإخبار INFORMATION: حيث أن جميع لغات العالم تقوم بعملية نقل المعلومات والتبليغ عنه بغرض تحقيق التواصل.

ب — المواضعة CONVENTION:

¹ — المرجع نفسه، ص18.

² — المرجع نفسه، ص18.

³ — المرجع نفسه ص 18.

⁴ — المرجع نفسه ، ص 73.

⁵ — مصطفى غلفان: في اللسانيات العامة ، المرجع السابق ، ص74.

ذلك لأن جزء كبير من اللغات يقوم على أساس الاصطلاح باختيار لفظ معين لدلالة محدّدة لتقوم بوظائف معينة داخل مجتمع محدد .

ت — الاعباطية ARBITRAIRE: لعدم وجود حقيقة علمية تفسّر طبيعة العلاقة الرابطة للدال بالمدلول.

ث — التواصل COMMUNICTATION: تستند اللغة على غرض التواصل والتعبير عن الذات لإحداث التفاهم مع الآخر.

ج — نية التواصل: INTENTONC COMMUNICTATIO : باعتبار أنّ اللغة فعل إراديّ وسلوك اختياريّ تسبقه نية التبليغ وتحقيق التفاعل أي التواصل.

ح — صوتية اللغة: فاللغة نظام من الأصوات المكتسبة، ينطق بها الإنسان من خلال جهاز معين هو الجهاز النطقي لتحقيق الوجود الفعليّ للغة.

خ — خطية اللغة Linéarité: فلا يمكن انتاج أكثر من عنصر لغويّ واحد في الوقت ذاته، حيث تتميز اللغة بتتابع الكلمات فيها وترتيبها الذي تظهر فيه.

د — تحديدية اللغة: DIXRETION: يكون الصوت اللغويّ محدداً واضحاً، ولا يمكن أن يكون الصوت الواحد يعني حرفين متميزين حتى وإن تقاربت مخارجهما.

ذ — انتاجية اللغة: فاللغة البشرية لغة إبداع وخلق وإنتاج دائماً متجدد.

ر — تبادلية اللغة: اللغة تُنتج الفرصة للتبادل بين السامع والمتلقي ليحدث التواصل بينهما وذلك حسب مبدأ الأخذ والعطاء.

ز — استردادية اللغة FEED BACK: أي القدرة على استرداد الكلام بتذكّره واسترجاع الذاكرة له.¹

س — اجتماعية اللغة: نجد اللغة ضمن المجتمع فلا مجتمع دون لغة ولا لغة دون مجتمع، وتكون متميزة مختلفة بتميز واختلاف المجتمع وتغيره. إنّ اللغة الانسانية تتميز بعدة مميزات وخصائص تجعل منها آية ربانية تستحق الدراسة والتأمل، وتميزها عن باقي الظواهر الانسانية وكذا اللغات الأخرى.²

المبحث الثالث : التنوع اللغوي وعناصره:

المطلب الأول: اللغة من الأحادية إلى التعدد اللغوي :

من خلال ملاحظة مختلف المجتمعات، وجد اللغويون أنّ اللغة تتمظهر على عدة أشكال؛ فقليلاً ما نجد لغة واحدة صافية في المجتمع الواحد، وإن وجدت لغة واحدة يكون لها مستويين لغويين على الأقل، وفي أوقات

¹ — ينظر المرجع نفسه: 74 — 79

² — ينظر : المرجع نفسه، ص 79.

أخرى نجد في البلد الواحد لغتين مختلفتين تماما عن بعضهما البعض بل وأكثر، هذا ما كوّن لنا عدّة ظواهر لغويّة اجتماعيّة تعرف بعدّة مصطلحات ، تتمثل في :

I — الأحاديّة اللغويّة: MONOLINGUISME:

يُطلق على هاته الظاهرة مصطلح : " التّفرد اللغوي UNILINGUE "، وتُعرّف بأنّها: ظاهرة لغويّة اجتماعيّة تصف المجتمع الذي يستعمل لغة واحدة ويتفرد بها عن غيرها، كونها "الوضعيّة التي تُطلق على توظيف اللّغة الواحدة في المجتمع اللغوي الواحد" ¹؛ حيث يتبنّى أفراد هذه الجماعة اللّغويّة أو المجتمع ككل لغة واحدة، ويستخدمها في مختلف المجالات ومناحي الحياة، أثناء التّواصل اليوميّ أو الرسميّ، وفي المدرسة والشارع، وفي العمل والمترل، ما يجعل منه مجتمعا أحاديّ اللّغة، ويطلق على الفرد المستعمل للغة واحدة أحاديّ اللّغة، ويجدر الإشارة إلى " أنّه نادرا ما يوجد مجتمع أحاديّ اللّغة " ² ذلك أنّها كانت ظاهرة معروفة في القدم كون الأمم السابقة كانت أُمّاما قليلة الاحتكاك بغيرها، وكان يسودها نوع من عدم الاختلاط والتّقارب من القبائل الأخرى، أمّا اليوم فالعولمة فرضت نفسها وجعلت العالم قرية صغيرة مختلطة الأجناس والثّقافات وبالتالي اللّغات، فلا يمكنك أن تتكلّم أبدا لغة واحدة اليوم، وهذا مرّده أنّ ليس هناك إلّا التعدّدية اللّغويّة " ³ في المجتمع، فقد تغيّرت الأوضاع وانقلبت الموازين وأصبح الواقع العلميّ والبحثيّ في العالم أجمع يؤكّد أنّ الأحاديّة اللّغويّة أصبحت هي الاستثناء، والتّعدد اللّغوي أصبح هو القاعدة ⁴؛ والدليل على ذلك أنّ الدّول الموجودة اليوم قليلا ما نجد منها ما يستعمل لغة واحدة، على سبيل المثال البرتغال، لكن بقيّة الدول على الأقل نجد فيها عدّة مستويات لغويّة للغة الواحدة.

II — الازدواجيّة اللغويّة : BILINGUISME:

يعتبر العالم الفرنسي (ويليم مارسيه WILLIAM MARCAIS) أوّل عالم عرف هذا المصطلح، وذلك في مقالة له تخصّ الازدواجيّة في العربيّة عام 1930، حيث قال : "هي التّنافس بين لغة أدبيّة مكتوبة ولغة

¹ — محمد الأوراني : التعدد اللغوي، انعكاساته على النسيج الاجتماعي، منشورات كلية الأداب و العلوم الانسانية بالرباط، مطبعة النجاح ، المغرب ، 2002، ط1، ص 28.

² — ينظر : هديسون، علم اللغة الاجتماعي، ترجمة محمود عياد، نصر حامد أبو زيد محمد أكرم سعد اللع ، عالم الكتب للنشر مصر ، 1990، ط2، ص 25.

³ — جاك دريدا — أحادية الآخر اللغوية أو الترميم الأصلي ، تر: عمر مهيل ، الدار العربية للعلوم ، الجزائر ، 2008، ط1، ص 49.

⁴ — ينظر : جاك دريدا — أحادية الآخر اللغوية أو الترميم الأصلي ، تر: عمر مهيل ، مرجع سابق، ص 19.

عامية شائعة للحديث ¹. حيث جعل اللغة الواحدة مستويين متمايزين : أولهما المستوى العامي الذي يستعمل من خلال اللغة المنطوقة أثناء التواصل اليومي، والثاني هو المستوى الأدبي الذي يكون مكتوبا أي رسميا أكثر، وقد أكد (تشارلز فيرغسون CHARLES FERGUSON) هذا القول ببحث له نُشر عام 1959، معرّفا الظاهرة بأنها وضع مستقر نسبيا، توجد فيه اللغة بالإضافة إلى اللهجات الرئيسية لها، التي قد تشمل على لهجة واحدة أو لهجات إقليمية متعدّدة قد تختلف عنها، وهذه اللغة بمثابة نوع راق يستخدم كوسيلة للتعبير عن أدب محترم، سواء أكان هذا الأدب ينتمي إلى جماعة في عصر سابق، أو إلى جماعة حضارية أخرى، و يتمّ تعلم هذه اللغة الراقية عن طريق التربية الرسمية. ² إن تعريف فيرغسون ينتج لنا مجموعة من النتائج حول الازدواجية، تتمثل في:

- 1— المشهد والوضع اللغوي مستقر بين اللغة ولهجاتها .
 - 2— تشمل اللغة الرسمية على لهجة منفردة أو عدد من اللهجات المختلفة، التي تختلف بتغير المنطقة الجغرافية للناطقين بها.
 - 3— تعتبر اللغة الرئيسية هي النوع الأرقى، حيث تستخدم في الكتابات الرسمية والخطابات والكتب الأدبية ويتم تعليمها وتداولها في المدارس، في حين أنّ اللهجة تستخدم في الحياة البسيطة للتواصل العادي .
- إنّ الإزدواجية تعني وجود نمطين من اللغة يسيران جنبا إلى جنب في المجتمع المعين، يتمثل النمط الأول بما يسمى "باللغة النموذجية" ، أمّا النمط الثاني فيطلق عليه تسمية " اللغة المحكية "، وقد يسمى الأول أحيانا اللغة الرسمية " FORMAL " و الثاني اللغة غير الرسمية " INFORMALE " ³، فهي ظاهرة طبيعية تتعلق بالإنسان في حد ذاته الذي يميل إلى التسهيل والاقتصاد في نطقه ما ينتج لنا هذا التفاوت بين المستويين، في حين أنّه يحافظ على تركيبة وقواعد لغته عند الحاجة إلى ذلك، وهو أمر شائع موجود في مختلف المجتمعات منذ القدم إلى يوم الناس هذا.

¹ — MARCAIS WILLIAM : ZA DIGLOSSIE ARABE " L . ENSEIGNEMENT PUBLIC . 1930 . 97.

نقلا عن : جيلالي بن يشو: التعدد اللغوي في الجزائر : مظاهره و انعكاساته ، جامعة مستغانم ، مجلة التعدد اللساني و اللغة الجامعة ، ج2، المجلس الأعلى للغة العربية ، الجزائر ، 2014، د ط، ص 51

² — علي القاسمي ، علم اللغة و صناعة المعاجم ، مكتبة لبنان ناشرون ، 2004، ط3، ص 40.

³ — كمال بشر : علم اللغة الاجتماعي ، مدخل ، دار غريب البلاغة و النشر و التوزيع القاهرة ، 1997 ، ط3، ص 186.

III — الثنائية اللغوية : DIGLOSSIA:

تعدّ الثنائية اللغوية " ظاهرة عالمية تدل على الارتقاء الحضاري؛ باعتبارها وسيلة لتبادل الآراء والأفكار مساهمة التطور العلمي، والثنائية يمكن أن تقود إلى لغة مستهجنة من اللغتين المتحدثين بها " ¹؛ حيث تعبّر الثنائية على القدرة على استخدام لغتين مختلفتين في الآن نفسه ويُعتقد أنّ أول من اهتم بها وانتبه إليها هو الألماني (كارل كر مابجر KRUMBACHER) في كتاب صدر له عام 1902، ويمكن تحديد مفهومها على أنّها " وضع لغويّ تتناوب فيه جماعة من المتكلمين ينتمون إلى مجموعة لغوية ما على نظامين لغويين مختلفين " ²؛ ما يعني أنّ الأمر في الثنائية متعلق بالأنظمة المختلفة، كما قد تتعلق بالفرد الواحد أو بالجماعة اللغوية ككل، وذلك يدل أن الثنائية اللغوية قد تعني : ³

- أن يتكلم الناس في مجتمع ما لغتين مختلفتين .

- أن يعرف الفرد لغتين.

- أن يتقن الفرد لغتين.

- أن يستعمل الفرد لغتين.

كما اعتبرهما -الازدواجية والثنائية- أحد الباحثين بأنهما "أهم مخرجات التعدد اللغوي وتنوعه في المجتمع" ⁴؛ فقد نجد أحيانا مجتمعات تتداخل فيها لغتين مختلفتين وذلك يكون عادة راجع إلى ظروف متعددة، منها ظروف تاريخية، جغرافية، علمية، سياسية ... الخ، وقد يقرّر الفرد المنتمي إلى جماعة لغوية ما أن يتقن لغة أخرى ويستعملها مع لغته الأم وهو ما يعتبر أيضا راجعا إلى عدّة أسباب، خاصة منها العلمية وتأثير العولمة.

IV — التعدد اللغوي : MULTILINGUISME:

التعدد اللغوي، التفرع اللغوي، والتنوع اللغوي أو اللساني كلها عبارة عن مصطلحات علمية أطلقها الباحثون في مجال علم اللغة الاجتماعي للدلالة على استعمال الفرد الواحد أو استعمال المجتمع الواحد لأكثر من لغة واحدة، وهو يصدق على الوضعية اللسانية المتميزة بتعايش لغات وطنية متباينة في بلد واحد؛ إما على سبيل

¹ — رشيدة أيت عبد السلام : اسهام التعددية اللسانية في تعليم اللغة العربية ، المدرسة العليا للأساتذة ، الجزائر ، مجلة النقد ، اللساني لغة الجامعة ، ص 329.

² — الحبيب النصاروي ، في الازدواجية اللغوية و الهوية العربية، مجلة الاذاعات العربية ، ط4، 2013، ص 10.

³ — ينظر ، سليمان بوراس: التنوع اللغوي في الجزائر أشكاله و آثاره ، التعايش اللغوي في الجزائر بين العربية و الأمازيغية في ظل التعديل الدستوري الجديد، المجلس الأعلى كلغة العربية .

⁴ عبد المجيد قديدح؛ قضايا علم اللغة الاجتماعي؛ مطبوعة محاضرات في علم اللغة الاجتماعي؛ ص22، 24؛ جامعة محمد البشير الأبراهيمي؛ برج بوعرييج؛ 2021/2020.

التساوي إذا كانت جميعها لغات عالمية كالألمانية والفرنسية في الجمهورية الفيدرالية السويسرية، وإما على سبيل التفاضل إذا تواجدت لغات عالمة كالعربية بجانب لغات عامية¹.

يعتبر التعدد اللغوي ظاهرة عالمية طبيعية توجد في مختلف المجتمعات حيث تتأثر بها وبظروفها الفاعلة فيها، ويعد طريقة للإفتتاح على الآخر بتوسيع المعارف والمدارك، ولقد أكد الدين الإسلامي على قيمة هاته الظاهرة عند قوله تعالى: ﴿ وَمِنْ آيَاتِهِ خَلْقُ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضِ وَاجْتِلَافِ أَلْسِنَتِكُمْ وَأَلْوَانِكُمْ إِنَّ فِي ذَلِكَ لَآيَاتٍ لِّلْعَالَمِينَ ﴾². حيث ربط عزوجل اختلاف وتنوع اللغات بقدرته وإعجازه في خلقه، واعتبرها آية للمؤمنين والناس أجمعين، وقد تناولها القدامى بالبحث والتقصي ومثالنا في ذلك ابن جني بقوله: "إن لكل واحد من القومين ضرباً من القياس يؤخذ به، ويخلد إلى مثله، وليس لك أن ترد إحدى اللغتين³". الشاهد في قوله أنه جعل للقومين المختلفين لغتين مختلفتين وهو حال التنوع اللساني.

إذن فإن مفهوم التنوع اللساني يسير إلى وجود مجموعة من اللغات المتقاربة أو المتجانسة في مجتمع واحد قد تتداخل كلمات هذه اللغات فيما بينهما أثناء الخطاب ونادراً ما توجد مجموعة كلامية تتصف بأحادية قطبها اللغوي، وقد حاولت بعض الجماعات سواء بشكل علني أو بشكل خفي تحقيق سياسة لغوية موحدة، إلا أنه من النادر جداً أن يتحقق ذلك دون وجود مزج أو تداخل وتعاقب بين مختلف اللغات⁴. فالتعدد يحدث بين اللهجات وبين اللغات ولأسباب مختلفة ومتعددة.

المطلب الثاني: أسباب التعدد اللغوي:

التعدد اللغوي ظاهرة وجدت من رحم المجتمع، كون اللغة عضو من أعضاء المجتمع، تتأثر بمختلف الأوضاع التي يعيشها، فهو واقع لم يوجد من محض الصدفة، بل دفعت أسباب ووسائل إلا إيجاده، وتمثل هاته الأسباب في :

I — الأسباب التاريخية:

لقد ساهمت الحروب والاستعمارات في ظهور ظاهرة التعدد اللغوي، وذلك ناتج عن الاشتباكات والتصادمات التي تحصل بين المستعمر والمستعمر، وتكون هاته التصادمات حاصلة حتى على مستوى اللغة في حال اختلافها،

¹ — ميمون مجاهد : العلاقة بين اللسان الرسمي والهوية في المجتمعات المتعددة الألسن ، جامعة سعيدي ، مجلة التعدد اللساني و اللغة الجامعة ، ص 401_402.

² — سورة الروم ، الآية (22).

³ — ابن جني: الخصائص ، تح : عبد الحكيم بن محمد ، المكتبة التوفيقية ج2، ص 7.

⁴ — ميمون مجاهد : العلاقة بين اللسان الرسمي والهوية في المجتمعات المتعددة الألسن، مرجع سابق ، ص 402.

خاصة في حالة الحروب طويلة الأمد " ذلك أن طول الاحتكاك بين الشعوب المتحاربة ينقل إلى لغة كل شعب منها آثارا من الشعب الآخر، سواء في ذلك لغات الحلفاء أو لغات الأعداء.¹

II – الأسباب الاجتماعية:

تنوّع وتعدّد الأسباب الاجتماعية للتنوع اللّساني، كون المجتمع بما فيه من هياكل يتكون من عدّة تراكيبات، وتمثّل أهمّ العوامل الاجتماعية المؤدّية إلى التعدّد اللّغويّ في:

1- تنوّع الطبقات الاجتماعية:

تنوّع الفئات الكائنة داخل المجتمع الواحد لعدّة أسباب ما يجعل اللغة تتعدّد حسب مستعمليها؛ إذ تشعب لغة الحادثة في البلاد الواحدة أو المنطقة الواحدة لمستويات لغويّة متباينة تبعا لتباين واختلاف طبقاتهم وصفاتهم الاجتماعية.² حيث تتأثر اللغة بناطقيها، وفي حال تعددت فئات هؤلاء المستعملين تعدّد اللّغات المستخدمة تبعا لذلك.

2- عامل الهجرة:

تعيش مختلف بلدان العالم ظروفًا متنوعة ، يدفع بعضها بسكانها إلى اتخاذ قرار الهجرة نحو بلدان أخرى توفر لهم ظروفًا أحسن للمعيشة، وذلك لتطوّرها العلمي والتكنولوجي والاقتصادي، في مقابل تدبّي ظروف الحياة في الدّول النامية وانتشار مختلف الآفات فيها، هاته الهجرة نحو بلدان أخرى تفرض على المهاجر تعلّم لغة البلد الجديد وهذا بدوره يؤدّي إلى احتكاك لغوي، ينتج عنه ظاهرة الثنائية اللغوية أو التعدّد اللغوي³ خاصة في حال كثرة المهاجرين.

III – الأسباب التربوية التعليمية:

يعتبر التعليم بمراحله المختلفة من أبرز العوامل المؤدّية إلى تعدد اللغات في المجتمع، وذلك في حال تدريس المؤسسات لأكثر من لغة؛ تبعا للبرامج التي تسطّرها الوزارة المعنية. ما يجعل المتعلّم مضطرا لتعلّم وإيجاد استعمال أكثر من لغة؛ حتّى يتمكن من فهم المحتوى العلمي والمواد المقدّمة له، كما أن الكثير من التخصصات

¹ — ينظر عبد الواحد وافي : علم اللغة ، مرجع سابق ، ص 246.

² — ينظر هادي نحر: علم اللغة الاجتماعي ، الجامعة المستنصرية ، 1988، ط1، ص166.

³ — إبراهيم كايدة محمود: العربية الفصحى بين الازدواجية اللغوية و الثنائية اللغوية، المجلة العلمية (جامعة الملك فيصل (العلوم الانسانية و الادارية)، المجلد الثالث، العدد الأول ، 2002، ص 77.

العلمية تعتمد مناهجها في غالب الأحيان على اللغة الفرنسية أو الانجليزية، فهذا ما يفرض على المتعلم تعلم اللغات الأجنبية إلى جانب لغته الأم¹.

IV – الأسباب العلمية :

إنّ التطور العلمي السريع الذي يعيشه العالم اليوم يفرض على الباحثين والمتخصصين تعلم اللغات الرائدة في هذا المجال، وذلك للتمكن من ملاحقة الركب ومعايشة مختلف المستجدات التي يصل إليها العلم، وهو الأمر الحاصل بالنسبة للغة الانجليزية اليوم.

V – الأسباب الذاتية النفسية:

يعتمد الكثير من الناس على استخدام لغات أجنبية في أحاديثهم اليومية، أو مزاجتها مع لغتهم الأصلية، ذلك لأنهم " يشعرون بالاعتزاز عند استخدام اللغات الأجنبية لأنها لغة الغرب القوي والمتحضر والمتفوق"²، في مقابل شعورهم بتخلف لغتهم الأم وتراجع مكانتها وفقدان الاهتمام إتجاهها، وهو عامل قوي لا يمكن الاستهانة بدوره في المساهمة في تعدد لغات المجتمع.

VI – الأسباب الدينية:

تعتبر اللغة من أهم مكونات الدين: فهي الحاملة له، ووعاءه الدائم على مرّ الأزمان "، فإذا اعتنق أي إنسان ديانة ما فإنه سيتعلم هذا الدين بلغته التي نزل بها"³، وجاء بها، وهو حال العديد من شعوب العالم اليوم ممن يتعلم لغات غير لغاتهم الأصلية لأغراض دينية .

VII – الأسباب القومية:

إنّ الحس القومي من بين أهم الأسباب المساهمة في تعدد اللغات في المجتمع الواحد، حيث نجد بعض الأقليات التي انحلت في شعب ما متمسكة بترائثها وعاداتها ولغتها أيضا لأن هذا الحس القومي سيضلّ يذكر هذه الأقليات ويدفعهم لتعلم لغة أجدادهم⁴ الأوّلين .

¹ — ينظر باديس الهويل نور الهدى حسين :التعدد اللغوي ، مفهومه و أسبابه و أثره على تعليمية اللغة العربية الملتقي الوطني : التعدد اللغوي و أثره على تعليمية اللغات ، جامعة قسنطينة ، يومي 6 و 7 ماي 2013، ط1، ص 110.

² — المرجع نفسه، ص 112.

³ — رقية عبد الكريم : التعدد اللغوي مظاهره و انعكاساته في الواقع اللغوي الجزائري ، مجلة علوم اللغة العربية و أدائها ، جامعة الوادي ، ص 185.

⁴ — ينظر : المرجع نفسه، ص 185.

إضافة إلى أسباب أخرى متعددة تسهم بشكل مباشر وغير مباشر في تفشي وانتشار ظاهرة التعدد اللغوي، مثل التبادلات التجارية، العولمة، تطور وسائل الاعلام والاتصال، التزاوج بين مختلف الأجناس، وخاصة العوامل الاقتصادية وما تفرضه من تبعات ونتائج .

المطلب الثالث: مظاهر التعدد اللغوي:

إنّ التعدد اللغوي ظاهرة تحدث في المجتمع بسبب حضور كل من الازدواجية اللغوية والشائبة اللغوية فيه، فهي مزيج منهما؛ حيث نلاحظ تنوعاً على مستوى اللغات المستعملة التي قد تكون لهجة، أو أقل من اللهجة، أو لغة أو أكثر من مجرد لغة، وتكون هاته الاستعمالات المختلفة مرتبطة بمناطق خاصة أو جماعات معينة، وتبدوا هاته الاختلافات على شكل مظاهر لغوية تمثل التنوع اللساني هي :

I — من ناحية تعدد اللهجات:

1- التنوع من ناحية المتكلم :

تظهر اللغة بداية عند الفرد الناطق بها والمستعمل لها، وعند مراقبة وملاحظة استعماله نجد في غالب الأحيان أنّ هاته اللغة تتخذ أنواعاً وأشكالاً متميزة، يمكن تقسيمها إلى أربعة مظاهر هي:

أ- اللهجة الفردية IDIOBCT:

يتمثل هذا النوع في مجموع الكلمات والصيغ والجملة التي يستخدمها فرد ما دون بقية الأفراد، أو هي الطريقة الخاصة التي يتكلم بها الفرد بلغة ما والتي تميزه عن سواه ممن ينطقون بهذه اللغة أو اللهجة¹، كما أنّها قد لا تقتصر على اللغة الأم فقط بل تكون مزيجاً بينها وبين لغة أخرى أو عدّة لغات أجنبية، فكل إنسان متميز ومتفرد بشخصيته وبالضرورة مختلف بلغته وبأسلوبه الذاتي .

ب — اللهجة : DIALECT:

تعدّ اللهجة أو اللغة العامية طريقة وأداة للتواصل، تستخدم في الحياة اليومية، والأحاديث العادية، تدلّ في غالبها على إنتماء جغرافي أو اجتماعي أو ثقافي معين²، حيث يستخدمها الأفراد المنتمون إلى هاته الانتماءات بنفس الطريقة، وتنتمي اللهجة إلى لغة عامة أكبر منها و"يكون لها صفات خاصة تميزها عن سواها من الناحية

¹ ينظر : محمد عفيف الدين د مياطي : مدخل إلى علم اللغة الاجتماعي ، مكتبة لسان العرب للنشر و التوزيع ، إندونيسيا، 2017 ، ط2، ص51

² — المرجع نفسه، ص 51 .

الصوتية أو المفرداتية أو النحوية أو الصرفية¹. ويمكن للناطقين بلهجة معينة التواصل والتخاطب مع الناطقين بلهجة أخرى

من نفس اللغة بكل يسر، حيث يحدث التفاهم والتفاعل بينهما بسهولة.

ت — اللهجة الزمنية: TEMPORAL DIALET

هي اللهجة التي كانت مستخدمة في مرحلة تاريخية سابقة²، ذلك لأن اللغة ظاهرة اجتماعية تتأثر بمختلف الظواهر والظروف المحيطة بها في بيئة المجتمع، وتتطور بتطور الانسان وتراجع بتراجع، وهذا الاختلاف قد يكون في الألفاظ والتهجئة وقد يكون في قواعد الصرف والنحو، إلا أن أظهر إختلاف قد يكون في المفردات المستخدمة، كون هذا المجال تطراً عليه التغيرات كثيراً بتغير المجتمع والعلم والثقافة³ ومختلف الظواهر كما قلنا سابقاً .

ث — اللهجة الاجتماعية: sociolet

تمثل في اللهجة المشتركة بين أناس متشابهين في مستواهم الاجتماعي⁴، حيث يكون هذا التشابه حاصلًا في العمر أو التعليم أو طبيعة العمل أو في الطبقات الاجتماعية والحالة الاقتصادية⁵، أو في طريقة التفكير أو إلى طبيعة الدين وغيرها من المظاهر التي يحصل فيها التشارك، ومثال ذلك أن لهجة البالغين تختلف على لهجة المراهقين، ولهجة الرجال مختلفة عن لهجة النساء، ولهجة الشباب متميزة عن لهجة الشيوخ، ولهجة العمال في قطاع معين متباينة عن لهجة العمال في قطاع آخر وهكذا .

نلاحظ أن مجمل هاته اللهجات ترجع إلى الأفراد وشخصياتهم و مراحلهم التاريخية المختلفة من شخص لآخر.

II — من حيث حالات الناطقين ومكانتهم:

تعتبر هاته اللهجات عن طبيعة الناطقين وطبقاتهم الاجتماعية، حيث يساند هذا النوع مقولة " تكلم لأراك"، فمن خلال كلام الفرد عادة يمكن تقدير حالته وطبيعته وتنقسم إلى:

³ محمد علي الخولي: دراسات لغوية ، مرجع سابق ص 75.

² — ينظر : المرجع نفسه، 284.

³ — ABDUL AND ZECENIE AGUSTINA : SOSIOLOINGUISTIKK PERKENALAN .

JAKARTA. KINEK k 2002 SHFR 64 نقلا عن محمد عفيف الدين دمياطي مرجع 64

⁴ — المرجع نفسه ص ص 261

⁵ — محمد عفيف الدين دمياطي : مدخل إلى علم اللغة الاجتماعي ، مرجع سابق، ص 53.

أ – اللهجة العليا: **acrolect**:

تمثل هاته اللهجة أصحاب المكانة في المجتمع؛ حيث يعتبر الناطقون بها أعلى مكانة من أصحاب لهجة أخرى لنفس تلك اللغة،¹ ومثال ذلك لهجة جاكوتا في اللغة الإندونيسية أعلى اللهجات لذا يفضلها شباب إندونيسيا على غيرها².

ب – اللهجة الأساسية: **basilect**:

تكون عكس اللهجة العليا وأدنى منها مكانة: " فلهجة رعاة البقر وعمال المعادن في اللغة الانجليزية يمكن أن يطلق عليها لهجة أساسية³ دنيا.

ت – اللهجة السوقية: **vulgar dialect**:

"هي اللهجة المغرقة في العامية⁴، وتحتوي عادة على ألفاظ سوقية غير محترمة، لا يمكن للناس العادية تقبلها.

ث – التعبير العامي: **colloquial**:

عادة ما يكون التعبير العامي منافيا لقواعد اللغة ومخالفا لها، ف " هي طريقة في التعبير تخترق قواعد اللغة " ⁵، ويستعمل التعبير العامي في المشافهة فقط ويقتصر عليها، فلا يمكن استعماله كتابة.

ج – اللهجة الحرفية: **argot**:

" هي لغة خاصة أو لهجة ذات مفردات خاصة يتكلمها أناس ذو حرفة مشتركة و تتصف بالسرية⁶، ويمكن حصرها في لغة العمال في مجال وتخصص معين حيث لا يفهمها عامل من تخصص آخر.

إن مجمل هاته اللهجات تنطلق من كونها تعبر عن طبقات وفئات إجتماعية مختلفة، حيث يمكن للمستمع من خلال سماع لهجة المتحدث أن يعرف طبيعة عمله ومستواه الاجتماعي .

III – من حيث الرسمية وعدمها:

قام العالم اللغوي (مارتين جوس) بتقسيم اللهجة من هذه الناحية إلى :

أ – الأسلوب الجامد: **frozenkey**:

¹ — هـسون : علم اللغة الاجتماعي، مرجع سابق ص 110.

² — محمد عفيف الدين دمياطي : مدخل إلى علم اللغة الاجتماعي، المرجع السابق، ص 53.

³ — 67 p abdul chaer and zeonie agustina .

⁴ — محمد علي الخولي ، دراسات لغوية، مرجع سابق ، ص 307.

⁵ — المرجع نفسه ، ص 46.

⁶ — المرجع نفسه ، ص 142.

هو الأسلوب الأكثر رسمية، "المستخدم في المواقف الجادة الخالية من العواطف، لدرجة يمكن اعتبار المستمع غير موجود لأنه لن يؤثر فيما يقال¹. ومثاله القوانين والنصوص العسكرية.

ب — الأسلوب الرسمي : formal key :

يعتبر أقل رسمية من الأسلوب الجامد، ويستخدم في المواقف الرسمية مثل " الاجتماعات والجلسات والخطابات والمواظ².

ت — الأسلوب الإستشاري : consultative key :

يمثل طريقة في التّحاور والتّخاطب، " فهو أسلوب من أساليب المحادثة التي تكون بين شخصين يتعارفان لأول مرة، ويتطلب هذا الأسلوب اشتراك المستمع وتأثره³، وحدث الأخذ والعطاء بين أطراف وعناصر العملية التواصلية.

ث — الأسلوب العادي : casual key :

تستعمل اللهجة العامية في هذه المحادثة كرمز للارسمية⁴ وهو أسلوب للتخاطب العادي البعيد عن الرسمية والقريب إلى المعرفة الشخصية بين المرسل والمرسل إليه، ويستعمل عادة بين الأصدقاء والأقارب.

الأسلوب الحميمي : intimate key :

" هو أسلوب المحادثة بين أفراد الأسرة الواحدة أو بين صديقين حميمين " ⁵، ويتميز هذا الأسلوب بالجمل القصيرة غير الكاملة، وطرق نطق خاصة، ونبرات متميزة .

إنّ هاته التنوّعات المختلفة تحدث على مستوى اللهجات واللغة الواحدة المشتركة بين الأفراد المتخاطبين، أي أنّها عبارة عن ازدواجية متمثلة في مستوى لغوي راق ومستوى آخر أقلّ منه، يتنوّع ويختلف بحسب عدّة متغيّرات منها: طبيعة المتحدّث، حالاته، مكانته ورسمية المحادثة وطبيعة العلاقة بين المتخاطبين. أمّا التنوعات التي تحصل على مستوى تعدّد واختلاف اللّغات فيمكن تحديدها في:

2— من ناحية اللغات:

أ — لغة الأم : mother tongue :

¹ — ينظر: حسن ابراهيم سيد: علم اللغة الاجتماعي، الاسكندرية، دار المعرفة الجامعية، 1995، د ط، ص 211.

² — محمد عفيف الدين دمياطي: مدخل إلى علم اللغة الاجتماعي، مرجع سابق، ص 55.

³ — ينظر: محمد علي الخولي: دراسات لغوية، مرجع سابق، ص 57.

⁴ — ينظر: المرجع نفسه، ص 39.

⁵ — المرجع نفسه، ص 138.

هي عبارة عن اللغة التي "يكتسبها الطفل في بيئته الأولى من والديه أو من مربيّه أو من غيرهم من المحيطين به بشكل عفوي¹ وترتبط أشد الارتباط بالأم لأنها أول من يتواصل مع طفلها والأقرب إليه من بقية أفراد أسرته ، فيأخذ هاته اللغة في بداية عمره من المتزل عامة.

ب — اللغة الرسميّة official language :

تتمثل في اللغة المعتمدة في الدوائر الرسميّة في بلد أو مجموعة من البلدان، حتى وإن لم تكن لغة لجميع السّكان، "وقد تعتمد بعض الدول أكثر من لغة رسميّة واحدة، وذلك حسب ظروفها الاجتماعيّة².

ت — اللغة المحليّة أو الدارجة : vernacular language :

هي اللغة التي يستعملها سكّان بلد معين فتكون خاصة بهم دون غيرهم " ما يجعلها غير معروفة خارج بلد أهلها إلا قليلا أو نادرا³.

ث — اللغة الفصحى أو اللغة المرموقة : standard language :

هي اللغة المستخدمة في الكتابات، فتستعمل للعلم والأدب ما جعلها تكتسب مكانة أعلى من غيرها من اللّغات " فتميّز بأنّها أكثر صحّة ودقّة من اللهجات الأخرى التابعة للغة ما"⁴.

ج — اللغة الأولى : first language :

قد تعتبر اللغة الأولى هي اللغة الأم بإعتبار أنّها أول لغة يكتسبها الإنسان ويتواصل بها، كما يمكن اعتبارها اللغة الرسميّة لبلادها، كون اللغة الرسميّة هي الأهم، فحسب قوانين الدولة تجعلها في مكانة تفوت اللغات الأخرى.

ح — اللغة الثّانية : second language :

قد تطلق اللغة الثّانية على اللغة شبه الرسميّة في الدولة، كاللغة الانجليزية في نيجيريا والهند واللغة الفرنسية في بعض الدول الإفريقية⁵ كالجزائر .

د — اللغة الأجنبيّة : foreign language :

¹ — ينظر: عبد العزيز إبراهيم العصبي: طراق تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى : مكتبة الملك فهد الوطنية ، 2002، د ط ، ص 264.

² — ينظر: المرجع نفسه، ص 266.

³ — محمد الخولي: دراسات لغوية ، مرجع سابق ، ص 31.

⁴ — ينظر ، المرجع نفسه ، ص 267.

⁵ — محمد عفيف الدين ديمياطي، مدخل إلى علم اللغة الاجتماعي ، مرجع سابق ، ص 69.

هي "اللغة التي يتعلّمها الأجنبيّ في غير موطنها الأصلي" ¹، ومثال ذلك تعلّم العربيّ للغة الانجليزية أو الاسبانية أو التركية في بلده أو تعلم الانجليزي للغة الصينية وغيرها.

ذ — اللغة العالميّة : **universal language**:

هي لغة واسعة الانتشار؛ توسعت إلى خارج البلد، فتستخدمها البلدان الأخرى كلغة أجنبية أو لغة ثانية فيها، وهي لغة تستخدم في العلم على نطاق واسع، وفي التجارة أو السياسة، وينطبق هذا الوصف على عدد محدود من اللغات مع التّفاوت ² بينها ؛ مثل اللغة الانجليزية الرائجة اليوم في كل أقطاب العالم وفي مختلف المجالات، لتصبح لغة العلم والعالم.

ر — اللغة القوميّة: **national language**:

تتمثل في اللغة الخاصة بقوم وأمة معينة، ما يجعلها تستخدم في أكثر من بلد وتنتمي إلى أمة واحدة، كما تطلق على

اللغة المشتركة بين عدّة أقوام تسكن بلدا واحدا ولكل قوم منها لغته الخاصة ³، ومثال ذلك اللغة العربية في كل

الأمة العربيّة. بمختلف دولها، واللغة الأمازيغيّة في شمال إفريقيا، حيث تعبّر عن القوم الواحد .

إنّ أصناف وأنماط اللغات متعددة وأشكال اللهجات مختلفة، وتواجد كل هاته الأوضاع في بلد واحد، أو بعضها أو حتى ثلاث مظاهر منها على الأقل يجعل هذا البلد متنوعا لغويا بامتياز، وأمثلة البلاد المتنوعة لسانيا كثيرة، وأقربها إلى الملاحظة والمعاشية هي الجزائر وطبيعة المشهد اللساني الذي تعايشه .

المبحث الرابع : الواقع اللغوي في الجزائر وآثاره :

المطلب الأول: الواقع اللغوي في الجزائر:

يعتبر الواقع الذي تعيشه الجزائر من الناحية اللسانية واقعا متولّدا من عدّة ظروف: منها الوضع التاريخي والحدود الجغرافيّة الفاصلة للبلاد، "هو ما جعله يتميز بمظهرين متناقضين في الظاهر ومنسجمين في الواقع، وهما

¹ — عبد العزيز ابراهيم العصبي: طراق تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى ، مرجع سابق ، ص 264.

² — محمد علي الخولي: دراسات لغوية، مرجع سابق ص 31.

³ — محمد علي الخولي: دراسات لغوية، مرجع سابق ،ص 180.

التعايش والصراع¹ بين مختلف اللغات واللهجات التي تشكل هذا المشهد المتنوع، الذي يظهر جلياً في مختلف الفضاءات المكونة للمحيط الاجتماعي الجزائري كالأسرة والشارع والمدرسة والإدارة والتجارة وقنوات الاعلام والاتصال وغيرها الكثير.² حيث ينقسم الواقع اللغوي الجزائري إلى ثلاث مستويات متباينة، هي :

I — المستوى الرسمي :

يمثل هذا المستوى اللغة العربية الفصحى التي كانت لغة البلاد الرسمية والأولى منذ الاستقلال سنة 1962 إلى يومنا هذا، وتظهر ممارستها منذ أن دخل سكان المغرب العربي إلى الإسلام، فقرروا إعتناق هذا الدين وتعلم لغته العربية، وجعلوها لغتهم الأولى في دينهم وديناهم، رغم أن السكان الأصليين هم الأمازيغ " كانوا يواجهون بضراوة كل الهجومات الأجنبية، فاستطاعوا طرد كل مستعمر غاشم، كالفيقيين والقرطاجيين والرومان، أما الفتوحات الإسلامية فقد عانقوها واعتنقوا الإسلام جماعياً وكان دينهم الاسلام ولغتهم العربية³، وبعدها جاء الاحتلال الفرنسي فتغيرت الأوضاع اللغوية في البلاد من 1830— إلى 1962، لكن سرعان ما جعل الجزائريون بعد الاستقلال مباشرة لغتهم الرسمية هي : العربية، وذلك في سياقات خاصة تتميز برسميتها، مثلاً في : التربية والتعليم الأساسي والجامعي في بعض التخصصات، وفي الإدارة ووسائل الاعلام المكتوبة والمنطوقة، فكانت اللغة الوطنية الأولى الممثلة لهوية هذا الشعب المتنوع لغوياً، وكانت لغة العلم والأدب المعروفة بإعراجها ورقيتها، ومن ناحية أخرى فإن اللغة العربية "لا تحظى باستعمال كلّ الفئات الرسمية لها رغم ما لها من تأييد ودعم، "فنادراً ما نجد مواطناً لغته العربية سليمة من اللحن والخلط في المحافل والمنتديات، والأمر من هذا هو غيابها على مستوى التداول اليومي، وضيق حدود استعمالها الشفوي⁴؛ فقليلاً ما يتمّ التواصل والحديث العادي بها.

¹ — يوسف مقران: واقع حال التعدد اللغوي في المدرسة الجزائرية (نحو بديل أفضل : اللغة الجامعة) ، المدرسة العليا للأساتذة بوزريعة، الجزائر ، مجلة التعدد اللساني و اللغة الجامعية ، المجلس الأعلى للغة العربية ، ج2، 2014، ص 15.

² — ينظر : جيلالي بن يشو: : التعدد اللغوي في الجزائر : مظاهره و انعكاساته ، مرجع سابق ، ص 47.

³ — ينظر : المصطفى بن عبد الله بوشوك: تعليم و تعلم اللغة العربية و ثقافتها الرباط ، 1994، ط2، مزيدة ومنقحة ص 19.

⁴ — ينظر عبد الجليل مرتاض: في رحاب اللغة العربية، ديوان مطبوعات جامعية ، الجزائر، 2004، د ط، ص 47.

II — المستوى التواصلي :

يقصد بهذا المستوى الجانب الذي يستخدمه الشعب الجزائري أثناء تواصله اليوميّ فيما بينه، من لهجات تتمثل في:

أ — اللهجات العربيّة العاميّة الجزائرية:

نجد في الجزائر عددا كبيرا من اللهجات العاميّة، فبقدر شساعة واتساع الرقعة الجغرافيّة لهذا البلد بقدر تنوّع وتعدّد لهجاته، هاته اللهجات تستخدم كوسائل للتواصل اليوميّ وأداة للتخاطب والتّفاهم في التجمعات غير الرسميّة ؛ بين الأهل والأصدقاء وفي الشارع ، كما تعتبر موروثا ثقافيا يمثل هويّة هذا الوطن من خلال الأشعار والنصوص الشعبيّة، وتنوع اللهجات الجزائرية يأتي على أربع مناطق رئيسية هي:¹

أ — 1: اللهجات العاميّة في الشرق الجزائري.

أ — 2: عاميّاات الجزائر الوسطى وضواحيها.

أ . 3: عاميّاات الغرب الجزائري.

أ — 4: اللهجات العاميّة في الجنوب.

ب — اللغة الأمازيغيّة ولهجاتها:

تعدّ اللغات الأمازيغيّة اللغات الأم لسكان بني مازيغ في شمال إفريقيا، وبالتالي فقد سبقت هذه اللّغة التواجد العربيّ على هذه الأرض، فلها امتداد لسانيّ قديم في كامل منطقة المغرب العربي بالإضافة إلى مصر والنيجر ومالي²، وتنقسم في الجزائر إلى مجموعة من اللهجات المتمثلة أهمها في:

ب — القبائليّة:

تعتبر أكثر اللهجات الأمازيغيّة إنتشارا في الجزائر فهي تشمل عدّة مناطق من بجاية وتيزي وزو مع وجود أقليّات في المحور الممتد من سطيف، برج بوعريّيج، البويرة والعاصمة.³

ب — 2: الشاويّة :

تتمثّل في اللّغة التي يستخدمها سكّان منطقة الأوراس في التّواصل بينهم، وتتكون هاته المنطقة من : باتنة، أم البواقي، خنشلة، تبسة، والجهة الجنوبية من سطيف.

¹: ينظر : جيلالي بن يشو: : التعدد اللغوي في الجزائر : مظاهره و انعكاساته ، مرجع سابق ، ص 59.

² — ينظر : المرجع نفسه ، ص 57.

³ — ينظر: المرجع نفسه، ص 58.

ب — 3: الترقية:

يتحدث بهذه اللغة سكان منطقة الطوارق ؛ وهم قبيلة كبيرة تتوسّع في كل من الجزائر وليبيا والنيجر.

ب — 4: الشلحيّة:

وهي لغة السّكان المتمركزين في مناطق متفرقة منها تيبازة ويسمونها عندهم بالشنوئية.

ب — 5: الميزابية :

يتواصل بها قبيلة بني ميزاب، المستوطنون في غرداية والمدن الإباضية الأخرى من الجنوب الجزائري.

تعتبر الأمازيغية اللغة الأم للناطقين بها، وتبلغ نسبتهم في الجزائر حوالي 20 % وأصبحت اللغة الوطنية الثانية بعد اللغة العربية منذ سنة 2002.

III — المستوى الوظيفي:

يشمل هذا المستوى اللغة أو اللغات التي تستخدم من أجل تحقيق أغراض معينة، فتكون بذلك هاته اللغة أداة ووسيلة لها مجموعة من الوظائف المنشودة منها الاقتصادية والتجارية أو بغرض الانفتاح على العالم الخارجي والاندماج معه، ولتحقيق التبادل العلمي و المعرفي.¹ و تتجلى لغات هذا المستوى في الجزائر في :

أ — اللغة الفرنسية :

تعتبر اللغة الفرنسية لغة ثانية في الجزائر، وتحظى بالمرتبة الأولى بين اللغات الأجنبية الأخرى المتواجدة في هذا الوطن. وهذا نظرا لارتباطها بالتاريخ العريق للجزائر، فبعد أن بدأ الاستعمار الفرنسي سنة 1830 كانت أعين المستعمر موجهة نحو إضعاف اللغة العربية وإحلال اللغة الفرنسية محلّها، فقد جاء على لسان الحاكم الفرنسي "علموا لغتنا وأنشروها حتى تحكم الجزائر، فإذا حكمت لغتنا الجزائر فقد حكمناها حقيقة"²، وقوله كان خدمة للوصية (نابليون بون بارت) الذي قال : " علموا الفرنسية ففي ذلك خدمة حقيقية للوطن"³ الفرنسي، وبعد استقلال الجزائر لم تتخلص الدولة من قيودها التي انتشرت في ربوع الوطن وعلى ألسنة المواطنين، في مختلف المجالات العلمية والتخصصات المعرفية؛ فلا يزال تأثير الفرنسية "فاعلا ومؤثرا ليس لحياقتها التاريخية فحسب، بل لكثافة حضورها المجتمعي، لأن وجود هذه اللغة كأداة للعمل والتعامل في العديد من المجالات والمرافق الاجتماعية العامة والمرتبطة بحاجيات ومصالح جميع الأفراد⁴ إضافة إلى تدريسها في مختلف

¹ — ينظر: جيلالي بن يشو: : التعدد اللغوي في الجزائر : مظاهره وانعكاساته ، مرجع سابق ، ص 59.

² — صالح بلعيد: اللغة العربية و العولمة ، مجلة اللغة العربية ، المجلس الأعلى للغة العربية ، الجزائر ، 2001، ع 4، ص 128.

³ — مازن المبارك، اللغة العربية في التعليم العالي و البحث العلمي ، دار النفائس، مؤسسة الرسالة ، دمشق ، 1981، ط2، ص 11.

⁴ — عمر داود: واقع الرأسمال اللغوي الجزائري ، مرجع سابق ، ص 221.

المراحل التعليمية وإعطائها حجما ساعيا كثيفا، إضافة إلى اعتماد التعليم الجامعي خاصة التخصصات العلمية على استخدامها دون العربية كان سببا في منحها هاته القوة التي هي عليها اليوم.

ب — اللغة الانجليزية :

تعتبر اللغة الانجليزية اللغة الأولى لأكثر من خمسمائة مليون إنسان يعيشون في كل من بريطانيا، الولايات المتحدة الأمريكية، كندا، أستراليا، نيوزيلاندا وجنوب إفريقيا، واللغة الثانية لمعظم سكان أهل الأرض¹، كما تعتبر لغة العلم والتكنولوجيا والبحوث والمعرفة ما يجعلها اللغة الأولى عالميا من ناحية الانتشار والأهمية، ونظرا لمكانتها سعت الدولة الجزائرية إلى إدراجها في منظومتها التعليمية بداية من الطّور الابتدائي جنبا إلى جنب مع اللغة الفرنسية، نظرا لاعتبارهم أنّ "الأطفال يأتون إلى العالم مجهزين وراثيا أو جينيا للتعامل مع اللغة وتعددتها بطريقة معينة وأنّ المبادئ الفعالة في تعلم اللغة جزء من ميراثنا البيولوجي"² وهاته فكرة (تشومسكي) المتحدثة عن القدرة الفطرية اللغوية، ومنذ سنتين تعمل الوزارة على تطبيق قرار رئيس البلاد بتدريس اللغة الانجليزية منذ السنة الثالثة ابتدائي، ولقد رحب الشعب الجزائريّ بهاته الفكرة، ذلك لأنّ الشباب خاصة قد انتبهوا إلى أهميتها وإلى ما تمنحه من فرص لتطوير الذات أو البلاد مستقبلا، حيث يتجه الكثير منهم لتعلمها بشكل عصامي أو في المدارس الخاصة.

إنّ الواقع اللساني الجزائري واقع متنوع، فالفرد في الجزائر يستعمل أكثر من لغة وأكثر من لهجة في الآن نفسه، حيث يتواصل باللهجة العامية العربية أو الأمازيغية حسب لغته الأم وحسب محيطه وبيئته، ويستعمل اللغة العربية الفصحى في دراسته، ويتعلم اللغة الفرنسية التي يدخلها في لغة تواصله بكثرة نظرا لتوغلها في ثقافته، كما يتعلّم اللغة الإنجليزية منذ الابتدائي وأحيانا لغات أخرى في الثانوي، فهو بذلك " ينتقل بين أنظمة لغوية مختلفة، منها المتباينة ومنها المتشابهة، فيُكيّف بعض جوانبها ويؤدّ منها نظاما جديدا، وفي الغالب لا يكون واعيا بهذه العمليات ، فتأتي لغته زخرفا يشكّله بطريقة طبيعية، نفعية ووظيفية تحقيقا لغايته وهي التعبير عما يريد"³ بأسهل طريقة تحقيقا للاقتصاد واليسر اللغوي. لكن الحكم بتعدد اللغات و تنوعها في الجزائر لم يكن إعتباطا كان لتوفر عدة معايير تؤكد شيوع التعدد اللغوي في البلاد .

¹ — حكيمة أحمد مصطفى، جودة العملية التعليمية : أفاق جديدة لتعليم معاصر ، دار مجدلاوي للنشر و التوزيع ، الأردن ، 2014 — 2015،

د ط، ص 203.

² — الزواوي خالد محمد: إكتساب وتنمية اللغة، مؤسسة حورس الدولية للنشر والتوزيع، مصر، 2005، د ط، ص 30.

³ — رشيدة أيت عبد السلام، إسهام التعددية اللسانية في تعليم اللغة العربية ، المدرسة العليا للأساتذة ، الجزائر ، مرجع سابق ، ص 327.

المطلب الثاني: معايير الحكم بالتعدد اللغوي:

إنّ وجود أكثر من لغة في البلد الواحد لا يكفي للقول بأنّ هذا البلد متنوع لغويا، بل توجد عدة معايير يجب أن تتوفر فيه ليتحقق هذا الحكم وتمثّل هاته المعايير هي :

أ — المعيار التعليمي:

مما لاشك فيه أنّ التعدد اللغوي شديد الصّلة بالمدرسة، كون المدرسة هي أول مُستقبل ومُطبق لقرارات الدّولة ومشاريعها المُهمّة بتعليم لغات وطنية أو رسميّة أو أجنبيّة، حسب ما تراه السّلطة مناسبة لمقوماتها، ومحققا لأمنها اللغوي والقومي، ومساهما في تنمية البلاد.

ومن المفترض كذلك أن يكون تعلّم اللغة الثّانية يحدث في الغالب في سن تكون فيه قدرات المتعلّم العقليّة والإدراكيّة والنفسيّة متطورة بل ناضجة أكثر مما كانت عليه حينما كان في صدد اكتسابه لغته الأم، ففي هاته "المرحلة يسود التزوع نحو المطاوعة بدون رقابة العقل والفكر على الخصوص"¹؛ ومن هنا تتبيّن الحاجة إلى مراقبة تفاعل وتأقلم مختلف المتعلمين مع تعلّمهم لمختلف اللّغات خاصّة إن حدث الأمر في سنّ مبكرة، لأن ذلك يؤثّر بشكل مباشر في نموهم العقليّ وبالتالي نموهم اللغويّ، وفي تحصيلهم المعرفيّ والعلميّ بالتقدّم أو التأخّر أو التردّد أو التراجع وغيرها من الآثار .

ب — المعيار التاريخي:

يعتبر الموقع الجغرافي للبلد مهما في تحديد وضعه اللغوي، وذلك لارتباطه بالظروف التاريخية التي يعيشها، إذ كثيرا ما يعتبر التعدد اللغوي ناتجا لتاريخ شعوب وتفاعل مجموع القوى المجتمعية الناتجة عن التاريخ المشترك"².

ت — المعيار السياسي:

إنّ الحكم بالتّنوّع اللغوي في البلاد هو من صلاحيات الدّولة والسّلطة أولا وقبل كل شيء، كونها ظاهرة من

¹ — ينظر : marie madeleine bertrici , politique linguistique éducatrice proposition pour une

didactique du plurilinguisme . in l enseignement des langues verantes étrangères à l'école : impacts sur le développant de la langue maternelle (dir colette corblin et jérime saurage) ed .

namattan collo enfance et langages , paris , 2010p 145- 156 t) نقلا عن يوسف مقران ، واقع حال التعدد اللغوي

في المدرسة الجزائرية (نحو بديل أفضل : اللغة الجامعة) ، مرجع سابق : ص 9. المرجع نفسه،

² — يوسف مقران : واقع حال التعدد اللغوي في المدرسة الجزائرية (نحو بديل أفضل : اللغة الجامعة) ، مرجع سابق ، ص 10

"اختصاص البرلمان"، الذي بمقتضى سلطته التشريعية يفسح المجال لعدة لغات وثقافات أن تتعايش بصفة رسمية¹ في البلاد، بل إن القرار بوجود التعدد اللغوي يعد قضية وطنية في الأساس.²

ث — معيار الكثرة:

إن الحكم بأن الدولة متعددة اللغات ينبغي فيه توفر شرط كثرة استعمال اللغات المحددة سلفا، فالسماح للعربية بأن ترقى إلى لغة وطنية ورسمية في الجزائر " جاء بعد الاطمئنان إلى تلّكم الأرضية المشتركة الكائنة بين كل الجهات العربية الشائعة في القطر وبين اللغة العربية الفصحى التي إرتقت إلى التوظيف في الإدارة بعد حرمان دام قرونا (منذ العهد العثماني والاستعماري)"³.

هاته المعايير الأربعة من : المعيار التعليمي والتاريخي والسياسي ومعيار الكثرة كلّها متوفرة في الجزائر؛ لأن الدولة الجزائرية قد أصدرت عدة مراسيم اختصت بها السياسة اللغوية قبيل اعتبار اللغة العربية اللغة الأولى وطنيا، والأمازيغية اللغة القومية الثانية وطنيا، والفرنسية اللغة الأجنبية الأولى، كما نصت قوانينها على أنها دولة منفتحة على العالم، وقد سعى المختصون في التخطيط اللغوي إلى تطبيق هاته القرارات من خلال المدرسة الجزائرية، ما جعل معيار الاستعمار والكثرة محققا، أما المعيار التاريخي فأغلب بل كل القرارات السياسية السابق ذكرها تنطلق من خلفيات تاريخية، وكنتيجة حتمية فإنّ للتعدد اللغوي آثار متعددة .

المطلب الثالث: آثار التعدد اللغوي :

إنّ التعدد اللغوي ظاهرة اجتماعية لها مآلها من التأثيرات على مختلف النواحي التي تتقاطع معها، منها تأثيرات إيجابية تخدم المجتمع والفرد، ومنها تأثيرات سلبية تضرهما وتتمثل هاته الآثار في:

I — الآثار اللغوية :

هي مجموع انعكاسات التنوّع اللساني على اللغات وتأثيرها عليها، وتتمثل في:

1 — الصراع اللغوي :

تعيش اللغة العربية صراعا لغويا واضحا للعيان مع غيرها من اللغات حيث " نجد أن اللغة العربية تواجه صراعا لغويا في الأقطار العربية مع عدة لغات أجنبية، كما يحصل لها في المغرب العربي مع اللغة الفرنسية، وفي دول الخليج مع اللغة الانجليزية، أما الحالة الثانية فيمكن تعميمها وبدون استثناء على جميع الدول العربية التي يحدث فيها صراع لغوي بين العامية والفصحى " .⁴ هذا الصراع صراع وجود وبقاء و إثبات للذات، والملاحظ

¹ — يوسف مرقان : واقع حال التعدد اللغوي في المدرسة الجزائرية (نحو بديل أفضل : اللغة الجامعة) ، مرجع سابق ، ص 11.

² — عمر داود: واقع الرأسمال اللغوي الجزائري ، مرجع سابق ، ص 222.

³ — ينظر : يوسف مرقان : مرجع سابق ، ص 12

⁴ — ابراهيم بن علي الأبيان، الصراع اللغوي ، بحث مقدم لمؤتمر علم اللغة الثالث، لتعليم اللغات الأجنبية في العالم العربي، قسم علم اللغة و

الدراسات السامية الشرقية ، كلية دار العلوم ، جامعة القاهرة ، 2013 — ص 05

عموما في القطر الجزائري أنّ اللغة العربيّة توشك على خسارة رهاها، فمراقبة الخطاب التواصلية اليومية بين الناس عامة يوضّح أنّ العاميّات المختلطة مع الفرنسية هي أداة التواصل الأولى بينهم.

2- التداخل اللغوي :

يمكن ملاحظة التداخل اللغوي على مختلف مستويات اللغة من:

أ - المستوى الصوتي:

توجد عدّة حروف تُستخدم في لغة التّخاطب اليوميّة ليست عربيّة، وأشهر مثال حرف " ق " المصري كبديل لحرف " ق " العربي نحو قال و قال.

ب - المستوى المعيشي:

دخلت كلمات كثيرة إلى العاميّة الجزائرية وتعتبر دخيلة عن اللغة العربيّة مثل : طرامواي، فايسبوك، كوزينة، المونديال، الصالة، كونترول، كور ، تيدي، سونطراك، أرشيف، بال، ميكرو، تيلفون، بيتيريا¹ وغيرها الكثير .

ت - المستوى الإفرادي :

يخصّ هذا المستوى صيغ الجمع، فقد نجد العديد من الكلمات الأجنبية الأصل قد جمعت وفق قواعد اللغة العربيّة مثل: تليفونات، ميكروات، إبيزات، بالوات، تلفيزونات، كوزينات، كاميرات... إلخ

ث : المستوى التركيبي:

انتشرت بعض الجمل والتراكيب غير الصحيحة تأثرا بلغات أخرى، ومثالها عبارة "نفس الشيء" والأصل هو "الشيء نفسه" ؛ وهي عبارة جاءت تأثرا باللغة الفرنسية "MEME CHOSE"

3- التشتت اللغوي:

لقد أحدث التنوع اللغوي نوعا من الاضطراب والارتباك على اللسان المتعدّد اللغات، وأقرب مثال على ذلك هو الفرد الجزائري ؛ فقد أصبحت الغالبية الساحقة من الجزائريين بمن فيهم المتعلّمون لا يتحكمون في أية لغة من اللغات، فالمعرب لا يتقن العربيّة بالشكل المطلوب، والموصوف بالفرنس لا يجيد الفرنسية على وجهها الصحيح، والنتيجة أن اختلطت هاتين اللغتين باللهجة العاميّة وبقية اللهجات الأمازيغيّة، وعليه فالخصلة النهائية أن لا لغة للجزائريين² حيث يستعملون لغات متعددة في الخطاب الواحد.

¹ — ينظر : عبد الحميد بوترة ، واقع الصحافة الجزائرية المكتوبة في ظل التعددية اللغوية، مرجع سابق، ص 205 — 206

² — ينظر : باديس الميريل ونور الهدى حسين: مظاهر التعدد اللغوي و انعكاساته على تعليمية اللغة العربية ، مرجع سابق، ص 118.

II – الآثار العلمية التعليمية:

تتمثل في مجموع النتائج المتحصل عليها بفعل التعدد اللساني على مستوى النتائج التعليمية والتحصيل الدراسي والمعرفي بشكل عام، وتتمثل هاته النتائج في :

1- تراجع التحصيل العلمي :

وذلك من خلال ملاحظة مختلف المختصين للملاحظات التالية:

- ضعف التحصيل العلمي نتيجة لإختلاف الشرح والتوضيح عن لغة الكتب التي دوت بها المادة العلمية.
- ضعف صلة الطلاب بالمراجع والمصادر لما يجدونه من صعوبة في قراءتها، فضلا عن عسر فهم عباراتها، ويظهر ذلك بشكل واضح على مستوى الأبحاث والأعمال التحريرية والكتب العلمية.¹
- عدم التفريق بين اللغة العربية الفصحى واللغة العامية نظرا لعدم معرفة الفصحى نفسها، كون بقايا الفصحى منتشرة في العامية الجزائرية، ما جعل التفريق بينهما عند المتعلمين أو الأستاذة أمر صعبا.²
- تعتبر كثرة التخصصات العلمية وتشعب فروعها سببا لجعل الأساتذة يلجئون إلى الشرح بالعامية الممزوجة بالألفاظ الأجنبية، قصد الإيضاح والشرح ، لأنّ الثنائية اللغوية قضت على كل لغة بما في ذلك الأجنبية ذاتها، فالطالب لا يفهم شرح أستاذه إذا كان باللغة الأجنبية الصرفة أو اللغة العربية المحضة، فأدى ذلك إلى التحدث باللغة العامية التي تقصر عن بلوغ الغاية في شرح المعاني، لأنها غالبا ما تعتمد المثال لا المقابل اللغوي³، وتعتمد على خلطها باللغات الأخرى للمساعدة في الشرح الذي يأتي نتيجة لهذا الخلط ركيكا.

2.الضعف اللغوي:

- تعاني اللغة العربية ضعفا واضحا عند أغلب الجزائريين ويظهر ذلك في قطاع التربية و التعليم بشدة من خلال:
- إنحسارها في الكتب العلمية المقررة ، حيث أنها لا تتجاوز صفحات الكتب، فإذا خرج الطالب من حجرة الدرس عاد إلى سابق عهده الذي يستخدم فيه العامية حتى أثناء الحديث في حجرة الدرس⁴ أحيانا بعض المتعلمين أو المعلمين الذين تضطربهم المواقف للتعبير باللغة الفصحى يجدون صعوبة في الأمر، والسامع له سيدرك إلى أي مدى كان المتكلم محصورا بين العامية المكتسبة والفصيحة المتعلّمة فيختلط عليه الأمر، وهذا

¹ — محمد مشري : التعدد اللغوي في الكتاب المدرسي بالجزائر و أثره على تراجع الرودية اللغوية العربية الفصحى أنموذجا ، جامعة قسنطينة ، مجلة العربية العدد السادس ، ص 242.

² — ينظر: المرجع نفسه، ص 243.

³ — المرجع نفسه، ص 239.

⁴ — ينظر: المرجع نفسه، ص 235 .

الاضطراب شبيه بالجلجلة اللغوية أو الفكرية التي حَمَلْ شكري فيصل الصراع بين الفصحى والعامية مسؤوليتها¹ حين قال: " يترك هذا الانحراف (يقصد بالانحراف العامية) آثاره الكبيرة في العقول وعلى الألسنة ، ذلك أن العقل حين يأخذ يصوغ أفكاره أو مفاهيمه و يباشر بالتعبير عنها، يواجه هذه الصعوبة التعبيرية حين تتغير الألسنة في الوجهة التي تتجه نحوها، وفي البنى التنظيمية التي تأخذها أي القوانين النحوية التي تلتزمها، ومثل هذه اللجلجة تترد مرة أخرى فتفسد التصور الفكري وتورثه نوعا من اللجلجة الفكرية، وينتهي الأمر إلى تغلب إحدى المنظومتين اللغويتين : الفصحى أو اللهجة"²، و الأمرُ من هذا أن ينتهي الأمر أحيانا إلى الخلط بين المنظومتين و مزجهما.

إنَّ الجهد الكبير المبذول في تعليم الفصحى ، كأنها لغة غريبة في المجتمع الجزائري والمحيط اللغويّ في الوطن العربي ككل، "ففي الوقت الذي يتعلم فيه الطفل العامية في خمس سنوات، فإنّه يقضي ضعف هذه المدة في تحصيل اللغة الفصحى³، بل قد يقضي حياته في ذلك وفي النهاية قد لا ينجح في الأمر، ذلك لكون ممارسة اللغة واستعمالها صعب الحدوث، إضافة لكون فكرة صعوبة الفصحى فكرة طاغية مسيطرة على الأذهان العربية .

—عدم إهتمام فئات المجتمع ومؤسسات المجتمع باللغة الفصحى " فالكل يعتقد بأن اللغة العربية عبء لابدّ أن يُلقى على عاتق المختصين في دراستها فقط "⁴، لكنها في حقيقتها مرتبطة بهويّة و كينونة هذا المجتمع وتخدمه أكثر مما يخدمها .

—تعد الأسرة المحضن الأساسي للإرهاصات العلميّة التعليميّة ، فالمعجم اللغوي في ذهن الطفل لا يتشكل إلا من خلال المحيط الأسري، ثم ينمو تدريجيا عند الاختلاط بالناس في الشارع، والمدرسة، إذ كانت الأسرة بذلك أساس القاعدة اللغوية "⁵ الصحيحة والمتينة بالنسبة للطفل لكن الأسر الجزائرية في عمومها تستعمل العامية أو أحد اللهجات الأمازيغية في التواصل وفي التعليم أيضا ، ما يسبب تأثيرا على اللغة العربية .

¹ —المرجع نفسه ، ص 236.

² — علي عبد الواحد وافي : نشأة اللغة عند الانسان و الطفل ، دار النهضة ، مصر، القاهرة، د ط، 2003، ص 200

³ — ينظر محمد مشري : التعدد اللغوي في الكتاب المدرسي بالجزائر و أثره على تراجع الروددية اللغوية العربية الفصحى أنموذجا ، مرجع سابق ، ص 237.

⁴ — المرجع نفسه ، ص 237 .

⁵ — علي أحمد طالب ، أثر استعمال العامية في التدريس ، ندوة ظاهرة العنف اللغوي في المرحلة الجامعية (17 — 10 — 1995) جامعة الامام محمد بن سعود الاسلامية ، الرياض، السعودية ، ص 320 — 319.

— عدم تمكن الأساتذة من اللغة الفصحى التي لم يطوّعوا أنفسهم للتحدث بها والالتزام بضوابطها، ما يصعب تعلمها على المتعلم الذي يعتبر معلمه قدوة له .

— شيوع الأخطاء اللغوية في إجابات الطلاب التحريرية.

— ضعف الملكة التعبيرية عند التلاميذ لفهمهم أول الأمر بالعامية.

— انتشار الأخطاء الإملائية، الصرفية، النحوية، الأسلوبية في مختلف الخطابات المؤدات من طرف المتعلم .

III- الآثار الاجتماعية:

يكون التعدد اللغوي ظاهرة إيجابية في كثير من الأحيان، يعود على المجتمع بفوائد عديدة، حيث يقول (أوفيليا غارسيا): " التربية الثنائية اللغوية والمتعددة الثقافية، تتجاوز التعبير عن الأحاسيس الإيجابية لتمنح الناس وسيلة عالية... لخلق المعرفة والتفاهم الكبيرين " ¹، حيث يمكن استغلال التنوع اللساني في:

1- تطوير السياحة :

يؤدي التعدد اللغوي دورا فعّالا في صناعة السياحة والصناعة، حيث يُستثمر في التواصل مع الأجانب، إذ تستعمل اللغة في إيصال المعلومات إليهم، والتأثير في سلوكياتهم وودوافعهم باعتبارها وسيلة اتصال وتواصل، فهي تُسهل عمليات تقديم الخدمة للسياح والزبائن من خلال معرفة احتياجاتهم والخدمات التي يفضلونها " ² بسرعة ويسر حيث تعتمد السياحة بكثرة على العنصر البشري، فالموارد البشرية المتعددة لغويا المتخصصة في تقديم الخدمات للسياح عملية تواصلهم مع الزبائن أسهل، ومن هنا يأتي دور اللغة في زيادة كفاءة وآداء العاملين من خلال إتقانهم لبعض اللغات التي تمكنهم من التفاهم والتخاطب مع السياح ومعرفة أدق احتياجاتهم وتجنب الأخطاء وسوء الفهم من خلال معرفة عاداتهم وتقاليدهم الاجتماعية، وكذلك متابعة آخر التطورات وطرق الخدمة السياحية العالمية ³.

2- الإنفتاح على العالم:

إن اللغات هي الوسيلة الأولى المحققة للتواصل بين بني البشر، فكلما تعددت اللغات تعددت الشعوب الممكن لتحقيق التفاهم معها والمعرفة المتزايدة عنها، حيث يكون التعدد اللغوي هنا ظاهرة طبيعية مفيدة في الدول " إن اتخذ مسلكا للتطعيم وانفتاح الثقافة الوطنية على الثقافة الأجنبية لتوسيع دائرة التفكير اللغوي بما يخدم اللغة

¹ — أوفيليا غارسيا: التربية الثنائية للغة، دليل السوسيولسانيات ، تر: فلوريان كوكماس، ص 877.

² — سمرة عمر: التعدد اللغوي و دوره في تطوير السياحة في الجزائر ، مجلة الكم ، المجلد 8، العدد 1، جوان 2023، ص 149

³ — ينظر: المرجع نفسه، ص 150.

الوطنية " ¹ والوطن، كما يسهم ذلك في محاربة ظاهرة التمييز العنصري وعدم المساواة بين المجموعات؛ لكون التنوع اللغوي يمنح معرفة إيجابية متزايدة وتفكيراً خلاقاً ومتشعباً " ² ومنفتحا على الآخر وعلى العالم ككل .

3. – ضعف التواصل :

على الرغم من أن التنوع اللساني يحقق انفتاحاً على العالم، لكنه قد يؤدي في الوقت نفسه إلى فشل في التواصل داخل المجتمع الواحد، خاصة في حال ضعف القدرة التواصلية. بمختلف هاته اللغات " حيث يقود التنوع اللغوي في الجزائر أحياناً إلى ضعف التواصل بين أفراد المجتمع، لاسيما بين المناطق النائية : فمثلاً من يجهل الأمازيغية تماماً في التلقي وفي الإرسال يكون ذلك سبباً في التباعد " ³ بينه وبين الأمازيغي الذي لا يتقن أية لغة أخرى سواها، خاصة على المستوى المعجمي ما يسبب نوعاً من التنافر؛ " فساكن الغرب الجزائري لهم مفردات لا يفهمها ساكن الشرق الجزائري و كذلك الوسط والجنوب الغربي أو الجنوب الشرقي " ⁴.

4 – ضياع الهوية اللغوية:

إن فقدان الهوية اللغوية أمر في غاية الخطورة ، خاصة لكونه يمس هوية الإنسان ككل، " فقليلاً ما نجد كلاماً سليماً من كلمة دخيلة وملحونة ومعظم هذه المفردات مقترضة من اللغة الفرنسية وبعضها من الإسبانية " ⁵ وأخرى من التركية وحتى من الأمازيغية، وذلك لتشعب التاريخ الجزائري وتنوعه في الماضي، لذا أصبحت العامية الجزائرية هجيناً لغوياً لا ينتمي لأية لغة، وما زاد الأمر توسعاً وانتشاراً هو تعاظم المسؤولين عن هاته الفوضى ... وما نخشاه من الازدواجية إلى التعددية هو ذلك الانفصال بين أبناء المجتمع الواحد، وصلابة الجدران الفاصلة بين المناطق، فما الحدود الجغرافية الموروثة عن مرحلة الاحتلال إلى حدود مصطنعة لأنها تغلب منطق الجغرافيا على منطق التاريخ ، وهذا ما عبر عنه المسدي في كتابه "العرب والانتشار اللغوي" ⁶ ما ينتج تأثيرات عميقة مختلفة على ثقافات الشعوب.

I – الآثار الثقافية:

¹ – ديدوح عمر: الصراع اللغوي في الجزائر تأثيره على الهوية HTTN/ WWW . AHMAREFH. NET الساعة 20:14 تاريخ الإطلاع 2025 /02/10.

² – ينظر : سمرة باديس لهرميل ، ونور الهدى حسين: مظاهر التعدد اللغوي في الجزائر و انعكاساته على تعليمية اللغة العربية ، مرجع سابق ، ص 116 .

³ – عمر فاسي : التعدد اللغوي و آثاره ، جامعة طاهري محمد بشار ، مجلة دراسات جوان 2017، ص 93.

⁴ – ينظر : المرجع نفسه، ص 93.

⁵ – المرجع نفسه ، ص 94.

⁶ – عبد العلي الوديعري: اللغة العربية في مراحل الضعف و التبعية ، الدار العربية للعلوم ، بيروت ، لبنان، 2013، ط1، ص 128.

تعتبر الثقافة كلّاً مركباً يعبر عن الفرد والمجتمع ، ويعد التعدد الساني أحد المظاهر الثقافية المؤثرة في الثقافة والمتأثرة بها، وتتمثل هاته الآثار في :

1 — الآثار الايجابية :

يفرز التنوع اللغوي تفاعلاً واحتكاكاً بين مختلف هاته اللغات المستعملة في المجتمع الواحد، حيث تتأثر بعضها ببعض، وتتقاطع فيها بعض الوحدات اللسانية بحكم الاقتراض اللغوي، مما أدى إلى التجاذب بين الألسن والاشتراك في بعض العادات والتقاليد، كإحياء رأس السنة الأمازيغي (يناير) في اليوم الثالث عشر من شهر يناير الميلادي من كل سنة، والمولد النبوي الشريف ورأس السنة الميلادي، فهذه الأعياد الثلاثة تدل على وجود تلاقح بين المسلمين والأمازيغ والأوربيين (فرنسا خاصة) ، ومن الآثار الثقافية أيضاً طقوس الأعراس، والتوزيع والأعياد، الدينية وغيرها¹، فاللغة مرتبطة بالثقافة ومكون من مكوناتها ووعاء حامل لها وناشر لها، ورغم هاته الآثار الايجابية إلا أنه توجد آثار أخرى سلبية .

2. الآثار السلبية:

بعض الآثار الثقافية الايجابية السابق ذكرها قد تؤدي إلى انخفاض المستوى الثقافي للفرد، ذلك لأن تلقين لغتين في آن واحد كلاهما مختلف الهوية والانتماء التاريخ يؤدي إلى تدافعهما، إضافة إلى تنافرها في الشكل والتركيب والقواعد، وعدم استقرار نسقيهما في العضو الذهني المهياً لحفظ الملكة اللغوية المكتسبة، فقد أثبتت اللسانيات النفسية أنّ هذا التلقين المزدوج يكون فرداً ومجتمعاً معاقاً لسانياً²، وتنعكس هاته الإعاقة اللسانية على ظواهر تقود إلى التحلف الثقافي، وتتمثل في:

أ. العسر اللغوي:

يتشكل العسر اللغوي من خلال كل أشكال الاضطرابات اللغوية لدى المتكلم نتيجة لخلل نفسي أو عضوي في وضعية لسانية ما، كضعف القدرة على ارتباط الكلام، وقطع الجمل واستئناف جمل أخرى بدون إيصال الفكرة للمتلقى، وكذا البحث عن الألفاظ المناسبة ونسيانها، والإفراط في استعمال المفردة الواحدة في عدة سياقات، ونجد هذه الظاهرة كثيراً حتى في الأوساط الجامعية الناضجة ثقافياً.³

ب. اللّغظ:

¹ — محمد الأراغي : التعدد اللغوي و انعكاساته على النسيج الاجتماعي منشورات كلية الأدب و العلوم الانسانية ، جامعة محمد الخامس ،

الرباط، المغرب ص 56.

² — ينظر عمر فارسي: التعدد اللغوي و آثاره ، مرجع سابق ، ص 91.

³ — محمد الأوراني: التعدد اللغوي و انعكاساته على النسيج الاجتماعي، مرجع سابق، ص 53.

إن اللّغظ هو تلك " الأصوات المبهمة المختلطة " ¹، حيث أنّ وجود أكثر من لغة في اللسان الواحد قد ينتج بالضرورة لغطاً، ذلك أنّ اكتساب كل هاته اللغات دون وعي لساني وثقافي بها يشكل اختلاطاً وتضارباً لغوياً بينها يؤدي إلى لغط لغوي يحمل لغطاً ثقافياً، ما يشكل عائقاً يمنع الأفراد الخاضعين لمنظومة تربوية مزدوجة من اكتساب ثقافة محمولة في إحدى اللغتين الوطنية أو الأجنبية المتواجدين في نفس البلد، وبالتالي يمنعهم من الانتساب إلى إحدى الثقافتين ²، وهي ظاهرة مرتبطة أشد الارتباط بفقدان الهوية والذات.

ت. التباس المفاهيم وغموض التصورات:

أي الكدر والتشوش الذهني ؛ حيث يحدث إلتباس المفاهيم وضبابية التصورات إذا تغيرت الأنساق اللغوية عند تفاعلها " فإذا ما سلّمنا أنّ اللغة هي محدثة التصورات المكوّنة في الأذهان عن العالم الخارجي فيترتب عن هذا منطقياً أن يؤدي التغير الحادث في نسق اللغة إلى تغير في تصور الوقائع، وتؤكد هذه النظريات اللسانية الكلية القائمة على فرضية أن اللغة نسق خلقي مطبوع في عضو من الدماغ البشري حيث تكون اللغة ملكة واحدة في أذهان كل البشر والنسق الواحد يخلق في الأذهان تصوراً واحداً عن العالم ³، فإن تمددت الأنساق تعددت التصورات و تغيرت المفاهيم ما ينتج هذا الاضطراب وهاته الضبابية في المفاهيم .

ث. تراجع نسبة المطالعة:

يتواصل الفرد الجزائري بلغة معينة مع محيطه، ثم يتعلم في المدرسة بلغة أخرى هي اللغة الفصحى الرسمية ، ويجد مختلف الكتب والمجلات العلمية والأدبية مكتوبة بها ، ثم يجد أن مخزونه اللغوي لا يتسع لفهمها وإدراكها ، فيبدأ بالتدريج في الابتعاد عنها، وإن كانت الكتب متعددة زادت مسافة هذا البعد أكثر، ذلك لأنّ التعدد يعطل صاحبه عن الغوص في المادة العلمية فلا يُحصل لديه الفهم المطلوب لها بسبب عدم امتلاك اللغة التي كُتبت بها، بمعنى أن الانتقال من لغة إلى أخرى في وضعية الازدواج أو التعدد اللغوي يُضعف القدرة على فهم المقروء أو المسموع، " وأثناء إلقاء الدرس أو المحاضرة يجد الطالب نفسه مضطراً لفك رموز المصطلحات عوض التفكير في جوهر المضمون والمادة ⁴.

إن تعدد اللغات في الكتب ثقافة منتشرة تسمى بالثقافة اللّفظية ، تحولت إلى تقنية لممارسة الكتابة ولها من السلبات ما لها.

¹ — ابن منظور لسان العرب ، دار صادر ، بيروت ، لبنان ، ط1، المجلد السابع ، ص 991.

² — عمر فاسي: التعدد اللغوي و آثاره ، مرجع سابق ، ص 92.

³ — محمد الأوراني : التعدد اللغوي و انعكساته على النسيج الاجتماعي ، مرجع سابق ص 61 — 62.

⁴ — ينظر : المرجع نفسه، ص 62.

ملخص الفصل الأول:

تناول هذا الفصل اللغة وظاهرة التعدد اللغوي بالشرح؛ حيث بدأ بتعريف اللغة لغويا واصطلاحيا، مستعرضا آراء العرب القدامى والمحدثين والغربيين عنها، ثم تطرق إلى مكونات اللغة من: الصوت، المقطع، التركيب، الدلالة والاستخدام، معرجا على أنواع التعبير الإنساني، ثم فصّل في نظريات نشأة اللغة المتعددة، منتقلا إلى مظاهر اللغة: من اللغة المنطوقة والمكتوبة، وبعدها شرح وظائفها كالتعبير والتأثير والإخبار خاصة منها الوظيفة الأهم وهي التواصل، مشيرا إلى خصائص اللغة المختلفة.

عالج بعدها الظواهر اللغوية المختلفة من: أحادية، ازدواجية، ثنائية وتعدد لغوي، ذاكرا أسباب الأخير كالأسباب التاريخية، الاجتماعية، التربوية...واقفا على مظاهره من حيث لهجات المتكلم المتنوعة وكذا اختلاف اللغات وتشعبها، ثم جاء مبحث أخير ذاكرا تعدد اللغات في الجزائر: على المستوى الرسمي، التواصل، والوظيفي، وشارحا معايير الحكم بالتعدد وأخيرا واقفا على آثار هاته الظاهرة على الفرد والمجتمع، من آثار: لغوية، علمية، ثقافية وغيرها.

الفصل الثاني: النمو اللّغوي والمعرفي

المبحث الأول: مفهوم النمو اللّغوي ومراحله

المطلب الأول: مفهوم التّمو اللغوي

المطلب الثاني: مفهوم الاكتساب اللغوي

المطلب الثالث: مراحل النمو اللغوي:

المبحث الثاني: عوامل النمو اللغوي واضطراباته

المطلب الأول: العوامل المؤثرة في النمو اللغوي

المطلب الثاني: اضطرابات النمو اللغوي:

المطلب الثالث: أسباب الاضطرابات اللغوية

المبحث الثالث: التحصيل المعرفي والدراسي:

المطلب الأول: مفهوم النمو المعرفي والتحصيل الدراسي:

المطلب الثاني: العمليات المعرفية:

المطلب الثالث: العوامل والعوئق المؤثرة على عملية التحصيل المدرسي:

المبحث الرابع : التحصيل الدراسي:

المطلب الأول: أنواع التحصيل الدراسي وقياسه:

المطلب الثاني: شروط التحصيل المعرفي :

المطلب الثالث: أهداف التحصيل الدراسي:

تمهيد:

يعد النمو اللغوي أحد الركائز الأساسية في تكوين وبناء شخصية المتعلم وتطوره المعرفي والاجتماعي، ومن هنا فإن دراسة هاته الظاهرة ومراحلها المختلفة تمثل خطوة ضرورية لفهم طريقة تطور الكفاءة اللغوية لدى المتعلم، ومعرفة العوامل والعوائق التي قد تعززها أو تعرقلها، وفي نفس السياق يرتبط التحصيل المعرفي بالنمو اللغوي ارتباطا وثيقا، كونه يعكس قدرة المتعلم على استيعاب المعارف وقدرته على توظيفها في مواقف تعليمية وحياتية متميزة ، لذا جاء هذا الفصل للوقوف على مفهومي كل من النمو اللغوي والتحصيل المعرفي، وما يرتبط بهما من مظاهر وعوامل؛ بغية التمهيد لفهم أعمق للعلاقة بينهما و بين التنوع اللساني .

المبحث الأول: مفهوم النمو اللغوي

المطلب الأول: مفهوم النمو اللغوي

أ — تعريف النمو:

يعتبر النمو ظاهرة إنسانية يعايشها الانسان في نفسه ويلاحظها في غيره في مختلف مناحي الحياة، فهو عبارة عن سلسلة متتابعة من التغيرات العضوية والسلوكية عند تكوين الخلية الملقحة، يكون هذا التغير سريعا خلال السنوات الأولى من عمر الطفل، ثم يأخذ في التباطؤ حتى إذا ما تجاوز الفرد مرحلة الشباب فلا يكون التغير حينها ملحوظا، وقد يبدأ بالتراجع عند الشيوخ، "وتشمل هذا التغيرات تغيرات إنشائية في جسم وعقل الانسان هدفها الإرتقاء بالفرد حتى النضج والوصول إلى مرحلة الاكتمال، وتغيرات أخرى تتسم بالتراجع عامة، هدفها إنهاء الحياة .¹

فهي عبارة عن مظاهر سلوكية واضحة ؛ تشمل الجسد المعرفي: من اكتساب لغة الأم واللغات الثانية واكتساب المعارف، وتنمية المواهب، كما تشمل السلوك الاجتماعي من اكتساب المعايير والأعراف الاجتماعية وتكوين العلاقات والخبرات .

ب — تعريف النمو اللغوي:

يولد الطفل وهو مزود فطرياً وطبيعياً بالقدرة على التعبير والتواصل مع الآخرين، إلا أنه لا يستطيع أداء هاته القدرة فور ولادته، إلا بعد أن تصل الأجهزة الداخلية الخاصة بالكلام والتواصل لديه إلى درجة معينة من

¹ — ينظر محمد الزيتي : سيكولوجية النمو والدلغية ، دار الكتب الجامعية ، الاسكندرية 1969، د ط، ص 15.

النُّضج ؛ من نضج جهازه الصوتي وكذا وظائفه العقلية كما أنه من الملاحظ أنّ اللغة لدى الطفل لا تكون نفسها بعد مرور سنة أو سنتين فهي تسير عبر سلم تسلسلي متزايد، وهذا ما يطلق عليه النمو اللغوي إنّ تعلّم الكلام عند الطفل عملية تحصل لديه في وقت مبكر، فقد أظهرت الأبحاث " أنّ التعلّم المبكر يبدأ في الرحم عندما يبدأ الجنين في التعرف على الأصوات وأنماط الكلام لصوت أمه، وتمييزها عن الأصوات الأخرى بعد الولادة¹؛ فبمجرد أن يسمع صوتها يعرفها حتّى وإن كانت الحجرة فيها عدّة أشخاص أي متعدّدة النبرات "عادة تتطور القدرة اللغوية الاستيعابية لفهم اللغة عند الطفل قبل أن تتطور قدرته اللغوية التعبيرية²، حيث تتطور الثانية (القدرة التعبيرية) كلما تطورت القدرة الأولى (الاستيعابية)؛ باعتبار فهم اللغة وإدراكها من العوامل الضرورية لحدوث التواصل والتعبير عن الأفكار، كما يلاحظ استمرارية في عملية زيادة اللغة مستقبلاً؛ وذلك بزيادة الكلمات المسموعة مع مرور العمر وبالتالي زيادة المعجم والرّصيد اللغوي لدى الطفل .

المطلب الثاني : مفهوم الاكتساب اللغوي:

أ – تعريف الاكتساب:

يعرّف الاكتساب عند أغلبية المفكرين على أنّه عملية فطريّة " ويطلق الاكتساب عند بعض الفلاسفة المحدثين على طريقة تحصيل المعرفة، وعلى طريقة تثبيت العادات، فالمعرفة عندهم تُكتسب بالحواس، والعادات تُثبّت بتصحيح الأخطاء"³.

حيث أنّ الاكتساب يحصل في مواقف طبيعية بطريقة غير إرادية، دون وجود قصدية للتعلّم، ما جعله يوصف بالتعلّم الضمني أو غير الرسمي من خلال التقليد والمحاكاة والاتصال المستمر بالمواقف الحياتيّة بشكل عفويّ غير منظم، وهو عملية مستمرة غير منتهية، تبدأ من مرحلة الطفولة المبكرة إلى نهاية حياة الفرد، وذلك بتعلّمه

¹ , — stanley n . graven , md. Joy v brown (2008) audrtry develo pment in the fetus and infant . new borm and infant nursing renewis : jou rnal of social sciences p 187.

²– dguess : afunctional analysi of receptire language and prid u – ctire speesh m acquisition of the plur al morphem . journal of appleid beharon analysis p 55.

³ — جميل صليبا : المعجم الفلسفي ، دار الكتاب اللبناني ، لبنان ، 2013 ، ج1، ط1، ص 113.

معلومات جديدة وأفكار مستحدثة وأنماط أخرى لردود فعله، و يطلق لفظ " المكتسب على وصف الخصائص والاستجابات غير الفطرية التي يتعلمها الانسان بالخبرة"¹

ب — تعريف الاكتساب اللغوي:

الاكتساب اللغوي هو مصطلح شائع في علم النفس اللغوي وعلم اللغة النفسي، حيث يمثل أحد القضايا المهمة لسانيا ونفسانيا، المرتبطة بالإنسان منذ نشأته الأولى، فيتطابق هذا المصطلح مع مصطلح النمو اللغوي، ويتم التركيز عليه عند اكتساب الطفل للغة الأم، بوصفها (اللغة الهدف) داخل بيئتها من قبل الناطقين بها، "معتمدا في ذلك على الكواهن الذهنية والميولات الفطرية والسلوكيات الاجتماعية بشكل طبيعي عفوي"²، ويرى أحد الباحثين أن الاكتساب اللغوي "هو العملية التي يتم فيها اكتساب اللغة بشكل عفوي وطبيعي؛ دون حاجة إلى تعليم مؤسس ومبرمج؛ كإكتساب الطفل الصغير لغة الأم(المنشأ)"³. لأن الاكتساب عبارة عن عملية مشتركة عند جميع الأطفال على اختلاف لغاتهم وبيئاتهم، ولا تتدخل فيها أمور خارجية عنه .

المطلب الثالث: مراحل النمو اللغوي:

تعتبر قضية دراسة مراحل النمو اللغوي أحد القضايا المهمة في علم النفس اللغوي، "خاصة في حقل علم اللغة النفسي النهائي denelopement psych linguits ، حيث يدرس هذا العلم كيف يظهر الكلام مع مرور الوقت لدى الأطفال، وكيف يقومون ببناء التراكيب اللغوية المعقدة للغتهم الأم"⁴، ولقد وجد العلماء أن الاكتساب العام لهاته اللغة يمر عبر مراحل متتابعة تتمثل في :

I. المرحلة ما قبل اللغوية : pre- linguistics stage:

تظهر عند الأطفال الرضع بداية من أول يوم لميلادهم، وتتميز بظهور أصوات غرائزية لا تعدو أن تكون لغة، وتنقسم هاته المرحلة بدورها إلى :

¹ . حسن شحاتة و زينب النجار : معجم المصطلحات النفسية و التربوية ، الدار المصرية اللبنانية ، القاهرة ، 2003 ، ط1، ص 57.

² — يوسف مسيرة : الاكتساب اللغوي عند الطفل ونظريات تفسيره، جامعة الجزائر ، مجلة النص ، المجلد 10، العدد 10، 2024، ص 214.

³ عبد المجيد قديدح؛ اكتساب لغة المنشأ؛ مطبوعة محاضرات في علم النفس اللغوي؛ موجهة إلى طلبة السنة أولى ماستر-لسانيات عامة-جامعة محمد البشير الأبراهيمي؛ برج بوعرييج؛ 2018/2019؛ ص90.

⁴ — توهامي سكوفل : علم اللغة النفسي ، تر: عبد الرحمن بن عبد العزيز العبدان، نشر و توزيع ، مركز السعودي للكتاب ، الرياض ، السعودية ، 1997، د ط، ص 24.

1- مرحلة الصراخ والبكاء grying stage :

تبدأ هاته المرحلة بصرخة الميلاد، الصرخة الأولى للطفل، وتعتبر أول استعمال للجهاز التنفسي عند الطفل، ثم مع مرور الأيام يكون تواصله الوحيد عن طريق هاته الآلية (آلية الصراخ) فيستخدمه للتعبير عن حالاته الوجدانية ودوافعه المختلفة، " وعلى ذلك فإنّ الوظيفة التي يؤديها الصراخ خلال هذه الفترة من حياة الطفل هي وظيفة اللغة في أبسط صورها، في أوليتها وبدائيتها، فتكون طريقة للاتصال بالآخرين لطلب العون منهم لإشباع الحاجات، والرضيع يستخدم هذه الأداة اللغوية البسيطة أو شبه اللغوية لتحقيق حاجاته الأولية¹ ؛ خاصة تلك المتعلقة بالجوع والتعب والخوف والرغبة في النوم وغيرها.

2. مرحلة المناغاة : babbling stage:

تكون مرحلة المناغاة بداية عبارة عن عملية لعب عشوائية، حيث لا يملك الرضيع منها غرضا معينا، ثم مع مرور الوقت قد تشير " المناغاة إلى أنواع من الخبرات التي عاشها الطفل، وبالتالي فهو بتكراره لهذه المقاطع يؤكد في نفسه مضمون هذه الخبرات² ؛ كأن يسبب له صوت معين رغبة في الضحك، أو يحقق انتباه الآخرين فيعتمد تكراره، أي هو عبارة عن " نشاط يحقق للطفل السعادة، ويجد متعة في مجرد إصداره و ترديده³، وذلك كونه منظمة غنائية ذات ألحان تتغير حسب حالات الطفل الوجدانية والعاطفية، وتكون مقطعية في تركيبها.

3. مرحلة التقليد والمحاكاة: limitation stage:

تبدأ هاته الفترة بالظهور في نهاية السنة الأولى عند الأطفال العاديين، وقد تستمر إلى غاية سن الخامسة (5) أو السادسة (6) حسب شخصية الطفل وحاجته إليها، وفي البداية تتميز بكون الطفل يقلد أقربائه الأكبر منه تقليدا خاطئا؛ فقد يغيّر حروفا ويحذف أخرى، أو يغير ترتيب حروف الكلمة التي ينطقها، ومع مرور الوقت ومن خلال الخبرة والتكرار والتدرّب وحسن الاستماع و التّضح يتعوّد الطفل على نطق الكلمات بطريقة صحيحة .

¹ — علي القاسمي: مجلة الممارسات اللغوية، جامعة مولود معمري ، تيزي وزو، العدد4، 2011، ص 233.

² — صالح الشماع : اللغة عند الطفل من الميلاد إلى السادسة ، دار المعارف ، مصر ، 1955، ص 59.

³ — عزيز حنا داوود و آخرون ، الطفل في مرحلة ما قبل المدرسة، منشأة المعارف بالاسكندرية ، مصر — د ط، ص 59.

"تعتبر مرحلة المحاكاة من أهم مراحل التواصل¹ حيث أنّ الانسان القديم بدأ بالتواصل من خلال إشارات اليدين مع عدد محدود من الصرخات والأصوات، ثم تطور التواصل لديه بنمو الأصوات وانحصار الإشارات؛ حيث أحتل الكلام اليوم الغالبية العظمى من مساحة التواصل" فالطفل هو الممثل الأوّل للانسان القديم البدائي الذي كان يقلد أصوات الطبيعة والحيوانات، في حين يقلد الطفل كل ما يسمعه في محيطه ومن عائلته، خاصة الأم التي تؤدي دورا وظيفيا مهما في تصحيح أخطائه وانتقاء الكلمات المراد تعلّمها من قبله لتأتي مرحلة أخرى من مراحل اكتساب اللغة، وتأتي كمرحلة لغوية بامتياز.

II – المرحلة اللغوية linguistics stage:

تعتبر المرحلة ما قبل اللغوية تمهيدا واستعدادا وتهيؤا للطفل للدخول في المرحلة اللغوية، حيث يُدرب جهازه الصوتي والتنفسي على نطق الحروف وتكرارها، ما يساعده على نطق الكلمات فالجمل، وتنقسم هاته المرحلة إلى مراحل متتالية تخدم كل واحدة منها الأخرى، وتتمثل في:

1- مرحلة الكلمة الواحدة: word stage:

يسمّي (دان سلوبين Dan Slopin) هاته المرحلة بمرحلة ما قبل النملحو، أو مرحلة النملمو السليبي *passine grammar*، وتنطلق هاته المرحلة نهاية السّنة الأولى من عمر الطفل، عندما يبدأ في نطق أصوات على شكل كلمات هاته الكلمات غالبا لها قوة الجملة، فتُستعمل للتعبير في الجملة، ويشار إليها بجمل الكلمات الواحدة *one word sentences*، فمثلا كلمة (ماما) قد تعني: ماما تعال أو هذه ماما، أو أنا جائع، أو أنا متعب²، وهكذا... والملاحظ على الطفل في هاته المرحلة أنه رغم عدم قدرته على انتاج جمل تحتوي أكثر من كلمة واحدة، لكنّه يفهم معاني المركبات والجمل من لغته، " كما أنّ هاته الفترة تكون مواكبة لمرحلة يطلق عليها مرحلة التّعميم، حيث نجد الطفل يطلق كلمة (كوكو) على كل طائر، وكلمة (بابا) على كل رجل³، وهي محاولة منه لتمييز، حيث يفرق بين الطيور والحيوانات الأخرى، وبين الرجال وباقي

¹ — علي عبد الواحد وافي: نشأة اللغة عند الانسان و الطفل، فحضة مصر للطباعة و النشر، د ت، د ط، ص، 215.

² — ينظر: جلال شمس الدين: علم اللغة النفسي (مناهجه و نظرياته و قضاياها)، مؤسسة الثقافة الجامعية، الاسكندرية، مصر، ج2، د ت، د ط، ص 167.

³ — المرجع نفسه، ص 170.

الأشخاص، إضافة إلى أن إطلاقه للفظ واحد على جنس أو نوع كامل يدل على نقص محصوله اللغوي ، لكن تدريجيًا تنمو لديه هاته القدرة لينتقل إلى المرحلة الموالية، وهي:

2_ مرحلة الكلام الحقيقي: sentence stage:

يطلق عليها مرحلة النحو الموجب active grammar، وتتمثل في الفترة التي يشرع فيها الطفل في نطق جمل مكوّنة من أكثر من كلمة واحدة، غير أنها لا تظهر دفعة واحدة بل تتدرج في ذلك؛ " فبعد انتهاء مرحلة الكلمة واحدة يكون الطفل قد بلغ العامين، ويصبح لديه كمية ملحوظة من الكلمات التي تزداد بواسطة وسائل تنغيمية للتمييز بين الطلبات والتقريرات والأسئلة والشكاوي وهكذا " ¹، فيصبح أكثر قدرة على تمييز مختلف أنواع الجمل والنبرات كما لاحظ الباحثون وجود فترة قصيرة قبل ظهور النطوق الأكثر طولاً حيث يكون الكلام فيها مكوناً من كلمات منفردة متتابعة تُطقت في ذات الموقف ذلك لعدم قدراته على نطق الكلام متصلاً بدايةً، ونضرب مثلاً عن ذلك لو قلت لطفل: أنت نظيف الآن رائحتك منعشة، فيجيب: أستحممت، دوش... إذ أن الكلمات لهما علاقة ببعضهما لكنهما لا يكونان جملة كاملة تامة ²، الملاحظ أن الطفل هنا يكون أكثر ذكاءً، حيث يختار الكلمات المعبرة أكثر والمُخبرة عن مراده بطريقة مختصرة في لفظ واحد .

بعدها تظهر مرحلة الجمل الكاملة في العام الرابع من عمر الطفل تقريباً وتتكون الجمل من أربع (4) إلى ست (6) كلمات تقريباً وتتميز بأنها جمل مفيدة تامة وصحيحة نحويًا .

المبحث الثاني: عوامل النمو اللغوي وإضطراباته:

عندما يكون الإنسان في حالته الطبيعية يمارس اللغة بشكل طبيعي، ويمر خلال ذلك بمراحل زمنية متشابهة ومتتالية، فلا يُعاني من مشاكل لغوية تعرقل نموه وتطور لغته، ويمتلك في ذلك عوامل تعينه، لكن أحياناً نجد بعض الأطفال يعانون من مشاكل لغوية تعرقل عملية الاكتساب اللغوي وعملية انتاج الكلام أو فهمه أي عملية التواصل بصفة عامة لديهم .

¹ — المرجع نفسه ، ص 170 .

² ، المرجع نفسه ، ص 171 .

المطلب الأول: العوامل المؤثرة في النمو اللغوي:

إن الملاحظ لمراحل النمو اللغوي عند مختلف الأطفال يجد فروقات بينهم، ترجع في عمومها إلى عوامل تؤثر على النمو اللغوي عندهم بالسلب والإيجاب، حيث أن نمو اللغة شبيه للنمو المعرفي والانفعالي والاجتماعي يتأثر بمختلف الظروف، وتتمثل هاته العوامل في :

I- العوامل العضوية :

تكون عادة عوامل وراثية، وتتخلص في تلك العوامل الجسميّة الظاهرة للعيان،نحو:

1 _ الحالة الجسميّة:

كلما كان الطفل سليماً من الناحية الجسميّة كان أكثر نشاطاً، ومن ثم أكثر قدرة على اكتساب اللغة، فالغذاء الجيد وصحة الإفراز الغدّي والجهاز العصبي والجهاز الحسي الحركي وسلامة الجيوب الأنفية كلها عوامل مؤثرة في النمو اللغوي لدى الطفل.¹

2 _ حالة السمع:

يعتبر السمع أبّ الملكات اللغويّة، حيث أن الطفل يسمع اللغة أولاً ثم يفهمها ليتمكن من اكتسابها والتكلم بها، وأي مشكل أو ضرر يصيب الجهاز السمعي ينعكس سلباً على اكتساب اللغة.

3 _ مستوى الذكاء:

أثبتت أغلب الدراسات أنه توجد علاقة وطيدة بين اللغة والذكاء ؛ ذلك أن الأطفال المتفوقين عقلياً يبدؤون الكلام قبل غيرهم، كما أن الأطفال الأذكاء يميزون الكلمات أكثر من الطفل المتوسط، ومتوسط الذكاء يميزها أكثر من الضعيف، " إلى جانب أن القدرات تختلف بين الأطفال الأقل ذكاء والأعلى ذكاء؛ في القدرة على التمكن من الكلمات والتراكيب وحجم المفردات وطول الجمل واستخدام المعاني المجردة وإدراك الفروق بين المعنيين المختلفين².

¹ _ بوحدي هيندة : محاضرات في مادة النمو اللغوي، السنة الثانية ليسانس ، 2010، د ص17.

² _ ينظر: أديب عبد الله محمد النوايسه، إيمان طه طابع القطاونة: النمو اللغوي و المعرفي عند الطفل، مكتبة المجتمع العربي للنشر و التوزيع ، عمان الأردن ، 2015، ط1، ص 55.

فكلما كان الطفل أفصح لسانا وأبلغ تعبيراً وأكثر وصفاً كان ذلك دلالة على ذكائه ونضجه العقليّ، وقد أثبتت الدراسات أنّ طول الجملة يزداد وفقاً للنمو العقلي والزمني للطفل .

4- عامل الجنس:

أشارت الدراسات إلى وجود فروقات بين لغة الإناث ولغة الذكور؛ حيث وجدت أنّ القدرة اللغوية عند البنات أعلى منها عند الذكور خلال "مرحلة الرضاعة والطفولة المبكرة، وقدرتهن على تنوع الأصوات وتنغيمها واستخدام التّبرات تفوق الذكور، ويكون الثراء اللغوي عندهن مرتفعاً أكثر، كما أنّهن أكثر مهارة في كل المطالب اللغوية، وبعد سن الخامسة نجد أنّ الإناث تتساوى مع الذكور في كم المفردات، ولا يوجد فرق بينهم في النمو اللغوي.¹

II- عوامل بيئية:

تتعلق بالبيئة الخارجية للطفل ومختلف الظروف التي يعيشها فيه ، وهي :

1 - العلاقة بين الوالدين:

يلعب الأبوان دوراً هاماً في زيادة عدد الأصوات التي ينطقها الطفل، وهنا يجب تشجيع الأطفال على الاختلاط بالرّاشدين فلغتهم "تعتبر أفضل النماذج اللغوية التي يمكن أن يحاكيها، وكلما اتصل الطفل بوالديه وبالكبار عامة، كلما كان أكثر قدرة على الكلام مبكراً، كما نجد أنّ تواصله مع الآخرين يساعده على تطوير قدراته على الكلام، كونه يكون في حالة محاكاة لغوية دائمة، وحاجة مستدامة إلى التواصل والتعبير عن الذات والتفاهم مع الآخر، لذلك يجب على الأباء أن يقوموا بتكريس وقت كافٍ للحديث والتخاطب مع أطفاله ، ويجب عليهم تشجيعهم على التواصل مع الآخرين²، حيث أنّ الطفل يؤخذ لغته الأولى من أمه أولاً فهي المصدر اللغوي الأول والمنبع الأصلي الذي يستقي منه لغته، ولأب دور مهم في ذلك أيضاً كونه ركن أساسي من الأسرة وعامل أساسي في تربية الطفل وتعليمه لغته.

2 - ترتيب الطفل بين إخوته:

يتأثر النمو اللغوي للطفل بتفاعله مع إخوته، فهم يتيحون له فرص أكثر للكلام خلال القيام بنشاطات مشتركة،

¹ — بوحيدي هيندة: محاضرات في مادة النمو اللغوي، مرجع سابق، ص18.

² — ينظر : أنيس محمد قاسم: اللغة و التواصل لدى الطفل، مركز الاسكندرية للكتاب، مصر، دت، دط، ص 186، 187.

"فالطفل الأصغر يقلد أخاه الأكبر منه في طريقة الحوار والتعامل مع الآخرين، وهكذا يؤدي هذا التقليد إلى اكتساب المهارات المختلفة وإثراء الرصيد اللغوي والمعرفي " ¹ وبالتالي يكون النمو اللغوي عند الابن الأصغر أسرع لأنه يتعلم من خبرات الإخوة الأكبر منه، كما أنّ عدد الإخوة يؤثر في عملية الاكتساب اللغوي أيضاً، فكلما زاد عدد الأطفال زادت العملية ثراء، لأن العدد الأكبر يعني تواصلًا وتجاوزًا أكثر ولمدة أطول.

3 — المستوى الاقتصادي:

أكد (بريستين brinstim) " أن أبناء الطبقة الفقيرة يتواصلون بمعرفة رمزية محددة تنقلها الإشارات غير اللغوية، وذلك خلافاً عن أبناء الطبقتين المتوسطة والعليا الذين يستخدمون رمزية متقدمة تُمكن من نقل كل مضامين الحوار لغوياً، ويضيف أن الفروق اللغوية تؤدي إلى توجهات متباينة تشمل بقية جوانب الحياة، مثل التربية والعلاقات التبادلية واللغة برأيه تشكل العامل الاجتماعي وتطوره. ² حيث يؤثر المستوى الاجتماعي والاقتصادي على اكتساب اللغة، وذلك لوجود علاقة وطيدة بين اللغة والمجتمع، فكلما كان المجتمع أكثر تنوعاً وانفتاحاً كانت اللغة كذلك وكان الطفل أكثر تنوعاً لغوياً وثراءً في رصيده، أمّا المستوى الاقتصادي فلا يمكن النظر على أنّه عامل أساسي في نمو اللغة في الجزائر، كون مختلف مواطنين الوطن الجزائري يعيشون بالتقريب في طبقة إجتماعية واحدة وينتمون إلى مجتمع واحد ويدرسون في نفس المؤسسات التربوية ويتلقون نفس الدروس.

4 — الالتحاق برياض الأطفال:

إن الالتحاق بدور الحاضنة ورياض الأطفال والجمعيات والمؤسسات التي تقدّم نشاطات مختلفة للأطفال يؤثر على لغاتهم، فقد " أكدت نتائج الدراسات على أهميتها، كونها عاملاً مساهماً في إنماء خبرة الطفل وبالتالي زيادة اكتسابه لمفردات جديدة، ³ وذلك لتوفيرها لفرص أكثر للتواصل والتعلم وإتاحتها لتجارب جديدة غير متوفرة في المنزل العادي.

5 — الحرمان العاطفي والاشباع العاطفي:

يوفر التحوار مع الطفل خاصة أثناء اللعب إشباعاً عاطفياً يحتاج إليه لامتلاك اللغة، ذلك أن هذا "اللعب يُسهّم في تقوية علاقته بأهله أو إخوته أو أصدقائه أو غيرهم، ما يؤدي إلى زيادة الثقة بينهم . ونمو ثقة الطفل فيمن حوله هو الأساس الأول لنمو نفسيّ سويّ، ليس فقط في النواحي الشخصية بل أيضاً في النواحي المعرفية

¹ — أديب عبد الله محمد النوايسه إيمان طه طابع القطاونة: النمو اللغوي و المعرفي عند الطفل ، مرجع سابق ، ص 53.

² — ميخائيل ابراهيم أسعد مالك سليمان مخول : مشكلات الطفولة و المراهقة، دار الجبل للطبع و النشر ، 1982، ط2، ص 166 177.

³ — بوحدى هندية ، محاضرات في النمو اللغوي، مرجع سابق ، د ص.

والعقلية واللغوية¹، ودليل ذلك أيضا أن الحرمان العاطفي يؤثر على المعرفة اللغوية، فعندما ينشأ الطفل في بيئة يُحرم فيها من التواصل يُلاحظ عليه تأخر نموه اللغوي وبطأ تدرجه في مراحل الاكتساب وضعف رصيده المفرداتي؛ بسبب عدم امتلاكه تلك المساحة الآمنة مع ذويه التي تمنح له الفرصة في التعبير عن ذاته وأفكاره ما يؤدي به على الإنغلاق على نفسه؛ "كون غياب الوالدين ونقص الرعاية والاهتمام يؤدي إلى تعثر الطفل في عملية الاكتساب خاصة وفي جميع الجوانب بشكل عام"²؛ حيث لا يمكن إنكار دور التواصل في بناء ثقة الطفل. من حوله وبالتالي زيادة رغبته في التحاور مع محيطه، ودوره في إثراء معجمه ومعارفه؛ و كنتيجة حتمية اكتسابه للغة بشكل أفضل وأسرع .

المطلب الثاني: اضطرابات النمو اللغوي:

يسير الطفل منذ ولادته وفق جدول زمني محدد، يُحدّد منذ الولادة متى يبدأ الطفل في إصدار الأصوات من بكاء وصراخ وضحك، ثم المناغاة والنشاط و اللعب الصوتي، فالأبأة والمأمة. ثم تبدأ المرحلة اللغوية انطلاقا بالكلمة فالكلمتين فالجملة، وإن حدوث أي مشكلة تعرقل سير هاته الفترات تسبب اضطرابا في نمو الطفل لغويا، وتعتبر المشكلات اللغوية من المؤشرات المبكرة لوجود صعوبات في التعلم، والأشخاص الذين يعانون من اضطرابات الكلام واللغة يكون لديهم صعوبة في إخراج أصوات الكلام، واستخدام اللغة المتطرفة في المحادثة والحوار، وفهم ما يقوله الآخرون، وحسب نوع المشكلة "³ يكون الاضطراب، فيا إما:

I. اضطراب إخراج الكلام النهائي:

حيث نلاحظ وجود مشكلة عند الأطفال بحيث لا يملك القدرة في التحكّم في كلماته "على سبيل المثال في حالة ... الأطفال فقد ظل حتى سن 6 سنوات ينطق " أنب بدلا من أرنب" ويعد اضطراب إخراج اللغة من الاضطراب الشائعة في الطفولة، حيث تصل نسبته إلى 10% عند أطفال ما قبل الثامنة ويكثر انتشاره بين الذكور عنه بين الإناث بنسبة 1.3 كما أنه شائع بين الأقارب بالدرجة الأولى عنه بين عامة الناس "⁴، ولا يكون هذا دليلا على التخلف العقلي أو العصبي، بل هو دليل على عدم القدرة على إصدار أصوات اللغة

¹ — ينظر : محمد عماد الدين اسماعيل : الطفل من العمل إلى الرشد، دار العلم للنشر ، الكويت ، 1993 ، ط2، ص 220.

² — ينظر : مصطفى مجازي: الصحة النفسية منظور ، دينامي تكاملي للنمو في البيت و المدرسة ، المركز الثقافي العربي ، دار البيضاء ، ص 173.

³ — مصطفى فهمي : سيكولوجية الأطفال غير العاديين ، مكتبة مصر ، القاهرة ، 1965، ط1، ص 130.

⁴ — نبيل عبد الهادي و حسين الدارويش ومحمد صوالحة: التطور اللغوي عند الأطفال، الأهلية للنشر و التوزيع ، عمان ، الاردن، 2007، ط1،

بصورة سليمة، نتيجة مشكلات في التناسق العضلي، أو عيب في مخارج أصوات الحروف أو الفقر في الكفاءة الصوتية "1.

II- اضطراب التعبير النهائي:

إنّ الطفل الذي يبلغ من العمر أربع (4) سنوات ولا يستطيع الحديث إلّا بجمل مكونة من كلمتين فقط أو الطفل الذي يبلغ من العمر ست (6) سنوات ولا يستطيع الرد على الأسئلة البسيطة، هؤلاء يتم تشخيص حالتهم بأنّهم يعانون من اضطراب التعبير اللغوي النهائي"2؛ ذلك لعدم قدرتهم على التعبير عن مرادهم وأنفسهم، ما يشكلّ لهم صعوبة في التواصل مع محيطهم وإيصال أفكارهم .

III- اضطراب فهم اللغة النهائي:

إن اضطراب فهم اللغة اضطراب يؤثر على جوانب اللغة الأخرى خاصة في الاستعمال؛ فعادة نجد الطفل الذي يملك مشكلة في فهم اللغة لديه مشكلة في التعبير اللغوي، حيث نجد أنّ هؤلاء الأطفال لديهم "صعوبة في فهم بعض أوجه الكلام، ويبدو الأمر وكأنّ عقلهم يعمل بطريقة مختلفة عن الآخرين، كما أنّ إدراكهم للأمور ضعيف، فهناك بعض الحالات لا تستطيع الاستجابة والرد عندما تسمع اسمها، مثل الطالب الذي لا يستطيع معرفة الاتجاهات أو التفرقة بين اليمين و الشمال"3، و قد نجد هذه المشاكل عند الطفل في عمر مبكر ولا تشكل عائقاً، لكن إن استمرت مع الوقت تصبح كذلك .

IV . اضطرابات النطق: articulation disorders:

تعتبر ظاهرة اضطرابات النطق من المشاكل الموجودة عند الصغار والكبار أيضاً، وتختلف شدتها من اللغة البسيطة إلى الاضطراب الحاد الذي يسبب مشاكلًا أخرى في مختلف مناحي الحياة، و" تحدث بسبب خطأ في إخراج الحروف من مخارجها الصحيحة، أو لعدم تشكيلها بصورة صحيحة بسبب الحذف والابتنال أو التشويه وقد تحدث نتيجة إصابة الجهاز العصبي ما ينتج عسر لغويًا، وربما فقدان القدرة على النطق تمامًا في حالة البكم"4، وتتمثل مظاهر اضطرابات النطق في :

¹ — الخطيب جمال، الحديدي منى : المدخل إلى التربية الخاصة، مكتبة الفلاح، الكويت ، 1997، ص 16.

² — أديب عبد الله محمد النوايسه ، إيمان طه طابع القطاونة، النمو اللغوي و المعرفي للطفل ، مكتبة الاعصار العلمي للنشر و التوزيع ، 2015، ط1، ص 62.

³ — نبيل عبد الهادي و حسين الدارويش ومحمد صواحة : التطور اللغوي عند الأطفال ، مرجع سابق ، ص 159.

⁴ — المرجع نفسه، ص 160.

1_ التحريف / التشويه: distortion

يقصد بالتحريف نطق الحرف بطريقة مقاربة مشابهة للصوت العادي، لكن فيها نوع من التشويه والتغيير.

2 _ الحذف : omission:

يحدث الحذف حينما يُزيل الطفل عند نطقه لكلمة معينة حرفاً منها أو أكثر ؛ حيث ينطق جزءاً من الكلمة ككل فقط، وتظهر هذه العيوب خاصة في نطق الحروف الساكنة التي تقع في نهاية الكلمة أكثر مما تظهر في الحروف الساكنة في بداية الكلمة أو في وسطها¹ وذلك لصعوبة إحداث السكت وقطع الصوت والنفس معاً عند نطق الحرف الساكن.

3_ الإبدال : substitution :

نجد بعض الأطفال أنهم يبدلون في نطقهم لكلمة معينة حرفاً منها بحرف آخر، ما يجعل كلامهم غير واضح أحياناً وغير مفهوم، ويتم الإبدال خاصة بين الحروف التي تمتلك نفس المخارج، أو المتقاربة من ناحية المخرج.

4_ الإضافة : addition:

يتضمن اضطراب الإضافة إضافة صوت زائد عن الكلمة إليها، وقد يُسمع الصوت الواحد وكأنه يتكرر، نحو السسلام عليكم ، صصصباح الخير²، ويحدث بكثرة في بداية الكلمات خاصة .

V. اضطرابات المهارات الأكاديمية :

تظهر هاته الاضطرابات عندما يشرع الطفل في التعلم داخل المؤسسات التعليمية، حيث يلاحظ عليه التأخر مقارنة بأقرانه وزملائه في بعض المهارات المتمثلة في :

1_ اضطراب مهارة القراءة أو عسر القراءة dylslexia:

نجدته منتشراً بين تلاميذ المرحلة الابتدائية بنسبة 8.2 % ، حيث أن العادي هو استعداد الطفل للقراءة يكون في سن السادسة (6) هو أنسب عمر لممارسة هاته المهارة، كون قدراته العقلية والجسدية تسمح له بذلك، لكن عند وجود مشكل عسر القراءة يتأخر الطفل إلى عمر أكبر، وهو ما يُنتج مشاكل متعددة، ذلك أن الدراسات أثبتت " أن القراءة للأطفال الصغار تُسهم بشكل كبير في النمو المعرفي، والمهارات اللغوية خلال

¹ — نبيل عبد الهادي و حسين الدارويش ومحمد صوالحة : التطور اللغوي عند الأطفال ، مرجع سابق ، ص 105 .

² — المرجع نفسه، ص 105.

سنوات الدراسة وحتى القراءة للأطفال الرضع تبدي نتائج مُبشرة لتطور المهارات اللغوية لديهم¹. والطفل الذي يعاني من صعوبة القراءة "يكون لديه اختلال في واحد أو أكثر من تلك العمليات العقلية التي يقوم بها الدماغ للوصول إلى القراءة السليمة، كما وجد العلماء أن عددا كبيرا من الأطفال الذين يعانون من صعوبة القراءة يكون لديهم إعاقة مشتركة"²، فالبعض يرى أن العسر القرائي مشكل طفيف لا يملك أبعادا عميقة، لكن الحقيقة العلمية تقول أن هذا المشكل يحمل في طياته العديد من الاضطرابات التي تحتاج العلاج.

2- اضطرابات الكتابة : dysgraphia:

يتمثل هذا الاضطراب في عدم قدرة الطفل على كتابة المطلوب منه بشكل صحيح، ما يدل على وجود خلل في

المناطق الدماغية المسؤولة عن هاته المهمة، وذلك أن عملية الكتابة عملية عقلية تشترك فيها عدة وظائف في المخ، ووجود مشكلة في أحدها يسبب هذا الاضطراب؛ فمثل ذلك الطفل الذي يعاني من عدم القدرة على التفرقة بين تسلسل الأصوات في الكلمة كان يعاني من مشاكل في الإملاء أو ما يسمى اضطراب الهجاء " وأيضاً الطفل الذي يعاني من اضطراب الكتابة خصوصاً اضطراب التعبير اللغوي من الممكن أن يصبح غير قادر على اكتساب كلمات جديدة، ويمكن أن يخطئ في استعمال الكلمات وعسر الجمل واختلال في التراكيب النحوية والاختصارات المخلة بالجمل³.

V I – اضطرابات اللغة : language disorders:

يقصد بهاته الاضطرابات تلك المشاكل المتعلقة باللغة في حد ذاتها، من ناحية زمن ظهورها أو تأخرها، أو عسرها، أو توقفها وغيرها من الاضطرابات المتمثلة في :

1- التأخر اللغوي : Language delay:

يعتبر الطفل المتأخر لغوياً ذلك الطفل الذي يستخدم لغة بسيطة للغاية في المراحل التي تنمو فيها اللغة عادة، مما يؤدي إلى بطء و تأخر اكتساب اللغة لديه، أي أن المعجم اللغوي لديه⁴ لا يكون بنفس الكمية عند أقرانه

¹ — zind jaccobson . reading to toddlers could boost literacy, education week. Vol p 73 نقلا عن

أديب عبد الله النوايسة ، إيمان طه طابع القطاونة : النمو اللغوي و المعرفي للطفل ، مرجع سابق ، ص 63 .

² — أديب عبد الله النوايسة ، إيمان طه طابع القطاونة : النمو اللغوي و المعرفي للطفل ، مرجع سابق ، ص 64.

³ — كواقحة عبد العزيز : المنحنى النهائي بمختلف مجالاته و جوانبه، مرجع سابق، ص 55.

⁴ — أديب عبد الله محمد النوايسة ، إيمان طه طابع القطاونة ، مرجع سابق ، ص 72.

العاديين، حيث لا تظهر الكلمة في العمر الطبيعي لها من السنة الأولى، بل قد تتأخر إلى السنة الثانية وهكذا، ويكون هذا التأخر ناتجاً عن سببين:

أ – التأخر العقلي:

يشمل هذا التأخر فئات منها : ضعف العقول والبلهاء، والمعتوهين وهاته المشكلة تحدث للطفل إما لأسباب وراثية عائلية، أو لأسباب بيئية تصيب الطفل في بطن أمه أو بعد ولادته، لذا على الإنسان أن يعرف معرفة تامة أن اكتساب اللغة شديد الصلة بدرجات الذكاء، فالتأخر لغوياً دوماً ما يكون متأخراً عقلياً، ولا يختلف اكتساب اللغة من شخص لآخر إلا باختلاف درجات الذكاء بينهم، و" يكون التأخر اللغوي عندهم على شكل قلة في المفردات، أو إصدار لا معنى له، أو التعبير بالإشارات و اليدين و الرأس، أو استعمال الرطانة (لغة خاصة بهم)، كما يكون الفهم والاستيعاب عندهم ضعيفاً، إضافة إلى عدم قدرتهم على الانتباه والفهم، حيث لا يستطيعون التركيز مع دروسهم.¹

ب – أسباب اجتماعية أسرية:

يعتبر الحرمان العاطفي من قبل أحد الوالدين أو كليهما، سبباً في تأخر لغة الأطفال الأسوياء في "مرحلة الطفولة المبكرة (2- 5 سنوات) وتظهر هاته المشكلة من خلال عدد المفردات والخجل من الكلام أمام الآخرين، والتلعثم والأخطاء في بعض الأصوات....ولأن هؤلاء لا يعانون من تأخر عقلي، فإن لغتهم يمكن أن تنمو وتحسن بالتدريب والعلاج والاندماج مع أفراد المجتمع² والأسرة .

2- القصور اللغوي : language deficit :

" يتمثل في قصور في تنظيم و تركيب الكلام"³ و يكون هذا القصور ناتجاً عن عدة عيوب تسبب عجزاً لغوياً، و تتمثل هاته العيوب في:

¹ — ينظر : عبد العزيز بن ابراهيم العصيمي، علم اللغة النفسي ، فهرسة مكتبة الملك فهد الوطنية للنشر ، جامعة الإدماج محمود بن سعود ، السعودية، 2006، دط، ص 327.

² — ينظر: فيصل الزراد: اللغة و اضطرابات النطق و الكلام ، دار المريخ ، الرياض ، 1410هـ/ دط، ص 153.

³ — السرطاوي عبد العزيز : بوسف القريوتي ، جلال القارسي ، التربية الخاصة ، دار العلم ، دبي، الامارات ، 2002، ط، ص 101.

أ — عيوب سمعية :

يعاني بعض الأطفال ضعفاً أو ثقلاً في السمع لا يصل إلى درجة الصمم، " فيستجيبون للكلام المسموع استجابة تدل على إدراكهم لما يجري حولهم إذا كان الصوت في حدود قدراتهم السمعية ¹، أو قد لا يكون مدركاً لما حوله، ونقص السمع يسبب مشكلة في نقص الرصيد اللغوي وبالتالي مشكلاً في التواصل.

ب — عيوب نطقية فسيولوجية:

ترجع هاته العيوب إلى أسباب عضوية، من تلف أو تشوه في أحد أعضاء النطق، وتمثل هاته العيوب في:

• الخنخة rhinolalia:

حيث تخرج معظم هذه الأصوات من الأنف بغنة شديدة تشبه صوتي الميم والنون ، " يقال خنخن فلان إذا أخرج الكلام من أنفه " ²، وتسمى الخنف أو الخمنخة . ³ تحدث الخنخة نتيجة وجود فجوة في سقف الك " فلا يستطيع

حينئذ التحكم في ممرات الهواء بين فمه وأنفه. ⁴

• التأتأة أو اللثغة : lispng :

التأتأة تدل على نطق الأصوات الصفيرية نطقاً غير صفيري، أما اللثغة " فهي إبدال (الراء) ب (لام)، وربما يدخل فيها إبدال (الجيم) (دالا) ونحو ذلك، وهي ظاهرة معروفة في التراث اللغوي العربي ⁵.

ت — عيوب نطقية نفسية :

التلعثم stuttering وهو مرض يصيب العلاقة اللغوية ويعيق انسياب الكلام، فهو نوع من التردد واضطراب الكلام، حيث " يردد المصاب به حرفاً أو مقطعاً، أو يمدّ الصوت أو المقطع مدّاً زائداً عن العادة، مع صعوبة في تجاوز هذا المقطع إلى المقطع التالي له. ⁶ تبدأ هذه المشكلة في مرحلة الطفولة المبكرة، وتشيع بين الأطفال فيما بين السنتين: الثانية والرابعة من العمر، " لكنها تشيع بين الذكور بدرجة أكثر منها بين الإناث وذلك بنسبة

¹ — ينظر عبد العزيز ابن ابراهيم العصبي ، علم اللغة النفسي : مرجع سابق ، ص 329.

² — مجمع اللغة العربية : المعجم الوسيط ، مادة حن ، المكتبة الاسلامية ، السعودية ،

³ — مصطفى فهمي: أمراض الكلام: مكتبة مصر ، القاهرة ، 1915 ، د ط ، ص 151.

⁴ — أنس قاسم: أمراض اللغة و التواصل لدى الطفل ، مركز الاسكندرية للكتاب ، مصر ، 2002 ، ص 212.

⁵ — ينظر رمزي البعلبكي: معجم المصطلحات اللغوية ، دار العلم للملايين ، بيروت ، لبنان ، 1990 ، د ط ، ص 269.

⁶ ينظر: — فيصل الزراد : اللغة و اضطرابات النطق و الكلام، مرجع سابق ص 157.

تصل في الطفولة المبكرة إلى 2 — 1، ثم تزداد بتقدم العمر حتى تصل نسبتها بين المجموعتين إلى 5 — 1 في مرحلة البلوغ¹.

3 — السكتة اللغوية : aphasia:

يطلق عليها أيضا الحبسة اللغوية والأفيزيا وتعرف بأنها " فقدان القدرة على الكلام في الوقت المناسب على الرغم من معرفة الفرد ما يريد أن يقوله وتنتج عن مرض في مراكز المخ"²، وتوجد أنواع كثيرة للأفيزيا من بينها:

أ — الحبسة الحركية : motor aphasia:

تعرف أيضا باسم الحبسة اللفظية verbal aphasia أو حبسة بروكا، وذلك لأن الإصابة المسببة لها تكون في منطقة بروكا في الدماغ " حيث يفقد المتكلم القدرة على التعبير الكلامي الحركي دون الفهم وذلك لقربها من مراكز الحركة لأعضاء جهاز الكلام كاللسان والحنجرة والفك، والمصاب بهذه الحبسة يكون كلامه قليلا و بطيئا، كما يكون صعبا ومكسرا، لا تحكمه قواعد سليمة³.

ب — الحبسة الحسية : sensory aphasia:

تعرف باسم " حبسة فرنيكي werniche's area ، نسبة إلى منطقة الدماغ التي اكتشفها عالم الأعصاب الألماني كارل فرنيكي "⁴ وتتمثل في ظهور كلام لا معنى له أو كلام لا علاقة له بسياق الحديث، بالرغم من أنه قد يبدو سليما من الناحية التركيبية، أي إن المصاب بها يتحدث بكلام صحيح القواعد لكنه غير ذي معنى ؛ كأن يقول مثلا: نامت السيارة فوق الشجرة، أو شرب الحجر الجدار.⁵

ت — حبسة النسيان : amnestic aphasia :

يكون المصاب بها غير قادر على تسمية الأشياء التي تقع في مجال إدراكه، ولهذا " أطلق عليها أحيانا حبسة نسيان الأسماء anomic aphasia ، لكنه في الوقت نفسه لا يخطئ في بناء التراكيب وإنما يتكلم بكلام خال من الأخطاء النحوية والصرفية⁶.

¹ — ينظر : أنس محمد قاسم: اللغة و التواصل لدى الطفل ، مرجع سابق ص 236.

² — ينظر:عبد العزيز السرطاوي و آخرون، معجم التربية الخاصة، مرجع سابق ، ص 103.

³ — ينظر : فيصل الزراد : اللغة و اضطراب النطق و الكلام ، مرجع سابق ، ص 206.

⁴ — ينظر : عبد العزيز بن ابراهيم العصلي: علم اللغة النفسي ، مرجع سابق ص 309.

⁵ ١: عبد العزيز بن ابراهيم العصلي: علم اللغة النفسي ، مرجع سابق ، ص 310.

⁶ — steinberg. Dam introduction to psycholin guistics نقلا عن عبد العزيز إبراهيم العيصيلي، ص 311

ث — الحبسة الصوتية **phonetic disintegration**:

يطلق عليها التفكك الصوتي، حيث لوحظ أن أخطاء المصابين بحبسة بروكا في نطق الأصوات الصامتة أكثر من أخطائهم في الأصوات الصائتة، "وأن هذه الأخطاء تكررت في الصوامت الاستهلاكية Initial consonants للكلمة أكثر من تكررها في الصوامت الختامية final consonants¹.

ج — الحبسة الدلالية / تفكيك المعنى **semantic breakdown**:

حيث يخترع أصحابها " ألفاظا جديدة، لا وجود لها في اللغة مثل : كعلم، سرب، قرحم ، ورمثف، يقصدون بها شارع وأكل وخبز ومثل على التوالي.²

ح. الحبسة النحوية : **agrammatism** :

تؤدي الإصابة بحبسة بروكا إلى حدوث عجمة نحوية، أو تفكك في التراكيب، تتمثل في إنتاج كلام مختزل يشبه لطانة الأجنبي *piding language*، يحوي كلمات محتوى متناثرة، ويخلو من الكلمات الصحيحة وتنظيمها³.

خ. الحبسة الكلية: **global aphasia**

تعدّ الحبسة الكلية أو العامة من الحالات النادرة، وهي أشد أنواع الحبسة؛ حيث يعاني المصاب بها أعراضا متعددة

تمثل عددا من أنواع الحبسة، كالحبسة الحركية والحبسة الحسية، وحبسة النسيان ... وتحدث نتيجة تلف معظم مناطق اللغة ومراكزها من الجانب الأيسر من الدماغ.⁴

د — حبسة ثنائي اللغة **aphasia in bilinguals**:

عندما يعاني ثنائيي اللغة *bilinguals* أو متعدّدو اللغات *multilinguals/ trilinguals* من تلف في الدماغ، تظهر لديهم أنماط مختلفة من الحبسة في الكلام... فبعد عملية " جراحية دماغية أجريت لثنائي اللغة *trilingual* لوحظ أن الحبسة الكلامية حدثت عنده في لغة واحدة دون اللغتين الأخريين، وكان يتحدث

¹ — ينظر فيصل الزراد : اللغة و اضطراب النطق و الكلام، مرجع سابق ص 213.

² — ينظر: عبد العزيز بن ابراهيم العصبي : مرجع سابق ص. 315

³ — المرجع نفسه ، ص 316.

⁴ — ينظر : عبد العزيز بن ابراهيم العصبي : مرجع سابق ص 324.

اللغات الثلاث بطلاقة تامة خلال إصابته بالحبسة الكلامية.¹ استخلص بعض العلماء الأعصاب من عدد حالات الإصابة بالحبسة الكلامية لدى ثنائي اللغة، "أن وظائف اللغة في الجانب الأيمن من الدماغ لدى ثنائي اللغة، أكثر من وظائفه لدى أحادي اللغة".²

المطلب الثالث: أسباب الاضطرابات اللغوية:

يعتبر النمو اللغوي ظاهرة إنسانية تتأثر بمختلف العوامل التي تمسّ الإنسان وتؤثر فيه، ما يشكل مختلف المشكلات اللغوية التي ذكرناها، وتتمثل أسبابها في:

I — الأسباب العضوية organic factors:

تكون هاته الأسباب متعلقة بالأجهزة العضوية المسؤولة عن عملية إنتاج الكلام وسماعه وفهمه، فتلك الخاصة بإصدار الصوت نحو: الحنجرة، مزمار الحلق، الفكين، الأنف، شق الشفاه (الشفاه الأرنبية cleft lip) ومشكلات اللسان (اختلاف حجمه، وعقدة اللسان وعدم تطابق الفكين، وخلل الجهاز السمعي (الأذنين) وتضخم اللوزتين، وجود أو مشكل أو عطل في سلامة الأجهزة المتكفلة بالنطق واللغة يؤدي إلى خلل واضح في سلامة اللغة أو خلوها من المشاكل والاضطرابات.³

II — الأسباب العصبية:

تتمثل في مختلف العوامل المتعلقة بالجهاز العصبي المركزي، كونه هو المسؤول الأول عن عملية الكلام والتواصل، "وتظهر هاته الاضطرابات قبل أو بعد أو حتى أثناء الولادة، ما ينتج فقداناً للنطق أو عسراً في القراءة والكتابة أو صعوبة في فهم الكلام أو تركيب وإنتاج الجمل.⁴

III — الأسباب الوظيفية:

تتشكل من البيئة المحيطة بالطفل ومختلف الظروف التي يعايشها في حياته اليومية، منذ أن كان طفلاً في بطن أمه وتتمثل أهمها في:⁵

✓ التعلم الخاطئ سواء في البيت أو المدرسة أو البيئة.

✓ عدم التوافق العاطفي و الحرمان الثقافي.

¹ — المرجع نفسه، ص 325.

² — المرجع نفسه، ص 326.

³ — شقيرة زينب محمود : اضطرابات اللغة و التواصل ، دار النهضة المصرية، القاهرة ، ص 3.

⁴ — ينظر: أديب عبد الله محمد النوايسه، إيمان طه طابع القطاونة، النمو اللغوي المعرفي للطفل، مرجع سابق، ص 74.

⁵ — المرجع نفسه، ص 73.

✓ عدم تشجيع وضعف الرغبة في الإنجاز.

✓ القلق و الاحباط في عملية الكلام.

✓ الجو الأسري و التقليد و المحاكاة و تقبل الأسرة للكلام الخاطئ.

✓ أساليب العقاب بأشكاله خاصة الجسدي.

✓ طبيعة الأسرة وطريقة تعاملها و تربيتها للطفل.

✓ مدى تواصل الأهل و الأخوة مع الطفل .

✓ تجربة الطفل مع اللغة سواء بحبها أو الخوف منها.

حيث تشكل هاته الأسباب في مجملها تأثيراً على نفسيّة الطفل ما ينتج نوعاً من الضغوطات تعود عليه بالسلب، وتدفعه لترك أول وأبسط طريقة في التفاعل مع غيره والتواصل معهم وهي اللغة .

IV – الأسباب المرتبطة بالإعاقات الجسدية الأخرى:

حيث تؤدي هاته الأسباب إلى تأخر ظهور اللغة أو التوقف عن الكلام أو الكلام الفردي بصوت غير مسموع، وكذا ظاهرة ضعف المحصول اللغوي، أو غياب اللغة تماماً، وظاهرة التأناة والفأفة والسّعة الزائدة في الكلام والإضافة والإبدال، وترجع أهمها إلى:

✓ وجود نقص في القدرة الفرد على السمع.

✓ صعوبة في تمييز الأصوات.

✓ فقدان البصر أو ضعف البصر.¹

V – الأسباب النفسية :

كأن يعيش الطفل حالة من إنعدام الثقة في النفس، وغياب الأمان، والتوتر والقلق ما يدفعه إلى ترك اللغة. حيث تكون هاته الأسباب هي الغالبة على معظم عيوب النطق " كالقلق والصراع والصدمات والخوف وعدم الشعور بالأمن، وأيضاً ترتبط بأساليب التنشئة الأسرية المتمثلة في الدلال والحماية الزائدة والرفض والتمييز بين الإخوة والعقاب الجسدي والنفسي وغيرها.²

¹ — ينظر: أديب عبد الله محمد النواصي، إيمان طه طابع القطاونة، النمو اللغوي و المعرفي للطفل ، مرجع سابق ص 75.

² — ينظر :الطاهر قحطن أحمد ، مدخل إلى التربية الخاصة، دار وائل للنشر ، عمان ، 2005، د ط ، ص 64.

VI -العوامل البيئية :

إنّ البيئة الصحيّة الدّاعمة تختلف كل الاختلاف عن البيئة السيئة المحطمة، حيث لا يمكن أن تكون الإنطلاقة للقدرات والاستعدادات واحدة لكلتا البيئتين؛ "فأساليب التربية الواعية وحجم الأسرة والمستوى الاجتماعي والاقتصادي والثقافي للوالدين وكذا البيئة المدرسيّة لها أثرها في تطور الطفل¹ لغويًا أو تراجعاه .

VII - التخلف العقلي:

حيث أنّ الطفل الذي يكون مستوى ذكائه ونموه العقلي والمعرفي متدنّيًا، يعيش نوعا من التأخّر اللغوي، وذلك لغياب الانتباه والتركيز والفهم والبديهة وحتى الرغبة وتوجد غيرها من الأسباب المؤدّية إلى اضطرابات ومشاكل في اللّغة منها :

VIII - استعمال لغات أخرى في الأسرة :

إنّ سماع الطفل لخليط من اللغات التي يتحدث بها الآباء والأمهات في المنزل يؤدي إلى شعور الطفل بالارتباك حال عجزه عن فهم بعض المصطلحات؛ لذلك "إنّ استعمال الأسرة للغات الأجنبية عند سير الطفل لتعلمه لعدد من الكلمات في لغته العادية قد يؤثّر على تعلمه للغته الأولى، حتى لو كان الطفل خاليا من أي معيقات جسمية أو انفعالية أو عقلية فلن يكون قادرا على الجمع بين اللغتين بطريق عادية فما بالك بأكثر من لغة².

المبحث الثالث: التّحصيل المعرفي و الدراسي:

المطلب الأول: مفهوم التّمو المعرفي و التحصيل الدراسي:

I - مفهوم النمو المعرفي:

يعتبر المستوى المعرفي مؤشرا لمستوى الفرد من ناحية المعلومات وطرق معالجة هاته المعلومات، حيث يتضمن أبعادا عدّة تشكّله، وتتمثل هاته الأبعاد في :

1.الاستدلال اللفظي:

يقصد به " تعلّم المفردات وصور التشابه والاختلاف والفهم وصور التناظر اللغوي والتناقضات والأمثال³، حيث يمثّل هذا الاستدلال فهما للكلمات المنظوقة وحفظا واستعمالا لها في آثا ومكانها المناسبين.

¹ — ينظر :بطانية نورا زليخا أمين ، صعوبات التعلم لذوي الاحتياجات الخاصة ، جدار للكتاب العالمي ، عمان ، 2006 ، ص 25.

² — ينظر : عبد الفتاح أبو معال : تنمية الاستعداد اللغوي عند الأطفال ، دار الشرق ، عمان ، 1991 ، ط1، ص 140.

³ — أديب عبد الله محمد النوايسه ، إيمان طه طابع القطاونة : النمو اللغوي و المعرفي للطفل ، مرجع سابق ص 94.

2. الاستدلال المجرد:

يتعلق هذا النوع بالتصور المرئي والتناظرات الرقمية والعلاقات الشكلية والإغلاق البصري والعناصر المفقودة حيث يتعلق بالأفكار والمفاهيم المجردة بعيدا عن المحسوسات¹؛ فهو نوع من التفكير العقلي المعتمد على المفاهيم العامة المعنوية غير الملموسة كتحليل العلاقات دون الحاجة إلى أمثلة واقعية .

3- الاستدلال الحسابي:

يضمّ موضوعات الحساب وبناء المعادلات وسلاسل الأرقام والمفردات الرقمية²، حيث يتمثل في الجانب الرياضي الحسابي الكمي .

4 – الذاكرة:

يعني بها استرجاع الصورة الذهنية السمعية التي مرت بالانسان، "وتساهم الذاكرة بقدر محدود في التقييم المعرفي العام³. كون التذكّر عملية جد مهمة فيه ؛ لأن التحصيل المعرفي يتعلق بمختلف هاته الأبعاد وبترباطها جميعا لتتشكل المعرفة الخاصة بالفرد، وتقوم هاته المعرفة عبر مراحل تتبع نمو الانسان أي تتشكل وفق نمو معرفي يعرف بأنه مجموع " التغيرات في تلك العمليات التي يقوم بها للحصول على المعرفة، ومن هذه العمليات الإحساس والادراك والعثور والاحتفاظ والاستدعاء وحل المشكلات والاستدلال واللغة والتفكير، فنحن نقوم باستقبال المعلومات الحسية عن طريق الحواس، ثم نخوّلها ونخزنها ثم نستند عليها وقتما نشاء⁴، أو وقت الحاجة إليها، وتستعمل هاته المعرفة في حل المشكلات باستخدام طرائق مختلفة مباشرة وغير مباشرة، وتظهر أكثر ما تظهر في المدرسة وفق نتائج التحصيل الدراسي .

II – مفهوم التحصيل الدراسي :

يقصد بالتحصيل الدراسي المجموع الكلي لدرجات الامتحانات التحريرية في المواد الدراسية المختلفة، كما تقاس بامتحانات آخر العام مع أعمال السنة الدراسية مجتمعة، كما يعرف بأنه " مستوى محدد من الأداء

¹ — : عبد العزيز بن ابراهيم العصلي: علم اللغة النفسي ، مرجع سابق ص94 .

² — المرجع نفسه ، الصفحة نفسها .

³ — مراد: صالح أحمد، محمود أمان، المستوى المعرفي و تصنيف بانماشي للذكاء للأحرى الانخابات الخاصة ، مجلة العلوم الاجتماعية ، مج 29، ط4، الكويت 2001، ص 184.

⁴ — العارضة محمد عبد الله ، النمو المعرفي لطفل ما قبل المدرسة، نظرياته و تطبيقاته ، دار الفكر، عمان 2003، د ط، ص 25.

والكفاءة في الدراسة، ينفع هذا المستوى للتقييم عن طريق الامتحانات أو أداء أعمال موجهة كالتمارين والتغذية الراجعة والاستجابات الشخصية وغيرها.¹

المطلب الثاني: العمليات المعرفية:

يرتبط التحصيل المعرفي بمجموعة من العمليات العقلية المحققة له، وتتمثل هاته العمليات في:

1 — الذكاء:

يعتبر الذكاء من المفاهيم المجردة غير الملموسة، لكن يمكن ملاحظته على السلوك اليومي للأفراد، ويعرفه وكسلر بأنه " القدرة الكلية للفرد على العمل المهادف والتفكير المنطقي والتفاعل الناجح مع البيئة "²، حيث يركز في تعريفه على دور التكيف والتفكير في تحقيق الذكاء وتتمثل مكوناته في:³

- حدة الفهم وسرعته ودقته وصوابه.
- القدرة على التعلم في سائر جوانب الحياة.
- القدرة على معالجة المواقف الجديدة التي تتعرض لها الشخصية بمهارة ونجاح .
- القدرة على إدراك العلاقات المجردة بين الأشياء أو الموضوعات أو الظروف المختلفة.
- القدرة على التعامل مع الرموز والمجردات.
- القدرة على الاستفادة من الخبرات الجانبية أي القدرة على التعلم من خلال الخبرة في مواجهة المواقف والظروف والمشكلات القائمة والتعايش معها.
- القدرة على إنجاز أعمال وواجبات تتميز بالصعوبة وتحتاج للانتباه والتركيز.
- القدرة على الابداع والابتكار والأصالة عند الممارسة، وتكون هاته القدرات متباينة ومتفاوتة ومختلفة من فرد لآخر.

2 — الابداع:

يعرف الإبداع بأنه " الوحدة المتكاملة لمجموعة من العوامل الذاتية والموضوعية التي تقود إلى تحقيق إنتاج جديد وأصيل ذي قيمة من قبل الفرد والجماعة "⁴، حيث يقود الإبداع إلى إنتاج وابتكار ووضع نتائج مختلفة،

¹ — أحمد ابراهيم أحمد، عناصر إدارة الفصل و التحصيل الدراسي، مكتبة المعارف الجديدة، الاسكندرية ، مصر ، 200، ص 7 .

² — حنان عبد الحميد العناني، علم النفس التربوي، دار صفاء للنشر و التوزيع، عمان ، 2014، ط5، ص61.

³ — هناء حسين الفلغلي: علم النفس التربوي : دار كنوز المعرفة للنشر و التوزيع ، عمان، 2018، ط1، ص 212 — 213.

⁴ — حنان عبد الحميد العناني، علم النفس التربوي ، مرجع سابق ، ص 63.

فهو عبارة عن نشاط عقلي إنساني مركب يحدث نتيجة تفاعل عدّة عوامل تُنتج في النهاية حلاً لمشكلة معقدة أو نظرية جديدة أو فكرة إبتكارية، ويرتبط الابداع بالذكاء ارتباطاً وثيقاً .

3 – الدّافعية: **motivation** :

إن التعريف الحرفي للدافعية هو عملية إحداث الحركة، والدافع مفهوم من المفاهيم النفسية يتردد في مصادر علم النفس العام تحت مسميات متعددة تحمل بعض منها مفهوم الدافع نحو: "الغريزة، الحاجة، الباعث، الحافز، القصد، الإدارة، الدفعة الفطرية¹....و غيرها من المصطلحات، وعلمياً تعرف الدّافعية بأنها : " حالة داخلية (جسمية، نفسية) تثير السلوك وتوصله حتى ينتهي إلى غاية"²، حيث تعتبر الدافعية شعوراً يدفع إلى الاستمرارية والمثابرة والتنشيط وتتفق بذلك مع وظائف متعددة تتمثل في:³

- ✓ توصية السلوك الإنساني نحو أهداف معينة.
- ✓ زيادة الجهد أو المبادرة إلى النشاط و الاستمرار فيه.
- ✓ تنمية معالجة المعلومات و تقويتها .
- ✓ تحديد التوابع المفروزة للسلوك.

4 – الإحساس **sensation**:

هو عملية التعرّف على الخصائص الفيزيائية للمثيرات، "وتتمثل هاته الخصائص في (اللون، الشكل، درجة الحرارة، المذاق، الصوت...)، وهو العملية الأولية في معالجة المعلومات التي تعمل على تحويل الطاقة الفيزيائية المتعلقة بالمثيرات البيئية إلى طاقة عصبية داخل الجهاز العصبي"⁴؛ وتتم هاته العملية من خلال الحواس الخمس التي تحول المحسوسات الخارجية إلى رسائل وإشارات عصبية يستقبلها الدماغ ويترجمها ليتم الفهم والتعرف عليها.

¹ — عباس نوح سليمان محمد الوسوي ، علم النفس التربوي مفاهيم ومبادئ ، الرضوان للنشر و التوزيع ، عمان ، 2013، ط1، ص 80.

² — راجح أحمد عزت: أصول علم النفس ، المكتب المصري ، الاسكندرية ، مصر ، 1973، ط3، ص 25.

³ — الريماوي محمد عودة و آخرون : علم النفس العام: دار الميسرة عمان، 2011، د ط، ص 110.

⁴ — عباس نوح سليمان محمد الوسوي : علم النفس التربوي مفاهيم ومبادئ، مرجع سابق ص 97- 98.

5 الانتباه : attention:

يعتبر الانتباه " عملية يقوم بها الفرد باختيار مثيرات محدّدة، وتركيزه على هذه المنبهات التي يواجهها في حياته حيث يعد الانتباه اختياراً و هيّواً ذهنياً واستعداداً خاصاً وانتقاء لموضوع معين يتم التركيز عليه " لملاحظته¹ أو أدائه أو التفكير فيه " ²، ويكون هذا الانتباه على أنواع:

أ. الانتباه الإرادي الإنتقائي:

يكون هذا النوع إراديّاً، حيث يحاول الفرد تركيز انتباهه على مثير واحد من بين عدة مثيرات، "ويحدث هذا الانتباه إنتقائياً بسبب محدودية الطاقة العقلية للفرد ومحدودية سعة التخزين وسرعة معالجة المعلومات " ³؛ ويتطلب الانتباه الإرادي الإنتقائي طاقة وقدرة عالية لتعدد عوامل التشتت ومثبطات التركيز.

ب. الانتباه اللإرادي القسري:

حيث يركّز الفرد انتباهه على مثير يفرض هو نفسه على الفرد بطريقة قسرية ودون بذل جهد للإختيار بين المثيرات لدرجة يصبح فيها الانتباه وكأنه لا شعوري وغير انتقائي ومثال ذلك الأصوات القوية المزعجة والمثيرة للضجيج أو الآلام القوية ⁴ في الرأس والأذنين .

ت. الانتباه الانتقائي اللقائي:

يتميز هذا النوع بأن الفرد لا يبذل فيه جهداً، لأنه يقع ضمن اهتماماته وميولاته ⁵. واستجابة لرغباته ، كالانتباه إلى الموسيقى مثلاً أو لتلاوة القرآن لأنه يشعر بالراحة والطمأنينة عند سماعه .

6 الإدراك : pereception:

يتمثل الإدراك في " عملية الوعي بالخصائص المعقّدة للمثيرات وتفسيرها وإعطائها معنى في ضوء الخبرة " ⁶ — حيث يوضّح إدراك الاختلافات الموجودة بين النّاس في مختلف أنشطتهم الحياتية، إذ يختلف تفسيرهم وإدراكهم وفهمهم للأمور، وذلك لكون الإدراك " عملية تحويل الإشارات الحسية البسيطة إلى تمثيلات عقلية

¹ — هناء حسين الفلّجلي : علم النفس التربوي ، مرجع سابق ص 166.

² — المرجع نفسه، الصفحة نفسه.

³ — عدنان يوسف العتوم، علم النفس المعرفي النظرية و التطبيق ، مكتبة ملحقه أفلو للعلوم، جامعة اليرموك ، دار المسيرة ، ط3، ص 75 — 76.

⁴ — ينظر: المرجع نفسه ، الصفحة نفسها .

⁵ — ينظر: هناء حسين الفلّجلي : علم النفس التربوي ، مرجع سابق ص 168 .

⁶ — عباس نوح سليمان محمد الموسوي، علم النفس التربوي مفاهيم و مبادئ ، مرجع سابق ، ص 103.

"4 وتمثل هاته الأخيرة mental reprexntation: في الطريقة التي من خلالها يتم تترين المعلومات في العقل بعد تمثيلها حيث تخزن على شكل :

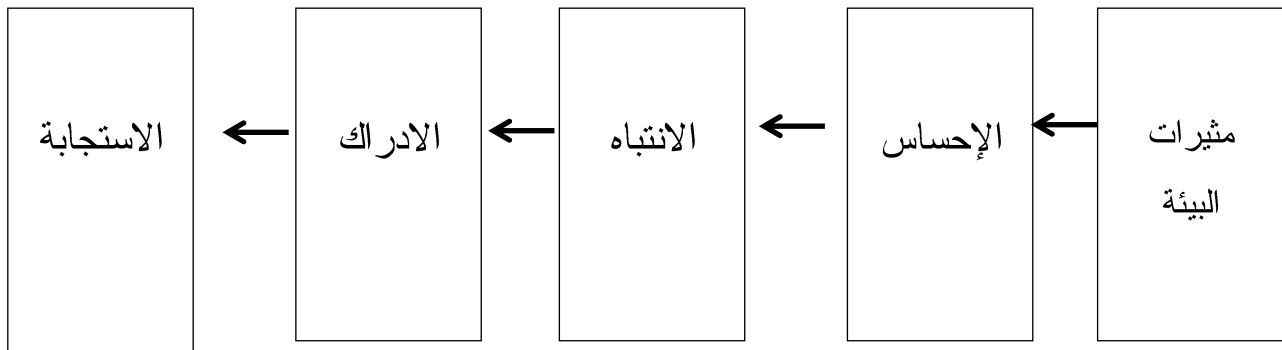
أـ الصور الذهنية **mental omage**:

هي "عبارة عن تمثيل للمثيرات الخارجية في الذاكرة من خلال صور عقلية تشبه إلى درجة ما التمثيل الحقيقي لها في الواقع" ¹ وذلك ليتم تذكرها كما هي .

ب ـ التمثيلات الرمزية : **sybolic representation** :

هي تمثيل للمثيرات من خلال المفاهيم المترابطة عن طريق الخصائص المميزة و"مثال ذلك نجد أن العصفور يملك خصائص مشتركة مع بقية الطيور تجعل الانسان يصفه في خانة الطيور" ².

إنّ الإحساس والانتباه والادراك من العمليات العقلية المعرفية المترابطة ، حيث تعتمد كل منها على الأخرى، ويحدث الانتباه نتيجة للإحساس، ولا يكون هناك إدراك إلا بوجود انتباه، ويمثل المخطط التالي ترابط هاته العمليات منها:



7 ـ الذاكرة :

تتمثل الذاكرة في " دراسة القدرة على الاحتفاظ بالمعلومات وتخزينها واسترجاعها وقت الحاجة" ³ حيث تعبر عن قدرة الفرد على جمع المعلومات والاحتفاظ بها واستخدامها في الحياة اليومية، وتشمل الذاكرة جميع العمليات المعرفية مع العمل على تخزينها، واعتبر العلماء أنه توجد ثلاث مراحل في الذاكرة هي:

¹ — عباس نوح سليمان محمد الموسوي، علم النفس التربوي مفاهيم و مبادئ ، مرجع سابق ، ص103.

² — ينظر ، المرجع نفسه، ص 105.

³ — عدنان يوسف العتوم، علم النفس المعرفي ، النظرية و التطبيق ، مرجع سابق ، ص 128.

أ. مرحلة الترميز:

حين يتم " إعطاء المعاني للمثيرات الحسية الجديدة من خلال عمليات التسميع والتكرار والتنظيم والتلخيص وغيرها"¹، فلا تبقى المثيرات مجردة بل ترتبط بأمور حسية ليتم تخزينها.

ب — مرحلة التخزين (الاحتفاظ):

تمتلك الذاكرة نظامين للتخزين :

- أحدهما قصير المدى.
- ثانيهما طويل المدى.

ويجعل كلا النظامين " المعلومات جاهزة، ومنظمة للاستخدام "².

ت — مرحلة الاسترجاع : (التذكر):

تتمثل في ممارسة " استدعاء واسترجاع المعلومات والخبرات السابقة التي تم ترميزها وتخزينها في الذاكرة الدائمة "³، كما يعتبر التذكر من العمليات المعرفية المهمة.

8.التذكر:

تقوم عملية التذكر على " سلسلة من النشاطات والمعالجات التي يقوم بها المتعلم منذ لحظة إدراك المنبهات بهدف إدخالها إلى الذاكرة طويلة المدى والاحتفاظ بها من أجل استرجاعها ويتم ذلك من خلال عملية الترميز التي يجريها الفرد لكل خبرة "⁴، حيث يشير مفهوم التذكر إلى عملية التخزين والاحتفاظ بالمعلومات ثم تعلمها لفترة زمنية معينة، تختلف حسب الحاجة فيشمل التذكر كل من عملية الحفظ والاسترجاع، حيث أن غياب الاسترجاع يسبب نوعا من النسيان.

9 — النسيان : forgetting:

يعرف النسيان على " أنه عجز جزئي أو كلي ، دائم أو مؤقت عن تذكر ما يكتسبه المتعلم من معلومات ومهارات مركبة ، أي الفشل في استرجاع المعلومات أو التعرف عليها "⁵.

¹ — المرجع نفسه ، ص 127.

² — عدنان يوسف العتوم، علم النفس المعرفي ، النظرية و التطبيق ، مرجع سابق،ص127.

³ المرجع نفسه،ص128.

⁴ — حنان عبد الحميد العناني : علم النفس التربوي ، مرجع سابق ، ص 219.

⁵ — عباس نوح سليمان محمد الموسوي: علم النفس التربوي مفاهيم ومبادئ ، مرجع سابق ، ص 125.

ما يعني أنه يكون عائقاً لعملية التذكر ويسبب فشلاً في نجاحها وتلفاً في عملية التعلم وتحقيق المعرفة، ويوجد نوعان للنسيان هما:

أ – فشل الاسترجاع **retrieval failure**:

يتمثل في ذلك الفشل الذي يحدث عند محاولة استدعاء المعلومات المخزنة في الذاكرة طويلة المدى ثم تعلمها سابقاً

وإدراكها، "مثلاً فشل في تذكر مكان مفاتيح السيارة، أو اسم زميلك في الصف أو كلمة السر لبطاقة ما، حيث تكون عبارة عن معلومات متكررة وكثيرة الورد في الذهن ثم فجأة يحدث مشكل في تذكرها¹.

ب – فشل الترميز **encoding failure** :

يكون النسيان هنا بسبب حدوث ضعف أو غياب في ترميز المعلومات، "أي أن هاته المعلومات بسبب عوامل كالانتباه والحالة النفسية للفرد لم تصل إلى الذاكرة ليتم استرجاعها بسهولة².

10. التفكير :

إنّ التفكير هو عبارة عن " تصور عقلي داخلي للأحداث و الأشياء"³، فهو وسيلة عقلية يقوم الانسان من خلالها بالتعامل مع الأشياء الخارجية والوقائع والأحداث ، وتنقسم عملية التفكير إلى مستويات هي:

أ. التفكير الأساسي:

وهو التفكير ذو المستوى الأدنى ويمتلكه معظم الناس و"يحتاج إلى مهارات بسيطة في الملاحظة والمقارنة والتصنيف"⁴.

ب – التفكير المركب:

هو تفكير من مستوى عال، ويحتاج إلى مهارات وقدرات عالية و" يتمثل في التفكير الإبداعي والناقد، والتفكير فوق المعرفي والتفكير بحل المشكلات واتخاذ القرارات⁵ الصعبة والمعقدة، ويمارس الانسان كلاهما حسب

¹ — عباس نوح سليمان محمد الموسوي: علم النفس التربوي مفاهيم ومبادئ ، مرجع سابق ، ص 126.

² — المرجع نفسه ، ص 126 .

³ — هناء حسين الفلّلي: علم النفس التربوي، مرجع سابق ، ص 189.

⁴ المرجع نفسه ، ص 190.

⁵ — المرجع نفسه ، الصفحة نفسها .

الأحداث التي يتعرض لها في حياته اليومية وخاصة الدراسية منها، ويحتاج في ذلك إلى مجموعة من المهارات الأساسية هي:"¹

• الملاحظة : **observing** :

تتمثل بفعالية الحواس وقدرتها على جمع المعلومات من خلال جمع كل المعلومات الكافية للوصول إلى نتائج دقيقة.

• الاستدعاء : **recalling** :

هي قدرة الفرد على استرجاع المعلومات المخزنة في الذاكرة طويلة المدى والإحتفاظ بها لوقت طويل واستعمالها حين الحاجة إليها بكل يسر.

• وضع الأهداف : **setting goals** :

تعني القدرة على تحديد الأهداف العامة والخاصة البعيدة أو القريبة مع التخطيط لها ووضع خطة استشرافية لها.

• التساؤل : **questioning** :

تتمثل في قدرة الفرد على طرح الأسئلة وإثارة التساؤلات حول أي موضوع كان، حيث يحرك السؤال في ذهنه عملية التفكير ويجفزها.

• التصنيف : **classifying** :

أي قدرة الفرد على وضع الأشياء في مجموعات مختلفة تبعا لخصائصها ومزاياها والأمور المشتركة بينها.

• المقارنة : **comparing** :

تتمثل في القدرة على تحديد أوجه الشبه والاختلاف بين المثيرات من خلال دقة الملاحظة.

• التلخيص : **summarizing** :

هي القدرة على استخراج الأفكار الرئيسية من النص أو الموضوع وفهم المغزى الأساسي منه.

• الترميز : **encoding** :

تتمثل في القدرة على تخزين المعلومات في الذاكرة طويلة المدى وفق رموز معينة ليتمكن القول من الاحتفاظ بها .

• الاستنتاج : **inferring** :

¹ — عباس نوح سليمان محمد الموسوي : علم النفس التربوي مفاهيم ومبادئ ، مرجع سابق ، ص 129.

هو عملية النظر خارج حدود المعلومات المعطاة لسد الثغرات واكتشاف الروابط والنتائج.

• التنبؤ : **predicting**:

تتمثل في القدرة على بناء توقعات مستقبلية إستنادا إلى المعرفة والخبرات السابقة للإنسان¹.

• الفرض : **HYPOTHESIZING** :

هي قدرة الفرد على صياغة الفرضيات المناسبة عندما تواجهه مشكلة ما، بهدف اختبارها وحلها.

• التطبيق **APPLYING**:

هو قدرة الفرد على تطبيق المعرفة السابقة في المواقف الجديدة.

• التفكير **Thinking**:

إنّ التفكير عبارة عن نشاط عقلي مركب وعملية بالغة التعقيد والكثافة تتداخل فيها عدة ممارسات وإيرادات عقلية لتحقيقها وللوصول إلى نتائج صحيحة وسليمة من خلاله².

المطلب الثالث: العوامل و العوائق المؤثرة على عملية التحصيل المدرسي:

تنقسم هاته العوامل إلى:

I. العوامل الذاتية:

وتتمثل في مجموع العوامل الداخلية للتلميذ الخاصة بجسمه وعقله، والمتمثلة في:

1.العوامل الجسميّة:

يتأثر التحصيل المدرسي المعرفي للتلميذ بطبيعة حالته الصحيّة، نظرا إذا كان يعاني من مشاكل صحيّة تؤثر على مردوديّة ومستواه العلمي، وتتمثل هاته المشاكل الجسميّة في:

أ — الأمراض الدورية:

تكون الأمراض عادة سببا في كثرة الغيابات عن الصّف المدرسي، وتكرارها " وهذا يؤدي دون شك إلى تكون العديد من الفجوات في معارفه ومعلوماته المدرسيّة، وحتى في الحالات التي لا يسمح فيها المرض للتلميذ من متابعة دراسته بصفة عادية فإننا كثيرا ما نجده قد عجز في استثمار الوقت الذي يقضيه في الصّف الدراسي

¹ — ينظر : عباس نوح سليمان محمد الموسوي: علم النفس التربوي مفاهيم ومبادئ ، مرجع سابق ، ص 129.

² — ينظر :المرجع نفسه، ص نفسها.

الاستثمار الأمثل"¹، ذلك لما تسببه الحالة الصحية المتراجعة من تشتت ذهني وقلة التركيز والانتباه، خاصة في حال وجود آلام جسدية، ما يؤدي إلى اختلال في عملية استقبال المعارف، وبالتالي تدني مستوى التحصيل المدرسي، ولذلك فإن الصحة الجسدية الجيدة تعتبر عاملا مهما في تحقيق التحصيل المعرفي الجيد .

ب — ضعف البصر :

يعاني عادة الطفل الذي لا يستطيع نقل ما هو مكتوب على السبورة من ضعف في البصر و"التلميذ الذي يدقق النظر أو (يغضي عينيه، أو يقطب جبينه أو يبدو غير منتبه قد يكون مصابا بإعاقة بصرية هو الآخر،² و تكون هاته المشكلة سهلة الاكتشاف من قبل المعلم، الذي عليه أن يختار له المكان المناسب للجلوس لحل هاته المشكلة، التي قد تؤدي إلى تأخره في نقل المعلومات والمعارف.

ت — ضعف السمع:

يسبب ضعف السمع مشاكل عديدة للتلميذ فهو الذي يوصف بالكسول تارة بسبب قلة إنتباهه،" بسبب عدم سماعه أصلا لأحاديث وتوجيهات معلمه، أو إنعدام تركيزه أو ضعف إهتمامه حول أمور الدراسة، وقد يوصف بالبلاهة والغباء لأنه يبدو و كأنه لا يفهم ما يقال له ما يراد منه"³ وما يخلف ذلك من آثار نفسية عليه تسبب تدهورا وفجوة كبيرة في عملية التحصيل المعرفي خاصة من ناحية الانتباه والاحساس وبالتالي غياب الادراك والفهم.

ث — ضعف التغذية:

تعتبر التغذية السليمة والغذاء مصدر من مصادر النشاط الجسدي ثمّ الفكري، حيث يسبب ضعف التغذية خمولا وكسلا يعانيه الطفل في جسده، وحتى في عملية تفكيره وفهمه للدروس، ومعنى هذا أن "التغذية الجيدة عنوان الصحة الجيدة؛ حيث تعتبر دافعا لنشاط الجسدي ثمّ الفكري أمّا إذا كانت التغذية سيئة فإنها تؤدي إلى الانخراط في المستوى العام لحيوية ونشاط التلميذ"⁴ وبالتالي تراجع مستوى التحصيل المعرفي العام له.

2_ العوامل العقلية : أي تلك العوامل المتعلقة بعقل الإنسان و تتمثل في :

¹ — سمراء غربية ، عبد الرحمان كعواش : العوامل المؤثرة على التحصيل الدراسي و تنمية المهارات للتلميذ ، مجلة أفاق للعلوم ، جامعة زيان عاشور ، الخلفة ، الارسائل 12 / 9 / 2017 النشر : 6 / 2018 ، العدد 12 ، المجلد 05 ، ص 80.

² — ينظر مولاي بودخلي محمد: نطق التحفيز المختلفة وعلاقتها بالتحصيل المدرسي ، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر ، 2004 ، ص 325.

³ — ينظر: سمراء غربية ، عبد الرحمان كعواش : العوامل المؤثرة على التسهيل الدراسي و تنمية المهارات للتلميذ ، مرجع سابق ، ص 81.

⁴ — شيبني رشيد، عوامل وعوائق التحصيل الدراسي ، جامعة سعد دحلب ، بليدة مجلة الباحث ، ص 120.

أ - أسباب تشريحية :

يرجعها " المتخصصون إلى عوامل فسيولوجية خاصة بالطالب، إما خلقية أو نتيجة إصابات طارئة، كلها تؤدي إلى خلل في الجهاز العصبي أو ضعف في القدرات العقلية العامة مثل (الإدراك، التذكر، الحفظ، الانتباه، التحليل، الابداع والابتكار)، وهذا الأسباب منها ما هو قابل للعلاج وإعادة التأهيل، ومنها ما يستلزم التعود عليه وممارسة الحياة في العجز الناتج عنه"¹؛ حيث تسبب تخلفا عقليا ومشاكلا في إنجاز العمليات العقلية المعرفية التي تعتبر ركيزة التحصيل المدرسي .

ب - الذكاء :

يعتبر " الشخص الذكي أقدر على الاستفادة من خبراته في عملية التحصيل وإدراك العلاقات والمعاني بين الأشياء،"² وجل علماء النفس العصبي والتربوي والتعليمي يؤكدون على مسألة وجود ارتباط قوي ما بين الذكاء والتحصيل المدرسي³، حيث يحتاج الأخير إلى سرعة في البديهة وقدرة على التحليل، الاستنباط، الاسترداد، الاستنتاج، الاستخلاص، التلخيص، الفهم، التفكير والإدراك وكلها عبارة عن عمليات عقلية تحتاج إلى الذكاء.

II- العوامل النفسية:

تتعلق العوامل النفسية بنفسية وشخصية التلميذ حيث تعتبر شخصيته " عبارة عن تركيب العمليات السيكلوجية التي تنظم الخبرة الانسانية وتشكل الفرد وطبيعة إستجاباته للبيئة التي يعيش فيها "⁴، حيث تمثل جميع الموصفات والطبائع المكونة لطبيعة هذا الفرد وسلوكه الخاص به، وتتمثل أهم السلوكات النفسية المؤثرة على التحصيل المدرسي في :

1- الدافعية والحافز :

تعتبر الدافعية محركا للمتعلم داخليا تثيره لتحقيق أهدافه ورغباته والقيام بالسلوكات المحققة للتحصيل المعرفي، وتعتبر الحاجة إلى الإنجاز دافعا أساسيا من دوافع السلوك، يوجد في كل موقف يتسم بالمنافسة للوصول إلى مستوى معين من الإجابة، وعادة ما يكون هذا المستوى نتيجة لمقارنة جهوده بجهود الآخرين، أو نتيجة

¹ — عبد الرحمن حسن عابد الصنيب : ضعف التحصيل الأكاديمي للأنباء بسبب الأسرة في المجتمع ، المجلة العربية للأدب و الدراسات الانسانية ، العدد 1، أكتوبر ، 2017، ص 11— 12.

² — رشاد صالح د منهودي: التنشئة الاجتماعية و التأخر الدراسي، دار المعرفة الجامعية، الاسكندرية ، 2006، د ط، ص 85— 86.

³ — سمراء غربية ، عبد الرحمان كعواش : العوامل المؤثرة على التسهيل الدراسي و تنمية المهارات للتلميذ ، مرجع سابق ، ص 82.

⁴ — سمراء غربية ، عبد الرحمان كعواش : العوامل المؤثرة على التسهيل الدراسي و تنمية المهارات للتلميذ ، مرجع سابق ، ص 82.

لطموح الشخص نفسه، وتشبع هذه الحاجة عن طريق مثابرة الفرد¹، واستمراره وانضباطه على ما يقوم به لتحقيق المعرفة.

2. الاكتئاب:

يعدّ الاكتئاب من العوامل النفسية التي يمكن أن تعيق الطالب عن أداء دوره الاجتماعي وأدائه الدراسي وتوافقه النفسي، هذا ما قال به (شين chen) بأن مشاعر الاكتئاب تؤدي إلى انخفاض الأداء الدراسي و الاجتماعي²؛ ذلك لأن الاكتئاب حالة نفسية صعبة " تتمثل في الانقباض في المزاج واجترار الأفكار السوداء، عطل في الوظائف الفسيولوجية وقد يكون مرضا في حد ذاته أو عرضا لبعض الأمراض العقلية مثل: الذهان أو الهوس المصحوب بالإكتئاب"³، ما يجعل التلميذ يعيش في حالة من الغم والهم والكدر بينه وبين الانجاز والرغبة.

3. الثقة بالنفس :

تعرف الثقة بالنفس بأنها " درجة اعتقاد الفرد أو تأكده من قدرته على النجاح في مهمة معينة"⁴ حيث تتعلق بالأفكار الداخلية النفسية التي يحملها الانسان عن ذاته فهي عبارة عن " إحساس الفرد بقيمته ولديه من الامكانيات ما يجعله قادرا على العطاء ومواجهة الصعاب والتحديات والتغلب عليها من دون الاعتماد على الآخرين بالإضافة إلى مقدرته على اتخاذ القرارات في الوقت المناسب وعدم الحساسية للنقد"⁵، وهي بذلك قيمة تربوية أخلاقية اجتماعية شخصية نفسية مهمة لنجاح الطالب في حياته المدرسية بل وفي حياته العامة بصفة عامة، ذلك لأن فقدانها يسبب عدة مشاكل منها التردد والتهيب والخوف والارتباك والشعور بالنقص والضعف.... وكل هذا له تأثير مباشر على عملية المعرفة وتحصيلها .

4. مختلف الأمراض النفسية:

يعتبر الجانب النفسي جانبا مهما في حياة الفرد، يؤثر عليه من مختلف النواحي، كصحته النفسية و العقلية وعلاقاته الأسرية والاجتماعية وكذا التحصيل الدراسي والمعرفي ؛ ذلك لأن " قدرة التلميذ على النجاح

¹ — ينظر: المرجع نفسه، 81

² — بشير معمارية : مدى انتشار الاكتئاب النفسي، القاهرة ، عالم الكتب ، 2009م، دط، ص 15.

³ — علا عبد الباقي ابراهيم : الاكتئاب النفسي ، القاهرة ، عالم الكتب ، 2009، د ط، ص 15 .

⁴ — مروة حسين علي: العوامل النفسية المؤثرة في الأداء الدراسي ، دار أجد للنشر و الوزيع ، الأردن ، 2017، ط1، ص 84.

⁵ — مروة حسين علي: العوامل النفسية المؤثرة في الأداء الدراسي ، مرجع سابق، ص 84.

مرتبطة أساسا على التوافق مع نفسه ومع غيره وقد أرجع العلماء أثر الجوانب النفسية والانفعالية في الفشل الدراسي لسببين " ¹ هما :

أ – التكيف الذاتي:

يصحب سوء التكيف الذاتي عدة اضطرابات نفسية مؤثرة على الصحة العامة للتعلم، كحالات القلق والتي تحول دون قدرته على الانتباه والتركيز والادراك ومتابعة الدروس، ما يؤثر سلبا على تحصيله الدراسي ² وكذلك مرض الفصام الذي يسبب فشلا في استيعاب التلميذ لما يقرأ أو لما يسمع فيبدأ بالإنعزال وإهمال الذات والتوحد ، " وهو الذي قد يقود إلى أحلام اليقظة أو الشرود الذهني فيصبح منقطعاً عن العالم الخارجي منطويا على نفسه وغارقا في بحر أحلامه ³ ما ينتج والعطف ، عنه عدة مشاكل منها الوسواس .

ب – الاشباع و الحرمان العاطفي:

إنّ عدم نمو الطفل نموا أسريا اجتماعيا سليما ينتج عنه عدة مشاكل صحية، فإما نجد أطفالا مدللين أو آخرين محرومين عاطفيا ، وقد أكدت الدراسات أن " شخصية الطفل خلال السنوات الثلاثة الأولى تكون متميزة وعلى هذا الأساس يجب على الأولياء إشعار الطفل بالأمن والعطف، ففي الأيام الأولى من عمره يحتاج إلى اهتمام وعطف كثير من طرف أمه " ⁴ وغياب الاشباع العاطفي ينتج عنه مشاكل عديدة منها الخمول والإنطواء والإحباط وفقدان الثقة بالنفس وقلة تقدير الذات وغيرها الكثير الذي يسبب مشاكل واضحة في التحصيل المعرفي.

III – العوامل الأسرية:

تعدّ الأسرة المحضن الأوّل والمنبت الأساسي لتنشئة الفرد وتكوين شخصيته وبناء ذاته، ويكتسب منها مختلف المهارات، ويتعلم الخبرات التي تساعد في حياته اليومية وبالتالي المدرسية، حيث تكون الأسرة الجيدة عاملا من عوامل نجاح التحصيل المعرفي، أو عائقا من عوائقه ، وذلك من عدة زوايا، وهي :

¹ — ينظر: طاهر سعد الله : علاقة التفكير الابتكاري بالتحصيل الدراسي ، ديوان المطبوعات الجامعية ، الجزائر ، 1991، ص 114.

² — شيعي رشيد : عوامل و عوائق التحصيل الدراسي ، مرجع سابق ، ص 121.

³ — ينظر : العوامل المؤثرة على التسهيل الدراسي و تنمية المهارات للتلميذ ، مرجع سابق، ص 122.

⁴ — عبد الرحمن عبد القادر: دراسات في علم النفس التعليمي ، مكتبة مصر ، القاهرة ، 1957، ط1، ص 59.

1 – الجو الاجتماعي للأسرة:

"إذا كان الطفل يعيش في وسط إيجابي بحيث يوجد أهل هادئون محبوبون يشبعون طفلهم يعطونه الثقة و يؤمنون باستقلاليته فإنه سيتمتع بنجاح مدرسي جيد"¹ حيث تعتبر العلاقة بين الزوجين أول مؤثر مباشر على شخصية الطفل ونموه العقلي واللغوي والتفسي والاجتماعي.... وذلك لأن الاضطرابات والخلافات العائلية والتفكك الأسري يؤدون إلى فقدان الأمن والطمأنينة، حيث أن عدم الاستقرار قد يسبب للتلميذ اضطرابات انفعالية تفوقه من أدائه واجباته المدرسية² فالمتزل المشحون بالخلافات والصراعات ينتج عنه طفل مشحون بالآلام، غير متزن، وعاجز عن تحصيل المعرفة، لحدوث اضطرابات تؤثر بشكل مباشر على العمليات العقلية الذهنية الخاصة به فتكدر صفوفها .

2. المستوى الاقتصادي للأسرة:

لقد أكدت العديد من الدراسات أن الأطفال الميسورين اقتصاديًا أي من عائلات ميسورة ماديًا تكون نتائجهم الدراسة عالية، أي يوجد ارتباط مباشر بين النتائج الدراسية للطفل وبين دخل أسرته، وقد نرجع ذلك لأن تدهور الوضع الاقتصادي للعائلة يسبب في كثير من الأحيان عدة صراعات وخلافات عائلية، نظرا لصعوبة الحياة المادية، ما يؤثر على الطفل سلبا، و بالتالي على نتائجه أيضا، وقد قال فيزرستون " أن الطفل الذي يأتي من أسرة فقيرة ذي الملابس الرثة وغير النشيط لا يبدي إلا القليل من الجهد والحماس نحو النشاط المدرسي ولا يستفيد كثيرا من مدرسته "³، وهذا ما دفع المفكر الأمريكي إيليتي إلى القول بأن اللامساواة الاقتصادية تدفع إلى اللامساواة المدرسية وهذه الفكرة التي أكد أهميتها ريمون بودون في كتابه DES CHANCES L'INEGALITE و جاك مالاك في كتابه AQUI VROLITE L'ECO⁴ لكن في كثير من الأحيان نجد أطفالا يعيشون في مستوى اقتصادي متدني وغير جيد، لكن مستواهم الدراسي ممتاز أو جيد، ذلك لأنهم عادة يحولون ذلك الحرمان والفقر المادي إلى حافز معنوي يدفعهم إلى بذل جهد أكبر من أجل تحقيق أحلامهم وأهدافهم التي عادت ما تكون فيها رغبة شديدة في الخروج من تلك الأوضاع ومساعدة الأهل، فيستغلون

¹ — محمد يحي زكريا :علاقة القلق بالتحصيل الدراسي لدى المراهقين الجزائريين ، رسالة لنيل الدراسات المعمقة، قسم علم النفس ، جامعة الجزائر ، 1983، 1984، ص 18.

² — فريدة جريتلي : التأثير الدراسي عند الطفل اللاشرعي في حي الطفولة بالجزائر العاصمة " رسالة لنيل الدراسات المعمقة ، قسم علم النفس، الجزائر ، الجزائر ، 1986—1987، ص 70.

³ — محمد شفيق غربال و آخرون ، الموسوعة العربية الميسرة، مؤسسة فرانكلين ، القاهرة ، 1965، ص 233.

⁴ — ينظر : محمد عبد العزيز عيد، في علم النفس التربوي ، دار البحوث العلمية ، الكويت ، 1979، ط3، ص 373.

تحصيلهم الدراسي لتحقيق أحلامهم العملية وأهدافهم المستقبلية، ما يجعل مستواهم المعرفي أحسن من وضعهم الاقتصادي.

3. المستوى الثقافي للوالدين:

إنّ التحصيل الدراسي في حقيقة الأمر لا يتوقف بصفة كلية على العمل الذي يقوم به الطفل أو على إرادته الكبيرة في المدرسة، بل يتوقف أيضا على الجو الثقافي الذي يحيط به منذ ولادته، والذي يحضره إلى مختلف أنماط الأنشطة الثقافية والدراسة التي تثيرها المدرسة فيما بعد ، ويعتبر المستوى الثقافي و التعليمي للوالدين جزءا من ثقافة الأسرة وبه تتحدد نوعية التنشئة التي يتلقاها الطفل داخل الأسرة "، فالطفل يتأثر بمحيطه القريب منه، ويؤخذ منهم أفكارهم وطباعهم، فإذا ارتفع المستوى الثقافي لأهله تأثر به وتغذى وتشبع من ثقافتهم، وبالتالي زادت قابليته للتحصيل المعرفي حيث أن " تعلم الوالدين يعتبر أمرا هاما بالنسبة لتربية أطفالهم وتعلمهم بحيث أن المستوى التعليمي للوالدين يؤثر على التلميذ داخل المدرسة وهذا ملا يلاحظ في تحصيل التلميذ المدرسي، أي أن معظم الأطفال المنتمون إلى عائلات ذات المستوى التعليمي والثقافي المنحط يكون تحصيلهم منحطا"¹، لأن غياب الأهل عن عملية التعليم خاصة في ظل المقاربة الحديثة (المقاربة بالكفاءات) التي تعتمد اعتمادا شبه كليّ على المتعلم يكون أثره واضحا، في حين أن الأهل المتعلمين يكون حضورهم أقوى، ومساعدتهم لأبنائهم أكثر وحرصهم على نتائجهم أشد، وانتباههم إلى توفير حاجاتهم أكثف.

4. ظروف السكن وحجم الأسرة:

يؤثر السكن وظروفه على حياة الأسرة بصفة عامة، والطفل بصفة خاصة، ذلك أن " السكن الضيق وغير المريح يصعب فيه توفير الجو المناسب للدراسة والمراجعة "² ما قد ينعكس بالسلب على الأداء التربوي للطفل وبالتالي أدائه المعرفي والدراسي ، " فقيام الأسرة بدورها مرتبط إلى حد ما بنوعية السكن وطبيعة تجهيزه الذي يتناسب مع مستواهم الإقتصادي "³ فالبيت المريح المتوفر على غفش وأماكن مخصصة للدراسة وللمطالعة والتعلم تزيد من فرصة تحسين الأداء الدراسي والتحصيل المعرفي للطفل، كما أن حجم الأسرة كذلك يؤثر على شخصية الطفل وسلوكاته.

¹ — ينظر : محي الدين عبد العزيز : الحالة الاقتصادية للأسرة و أثرها فهي التحصيل الدراسي ، رسالة لنيل شهادة الدكتوراه، جامعة الجزائر ، 1983—1984، ص 64-67.

² — نوال زعينة: العوامل المؤثرة في تدني مستوى التحصيل الدراسي في الجزائر ، مجلة العلوم الاجتماعية و الانسانية العدد 20 جوان 2009، ص113.

³ — عبد القادر القصير: الأسرة المتغيرة في مجتمع المدينة العربية ، بيروت ، دار النهضة العربية للطباعة و النشر ، لبنان ، 1999، ص 169.

IV . العوامل المدرسية:

وتتمثل في مختلف الظروف والأحوال التي يعيشها التلميذ في المدرسة، مع أستاذه وإدارته وزملائه ومع نفسه ، وتتضح هاته العوامل في:

1- إنضباط التلميذ:

يعتبر الاندماج المدرسي للتلميذ أمرا ضروريا لنجاح العملية التعليمية والتعليمية، ذلك أن مواظبته في متابعة الدروس وتنظيم أوقات اللعب وأوقات نومه واستيقاظه ودخوله إلى المدرسة، ومتابعته لأستاذه وتركيزه معه وحله لواجباته، عوامل تساعد على التحصيل المعرفي الجيد، حيث يعتبر التلميذ هو المحور الأساسي الذي تدور حوله العملية التربوية فقد يكون هو نفسه سببا في تأخره الدراسي "، ويعود هذا إلى عدم انتظامه في متابعته دروسه وتغيبه المستمر الذي يمنعه من استيعاب ما فاتته¹ فيتدهور مستواه الدراسي وتراجع نتائجه.

2- مستوى المدرس:

إن النهوض بالتعليم ورفع مستوى العائد من التربية رهن في المقام الأول بمدى إيمان المدرس برسالته وقدرته على الإضطلاع بأداء كل واجباته على الوجه الأكمل، ورسالة المدرس تسمو حتما فوق كل قدر واعتبار لذا كان واجبا توفر "رضا المدرس عن عمله وعن إنتاجه وراحة ضميره في أن يؤدي واجب كاملا وتضحية بكل وقت وجهد في سبيل تنشئة أبنائه"².

حيث يعتبر المدرس ركنا أساسيا يخدم العملية التعليمية كلها، وإعداده الأعداد الجيد يساهم في تحسين مستوى التحصيل المعرفي للتلاميذ والعكس صحيح، كما أن طبيعة علاقة الأستاذ بتلامذته لها دور في خدمة الدرس، فكثيرا ما يكره الطفل مادة بأكملها ، ولغة بشعبها وتاريخها وقيمتها فقط من أجل شخصية أستاذه أو طبيعة علاقته معه.

3- طبيعة البرامج والمناهج التعليمية:

إن طبيعة المادة التعليمية المقدمة للطفل والطريقة التي قُدمت إليه بما قد تخدم العملية التعليمية ككل أو تهدمها، ذلك أن تقديم مادة معرفية ليست من مستوى الطالب ولا من ثقافته، ولا تتعلق بشخصيته، ولا تلاؤم رغباته، ولا تناسب تفكيره، سيؤدي بالضرورة إلى عدم قدرته على فهمها وفهمها والتركيز معها أو الانتباه إليها، كما أن المنهجية التي يُقدم من خلالها المعلم درسه، قد تجعل من التلميذ ينتبه إليه أو ينفر منه " حيث أدلت

¹ — ينظر : شيبني رشيد، عوامل و عوائق التحصيل الدراسي ، مرجع سابق ص 131.

² — ينظر : نعيم الرفاعي: الصحة النفسية، المطبعة الجديدة ، دمشق ، سوريا ، 1969، ط2، ص 470-485.

نتيجة اختبار أُعد على وجه الخصوص للمقارنة بين قدرات مئات الألوف من طلاب عدد كبير من الدول، يدرسون مادتي الرياضيات والعلوم في إحدى الصفوف، فدلّت النتيجة على أنّ الفروق الجوهرية بين التعلم والتعليم، لا يتجسد في نوعية ما يتعلمونه، ولكن تجسدت في كيفية تعليمهم¹. حيث ترتبط هاته الطريقة بلغة تقديم الدرس و ممدته ، وحجمه لذا كان من الضروري : "إعادة الاعتبار للغة التي يتم بها التدريس، وعدم تضييعها من طرف الأستاذ والتلميذ معا.

- مراعاة الحجم الساعي لهذه المادة، و اختيار التوقيت المناسب لتدريسها²

- مراعاة سن الطفل ، ميولاته ، بيئته ، شخصيته في اختيار طبيعة المادة التعليمية.

4. الجو المدرسي العام:

يؤكد صالح عبد العزيز على أهمية العلاقات الاجتماعية المدرسية بقوله: " إن العلاقات الشخصية بين الأفراد عنصر أساسي في تكوين جو اجتماعي صالح في المدرسة، فليس الحكم الذاتي وحده أو ملائمة الجو المدرسي لمختلف المواد كفيلا بحصول التحليل الجيد، بل من الضروري الشعور بروح الجماعة في المدرسة، فما لم يشعر أفراد هذه الجماعة بشعور الرضى الشخصي، والعلاقة الوظيفية بين بعضهم البعض³ لن تحدث العملية التعليمية على أحسن وجه، لأن طبيعة العمال الإداريين من مشرفين وموجهين ومستشارين جميعهم لهم دور في إنجاح العملية التعليمية، وبالتالي تحسن المستوى المعرفي للتلميذ، إضافة إلى ذلك تتأثر عملية التحصيل الدراسي ببعض العوامل الأخرى كالإكتظاظ في الأقسام المدرسية، زيادة على مواظبة التلميذ حضوره إلى المدرسة⁴.

المبحث الرابع : التحصيل الدراسي:

المطلب الأول: أنواع التحصيل الدراسي وقياسه:

I.أنواع التحصيل الدراسي :

يعتبر التحصيل الدراسي من الضروريات المترتبة عن العملية التعليمية التعلمية، إذ له دور واضح في تحديد نجاحها من فشلها وذلك وفق أنواع التحصيل الدراسي التي تنقسم حسب نتائج المتعلم إلى :

¹ — عبد الكريم بكار: بناء الأجيال ، دار المنتدى الإسلامي ، الرياض ، السعودية 2002، ط1، ص 159 - 160.

² — ينظر : سعيد عبد السلام عوامل تدني مستوى التحصيل الدراسي بالجزائر— رؤية تحليلية نقدية — جامعة زيان عاشور ، الجلفة ، الجزائر ، ص 12 .

³ — صالح عبد العزيز ، عبد العزيز عبد الحميد ، التربية و طرق التدريس ، دار المعارف ، القاهرة ، 2002، ط3، ص 34.

⁴ — ينظر صالح العقنون : العوامل المؤثرة في التحصيل الدراسي ، مجلة أفاق العلمية، المركز الجامعي تامنراست، الجزائر ، قسم الدراسات الاجتماعية ، العدد السادس ، فبراير 2012، ص 131.

1- التحصيل الدراسي الجيد:

يعتبر التحصيل الدراسي الجيد مؤشرا عن قدرات التلميذ الجيدة، وعن نجاحه في اكتساب المعارف واستيعابها، حيث يتفوق بذلك على أقرانه وزملائه، فقد أثبتت الدراسات أن الشخص الذي يستطيع بسرعة تثبيت المعلومات بجعلها منظمة مختصرة في ذهنه بالقدر الذي يسهل عليه حفظها في الذاكرة لأطول مدى ممكن، هو الشخص الذي لديه دافع لتنظيم عالمه والربط فيما بين المعلومات ما يجعل منه شخصا كفوا¹، حيث أن قدراته الجيدة ومهارته المتفوقة عن أقرانه.

2 - التحصيل الدراسي الضعيف:

إنّ عدم قدرة المتعلّم على استيعاب دروسه وتكيّفه مع محيطه المدرسي ، يدل على ضعف في تحصيله الدراسي، حيث يدل ذلك على عدم القدرة على استيعاب المعلومات التي تقدم للمتعلّمين وذلك لأسباب ذاتية وبيداغوجية واجتماعية واقتصادية أثرت على قدرات المتعلّمين، ما يجعل منهم غير قادرين على استيعاب البرامج التعليمية المقدمة لهم، مما يضطرهم لإعادة السنة أو الإنقطاع النهائي عن الدراسة² بسبب مختلف العوائق والعوامل السلبية التي أثّرت عليه بالسلب، ما جعلته يشعر بالإحباط ناحية الدراسة.

3 - التحصيل الدراسي المتوسط:

يمثّل هذا النوع المتعلّمون أصحاب المعدلات المتوسطة، فلا هو فرد متفوق عن أقرانه، ولا هو ضعيف، بل يحتل مرتبة الوسط، حيث يكون تحصيله متوسط، واستيعابه متوسط، وذكاءه عاديا، وسرعته بديته عادية.

II - قياس التحصيل الدراسي:

إنّ قياس التحصيل الدراسي للمتعلّمين أمر مهم في المدرسة للحكم على نجاحهم من رسوبهم، والحكم على مدى

هذا النجاح، وتلجأ المدارس في ذلك إلى أنواع متعددة من القياس، يتم وفقها التقويم والتقييم، الذي يعتبر ركنا مهما في العملية التعليمية، وتتمثل أساليب القياس والتقويم في :

1. الاختبارات التقليدية:

تتمثل في الطرق المعروفة منذ القدم لتقييم الأداءات و قياسها ، وتختلف أنواعها إلى:

¹ — ينظر : محمود جمال السلفي: التحصيل الدراسي ونمذجه العوامل المؤثرة به ، الرضوان للنشر و التوزيع ، عمان ، الاردن، 1991، ط9، ص 22.

² — ينظر : رشيد أورسلان : التسيير البيداغوجي في مؤسسات التعليم ، قصر الكتاب ، الجزائر، 200، ط2، ص 65.

أ- العلامات الدراسية اليومية :

ذلك بملاحظة الأستاذ لتلاميذه أثناء الحصة، فيسجل ملاحظاته ويقيم عملهم ومواظبتهم واجتهادهم.

ب - الواجبات:

تتمثل في الوظائف والأعمال المتزلية التي يكلف بها الأستاذ تلاميذه لحلها خارج الفصل، ويتم صحيحها وتقويمها فيما بعد.

ت - الاختبارات الشفوية:

و فيها يقوم المدرس بطرح سؤال أو أكثر على كل تلميذ مباشرة وتكون الإجابة عليه شفها من قبل التلميذ. ويتميز هذا النوع بأنه يجعل التلميذ يملك :¹

- القدرة على صحة النطق والقراءة الجهورية .
- القدرة على الكلام "التعبير الشفهي".
- القدرة على الإلقاء " النصوص الأدبية".
- مناقشة البحوث و المشاريع.
- مناقشة التقارير.
- التطبيقات اللغوية وغيرها .

وتكون الأسئلة مباشرة والاجابات مباشرة ما يحفز التركيز عند التلميذ والانتباه وسرعة البديهة والإجابة من خلال سرعة التفكير والفهم.

ث - الاختبارات الكتابية:

وهي ذلك النوع الذي تكون فيه الأسئلة مقدمة في ورقة امتحان، والأجوبة مكتوبة في ورقة مخصصة للإجابة وينقسم الاختبار الكتابي إلى نوعين هما :

● الاختبارات الموضوعية :

تتمثل الاختبارات الموضوعية في تلك الاختبارات التي يكون الهدف منها قياس نتائج تعليم هذا الموضوع، وتكون الإجابة عادة محددة واضحة، ليس فيها إبداع أو أعمال فكر كثير، وتم تسميتها بالموضوعية نظرا لما

¹ — ينظر : مفار عبد الوهاب : السلوك الاشرافي وعلاقته بالمردود الدراسي ، دراسة ميدانية ببعض الثانويات ، رسالة ماجستير 2008، 2009، ص 86—87.

تمتاز به من دقة وموثوقية ولعدم تأثر مصصحتها¹ بالعوامل الذاتية والانطباعية، فيكون منهجيا دقيقا في عمله، وتكون علامات الأجوبة واضحة.

• الاختبارات المقالية:

تكون الاختبارات المقالية عكس الاختبارات الموضوعية، غير محددة الاجابة بدقة، حيث تكون الاجابة فيها من خلال كتابة فقرة أو مقال يستعمل فيها التلميذ كل مكتسباته القبلية القادمة لنص السؤال، فتكون الاجابة على شكل مقال أدبي أو علمي أو فلسفي عند بعض المستويات المتقدمة وفي هذه الطريقة يعتمد على ما فهمه وحفظه فينشأ الاجابة على شكل مقال، ويمكن للمقال أن يظهر قدرة التلاميذ على اختبار الأفكار والحقائق المهمة وقدرتهم على ربطها والتنسيق بينها وهذا يعكس أثره على عادات استذكار التلاميذ²، و يدخل ضمنها التعبيرات الكتابية لمختلف مراحل التعليم.

ج — الاختبارات الأدائية:

يهتم هذا النوع من الاختبارات بطريقة الأداء والعمل، وذلك من خلال قياس المهارات العملية والأداء الفعلي، كالكتابة الابداعية، واستعمال الحاسوب، وتفكيك الأجهزة وتركيبها ، أو الأعمال الفنية كالرسم، والموسيقى ، أو الرياضة بمختلف أنواعها .³

2 — الاختبارات الحديثة:

هي عبارة عن اختبارات مقننة مستجدة، مستحدثة ظهرت مؤخرا لتطوير التعليم وطرقة التعليمية بصفة خاصة ، وتمثل هاته الاختبارات في:

أ — اختبار صحيح و خطأ مع التصحيح أو التعليل:

يعتبر من أكثر الاختبارات شيوعا، ويعرف بكونه السهل الممتنع، خاصة في الدرجات المتقدمة من التعليم ، أما في مرحلة التعليم الابتدائي فيكون ميالا للسهولة أكثر، وهو عبارة عن مجموعة من العبارات بعضها صحيح وبعضها خاطئ يحتاج التصحيح ويتم خلطها مع بعض دون نظام أو ترتيب معين ويختص هذا النوع بقياس الأهداف التربوية،⁴ ومعرفة المعلم لمدى اكتساب التلاميذ للمعلومات واستيعابهم لها في أقصر وقت ممكن.

¹ أنظر محسن علي عطية: الاستراتيجيات الحديثة في التدريس الفعال، دار الصفاء للنشر و التوزيع ، عمان ، الاردن ، 2008، د ط، ص 308.

² — ينظر : عبد العزيز صالح: التربية الجديدة ، دار المعرفة، الاردن، ط7، ص 370.

³ — ينظر : رجاء أبو محمود غلام : مناهج البحوث النفسية و التربوية ، دار النشر للجامعات المصرية، 2001، ص 383.

⁴ — ينظر: عبد العالي الجسماني : علم النفس و تطبيقاتها الاجتماعية التربوية الدار العربية للعلوم ، بيروت ، لبنان ، 1994، ط1، ص 195.

ب — اختبار إكمال و ملئ الفراغ :

يشمل هذا الاختبار مجموعة من العبارات أو الفقرات الناقصة و"على التلميذ إكمال النقص بوضع كلمة أو كلمات محددة أو عدد أو رمز في المسافة الخالية المخصصة في ذلك لكل عبارة¹ وذلك حسب طبيعة المادة وموضوعها.

ت — اختبار الترتيب:

يضع المعلم جملاً متعددة متنوعة بطريقة عشوائية غير منظمة وغير منطقية، حيث لا تحمل معنى واضحاً، "ثم يطلب من التلميذ بأن يضع رقماً متسلسلاً أمام الجمل والعبارات فيوضح ترتيبها وبالتالي تكون العبارات والجمل ذات معنى سليم ومفهوم وبناء² فيزال ذلك اللبس عنها وتصبح منطقية تحمل معنى وفكرة.

ث — اختبار الربط:

يضع المعلم مجموعة من العبارات على شكل قائمتين متقابلتين و" يطلب من التلميذ التوصيل بينها، وتسمى القائمة الأولى مقدمات ومثيرات، وتسمى القائمة الثانية بقائمة الاستجابات والنتائج³ حيث يربط التلميذ بينها أي بين كل مقدمة ونتيجة وكل مثير واستجابته ليشكل بذلك عبارات منطقية ذات معنى.

ج — اختبار المقابلة والمطابقة:

هو عبارة عن قائمتين من العبارات القصيرة أو الرموز أو الأرقام ويطلب من المتدربين إلحاق الشبيه بشبيهه فيها و" تستخدم أسئلة المقابلة لقياس مدى تحصيل التلاميذ للحقائق والمعاني والتواريخ والأحداث والشخصيات، كما تستخدم في الرسم البياني أو الخرائط وتمس أجزاء الرسم ويقوم التلميذ بمقابلة الإجراء بالوظائف وأسبابها⁴، ويتطلب هذا النوع من القياسات التركيز أثناء عملية الربط، وكذا التذكر الجيد واستحضار الذاكرة.

ح — اختبار الاختيار:

حيث يقدم الأستاذ مجموعة من الأسئلة ويقابلها بمجموعة من الاجابات المتعددة، ويطلب من التلميذ اختيار

¹ — المرجع نفسه، ص 408.

² — عبد العالي حيماني : علم النفس و تطبيقاتها الاجتماعية التربوية ، مرجع سابق، ص 403.

³ — ينظر : بومنجل هاجر وجعكور ليلي ، مشكلات التحصيل الدراسي لدى المراهقين في الطور الثانوي ، مذكرة ماستر 2019، 2020، ص20 — 21.

⁴ — عبد العالي حيماني : علم النفس و تطبيقاتها الاجتماعية التربوية ، مرجع سابق، ص 403.

الاجابة الصحيحة بينها، فيتجنب بذلك الاجابات الحرة وبتقيد بالاجابات الدقيقة ويختار بينها حسب ما يتذكره من معلومات ومكتسبات قبلية عن الموضوع .

المطلب الثاني: شروط التحصيل المعرفي :

إن تحقيق التحصيل المعرفي الجيد يتطلب تحقيق مجموعة من الشروط حيث يعتبر التعليم والتعلم عملية تغير في السلوك الانساني، ولتحقيق هذا التغير الإيجابي وجب تحقيق مجموعة من الشروط تساعد المتعلم على استيعاب المعلومات واكتساب المهارات ، وتمثل هاته الشروط في:

I — شروط ذاتية:

وهي تلك الشروط المتعلقة بالتلميذ في حد ذاته و تتمثل في:

1— الدافع :

"إذ كلما كان الدافع لدى الانسان قويا، كان نزوع الانسان نحو النشاط المؤدي إلى التعلم قويا¹، ذلك أن عملية الدافعية للانجاز تعتبر من أهم شروط تحقيق التحصيل وغياها رغم حضور كل الشروط الأخرى لا يؤدي إلى تحقيق التحصيل الجيد والعكس قد يكون صحيحا.

2— الوضع الجسماني :

حيث يجب على التلميذ أن يكون في وضع صحي جيد يسمح له بالانتباه والتركيز والادراك والتفكير ليسهل عليه استيعاب المعرفة.

3— الحالة النفسية:

تملك هاته الحالة بالغ الأثر على عملية الاكتساب المعرفي ، حيث أن القلق والإحباط والاكتئاب تؤثر على عملية الحفظ والتذكر .

4— الذكاء:

لا يمكن إنكار أثر الذكاء الشخصي للفرد على سرعة التحصيل ووفرة التعليم². لما له من أثر على مختلف العمليات الفعلية المعرفية المحققة والمؤدية لعملية التحصيل.

¹ — شهيرة أقليم: أثر العوامل العقلية و الانفعالية و البيئية على التحصيل الدراسي، مجلة التربية و الصحة النفسية، جامعة الجزائر 2، المجلد 2، العدد الأول، ص 27.

² — حلي المليحي: علم النفس المعرفي ، دار النهضة العربية ، بيروت ، لبنان ، 2004، ط1، ص 245.

5- التدريب المستمر:

يجب أن يكون التدريب المستمر في عملية التدريب موزعا ؛ أي أن يتم ذلك التدريب في فترات متباعدة، تكون بينها فترات راحة بطريقة منظمة، ذلك أن هذا النوع من التدريب يؤدي إلى تثبيت المعلومة وتحدد النشاط للتعلم، بينما التدريب المستمر المركز الذي يتم في وقت واحد يؤدي إلى التعب والشعور بالملل فيكون ما يتعلمه الانسان عرضه للنسيان لعدم وجود فترة راحة¹، فقليل دائم خير من كثير منقطع .

6 - معرفة نتائج التدريب المستمر:

لقد أثبتت الدراسات أن ممارسة الفعل دون معرفة النتائج لا يؤدي إلى حدوث التعلم الجيد، فمعرفة المتعلم لمقدار

ما أحرزه من نجاح أو ماهو عليه من تقصير يدفعه إلى بذل المزيد من الجهد للمحافظة على مستواه إن كان حسنا وللحاق بغيره أن كان مقصرا.²

7- النشاط الذاتي:

إن توفر مختلف الشروط والظروف المساعدة لتحقيق التحصيل لا تعني بالضرورة تحقيقه، ذلك أن النشاط الذاتي هو أهم وسيلة لاكتساب المهارات والمعلومات والمعارف المختلفة، فالانسان لا يستطيع أن يتعلم التفكير إلا بالممارسة والحكم على الأشياء وتقديرها .

إن التعلم الجيد هو الذي يقوم على النشاط الذاتي للتعلم، "فالمعلومات التي يحصل عليها الفرد عن طريق جهده ونشاطه الذاتي تكون أكثر ثبوتا و رسوخا في الذاكرة³ ، أي أن التلميذ يجب عليه أن يكون عصاميا بالدرجة الأولى

II - الشروط الموضوعية:

1- التكرار:

نقصد به ذلك التكرار الموجه الذي يؤدي إلى الكمال، فلكي يستطيع الطالب أن يُحكم حفظ قصيدة من الشعر، فإنه لابد أن يكررها عدة مرات .⁴ فعملية التكرار تساعد على التخزين والحفظ والفهم.

¹ — ينظر : شهيرة أقليم، أثر العوامل العقلية و الانفعالية و البيئية على التحصيل الدراسي ، مرجع سابق ، ص 27 .

² — شهيرة أقليم، أثر العوامل العقلية و الانفعالية و البيئية على التحصيل الدراسي ، مرجع سابق ، ص 28.

³ — عبد الرحمان عيسوي، معالم علم النفس ، دار النهضة العربية للطباعة و النشر، ط 198، ط 1، ص 110

⁴ — شهيرة أقليم : ، مرجع سابق، ص 27.

2- التقسيم:

ذلك من خلال تقسيم أهداف التحصيل إلى أهداف صغيرة تخدم الأهداف الكبيرة، ويكون هذا التقسيم منطقيًا، فمثلا حفظ حزب من القرآن يحتاج إلى تقسيمه إلى أرباع متسلسلة لحفظها، بدل حفظه دفعة واحدة.

3- التسميع :

عبارة عن " عملية يقوم الفرد من خلالها باسترجاع ما حفظه من معلومات أو ما اكتسبه من مهارات.¹

4- العام والخاص:

إن الموضوع المتسلسل المنطقي يسهل فهمه وتعلمه بطريقة العام والخاص ؛ حيث يجب على الطالب أن يأخذ فكرة عامة إجمالية عن الموضوع المراد تعلمه، ثم يأخذ بعد ذلك باستيعاب الأجزاء والتفاصيل الصغرى.²

المطلب الثالث: أهداف التحصيل الدراسي:

وتتمثل أهداف التحصيل المعرفي في :³

- الوقوف على المكتسبات القبلية من أجل تشخيص ومعرفة مواطن القوة والضعف لدى التلميذ.
- الكشف عن المستويات التعليمية المختلفة من أجل تصنيف التلاميذ تبعاً لمستوياتهم تلك ، بغية مساعدة كل واحد منهم كل التكيف مع الوسط المدرسي ومحاولة ارتفاع مستواه التعليمي.
- قياس ما تعلمه التلميذ من أجل اتخاذ أكبر قدر ممكن من القرارات المناسبة التي تعود عليه بالفائدة.
- تكييف الأنشطة والخبرات التعليمية المقررة حسب المعطيات مجتمعة من أجل استغلال القدرات المختلفة للتلاميذ
- تحديد مدى فاعلية وصلاحية كل التلاميذ لمواصلة أو عدم مواصلة تلقي خبرات تعليمية ما بالإضافة إلى تحسين و تطوير العملية التعليمية.
- التحصيل الدراسي يسعى لتحقيق غاية كبرى وهي تحديد صورة الإعادات الحقيقية للتلاميذ والتي من خلالها يتسم مستقبلهم الدراسي والمهني.
- فالتحصيل المعرفي في المدرسة هدفه الأسمى هو الحصول على المعارف والمعلومات والمهارات التي تساعد التلميذ في حياته اليومية وفي استيعابه للمعارف واكتساب الخبرات واكتشاف سبل التعامل مع مختلف المشاكل لحلها.

¹ — ينظر: المرجع نفسه، ص 28.

² — المرجع نفسه ، ص 27.

³ — عبد الرحمن العيسوي: القياس و التجريب في علم النفس و التربية ، دار النهضة العربية، 1991، ص 129.

ملخص الفصل:

تطرقت في الفصل الثاني إلى موضوع النمو اللغوي والتحصيل المعرفي من خلال مبحثين رئيسيين لكل واحد منهما. تم في المبحث الأول والثاني معالجة موضوع النمو اللغوي، حيث تم تعريفه وتعريف الاكتساب اللغوي المرتبط به، ثم تم التطرق إلى مراحل وعوامله المؤثرة فيه ، مع شرح إضطرابات النمو اللغوي وإضطرابات النطق، المهارات الأكاديمية، اللغة مع ذكر أسباب هاته الإضطرابات. وبعدها في المبحثين اللّاحقين تمت دراسة قضية التحصيل المعرفي من خلال تعريفها وذكر عوائق التحصيل المختلفة، كما تم التطرق لمختلف العمليات المعرفية وطرق قياسها، وأخيرا حددت أهداف التحصيل المعرفي .

الفصل الثالث :نظريات التعلم

المبحث الأول: نظريات التعلم السلوكية:

المطلب الأول: المرحلة الما قبل السلوكية me – behanioristic

المطلب الثاني: النظريات السلوكية المبكرة:

المطلب الثالث : مرحلة النظريات السلوكية الحديثة

المبحث الثاني: النظريات المعرفية:

المطلب الأول: النظرية اللغوية لتشومسكي:

المطلب الثاني: النظرية البنائية لجان بياجيه:

المطلب الثالث: نظرية الجشطت:

المبحث الثاني: النظريات الاجتماعية :

المطلب الأول : نظرية التعلم بالملاحظة لباندورا:

المطلب الثاني: نظرية التعلم الاجتماعي المعرفي لروتر:

المطلب الثالث: النظرية الاجتماعية الثقافية ليفيجوتسكي:

المبحث الرابع: النظريات الانتقائية:

المطلب الأول: نظرية التعلم بالاستكشاف و النمو المعرفي لبرونر:

المطلب الثاني: نظرية التعلم المجالي لليفين:

المطلب الثالث: نظرية معالجة المعلومات:

تمهيد:

يعتبر التعلم الركن الركيز في العملية التعليمية التربوية، إذ يمثل الآلية التي يكتسب بها الفرد المعارف والمهارات المتنوعة، التي تؤهله للتكيف والتعامل مع بيئته ومحيطه، ولأن التعلم ظاهرة معقدة فقد حاولت العديد من المدارس النفسية تفسيره من زوايا مختلفة، وفقاً لتطور الفكر التربوي والتعليمي والنفسية في كل مرحلة، ومن هنا جاء هذا الفصل ليعرض نظريات التعلم بدءاً بالمرحلة الأولى التي سبقت ظهور السلوكية، مروراً بالنظريات السلوكية بأنواعها، ثم النظريات المعرفية، وصولاً إلى التوجهات الحديثة التي اهتمت بالبعد الاجتماعي والتفاعلي في بناء التعلم، وأخيراً تلك النظريات الانتقائية التي إنتقت كل واحدة منها مبدأها الخاص بها؛ وهذا بغرض فهم كيفية حدوث التعلم ومعرفة مبادئه وقوانينه لربطها بفهم مدى تأثير التنوع اللساني على مختلف الظواهر اللغوية والمعرفية التي يتعلمها المتعلم في المدرسة .

المبحث الأول: نظريات التعلم السلوكية:

تعتبر الحركة السلوكية التي تركز على التعلم والخبرة كعوامل رئيسية في تشكيل السلوك من أشهر الاتجاهات في علم النفس، بل وأكثرها رواجاً وسيطرة في علم النفس الأمريكي، ذلك لأنها أقرب إلى المنهج العلمي، حيث تنادي بنظريات التعلم والسلوك بأن المعرفة الصادقة تنبع من التجربة والتطبيق من خلال دراسة سلوك الكائن بعناية في مختبر محكم، ويتم الربط بين السلوك والعوامل البيئية في علاقات محددة¹، ويقسم كل من (هورتن Horton) و(تورنج Torrance) تاريخ البحث في العلم السلوكي إلى ثلاث مراحل :

المرحلة ما قبل السلوكية (pre-behavioristic) والمرحلة السلوكية (behavioristic)

والمرحلة المعاصرة (contemporary)².

المطلب الأول: المرحلة ما قبل السلوكية behavioristic – me

انطلقت هاته المرحلة بداية على يد العالم البريطاني (جون لوك John Locke)، الذي قال بأن العقل البشري يولد صفحة بيضاء تخطط الخبرة خطوطها عليه فيما بعد³، وهاته الفكرة التي أصبحت فيما بعد أساس نظريته المسماة بتداعي الأفكار (associationism)، في حين خالفه عمانوئيل؛ حيث نادى إلى إرجاع المفهوم السابق والقديم للتعلم والذي مفاده " أن العقل البشري لديه عملياته الفطرية الخاصة على نحو مستقل

¹ — باربرا إنجلر، مدخل إلى نظريات الشخصية، تر: فهد بن عبد الله حليم، دار الحارثي للطباعة والنشر، السعودية، 1990، ص 323.

² — تج: جورج إم غازدا وآخرون، نظريات التعلم دراسة مقارنة، تر: علي حسين حجاج، مرا: عطية محمود هنا، عالم المعرفة، الكويت، 1994، ص 16.

³ — ينظر: جورج إم غازدا وآخرون، نظريات التعلم، مرجع سابق— ص 16.

عن الخبرة التي قال بها لوك¹، والمقصود بالفطرة هنا تلك الأساليب والطرق غير المتعلّمة الموجودة في الذهن بطريقة عفوية طبيعية، ينظم وفقها الانسان ما يتعلمه من معلومات ومعارف جديدة.

ظهر بعدهما (فليهل فونت Wilhelm Wundt) الذي يعد المؤسس الأول لعلم النفس، فقد أنشأ مختبرا في ليزبيرج 1879 عمل فيه على دراسة مشكلات العقل والنفس البشرية وفق المنهج التجريبي .
إذ كان يرى فونت " أن العلوم الطبيعية تقدمت بفعل المنهج التجريبي، لذا من لازم أن نطبقه في مجال العقل، وفي علم النفس نجد أن الظواهر العقلية التي يمكن دراستها تجريبيا هي تلك الظواهر التي تتمثل أو ترتبط بالعمليات الحسية² " و التي من بينها التعلم، وبهذا تُسبب إليه الفضل في ظهور المدرسة التركيبية (structuralism) في علم النفس .

يقول أصحاب هاته المدرسة أن الاستبطان الذاتي self – introspection أمر في غاية الأهمية لحدوث التعلم، والمقصود بالاستبطان الذاتي ملاحظة الانسان لنفسه و لعملياته العقلية التي يجريها، وقد أثر هذا الفكر على عالم النفس (سيجموند فرويد Sigmund Freud)

وظهر ذلك في تحليلاته النفسية التي قدمها في كتبه، كما أسهمت أعمال فيلهلم فونت في تطور أعمال المدرسة الوظيفية functuionali. وبعد ظهور أعمال (هيرمان إبنجهاوس Hermann Ebbinghaus) على أحد الوظائف النفسية المعقدة المتمثلة في عملية التذكر وفق المبدأ التجريبي دشن بذلك عهدا جديدا في تاريخ علم النفس التجريبي، ويعتبر أول من قدم طريقة سيكولوجية علمية دقيقة في دراسات العمليات العقلية، نظرا لاستخدامه طريقة علمية موضوعية لدراسة الذاكرة ، وتأكيد على قياس الفعل وليس القول مثلما فعل فونت³.

قدمت أعمال إبنجهاوس خدمة عظيمة للمدرسة السلوكية ككل ؛ خاصة لتجارب (إدوارد ال ثورندايك Edward Lee Thorndike) و (كارل هل Carl Jung) و (إيدوين جثري Edwin Guthrie) وغيرهم ، ونذكر أنه " في الوقت الذي كان فيه علم النفس التجريبي لا يزال في مراحله الأولى كان إبنجهاوس يقدم نظرة منهجية وموضوعية لدراسة العلم البشري⁴ من خلال دراسة التذكر وتكرار

¹ — جورج إم غازدا و آخرون، نظريات التعلم ، مرجع سابق— ص16.

² — محمد شحاتة ربيع ، تاريخ علم النفس و مدارس ، دار غريب للطباعة و النشر و التوزيع ، القاهرة ، الرابط / fr. slideshare. Net slide ، 10 مارس 2011، ص 5 .

³ — ينظر : أميرة العقاد : علم النفس التجريبي ، مقال منشور في scribd ، الرابط / prement .xribd.com / fr ، 14 جانفي 2022، د ص 10 .

⁴ — جورج إم غازدا و آخرون ، نظريات التعلم دراسة ، مقارنة ، ص 17 .

الكلمات وتأثيرهما على التعلّم. وهو ما كان سببا في ظهور المرحلة السلوكية : becharoristic، ويمثل هاته المرحلة مدرسة من مدارس علم النفس ومؤسسها عالم الحيوان الأمريكي (جون واطسون John Watson)، الذي أكد إستحالة إنشاء علم إنشاء علميا على أساس معطيات الوعي المعنوي الداخلي غير القابل للملاحظة والتجريب، فاعتبر بذلك أنّ السلوك هو فقط الذي يشكل أساسا علميا لإنشاء علم نفس تجريبي علمي كون السلوك أمر مادي خارجي قابل للملاحظة ويمكن إخضاعه للتجربة، فاتخذت هاته المدرسة من المنبه والإستجابة الصلة بينهما محورا لها ووحدة سلوكية موضوعية يمكن إستخدامها بدقة عالية في التعامل مع الفرد وفهم وتفسير سلوكه للتعلّم¹.

وتنقسم مراحل ظهور هاته المدرسة إلى مرحلتين : مبكرة وحديثة.

المطلب الثاني: النظريات السلوكية المبكرة:

لقد ظهرت في هاته المرحلة مجموعة من النظريات السلوكية هي :

I — نظرية الاشتراط البسيط (لبافلوف Pavlov):

تنسب نظرية الاشتراط البسيط إلى العالم الروسي (إيفان بيتروفيتش بافلوف Ivan Petrovich Pavlov) الذي بدأ حياته العلمية بدراسة الجهاز الدوري ثم تحول إلى دراسة فسيولوجية للجهاز الهضمي، وأجرى فيها بحوثا حصل بها على جائزة نوبل عام 1904².

وخلال دراسته هذه تمكن من تصميم جهاز يمكن بواسطته مراقبة كمية اللعاب السائل من فم الكلب عندما يوضع الطعام في فمه، فلاحظ أنّ الكلاب التي يُجرى عليها تجاربه تبدأ بإفراز اللعاب بمجرد رؤيتها للحارس الذي يقدم لها الطعام، فأدرك أنّها أصبحت ترى الحارس كمؤشر على وصول الطعام، واكتشف عن طريق هاته الملاحظة ظاهرة لا بد أن تكون لها أهمية قصوى في مساعدة الكائن الحي على التكيف مع ظروف بيئته³، فانتقل من الدراسة الفسيولوجية إلى الدراسة التشريحية وتوصل إلى أن ذلك الإفراز هو إفراز نفسيّ بعد عملية ربط نفسية عصبية بين الحارس و الطعام، وتعرف هاته العملية بالاشتراط التقليدي أو البسيط .

¹ — محمد زياد حمدان، نظريات التعلم (تطبيقات علم نفس التعلم في التربية) دار التربية الحديثة ، سوريا و الأردن، 1997، ص 20.

² — علي السيد سليمان : نظريات التعلم وتطبيقاتها في التربية الخاصة (دراسة نظرية و تجريبية) مكتبة الصفحات الذهبي ، السعودية ، 2000، ط1، ص 105 .

³ — ينظر: جورج إم غازدا و آخرون: نظريات التعلم ، دراسة مقارنة ، مرجع سابق ص 73.

تنص نظرية بافلوف على أن "إقتران المنبه غير المشروط (القديم) بمنبه مشروط (الجديد) لعدّة مرات يؤدي إلى اكتساب المنبه الجديد فعالية المنبه القديم في إشارة الاستجابة غير المشروطة¹، ما يعني أنّ الكائن يتعلم الاستجابة لمنبه جديد لم يكن يستجيب له بنفس الطريقة التي كان يستجيب له بها، فالكلب يستجيب للطعام بإفراز اللعاب، وأصبح بعد التجربة يستجيب لرؤية الحارس بإفراز اللعاب، وهذه الاستجابة لم يكن يملكها سابقا، وتقوم هاته النظرية على مجموعة من المفاهيم والمبادئ أهمها :

1— المثير غير الشرطي : **unconditioned stimulus**:

هو "مثير فعّال يؤدي إلى إثارة استجابة غير متعلمة منتظمة²؛ فالطعام في تجربة بافلوف يمثل المثير غير الشرطي، لأنه مثير فعّال يؤدي إلى إثارة استجابة غير متعلمة وهي إفراز اللعاب عند الكلب، ويحدث ذلك بصفة منتظمة وعادية في كل مرة يرى فيها الطعام.

2— الاستجابة غير الشرطية: **unconditioned response**:

" هي الاستجابة الطبيعية والمؤكدة التي يحدثها وجود المثير غير الشرطي، فهي عادة انعكاسية قوية³، تفرض نفسها عليه وتلازمه، ويمثل إفراز اللعاب عند الكلب عند رؤيته للطعام هاته الاستجابة.

3— المثير الشرطي : **conditioned stimulus**:

يتمثل في المثير الذي يكون محايدا أي لا يولد أية استجابة متوقعة في بادئ الأمر؛ ولكنه " من خلال تواجده قبل المثير غير الشرطي أو في نفس الوقت معه فإنه يصبح قادرا على إحداث الاستجابة الشرطية⁴، ويعتبر الحارس في تجربة بافلوف مثيرا شرطيا بالنسبة للكلب، حيث أصبح الأخير يستجيب لرؤية الحارس بإفراز اللعاب، وقد كانت هاته الاستجابة تحدث في الأصل عند رؤية الطعام، لكن كون الكلب تعود على رؤية الحارس كل مرة ثم الطعام، ربط استجابته النهائية به، لأنه صار يرى أن حضور الحارس علامة على حضور الطعام .

4— الاستجابة المشروطة : **conditioned response**:

هو السلوك الذي يحدث نتيجة تقديم المثير الشرطي " مع اكتسابه لفعالية المثير غير الشرطي القديم الذي اعتاد

¹ — محمد زياد حمدان، نظريات التعلم لتطبيقات علم نفس التعليم في التربية) مرجع سابق ص 38.

² — جورج إم غازدا و آخرون: نظريات التعلم دراسة مقارنة، مرجع سابق ص 69.

³ — ينظر، المرجع نفسه ، ص نفسها.

⁴ — ينظر، المرجع نفسه ، ص نفسها .

عليه الفرد¹، ومثال ذلك أن إفراز اللعاب عند رؤية الحارس هو عبارة عن إستجابة شرطية تعلمها الكلب مع التكرار.

5 – الاشرط التقليدي : classical conditioning:

يعني الاشرط عموما الارتباط والإقتران، وعندما ما يكون شيء ما مشروطا أو مقترنا بآخر ومرتبطا به فإن حدوث " واحد يؤدي تلقائيا لحدوث الآخر، والإشرط التقليدي هو عملية إقتران المنبه المشروط بآخر غير مشروط لعدة مرات يكتسب نتيجتها المنبه الجديد المشروط فعالية قرينه المثير غير المشروط في إحداث السلوك أو التعلم المطلوب، الأمر الذي يثير الفرد لأداء هذا السلوك المطلوب بعدئذ عند تقديم المنبه المشروط بمفرده²، أي أنه حدوث لعملية الارتباط بين المثير الجديد والاستجابة الجديدة .

إن نظرية الإشرط الكلاسيكي من أوائل النظريات السلوكية النفسية، وجاءت نتيجة تجارب بافلوف على الكلاب، حيث توصل إنطلاقا منها إلى الربط بين المثير الطبيعي التلقائي والمثير المحايد، فبعد تكرار عملية إقترانها يصبح المحايد قادرا على إحداث نفس إستجابة الأول.

II نظرية الاقتران لجثري (Guthrie):

يعتبر (أدوين جثري Edwin Guthrie) أحد علماء النفس السلوكيين الذين استمروا في نفس الاتجاه السلوكي الذي بدأه واطسون، مركزا في ذلك على إنشاء علم نفس موجه نحو دراسة السلوك الموضوعي³، أي أن جثري جعل من السلوك جوهر نظريته، لكن تختلف هذه النظرية عن غيرها من النظريات بأنها " اعتمدت قانون الاقتران"⁴، وقد تحدث عنه صاحبه فقال أن مجموع المؤثرات الفعالة المقترنة بحدوث إجابة ما سوف تميل إلى إصدار نفس هذه الإجابة إذا أعيد وقوع نفس هذه المؤثرات في نفس الزمان والمكان، وعليه فهو يرى أن " الشرط الضروري للتعلم هو التطابق الزماني والمكاني بين مجموعة المؤثرات والاستجابات"⁵؛ أي أنه كلما حدث مثير في المكان والزمان نفسه، وكلما تكرر حدوثه بنفس الطريقة، كلما تكررت نفس الاستجابة كرد فعل عليه حتى ترتبط وتقترب به، وقد وضع جثري في ذلك عدة مفاهيم أساسية لنظريته هي :

¹ — محمد زياد حمدان، نظريات التعلم (تطبيقات علم نفس التعلم و تربية) ، مرجع سابق ، ص 39.

² — ينظر : محمد زياد حمدان، نظريات التعلم (تطبيقات علم نفس التعلم في التربية) مرجع سابق، ص 37.

³ — أنور محمد الشرقاوي: التعلم نظريات و تطبيقات ، مكتبة الأنجلو المصرية ، 2012، ص 94.

⁴ — ينظر يوسف محمود القطامي : نظريات التعلم و التعليم ، دار الفكر ناشرون و مؤرخون 2005، الأردن ، ط1، ص 93.

⁵ — ينظر : كفاح يحيى صالح العسكري و آخرون ، نظريات التعلم و تطبيقاتها التربوية ، نموذج للنشر و التوزيع ، دمشق ، سوريا، 2012، ط1،

1- ملازمة المثير و الاستجابة:

يشكل هذا القانون جوهر نظرية جثري في التعلم " ويتلخص في أن المنبهات (المثيرات) التي ترافقها استجابات محددة " تميل في حدوثها مرة أخرى إلى اجترار نفس هذه الاستجابات¹، حتى تصبح مقترنة ببعضها.

2- التكرار:

لا بد من تكرار التجربة عدة مرات في الموقف المشار إليه حتى نتوصل إلأى أن تظهر الاستجابة، ففي الاستجابات المعقدة فإننا " نحتاج لتكرار الموقف حتى يتكون أكبر عدد من الارتباطات²، فمثلا في عملية تعليم قاعدة نحوية معقدة التي تعتبر مثيرا بالنسبة للتلميذ، يجب إعادة شرحها عدة مرات حتى يتسنى للتلميذ أن يستوعبها، وفي كل مرة يتكرر فيها الشرح ستضمن الاستجابة وصولا إلى الاستجابة النهائية التي تدل على التمكن الكامل من القاعدة.

3 - قوانين نسخ العادة:

هي مجموعة من القوانين التي اقترحها جثري لرفض التعلم الرديء، أو التعلم الذي يؤدي إلى تحصيل عادات سلبية ويعد " الإجهاد و الزيادة التدريجية للمنبه ثم المنبهات المتنافرة، أهم هذه الطرق³، وهذا القانون هدفه عكس هدف كل من قانون الاقتران والتكرار فكلاهما يعمل على ربط الاستجابة بالمنبه، أما هو فيعمل على تفكيك الرابطة بينهما للتخلص من تلك الاستجابة.

4- الثواب:

إن "المثوبة في نظر جثري لا تُقوي الارتباطات بل تحافظ عليها من عدم التعلم⁴، أي أنها ضرورية لحدوث الاقتران ومرتبطة بالتكرار، فهو لا يراها زيادة بل يعتبرها ضرورة لحدوث التعلم.

5- العقاب :

وضع جثري أربعة أنواع للعقاب لكل واحد منها تأثيره، وهي :

أ - العقاب الخفيف:

يكون مثيرا فقط، وعقوبة للسلوك الجاري دون أن يقطعه⁵.

¹ — ينظر: محمد زياد حمدان، نظريات التعلم (تطبيقات علم نفس التعلم في التربية) مرجع سابق ، ص 49.

² — ينظر: كفاح يحيى صالح العسكري و آخرون : نظريات التعلم و تطبيقاتها التربوية ، مرجع سابق ص 105.

³ — محمد زياد حمدان : نظريات التعلم (تطبيقات علم نفس التعلم في التربية) مرجع سابق ص 49.

⁴ — كفاح يحيى صالح: نظريات التعلم و تطبيقاتها التربوية مرجع سابق ص 105 / 106.

⁵ — المرجع نفسه ،ص 106.

ب — العقاب الأقوى :

يحطم العادة السابقة عن طريق تأديته إلى سلوك مضاد ¹ : كان يمتلك الطفل عادة سيئة في التعلم، فنقضى عليها بمعاقبته بنفسها مثلاً يظل يملك خطأ رديئاً غير مقروء، فيعاقبه المعلم بإعادة كتابة كراسه بخط جميل مقروء واضح .

ج — العقاب المستمر:

يؤدي فعل الدافع، وينتج مشيرات مقوية و تبقى العقوبة فاعلة إلى أن تجد متنفساً لها ² وبذلك تكون النتائج للتعلم شبيهة بنتائج الثواب، فهذا العقاب لا يحطم العادة بل يدفعها للإستمرار يستجيب كل مرة لها بنفس الطريقة الأولى حيث أن " مجموعة المشيرات التي صاحبت حركة ما ستؤدي عند تكرارها إلى تكرار تلك الحركة " ³.

تعرف هاته النظرية أيضاً باسم التعلم بالتجاور أو الاقتران اللحظي، حيث ترى أن التعلم يحدث نتيجة اقتران مشير محدد باستجابة محددة في نفس اللحظة وفي نفس المكان ؛ أي في موقف واحد، ويضيف أن أقرب مشير سابق لحركة معينة هو الذي يصبح مرتبطاً بتلك الاستجابة بطريقة لاواعية.

III — النظرية الترابطية لثورندايك:

هي إحدى نظريات الذكاء صاحبها (إدوارد لبي ثورندايك Edward Lee Thorndike) "وتؤكد هذه النظرية على أن الذكاء يتكون من روابط بين التنبهات وبين الاستجابات، وأن الذكاء هو القدرة على التعلم" ⁴، فالاستجابات الحسية التي يديها الفرد ترتبط برابطة أو صلة ذات طبيعة عصبية ؛ حيث يستقبل الفرد بحواسه الأشياء أو الحوادث البيئية، وتدخل إلى دماغه على شكل رسائل وتسير عبر حزم أو ممرات عصبية محددة بحثاً عن الاستجابة المناسبة لطبيعته الشخصية " وما أن تصل إلى المطلوب حتى يدي الفرد السلوك أو التعلم الملاحظ في الواقع ⁵، حيث أن الإنسان يستقبل ما يتعلمه كمثير عصبي في دماغه، والأخير يحدد الاستجابة المناسبة لهذا المثير حتى ينتجها الفرد، وتتمثل المفاهيم الأساسية للعملية في:

¹ — ينظر : المرجع نفسه ، ص نفسها .

² — المرجع نفسه ، ص نفسها.

³Psychology college og liberal arts: Edwin Guthrie ، www.utep.edu/liberalarts/psychology/research/the-learning-theorists.

⁴ — كفاح يحي صالح العسكري : و آخرون ، نظريات التعلم و تطبيقاتها التربوية ، مرجع سابق ، ص 50.

⁵ — ينظر: محمد زياد حمدان: نظريات التعلم (تطبيقات علم نفس التعلم في التربية) ، مرجع سابق ، ص 24، 25.

1- الارتباطية:

هي جوهر وركيزة النظرية، وتعني أن كل العمليات العقلية تتألف من توظيف الارتباطات الموروثة والمكتسبة بين المواقف والاستجابات، و" ينظر إلى هذا المذهب باعتبار أنه الأساس في نظرية ارتباط المثير والاستجابة¹، ما يعني أن المثير مرتبط بالاستجابة .

2- قانون الإستعداد:

يتصرف الفرد بالطريقة التي يبدو بسبب استعداداته النفسي السلوكي لأي سلوك، حيث يقول (فرانسوا هيرغمان Francois Hergenhahn) أنه عندما يكون الفرد :

— " مستعد للسلوك أو التعلم فإن قيامه بذلك سيكون مقنعا و مرضيا .

— غير مستعد السلوك أو التعلم ، فإن قيامه بذلك سيكون مزعجا .

— غير مستفيد للسلوك أو التعلم، فإن إجباره على ذلك سيكون مزعجا .

ونضيف : عندما يكون الفرد غير مستعد للسلوك أو التعلم، فإن عدم قيامه بذلك يكون مقنعا ومرضيا²، حيث يعبر قانون الاستعداد عن الحالة النفسية للمتعلّم التي تجعل منه راغب مستعد للتعلم أو غير راغب له ومزعج منه.

3- قانون التدريب : وينقسم هذا القانون إلى جزئين هما:

أ — قانون الإستعمال :

يقصد به أن الارتباطات بين المثير والاستجابة تقوى بواسطة الاستعمال، وبالتالي كلما زادت مرات الممارسة كلما قوّي هذا الارتباط³، حيث يعتبر بذلك التكرار تدريبا يجعل المثير مرتبطا بالاستجابة المعنية.

ب — قانون الإهمال:

إنّ الارتباطات بين المثير والاستجابة تضعف نتيجة الإهمال وعدم الممارسة⁴، فعدم تكرار المثير يُضعف العلاقة بينه وبين استجابته .

¹ — ينظر جورج إم غازدا و آخرون: نظريات التعلم دراسة مقارنة، مرجع سابق، ص 19.

² — ينظر : محمد زياد حمدان : نظريات التعلم (تطبيقات علم نفس التعلم في التربية) ، مرجع سابق ، ص 23.

³ — أنور محمد الشرقاوي : التعلم نظريات و تطبيقات ، مرجع سابق ، ص 73 .

⁴ — المرجع نفسه ، ص نفسها .

إن نظرية ثورندايك المعروفة أيضا باسم نظرية التعلم بالمحاولة والخطأ تركز على أن الكائن يتعلم من خلال تكرار المحاولات، فمن خلال التكرار يتعلم من أخطائه ويتخلص من الاستجابات غير الناجحة، وفي نفس الوقت يتعلم الاستجابة المناسبة المؤدية إلى النتيجة المرغوبة ويحتفظ بها.

بعد المرحلة المبكرة ظهرت مرحلة أخرى في المدرسة السلوكية، تتميز بتغييرها وتعديلها الجزئي لطبيعة مكونات المرحلة التي سبقتها، مركزة في نفس الوقت على نفس الأساس ألا وهو المثير والاستجابة فهما المشكلا للسلوك، وهذا التغيير يظهر من خلال مختلف النظريات المتمثلة في :

المطلب الثالث : مرحلة النظريات السلوكية الحديثة:

وتتمثل في هاته النظريات:

I- نظرية الاشتراط الإجرائي (لسكينر):

يرجع الفضل إلى (بورهوس فريديريك سكينر Burrhus Frederic skinner) "عالم النفس الأمريكي في ظهور الاشتراط الإجرائي"¹، وتنظر هذه النظرية إلى الإجراء من حيث أنه يرتبط بنموذج سلوكي معين على أنه من " الممكن تسميته مثيرا إلا إذا أثبت تجريبيا أنه يؤدي دورا في العلاقات القائمة التي يقررها الاتجاه التجريبي "²، وتتمثل أهم هاته العلاقات في :

1- الإجراءات :

الدراسات السابقة كانت تفترض أن لكل استجابة لابد أن يوجد مثير يصحبها، غير أن النظرية الإجرائية ترى أن هناك استجابات تصدر دون الحاجة إلى مثيرات، وهناك إجراءات متشابهة قد تنتمي إلى نوع واحد من الاستجابة، ومثال ذلك : قيادة السيارة، ركوب الدراجة المشي على الأقدام، كلها إجراءات مختلفة لمثير واحد هو العمل على الذهاب إلى مكان معين³، ما يعني تعدد طبيعة الإجراءات بتعدد علاقتها مع المثير، وقد تتعدد الإجراءات ويبقى المثير واحدا .

¹ — المرجع نفسه ص 78.

² علي السيد سليمان : نظريات التعلم و تطبيقاتها في التربية ، الخاصة لدراسة نظرية و تجريبية، مكتبة الصفحات الذهبية، مرجع سابق ، ص.169.

³ — جورج إم غازدا و آخرون :نظريات التعلم دراسة مقارنة، مرجع سابق ، ص 133.

2- المثيرات والاستجابات :

تنظر نظرية الاشتراط الإجرائي إلى "السلوك على أنه مكون من وحدات يطلق عليها الاستجابات، كما تنظر إلى البيئة على أنها مكونة من وحدات يطلق عليها المثيرات¹ ؛ فالسلوك عبارة عن استجابة لمثير وُجد في البيئة المحيطة بصاحب السلوك ، و إلا لن يحدث الأخير.

3- التعزيز:

هو عملية تخفيف الفرد لتكرار الاستجابة أو السلوك أو للتوقف عنهما، والتعزيز بهذا يكون في نوعين :

أ - إيجابي:

يزيد من احتمال تكرارية الاستجابة المطلوبة.

ب - سلبي:

يؤدي بالفرد إلى التوقف عن الاستجابة غير المرغوبة والعمل تلقائيا على إحداث البديل الإيجابي² .

يرى سكينز أن أي سلوك يحتاج ليستم إلى تعزيز إيجابي، وأي سلوك سلبي يحتاج ليتوقف إلى تعزيز سلبي، فالتكرير هو محرك الاستمرار وتوقف السلوك يتم من خلال تركه.

4- الإنطفاء:

إنّ منع التعزيز يؤدي إلى إنطفاء الاستجابة، أي تناقص احتمال ظهورها³، حيث يؤكد مفهوم الانطفاء على دور التعزيز.

إنّ نظرية سكينز من أبرز النظريات السلوكية، وتقوم على فكرة أن السلوك يتقوى بناء على نتائجه، فإذا أُعقب السلوك بتعزيز زادت احتمالية تكراره، أما إذا تبعته عقوبة قلّت احتمالية حدوثه.

II - نظرية الحافز (هل) :

أخذ (كلارك ل. هل Clarck L Hull) كثيرا من المبادئ النظرية لعملية التعلم من معاصريه كثورندايك وسكينز، من حيث مفهوم المنبه (المثير) والاستجابة ودور التعزيز في حدوث السلوك والتعلم، ولكنه في الوقت نفسه أحدث تغييرا جذريا في مفهوم هذه العوامل الثلاث مقترحا نظاما منضبطا للسلوك الانساني " مؤكدا أن السلوك أو الاستجابة ليسا نتيجة منبه بيئي واحد يدخل من الحواس إلى الدماغ ، بل

¹ — أنور محمد الشرقاوي: التعلم نظريات و تطبيقات ، مرجع سابق ، ص 80 .

² — ينظر محمد زياد حمدان: نظريات التعلم (تطبيقات علم نفس التعلم في التربية) مرجع سابق، ص 62.

³ — علي السيد سليمان: نظريات التعلم وتطبيقاتها في التربية الخاصة (دراسة نظرية و تجريبية) مرجع سابق ، ص 170.

لإشتراك عدّة منبهات تُدخل الحواس وتشكل تيارات تدمج رسائل المنبهات الأساسية معا في منبه مشترك فعال، واحد يثير بدوره ردودا عصبية في الفرد تحركه لإحداث الاستجابة الظاهرية أو السلوك الملاحظ المتعلم¹، حيث يرى أن السلوك لا يحدث نتيجة منبه واحد بل يحصل لاجتماع عدة منبهات تتشكل مع بعضها البعض داخل دماغ الانسان لتكون حافزا له ليتحرك للقيام بالاستجابة النهائية، وهاته الأفكار التي جاء بها قد دعمها مجموعة من المفاهيم و المبادئ الأساسية هي :

1- الإستجابة:

تكون " ثمرة لتفاعل الدافع وقوة المادة²، وذلك من خلال أنه:

أ — يشعر الفرد بدافع ما (drive)، هذا الدافع يعمل كوسيط بين المثير والاستجابة ، يرمز له بالرمز (d)³، حيث يمثل الدافع الحاجة أو الشعور الذي يعترى الفرد، فيدفعه للقيام بفعل معين ، كالشعور بالجوع و الحاجة إلى الأكل و غيرها .

ب — قوة العادة و التي يرمز لها بالرمز (s h r)⁴، وتمثل مجموعة السلوكيات التي تَبرمج وتعود الفرد على القيام بها كرد فعل نحو دافع معين، كالأكل عند الشعور بالجوع.

ج — الاستجابة ونرمز لها بالرمز (s e r) ، وتتأثر بالعوامل الوسيطة، المتمثلة في قوة الدافع وقوة العادة وعليه فإن: الاستجابة عبارة عن دافع مرتبط بقوة العادة أي :

Ser : dxshr ، فكلما كان الدافع مرتبطا بعادة معينة كلما حدثت استجابة له.

د — هناك عوامل داخلية تؤثر على عملية التعلم وتشمل مجموعة المتغيرات المعيقة للاستجابة كالتعب و نرمز لها برمز (i r) ، هاته المعوقات تجعل الانسان يتعلم عدم الاستجابة، ونرمز لعدم الاستجابة ب (s i r) ، ما يعني أنّ هناك معوقات قد تصنع الاستجابة، ما يجعل رد الفعل يتأثر بها، وعليه فقانون التعلم هنا أصبح :
(⁵ ser — sxshr — irxstr)

أي أن الاستجابة تنتج من قوة الدافع المرتبطة بقوة العادة مع عدم وجود معيق يؤدي إلى عدم الاستجابة.

¹ — ينظر : محمد زياد حمدان: نظريات التعلم (تطبيقات علم نفس المتعلم في التربية)، مرجع سابق، ص 77.

² — كفاح يحي صالح و آخرون، نظريات لتعلم و تطبيقاتها التربوية ، مرجع سابق، ص 112.

³ — ينظر : المرجع نفسه ، الصفحة نفسها.

⁴ — المرجع نفسه ، الصفحة نفسها .

⁵ — ينظر : كفاح يحي صالح و آخرون، نظريات لتعلم و تطبيقاتها التربوية ، مرجع سابق، ص 112.

2- الحافز:

جاء الحافز ليدرس درجة احتمال حدوث الاستجابة حيث أنه يتمثل في مقدار وتوقيت الاستجابة، حيث يرى هل " أن أعلى احتمال لتكرار الاستجابة يكون عند أكبر مقدار من الإثابة التي تلي مباشرة الاستجابة¹، وإذا رمز للحافز ب (k) فإن قانون التعلم يصبح، $xshr (dxk) seri$ ، أي أن الاستجابة تحدث عند وجود دافع قوي مرتبط بحافز فوري مع وجود تكرار الفعل أي قوة العادة .

3- التعلم المتمايز:

يعني بها " الاستجابة بصورة مختلفة تبعاً للمثير الحادث ويرى أن ذلك يُطبق على الإنسان في مجال التفريق بين المفاهيم المتشابهة في المعنى أو الأحرف مثل $d b$ ²، حيث يحصل التعلم. ترى هاته النظرية على خلاف النظريات الأخرى أن الدافع هو القوة المحركة للسلوك، والتعلم يحدث نتيجة حضور ووجود الدافع قبل الاستجابة والحافز (التعزيز) بعد حدوث الاستجابة ليستمر السلوك .

III النظرية السلوكية القصدية (تولمان):

تعرف بعدة مسميات نحو النظرية السلوكية الهادفة، نظرية التعلم التوقعي، السلوكية الفرضية نظرية التعلم الإرشادي، نظرية التعلم الكامن وغيرها من المسميات، وصاحبها عالم النفس الأمريكي (إدوارد لوتمان Edward Tolman)، وتصنف ضمن النظريات السلوكية المعرفية، ذلك أنه في الوقت الذي إختار الاتجاه السلوكي لم يغفل عن المظاهر المعرفية، حيث اتجه إلى تفسير عمليات التعلم بدلالة العمليات المعرفية نحو: التفكير، التخطيط، الاستدلال، الاعتقاد، النية، التوقع، الدوافع، الرغبة، فقد " اعترض على افتراضات النظريات الارتباطية بين المثيرات والاستجابات، ويرفض فكرة وجود علاقة بين ((السلوك و الأهداف " ³، وهو ما كان عيباً ينقص النظريات السلوكية، التي في مجملها رأت الإنسان كحيوان بل وآلة فقط تثير حيال مثير معين إستجابة ما، دون أي عمليات معرفية أو شعورية تصحبها، فأضاف بذلك لوتمان عنصر الأهداف الذي يحمل في طياته مشاعر الإنسان ورغباته وأماله، كون عملية التنبؤ بالسلوك لا يمكن أن تحدث على أساس معرفة الحوادث القبلية أو البعدية المترتبة عليها كما هو الحال في النظريات السلوكية السابقة، " وإنما يصبح من الضروري تحديد الهدف الذي يسعى إليه الفرد بالإضافة إلى المثيرات التي يواجهها في محاولاته لتحقيق ذلك

¹ ينظر : محمد زياد حمدان: نظريات التعلم (تطبيقات علم نفس التعلم في التربية) مرجع سابق ص 80.

² — كفاح يحي صالح العسكري و آخرون، ، مرجع سابق ص 115.

³ علي محمد دغيري و آخرون: نظرية تولمان ، جامعة الملك خالد، مقال منشور في fliphtml 5 الرابط، fliphtmls. Com / ttael/

الهدف¹، واعتمادا على ما سبق سميت نظريته بالسلوكية القصدية المهمة برغبة وقصد الانسان الذي يدفعه لتشكيل السلوك وتحديد طبيعة الاستجابة ولقد جعل لها عدة مفاهيم تخدمها. وتتمثل قوانين تولمان في تلك المبادئ التي نشرها عام 1932 ، وهي :

1 — التدريب:

قانون التدريب يعني التكرار الذي يجمع بين الاشارة والمعنى والصلة السلوكية التي تربط بينهما، و" أن التدريب حسب اعتقاده ليس سبب الاختيار المبدئي للإستجابة الصحيحة، ذلك أن وجود التكرار دون وجود الهدف لا يحقق أي نتيجة، لكن في حال وجود الهدف يجب أن تثبت تلك الاستجابة لكي لا تتغير فيتم التدرب عليها جيدا².

2 — الكفاءة:

اعترف تولمان بالحاجة إلى قوانين الكفاءة وإمكانية تدرج المهمات التعليمية من تلك التي تحتاج إلى أقل قدر من الذكاء إلى تلك التي تحتاج أكبر قدر منه، ويعتقد تولمان أن الدرجة العالية من محدودية الكفاءات من الناس ناشئة من انعدام أثر التربية التي تُرجع بعض أنواع السلوك على البعض الآخر³ ، فهو هنا يقر بضرورة الاهتمام بالفروقات الفردية وأنواع الكفاءات بين الناس، ويرجعها لسبب سلوكي يتمثل في طبيعة التنشأة .

3 — الفهم :

عرفه تولمان بأنه " تكيف حسي عقلي يتناسب مع متطلبات الوضع وحيث يكون الوضع ليس متكافئا مع كفاءات المتعلم يحدث تعلم خاطئ ويطلق عليه (تعلم غيبي)، ويحدث أيضا عندما يقدم على شكل يصعب على المتعلم الوصول إليه⁴، فرغم ارتباطهما بالاكتساب إلا أن ارتباطهما بالتنظيم وإثبات الفرضيات ونفيها أقوى.

4 . التعلم:

يعدّ تولمان من الأوائل الذين فرقوا بين التعلم الكامن والآداء ، وجعل للتعلم أنواعا هي:

أ — تعلم تركيز الطاقة النفسية :

يعني تركيز الطاقة النفسية على هدف معين دون غيره، وغالبا ما يرتبط بإشباع الحاجات، فعلى سبيل المثال:

¹ — ينظر: علي محمد عزيزي : مرجع سابق ، ص 2 ، بيروت لبنان ، 1996، ص 111

² — ينظر : خير الله و آخرون، سيكولوجية التعلم بين النظرية و التطبيق ، دار النهضة العربية، ص 56.

³ — كفاح يحي صالح وآخرون : نظريات التعلم و تطبيقاتها التربوية، مرجع سابق ص 93؟

⁴ — ينظر عبد الهادي وجودت، نظريات التعلم و تطبيقاتها التربوية ، دار الثقافة للنشر و التوزيع ، 2006، عمان ، د ط، ص 45.

الشعور بالجوع أثناء ممارسة نشاط معين، يتسبب في ميل الكائن الحي للتركيز على الباعث الذي يشبع حاجته وهو الطعام وإهمال الأهداف الأخرى.¹

ب — تعلم الاعتقادات المتكافئة:

أي تعلم الفرد بأن بعض المواقف التي يقوم بها "هي في حد ذاتها مكافئة للتعزيز أو العقاب"²، فيمارس سلوكيات يعرف أنه يعزز نفسه بها أو يعاقبها.

ت — تعلم التوقعات حول المجال:

أو التعلم الارشادي، يشير إلى تكوين إدراكات حول تنظيم البيئة والمثيرات الموجودة فيها ممثلاً ذلك في الخرائط المعرفية، فالكائن الحي يتعلم أيّ طريق يسلكه للوصول إلى هدف ما، "من خلال استخدام الوسائل والأدوات المناسبة لتحقيق هاته الأهداف، كما يتعلم أيّ المثيرات التي يمكن أن تؤدي إلى إحداث إستجابات معينة".³

ث — تعلم أنماط الإدراك المجالي:

ويعني تعلم بعض الخبرات على نحو أسهل مقارنة بغيرها من الخبرات الأخرى "ومثل هذه الخبرات تشكل سيلاً من الادراك المجاني"⁴، ومثال ذلك تعلم لغة معينة واستخدامها ليسهل تعلم العديد من الأشياء الأخرى كثقافة البلاد صاحبة اللغة وتاريخها ما يجعل عملية تحقيق الأهداف.

ج — تمييز الدوافع:

هو قدرة الفرد على التفريق بين الدوافع المختلفة، وما يترتب عن ذلك من القدرة على تمييز الأهداف والغايات ، فعلى " سبيل المثال تعلم التمييز بين دافع الجوع ودافع العطش، فالأول يقود إلى تركيز الطاقة النفسية على الطعام، والثاني يقود إلى تركيزها على الشرب".⁵

ح. تعلم الأنماط الحركية:

يتمثل في تعلم مختلف الأنماط المساعدة على تحقيق الأهداف، "فعندما يعرف الانسان فعلاً ما سيساعده ذلك في تحقيق هدفه، فيسهل عليه أن يتعلمه".⁶

¹ — ينظر : محمد عزيزي و آخرون، نظرية تولمان ، مرجع سابق ، ص 5.

² — ينظر :المرجع نفسه، ص نفسها.

³ — ينظر : المرجع نفسه ص نفسها.

⁴ — المرجع نفسه ، ص 6.

⁵ — ينظر : محمد عزيزي و آخرون، نظرية تولمان ، مرجع سابق ، ص 6.

⁶ — ينظر : المرجع نفسه ، ص 6.

قدم إدوارد لوثمان تصورا جديدا للسلوك، حيث رفض المفاهيم التقليدية السابقة عنه؛ بأنه مجرد إستجابة ما لمثير ما، ونظر إليه على أنه ناتج عن قصد ووعي لتحقيق أهداف مسطرة، فقد جعل بذلك التعلم إرادي وله غاية وبينيه من خلال الخرائط الذهنية التي تساعده على تحقيق أهدافه .

إنّ النظريات السلوكية رغم تعددها تركز على فكرة واحدة مفادها أنّ التوجع العلمي قائم على دراسة السلوك

الملاحظ القابل للقياس والتجريب، وتفسر التعلّم على أنّه نتيجة حدوث العلاقة الموجودة بين المثير والاستجابة، وتهدف إلى تحقيق التعلّم وضبط السلوك المراد من خلال التكرار، التعزيز والعقاب .

المبحث الثاني: النظريات المعرفية:

جاءت النظريات المعرفية كرد فعل على النظريات السلوكية ، فعلى الرغم من إسهامات الأخيرة في فهم التعلم والسلوك إلّا أنّها أغفلت الدور العقلي والمعرفي في التعلّم، فجعلت الانسان مثله مثل الحيوان متجاهلة العمليات الذهنية الفطرية كالفهم و الإبداع و التفكير ، هذا ما مهدد لظهور النظريات المعرفية التي أولت اهتماما كبيرا للعقل ومكوناته الأساسية في عملية التعلّم.

المطلب الأول: النظرية اللغوية لتشومسكي:

يعتبر (أفرام نعوم تشومسكي Avram Noam Chomsky) عالما لغويا أمريكيا مهما، سعى إلى إقامة نظرية عامة للغة، تصدر عن الاتجاه العقلي، فقد جعلها عملا عقليا يتميز به الإنسان عن الحيوان، "وتأثر في ذلك بما جاء عن الفيلسوف الفرنسي (رينيه ديكارت Rene Descartes) في القرن السابع عشر، الذي أصل لفكرة الطابع الإبداعي والخلاف في اللغة، وذلك عند تعريفه للإنسان و الحيوان "1، إنّ النظرة التي تبناها تشومسكي جعلته يسير نحو فكرة أن اللغة ظاهرة إنسانية عقلية خاصة، وهنا تظهر قضية الاكتساب اللغوي وتعلم اللغة عنده، فقد تبني منهجا مخالفا للفكر السلوكي السابق، حيث يرى أن النظرية السلوكية للاكتساب غير قادرة على تفسير هذه القضية، وتقف عاجزة عن تفسير القدرة التي تمكّن الطفل من بناء جمل نحوية، ويفترض أن الإنسان قد يملك ملكة لغوية أو قدرة لغوية، فالطفل يولد مزودا بقدرة دقيقة من الأصول النحوية الكلية التي تمكنه من التعرف على ما يسمعه من كلام يتردد حوله، وهذه الأصول اللغوية الكلية هي جزء مما نسميه العقل "2، لذا يظهر جليا أنه كان يعتبر الملكة اللغوية والقدرة اللغوية ملكة عقلية فطرية مميزة للإنسان

¹ — العمودي مطاوع محمد: النظرية التوليدية التحويلية أصولها و أهدافها و أثرها في التحليل اللغوي ، دار بدون، لبنان ، 2003، ص 50.

² المرجع نفسه ، ص نفسها .

عن بقية الكائنات الحية، وهو في ذلك قد تأثر بالفيلسوف الألماني (فيلهلم فون همبولت Wilhelm von Humboldt)، ويعد من أبرز مؤسسي علم اللغة الحديث بفكرته عن أن اللغة ليست مجرد وسيلة للتواصل بل هي أداة لتكوين الفكر، وقد دعم تشومسكي نظريته بمبادئ ومفاهيم أساسية تخدمها، هي :

1- الفطرية اللغوية واكتساب اللغة:

تعتبر ركيزة هاته النظرية، حيث قابل الانسان بالحيوان وميزه عنه من خلالها، خاصة ملاحظته لتدرج الطفل الصغير في الكلام، و طريقة إنتقاله إلى تعلم اللغة بطريقة غير معللة "، فالطفل يبدأ في سن معينة (سنة أو سنتين) بإنتاج الجمل، وما أن يصل إلى سن معينة (السابعة مثلاً)، حتى يكون قادراً على التعبير عن نفسه بعدد كبير من الجمل التي لم يكن قد سمعها من قبل، وقادر أيضاً إلى حد معين على إدراك السليم من الجمل التي يسمعها من غير السليم، ويأتي إلى المدرسة في هذه السن: ليتعلم كيف يكتب ويقرأ، وليس كيف يقول جملاً" ¹ فهو قد تعلم توليدها وإنتاجها فطرياً، بعمليات داخلية غير ملاحظة وغير محددة، خُلقية فيه دون الحاجة إلى أي تدخلات خارجية لتفعيلها.

2 — الكفاية اللغوية والأداء اللغوي:

إن الكفاية اللغوية عند تشومسكي هي القدرة " التي يستطيع من خلالها مكتسب اللغة إنتاج عدد لا متناهي من الجمل إنطلاقاً من عدد محدود من القواعد" ²، ويكون الهدف الأساسي منها هو تحقيق التواصل من خلال عملية الأداء اللغوي، فهي وجدت بغرض تواصل الفرد الواحد مع الآخر ومع ذاته، كما عرّف الأداء اللغوي بأنه " تجسيد عقلي للغة في المواقف الحياتية" ³، فالكفاية متعلقة بالجوانب العقلية الانتاجية، أما الأداء مرتبط بالجوانب اللغوية الإنشائية.

3- البنية العميقة والبنية السطحية:

يعرف تشومسكي البنية السطحية بأنها " عبارة عن نظام مكون من مقولات catégories ومكونات تركيبية تكون برمتها مرتبطة مباشرة بالإشارة الفيزيائية إلى البنية العميقة والتي تكون بدورها عبارة عن نظام من المقولات والمكونات التركيبية" ⁴، حيث تمثل البنية السطحية الجملة كما هي حين استعمالها في الموقف

¹ — ينظر خليل عمايرة: في نحو اللغة و تراكييها ، عالم المعرفة للنشر ، السعودية ، 1984 ، ط1، ص 34

² المرجع نفسه ، ص 212.

³ — ينظر : خليل عمايرة: في نحو اللغة و تراكييها، مرجع سابق، ص 212 .

⁴ — ينظر تشومسكي : اللغة و الطفل ، تر : ابراهيم مشروح و مصطفى خلال دار تونقال الدار البيضاء 1985 ، ص 68

التواصل أي اللغة، أما البنية العميقة فهي " البنية التي تحدد المعنى... مشتركة بين كل اللغات ¹ وذلك لأنها ليست سوى انعكاس لأشكال الفكر الداخلي المشترك و الموجود عند كل بني البشر وغيرهما من المفاهيم التي تشكل هاته النظرية.

إن النظرية التوليدية التحويلية تقوم على أساس أن الانسان يمتلك قدرة فطرية على اكتساب اللغة من خلال ما يعرف بجهاز اللغة (language acquisition device)، حيث ترى أن الطفل يولد محملاً بقدرة داخلية عقلية فطرية تساعد على تعلم أي لغة يتعرض لها .

المطلب الثاني: النظرية البنائية لجان بياجيه:

تعتبر النظرية المعرفية أو كما تسمى نظرية تطور النمو المعرفي ل(جان ويليام فريتز بياجيه Jean William Fritz Piaget) من أوائل النظريات التي اهتمت بمجال النمو العقلي للطفل، وقد جاءت نتاج العديد من البحوث والجهود التي وظف فيها بياجيه الملاحظات والمقابلات والاختبارات ليصل إلى دراسة نمو العمليات المعرفية، بل وحتى الاجتماعية والانفعالية والأخلاقية واللغوية للطفل، وقد كانت نظريته منطلقاً وطريقاً شقت به النظريات الأخرى طريقها للوجود، وتتمثل المصطلحات الرئيسية في نظريته في:

1 — النمو المعرفي:

يعرفه بياجيه بأنه تحسن ارتقائي منظم من الأشكال المعرفية التي تنشأ من تاريخ خبرات الفرد، والسمات العامة لهذا النمو تتخذ صورة المتوالية الثابتة عبر مراحل، و" هدفه تحقيق نوع من التوازن بين عمليتي التمثيل والمواجهة ليصبح الطفل أقدر على تناول الأشياء البعيدة عنه في الزمان والمكان، وعلى استخدام الطرق غير المباشرة في حل المشكلات ².

2 — الذكاء:

"إن الذكاء يُحدد عن طريق تقديم إجابات صحيحة فيما يسمى اختبارات الذكاء ³، ويرى بياجيه أن الذكاء يسمح للكائن الحي أن يتصل إيجابياً ببيئته، حيث أن كلا من البيئة والكائن الحي في تغير مستمر والتفاعل بين الاثنين يجب أن يتغير هو الآخر تغيراً مستمراً، و" الذكاء هو نشاط عقلي يميز الإنسان عندما ينضج وعندما

¹ — تشومسكي : اللغة و الطفل، مرجع سابق، ص 69.

² — أبو حطب فؤاد و أمال ميدان، علم النفس التربوي، دار الأنجلو المصرية ، القاهرة ، مصر، 1996، د ط ، ص 196

³ — فتحي مصطفى الزيات، الأسس المعرفية للتكوين العقلي و تجهيز المعلومات المنصور ، دار النشر للجامعات، القاهرة ، 2005، ط2، ص

يكتسب خبرات جديدة في حياته ليتمكن من التكيف¹، فهو عند بياجيه عبارة عن القدرة على التأقلم وعملية تكيف مع البيئة والمجتمع .

3 – التوازن:

هو نجاح الفرد في توظيف إمكانياته مع متطلبات البيئة حوله، أو "هي عملية تقديمية ذات تنظيم ذاتي تهدف إلى تكيف الطفل مع البيئة، بحيث تؤدي تدريجياً إلى اكتساب مفهوم المقلوبية الذي يعتبر الخاصية الرئيسية التي تتسم بها البنى المعرفية العليا.²

4 – التكيف :

يعتبر بياجيه أن عملية التكيف ليست عملية بيولوجية فحسب، بل كذلك هي عملية فكرية، وسماه بذلك "التكيف المعرفي الذي يتم من خلال تشكل البنى المنطقية، لكل سلوك سواء تعلق الأمر بفعل منجز خارجياً كسلوك، أو داخلياً على شكل تفكير يظهر كتفكير بالكلام³، فهو نزعة فطرية ولدت ووجدت مع الإنسان تمكنه من التعايش والتأقلم، وتدفعه لإبتكار الطرق والأساليب التي تعينه على ذلك ما يخدم مفهوم الذكاء .

5 – الاستراتيجيات :

هي القدرة الكامنة لدى الفرد و" الطريقة التي يستطيع الطفل من خلالها أن يتعامل مع المتغيرات البيئية، وتتغير هذه الاستراتيجيات تبعاً لنضج الطفل وما يكتسبه من الخبرات⁴ والمعارف الجديدة في وظائفها ليتعايش، وتتمايز حسب مراحل النمو المعرفي.

6 – مراحل النمو المعرفي:

أ – المرحلة الحس حركية:

تنطلق من لحظة الميلاد حتى نهاية السنة الثانية، وتحصل التعلم فيها من خلال الحواس والحركة، وتتميز بأنها:⁵
— يحدث التفكير بصورة رئيسية عبر الأفعال.

¹ — ينظر : سليمة ذياب: الأسس الاستيمولوجية لنظرية النهائية لجان بياجيه ، جامعة الوادي الجزائر، مجلة السراج في التربية و قضايا المجتمع ، مجلد 07، العدد1، 2023، ص 57.

² — ينظر : أبو بادو صالح محمد، علم النفس التربوي، دار المسيرة ، عمان ، الأردن ، د ط، 1998، 338.

³ — J. za psychologie de l'intelligence . cpo houde trad armand colin pour la présent
2012 . édition . نقلا عن : بن رابح أحمد: نظرية النمو المعرفي عند بان بياجيه و أساسها المنطقي ، مجلة الحكمة للدراسات الفلسفية ، المجلد 11، العدد1 ، 2023، ص 8.

⁴ — فتحي مصطفى الزيات، الأسس المعرفية للتكوين الفعلي و تجهيز المعلومات ، مرجع سابق ص 185.

⁵ — بن رابح أحمد : النمو المعرفي عند بياجيه، مرجع سابق ، ص 77 .

— تتحسن عملية التأزر الحس الحركي .

— يتحسن تناسق الاستجابات الحركية.

— يتطور الوعي تدريجيا .

— تتطور فكرة بقاء واثبات المادة.

— تبدأ عملية اكتساب اللغة .

ويمكن تفصيلها في ستة عوامل وفق عامل الزمن :

— في الشهر الأول: يستخدم الطفل ردود فعل فطرية للتفاعل مع البيئة كاللمس.

— من الشهر الأول(1) إلى الرابع(4) : إضافة إلى ماسيق يبدأ في الاستيعاب والتكيف مع بيئته.

— من الشهر الخامس (5) إلى الثامن(8): يبدأ في إعادة تكوين تجارب ممتعة وتشكيل عادات جديدة.

— من الشهر التاسع (9) إلى عمر سنة (12): عرض أفعال معينة لتلقي ردود أفعال معينة.

— من عمر السنة(12) إلى الشهر الثامن عشر (18): يبدأ في إجراءات مماثلة بإنحرافات طفيفة كرمي الطعام .

— من الشهر الثامن عشر (18) إلى عمر السنتين (24) : يبدأ بالتظاهر باللعب ويتطور عنده التفكير الرمزي

والتخيل¹.

ب — مرحلة ما قبل العمليات :

تأتي هذه المرحلة من نهاية السنة الثانية إلى السنة السابعة وتمر عبر طورين :

1 — طور ما قبل المفاهيم:

تنطلق من عمر السنتين(2) إلى أربع(4) سنوات، حين يبدأ الطفل باكتساب الخبرة ، ولا زال التمرکز حول

الذات بشكل أساسي لاستقبال المعلومات وإرسالها حيث يستطيع الطفل في هذا الطور القيام بعمليات

التصنيف حسب مظهر واحد كما أن التناقضات الواضحة لا ترزعج الطفل² في هذا العمر لعدم إدراكها .

2 — الطور الحدسي:

يبدأ من أربع (4) إلى سبع (7) سنوات ويستعمل الطفل هنا الحدس أكثر، ويبدأ الوعي التدريجي بالاحتفاظ

بزيده، وتزداد لديه القدرة على النمو اللغوي والتفكير المنطقي، مع تمرّكه حول ذاته.

3 — مرحلة العمليات المادية:

¹ — ينظر : عبد المجيد نتواني: علم النفس التربوي ، دار الفرقان ، الأردن ، 1986 ، د ط ، ص 156.

² — رؤوف محمود القيسي: علم النفس التربوي ، طابع دار دجلة ، عمان 2008، د ط ، ص 54.

تنتقل من سن السابعة (7) إلى الحادي عشر (11)، و" يمارس فيها العمليات التي تدل على حدوث التفكير المنطقي مع ارتباطها بالأفعال المادية الملموسة، وينتقل من اللغة التي كانت تركز على ذاته إلى اللغة ذات الطابع الاجتماعي¹، ومع تطور عمليات التفكير والتجميع والتصنيف وتكوين المفاهيم .

4 — مرحلة التفكير المجرد:

تغطي المرحلة العمرية من إثنا عشرة (12) سنة إلى بداية المراهقة، ويظهر فيها الاستدلال المجرد والرمزي ويضع الفرضيات ويختبرها، " يتعامل مع المشكلات ويطور استراتيجيات لحلها ويصل إلى نتائج منطقية، و يتنبؤ بالمستقبل والامكانيات الواردة² حدوثها فيه.

جاءت النظرية المعرفية لبياجيه لتشرح كيفية تطور التفكير عند الطفل وفق مراحل محددة السن متتابعة، حيث تتميز كل مرحلة بخصائص خاصة بها، لكنها تشترك جميعا في كون الطفل يبني معرفته بنفسه من خلال التجربة والاكتشاف.

المطلب الثالث/ نظرية الجشطالت:

تعني كلمة جشطالت gestalt الشكل أو الصيغة أو الكل المتكامل، وقد سميت هذه النظرية بهذا الاسم لأن مدرسة الجشطالت ترى أن الحقيقة تكمن في الكل أو الشكل العام أو الصيغة الكلية و ليس في أجزاء ذلك الكل³، حيث يعتمد أصحاب هذه النظرية من مؤسسيها (ماكس ويرثيمر max wertheimer) وأصحابه (ولفانج كوهلر wolfgang kcehler) و(كيرت كوفكا kurt koffka) وغيرهم على دراسة كيفية إدراك العقل البشري للظواهر المختلفة من حوله وذلك عن طريق تجسيد أجزاء هاته الظواهر وترتيبها بطريقة تجعلها متماسكة ومتحدة كوحدة داخل أذهان البشر، فهم بذلك يرفضون الأفكار التي سبقتهم من البنيوية، وتقسيم السلوك وعصرنته إلى أجزاء وعناصر، وتعد هاته المدرسة من " أكثر المدارس المعرفية تحديدا وأكثرها اعتمادا على البيانات التجريبية، وينصب اهتمامها الرئيسي على سيكولوجية التفكير المتمثلة بعمليات الإدراك والتنظيم المعرفي وحل المشكلات⁴، وتتمثل أهم مبادئ هذا الاتجاه في:

1 — قانون الكل أكبر من مجموع أجزائه:

¹ — ينظر علي عون و عيشة علة، نظرية بياجيه للتنمية المعرفية : الأليات و التداعيات التعليمية، مجلة دراسات في علوم الإنسان و المجتمع ، جامعة جيجل ، الجزائر، مجلد 2، العدد 2، 2019، ص 79.

² — ينظر علي عون و عيشة علة، نظرية بياجيه للتنمية المعرفية : الأليات و التداعيات التعليمية، مرجع سابق، ص 80.

³ — حلمي الميلحي: علم النفس المعرفي ، دار النهضة العربية ، بيروت ، لبنان ، 2004، د ط، ص 29 .

⁴ — نبيل عبد الفتاح حافظ و آخرون، العلاج الجشطالتي — تيار متميزين العلاج الحديث ، مكتبة الانجلو مصرية ، القاهرة ، 2013، ص 12.

تؤكد نظرية الجشطت على أن هناك بنية متأصلة في الكل أو الجشطت ؛ بحيث " تميزه عن غيره فتجعل منه شيئاً مميزاً ذو معنى أو وظيفة خاصة، إذ أن تغيير أي جزء من أجزائها يؤدي إلى تغيير البنية أو الوظيفة أو المعنى ¹ ككل لأن عقل الانسان يستقر ويفهم العناصر المنتظمة المكتملة على العناصر المجزئة المقسمة المنفردة، "فالمرجع يدرك على أنه شكل وليس أربع خطوط مستقيمة" ².

2- قانون الشكل والخلفية:

تقوم عملية الإدراك على أساس التفريق بين الشكل والخلفية، ذلك أن مختلف الأشياء الحسية تكون مقدمة على شكل صورة وتمتلك خلفية وتمثل الفروق بينهما في : ³

— أن الشكل له حواف تحيط به و تميزه عن الخلفية التي تكون بلا حواف محددة.

— أن الخلفية تقع دائماً خلف الشكل.

— أن الشكل أسهل وأبسط في إدراكه عن الخلفية.

— يتباين الشكل عن الخلفية في درجة النضوج حيث يكون إما أكثر أو أقل نضوجاً من الخلفية.

3- قانون التشابه:

يقوم هذا المبدأ على أساس أن الأشياء التي تشترك وتتشابه في بعض الخصائص كاللون أو الشكل أو الحجم " تترع إلى إدراكها على أنها تنتمي إلى مجموعة واحدة، الأمر الذي يُسهل عملية تعلّمها وتذكرها أكثر من العناصر متشابهة ⁴، فالإنسان يميل بفطرته إلى تنظيم وتصنيف التشابهات في خانات موحدة ليسهل إدراكها وفهمها وحتى تذكرها.

4 — قانون الاقتراب:

إن العناصر تميل إلى أن تجتمع في تكوينات إدراكية تبعا لدرجة تقاربها المكاني أو الزماني فالعناصر أو الأشياء التي يتقارب وجودها في المكان يتم إدراكها على أنها تنتمي إلى مجموعة واحدة، وكذلك الأحداث التي يتزامن حدوثها تُدرك على أنها تنتمي إلى مجموعة واحدة ⁵، ذلك أن العقل يبحث دائماً عن نقطة مشتركة تجمع

¹ — ينظر : عماد عبد الرحيم الزغلول، مبادئ علم النفس التربوي ، دار الكتاب الجامعي ، الامارات ، 2012، ص 133

² — السيد عبد الحليم سليمان، صعوبات التعلم السمائية، عالم الكتب ، القاهرة ، 2007، ص 163.

³ — ينظر : سليمان عبد الواحد يوسف إبراهيم : المرجع إلى علم النفس المعاصر ، دار إيتراك للطباعة و النشر ، القاهرة ، 2010، ص 214.

⁴ — جمال عطية فايد و آخرون، التطبيقات التربوية لنظرية الجشططن للأطفال ذوي اضطراب التوحد ، المجلة العلمية لكلية التربية للطفولة المبكرة ،

جامعة المنصورة ، السعودية ، المجلد 8، العدد 1، 2021، ص 256 — 257.

⁵ — ينظر : أوجاد صالح محمد: علم النفس التربوي : مرجع سابق ، ص 198.

العناصر المتجزئة لجعلها في وحدة متكاملة ومن بين النقاط التي تسهم في توحيد الأشياء تواجدها في نفس المكان أو حدوثها في نفس الزمان.

إنَّ نظرية الجشطالت من النظريات المعرفية المركزة على أن الفهم لا يحصل من خلال تجزئة المعلومات، بل من خلال إدراك وفهم الكل والمعنى العام للموقف .

لقد ركزت مختلف النظريات المعرفية على العمليات العقلية الداخلية المؤدية لحدوث التعلم، من عملية الفهم، التفكير، الإبداع وغيرها، فهي لا ترى التعلم مجرد استجابة معينة لمثير محدد بل هو بناء ونشاط معرفي يقوم به الفرد بمفرده من خلال العقل .

المبحث الثاني: النظريات الاجتماعية :

ظهرت النظريات الاجتماعية لترد الاعتبار لأهمية المجتمع في حدوث عملية التعلم، حيث أن النظريات المعرفية رغم إسهامها في إبراز دور العمليات العقلية في حدوث الإدراك إلا أنها جعلته عملية ذاتية داخلية لا دخل للبيئة فيه، فغفلت بذلك عن دور السياق الاجتماعي والثقافي والتفاعل مع الآخرين في إحداثه، وهو ما عملت النظريات الاجتماعية على تبنيه و دراسته.

تعتبر نظرية التعلم الاجتماعي أحد هاته النظريات التربوية التي تبنت فكرة أن للمجتمع والمحيط الاجتماعي دور أساسي في تحفيز الفرد وإشباع حاجاته، بل إن سلوك الفرد قبل أن يكون خاصا به هو نتاج مجتمع معين، ويكتسبه الإنسان من خلال تفاعله الاجتماعي مع محيطه، ولقد برزت هاته النظرية على يد عالين لكل منهما مفاهيمه الخاصة هما باندورا و روتر .

المطلب الأول : نظرية التعلم بالملاحظة لباندورا:

لقد ركز (ألبرت باندورا Albert Bandura) في نظريته " على كيفية اكتساب الفرد لسلوك جديد من خلال التعلم بالملاحظة و تقليد النموذج ¹ " لذا أطلق عليها نظرية التعلم بالملاحظة، حيث جعل التعلم حاصلًا بمراقبة المحيط وتبني سلوكيات الآخر أو حتى تجنبها، ووضع في ذلك مجموعة من المبادئ والمفاهيم الأساسية والمتمثلة في :

1 — آليات التعلم:

جعل باندور للتعلم آليات ثلاث هي :

¹ — ينظر، مطروفي فيصل و بوعمامة نوال: نظرية التعلم الاجتماعي عند " جوليان ، ب — روتر " و ألبرت باندور "، مجلة الحكمة للدراسات الفلسفية ، المجلد 12، العدد 3، 2024، ص 9.

أ — العمليات الإبدالية:

يعتبر الانسان كائنا اجتماعيا، يولد في جماعة ويعيش في جماعة يؤثر فيها ويتأثر بها، "فيكتسب من خلال هذا التفاعل السلوكيات والخبرات على نحو إبدالي من خلال ملاحظة سلوك الآخرين والنتائج المترتبة على هذا السلوك، ومن ثم تقليده ¹.

ب — العمليات المعرفية:

يؤكد باندورا أن التعلم بالملاحظة يحدث بشكل إنتقائي وليس بشكل أوتوماتيكي، حيث يتأثر التعلم بالعمليات الانتقائية للملاحظ، "وفقا للثواب والعقاب، وتتدخل العمليات الداخلية، كالاستدلال والتوقع والادراك ² فيه، أي أن السلوك الملاحظ قبل تقليده يخضع للمعالجة المعرفية العقلية، فيفسره المتعلم ويحدد شكله، ويقرر بعدها هل يتبناه أم لا .

ت — عمليات التنظيم الذاتي :

"إن الأفراد قادرون على تنظيم سلوكياتهم في ضوء النتائج المتوقعة عند قيامهم بمثل هذه السلوكيات، لذلك فإن الأفراد قادرون على إعادة تنظيم سلوكياتهم، وفق توقعاتهم و النتائج التي يحدونها" ³ ، وبذلك فالانسان قادر على تنظيم سلوكه، وتنويعه وفق ما ما يتوقعه من نتائج وما يعرف من أهدافه .

2 — مراحل عملية التعلم:

وضع باندورا مراحلاً فسر فيها عملية التعلم و تتمثل هاته المراحل في :

أ — مرحلة الانتباه و الاهتمام القصدي:

يعتبر الانتباه أهم شرط لحدوث التعلم، ولا يحدث أي تعلم دون وجود انتباه ورغبة واهتمام في تحقيقه، "وتحدد خصائص الطلبة إلى حد بعيد مدى انتباههم لنموذج ما، وتؤدي الحوافز دورا كبيرا في عملية الانتباه، كما" أن درجة تمييز المثير ونسبته وتعقيده توضح مدى استمراره في عملية الانتباه، كما أن المعلمين الذين ينجحون في جذب انتباه طلابهم يمكنهم جعل عملية التقليد أكثر يسرا ⁴.

¹ — عبد الكريم الكبيسي: نظريات التعلم محاضرات ، جامعة الأنبار ، كلية التربية للعلوم الانسانية ، قسم العلوم التربوية و النفسية ، د ت، ص 10.

² — ينظر : مطروني فيصل و بوعمامة نوال، نظرية التعلم الاجتماعي عند " جوليان ب لروتر " و ألبرت باندورا " مرجع سابق ص 10.

³ — عبد الكريم الكبيسي، نظريات التعلم ، مرجع سابق ، ص 11.

⁴ — ينظر: عبد الكريم الكبيسي، نظريات التعلم ، مرجع سابق ، ص 8.

ب — مرحلة الاحتفاظ:

يتم الاحتفاظ بالسلوكات الملاحظة في الذاكرة " ويحدث ذلك خاصة أثناء التدريب عليها وتكرارها بصورة عالية"¹.

ت — مرحلة إعادة الإنتاج:

أي الأداء وتتطلب هاته المرحلة توفر القدرات اللفظية والحركية لتحقيقه وإلتقان السلوك المرغوب.

ث. — مرحلة الدافعية:

يؤدي الدافع والحافز الداخليان دورا مهما في إنتاج السلوك " كما أن تغيير الأفراد و تشجيعهم على محاكاة السلوك تسهم في الانتباه إليه و تعلمه " ².

إنّ نظرية التعلم بالملاحظة لباندورا تؤكد أن الأفراد يتعلمون من خلال ملاحظة سلوك المحيط الاجتماعي المتواجد حولهم؛ وذلك من خلال الانتباه والاحتفاظ بالسلوكات الملاحظة، أي أنّ التعلم وفقها يحدث في سياق إجتماعي عن طريق التفاعل .

المطلب الثاني: نظرية التعلم الاجتماعي المعرفي لروتر:

تعد نظرية (جوليان روتر Julian bernard rotter) إحدى المحاولات التي قامت لفهم السلوك الانساني والكشف من العوامل المؤثرة فيه، وتتمثل أساسيات نظريته في:

1— إمكان السلوك:

"وهو القدرة الكامنة لأي سلوك يحدث في أي موقف من المواقف أو في أكثر من موقف، كما هو محسوب لشكل أو مجموعة من أشكال التعزيز"³ أي أن إمكانية واحتمالية وقوع سلوك ما تظهر في موقف معين فيه مجموع من الاستجابات الدافعة لها بالظهور .

2 — التوقع :

هو الاحتمال الذي يصفه الفرد بأن تعزيزا معيناً سيحدث جراء سلوك محدد يقوم به الفرد في موقف أو مواقف معينة، فكل سلوك ارتبط بتعزيز يؤدي إلى نشوء توقع"⁴ يبقى مرتبطا به متعلقا به.

¹ — المرجع نفسه ، ص 9.

² . المرجع نفسه ، ص نفسها.

³ — فؤاد زكريا : نظريات التعليم، سلسلة عالم المعرفة ، تر علي حسين الحجاج ، الكويت ، 1978، ص 131.

⁴ — سحر عيسى حاسم القاسم ، معوقات و متطلبات التعليم الالكتروني من وجهة نظر معلمات رياض الأطفال ، المجلة العلمية للكلية التربية ، جامعة المنصورة ، السعودية ، المجلد 9، العدد 1، 2012، ص 642

3- الموقف النفسي:

يتمثل في البيئة الداخلية الخارجية التي تحفز وتثير الفرد بناء على خبراته من تجاربه التي عاشها سابقا، وهو يعني بذلك الموقف كما يحدده الشخص من منظوره الخاص " فالطريقة التي يرى بها الانسان الموقف نفسيا تؤثر في قيمة كل من التوقع والتعزيز ومن ثم تؤثر على القدرة الكامنة لحدوث سلوك ما ¹.

4- قيمة التعزيز:

هي درجة تفضيل الفرد لحصوله على تعزيز معين " إذا كانت إمكانات حدوث كل التعزيزات الأخرى متساوية ² ، حيث أن قيمة التعزيز وكذا التوقع مرتبطان بمختلف المعززات الخارجية، ما يجعل التوقع المستقبلي يظهر بمختلف أنواعه، وقيمة التعزيز ترتفع آليا لحدوث ذلك .

تعتبر نظرية التعلم الاجتماعي لجوليان روتر نظرية تدمج المبادئ السلوكية والعوامل المعرفية لتفسير السلوك عن طريق عنصر التفاعل بين الفرد ومجتمعه، كما تجعل النظرية من التوقع والقناعة عاملا أساسيا لحدوث التعلم .

المطلب الثالث: النظرية الاجتماعية الثقافية لفيجوتسكي:

جاءت النظرية البنائية الاجتماعية ل(ليف سيمونوفيتش فيجوتسكي Lev Semenovig Vygotsky) مخالفة للنظريات الاجتماعية السابقة، ذلك لأنها كانت تركز على كيفية تعلم الأفراد من خلال تفاعل الفرد مع الخبرات التي يجدها في بيئته الاجتماعية، وتتضمن البيئة الاجتماعية للمتعلم كل الأفراد الذين يؤثرون بشكل مباشر على المتعلم، بما فيهم " المعلم والأصدقاء وكل الأفراد الذين يتعامل معهم من خلال الأنشطة المختلفة وتهتم البنية الاجتماعية بالتعلم التعاوني، ³ حيث تضع النظرية المتعلم في مركز عملية التعلم، وترى أن الأخير يحدث من خلال تفاعل المتعلم مع محيطه ، فيستمد معرفته ومهاراته من خلال هذا الاحتكاك، وتمثل الأفكار الأساسية للنظرية الاجتماعية الثقافية في:

1- التفاعل :

يؤدي التفاعل الاجتماعي دورا أساسيا في حدوث الإدراك وتطوره عند الفرد ودورا مهما في اكتساب الفرد للمعرفة.

¹ — ينظر : المرجع نفسه، ص 643

² — المرجع نفسه ، ص 642

³ — ينظر : اللغة الوطنية للمناهج: وزارة التربية الوطنية ، دليل استخدام كتاب اللغة العربية ، السنة الرابعة من التعليم الابتدائي ، الجزائر، الديوان الوطني للمطبوعات ، 2017 — 2018، ص 7.

2_ التوسط:

هو تقديم أداة مساعدة للأنشطة التي تؤدي إلى ربط الانسان بعالم الأشياء أو بعالم السلوك الذهني، وذلك من خلال الوسائل الرمزية التي تعطي الناس القدرة على التنظيم والسيطرة على العمليات الذهنية من مثل "الانتباه الإرادي، و الحل المنطقي للمشكلات، والتخطيط، والتنظيم، والتذكر الإرادي، والتعلم الارادي، فالآليات الرموزية في الوسائل التي يكون الناس بواسطتها قادرين على التنظيم¹.

3_ التنظيم :

يعتبر " الشخص الناضج الماهر قادر على الأداء المستقل، أي أنه قادر على التنظيم الذاتي، أما الطفل أو الشخص غير الماهر فيتعلم عن طريق تأدية مهام وأنشطة تحت إشراف شخص آخر أكثر مهارة كالأبوين والمدرسين ونحوهم"²، أي يحصل التنظيم من خلال التفاعل والتعاون مع الآخر حتى يصل إلى مرحلة تولي المعرفة وحيازتها .

4_ المساندة:

تعرف عملية الحوار المساند أنها هي التي " توجه انتباه المتعلم إلى السمات الرئيسية للبيئة، والتي تدفعه عبر الدرجات المتتابعة في سلم المشكلة إلى المساندة³، حيث يقدم المعلم ضبطاً للعناصر المهمة وتركيزاً على المهام التي يقدمها المتعلم كنوع من المساندة وذلك من خلال⁴:

أ. تقديم المعلم التشجيع لتوجيه انتباه المتعلم .

ب. تقديم التغذية الراجعة .

ت . بناء وتشكيل خبرة تقل فيها خبرات الفشل .

ث — التدرج بحيث يبدأ بالخبرات العالية ثم تتضاءل ويقل حجمها مع الاقتراب من تحقيق الأهداف.

¹ — ينظر: عبد المجيد عيساني: نظريات التعلم وتطبيقاتها في علوم اللغة اكتساب المهارات اللغوية الأساسية ، دار الكتاب الحديث، القاهرة ، 2011، ط 1 ص 125 .

² — عبد المجيد عيساني: نظريات التعلم وتطبيقاتها في علوم اللغة اكتساب المهارات اللغوية الأساسية ، مرجع سابق ، ص 127 .

³ — ويدياويل : النظرية فيجوتسكي : vygostsky في تعليم اللغة العربية في معهد عبد الرحمن بن عوف لجامعة محمدية (لدراسة وصفية تحليلية تقويمية)، إثرا : توركيس لوبيس، بحث لنيل درجة الماجستير تعليم اللغة العربية ، جامعة مالك ابراهيم بمالانج، اندونيسيا ، 2014/ 2015، ص 29 .

⁴ — المرجع نفسه ص 29

والمعلم من خلال مختلف هاته الخطوات يضمن تقديم مساندة جيدة للمتعلم لحصول التعلم، الذي يكون بدوره تفاعليا تعاونيا في أساسه من خلال هذا المبدأ، ولقد جعل فيجوتسكي مراحل نمو المفاهيم اللغوية وتطورها، وهي:

1- مرحلة الاكوام:

يقوم المتعلم بتكديس الأدلة مع بعضها البعض ، و "يركز بشكل أساسي على الأشياء الواقعة في مجال بصره".¹

2- مرحلة العقد الترابطية:

تصنيف المتعلم المفاهيم حسب النشاط المدرس، ثم يعمل على تحديد أوجه التشابه والتقارب بينها:²

2- مرحلة تكوين المجاميع:

يكون الطفل في كل مرحلة عمرية مجموعات متقابلة ومتكاملة، "ويضع الأشياء معا على أساس وجود شبه بينها أو إنتمائها للفئة نفسها (الصفات، الحال، الدل) أو لأنها تؤدي الوظيفة نفسها".³

4- مرحلة العقد المتسلسلة:

حيث " يصنف المفاهيم اللغوية على أساس صفة معينة ثم يشرّد ذهنه إلى صفة أخرى⁴، وهو ما يعد تطورا هاما، حيث يبدأ في إدراك عدة صفات للشيء الواحد .

5- مرحلة العقد الانتشارية:

يتم فيها مثل قابلية التعلم بزيادة مرونتها من خلال الممارسة الأدائية المتواصلة وفيها نبدأ بملاحظة الابداع " وهنا ينبغي على الأستاذ أن يشجع هذه الاستجابات "⁵

6- مرحلة أشباه المفاهيم:

يجمع المتعلم المفاهيم في تجميعات ، " فحين يجمع الأسماء أو الأفعال المطلوبة يدرك العلاقة بينها، بالرغم من عدم قدرته على تحديد القاعدة التي اعتمدها "⁶.

¹ — صالح غيلوس : النظرية البنائية الاجتماعية الثقافية (فيجوتسكي) في مناهج لتعليم (الجيل الثاني) ، مجلة جسور المعرفة ، مجلد 3 ، العدد 12، 2017، ص 122.

² — ينظر : المرجع نفسه ، ص نفسها .

³ — ينظر : عزة عبد الفتاح : تنمية المفاهيم العلمية و الرياضية ، دار قباء ، القاهرة ، 1997، ص 17.

⁴ — ينظر : المرجع نفسه ص 18./17.

⁵ — صالح غيلوس: النظرية البنائية، الاجتماعية الثقافية ، مرجع سابق ص 123.

⁶ — المرجع نفسه ص نفسها .

7- مرحلة تكوين المفاهيم:

هي أن لكل شيء في العالم خصائص وصفات وسمات و" ينتقل فيها المتعلم من التفكير الحسي إلى التفكير المجرد¹

تؤكد نظرية فيجوتسكي في النمو المعرفي أن التعلم لا يحدث بشكل فردي ذاتي ؛ بل يحصل عن طريق التفاعل الاجتماعي، وترى أن المجتمع والمعلم لهما دور أساسي في تنمية قدرات المتعلم، وتعتبر أن اللغة وسيلة أساسية للتفكير يتطور الوعي والادراك من خلالها.

إن النظريات الاجتماعية في عمومها تركز على فكرة أن التعلم يحدث عن طريق التفاعل الاجتماعي ؛ وذلك من خلال ملاحظة سلوك الآخرين والاستفادة من خبراتهم عبر مراحل النمو المعرفي ، فهي بذلك تدمج البعد الإنساني الثقافي في تفسير التعلم .

المبحث الرابع: النظريات الانتقائية:

ظهرت النظريات الإنتقائية كنتيجة للنقائص التي سُجلت ضد النظريات التي سبقتها، فقد تبين أن كل مقارنة ركزت على جانب معين وأهملت جوانب أخرى عدة، فجاءت النظريات التكاملية لتجمع بين عناصر متعددة بهدف تفسير التعلم آخذة بعين الاعتبار مختلف العوامل الذاتية الداخلية والخارجية .

المطلب الأول: نظرية التعلم بالاستكشاف والنمو المعرفي لبرونر:

يعرف (جيروم سيمور برونر Jerome Seymour Bruner) الاستكشاف بأنه الطريقة التي لا يعطي فيها الطلاب خبرات التعلم كاملة، و" إنما يبذلون جهدا حقيقيا في اكتسابها والوصول إليها، وذلك باستخدام عملياتهم العقلية مثل الملاحظة والمقارنة والاستنتاج ، والافتراض والتنبؤ من خلال الأنشطة الموجهة إليهم²، وهاته الطريقة من التعلم تحدث نتيجة معالجة المتعلم للمعلومات " وتركيبها وتدويرها، حتى يصل إلى معلومات جديدة³ ويقوم في ذلك بدور نشط ليصل إلى استكشافها، ولقد قدم لنجاح ذلك مراحل للنمو المعرفي يجب مراعاتها لحدوث التعلم وتمثل هاته المراحل في :

¹ — ينظر عزة عبد الفتاح : تنمية المفاهيم العلمية و الرياضية ، مرجع سابق ، ص 17.

² — محمد صفاء أحمد: التعلم بالاستكشاف و المفاهيم العلمية في رياض الأطفال : دار الكتب للطباعة و النشر ، القاهرة ، مصر ، 2009، ص49.

³ — ينظر سلامة عبد الحافظ : أساليب تدريس العلوم و الرياضيات ، دار اليازوري العلمية للنشر و التوزيع ، الأردن، 2007، ص 120.

1- مرحلة التمثيل العملي:

يقوم الطفل في طفولته المبكرة جداً بالتعرف على الحوادث والأشياء عن طريق الأفعال والحركات التي يقوم بها نحو هذه الحوادث والأشياء، فالشيء هو ما يفعله الطفل، وأي موضوع يكون حقيقياً بالنسبة للطفل إذا استطاع أن يتفاعل معه مباشرة¹ حيث تتعلق هاته المرحلة بتفاعل الطفل مع محيطه وعالمه الخارجي المؤثر فيه .

2- مرحلة التمثيل الأيقوني (التحليلي):

ينمو لدى الطفل إدراك الخبرات التي يتفاعل معها، والتي يوجهها عن طريق التطورات البصرية المكانية والخيالات، حيث يتسنى للصورة أن تحل تمثيلات العمل أو الحركة²، فالطفل يبدأ في فهم المعلومات دون الحاجة لحدوث الأفعال أمامه، ويبدأ بتخيلها .

3- مرحلة التمثيلات الرمزية :

تحدث هاته المرحلة عند اكتساب نظام تمثيل الأشياء بالرموز، و" تعتبر اللغة النظام الترميزي الرئيسي الذي يستطيع الفرد من خلاله تمثيل الخبرات³ ويبدأ الطفل باعطاء رموز وتمثيلات للمفاهيم الخارجية المحيطة به وحتى الداخلية الموجودة في ذاته، ولقد جعل برونر مفاهيمها أساسية لنجاح النمو المعرفي تتمثل في:

أ. الميل للتعلم:

ينبغي على المتعلم التفاعل مع عناصر الموقف التعليمي والميل إليه، وهذا يتطلب مساعدة المعلم له من خلال تنشيطه وتوجيهه⁴ واختيار الأنشطة التي تناسب ميولاته وفكره وعمره.

ب. بناء المعرفة:

إن بناء المعرفة عملية دقيقة يجب أن تسير وفق الطريقة الصحيحة لتنظيم المادة بشكل يسمح بإدراكها⁵ وذلك من خلال مراعاة مراحل النمو المعرفي السابق ذكرها.

¹ — عبد الهادي جودت عزت، نظريات التعلم وتطبيقها التربوية ، الدار العلمية الدولية للنشر و التوزيع ، عمان، الاردن ، 2000، ط1، ص 202.

² — ينظر: ابو جاد وصالح محمد: علم النفس لتربوي ، مرجع سابق، ص 130.

³ — ابو جاد وصالح محمد: علم النفس لتربوي ، مرجع سابق، ص 131— 132.

⁴ — ينظر: آمال بنين: التعلم بالاكشاف في ضوء نظرية برونر للنمو المعرفي و دوره في اكتساب المفاهيم الرياضية في مرحلة التعليم المتوسط ،

جامعة الوادي ، الجزائر، مجلة السراج في التربية وقضايا المجتمع، مجلد6، العدد1، 2022، ص 45.

⁵ — ينظر : محسن عوض يوسف: فاعلية التعلم لاكتشاف الموجه في تنمية التحصيل المعرفي لبعض مفاهيم القياس الرياضي ضوء نظرية النمو المعرفي ، بمدينة غزة، 2021، ص7.

ت . تقديم الخبرات:

التسلسل في عرض المعلومات يكسب المتعلم القدرة على نقل المادة المتعلمة إلى مواقف جديدة¹ وذلك بتطبيقها، لذا يجب مراعاة مراحل النمو المعرفي عند تقديمها، أي من العرض الحسي إلى الأيقوني إلى الرمزي .

4- التعزيز:

يفرق برونر بين نوعين من التعزيز²:

أ - الخارجي:

يقدمه المعلم في صورة معلومات تصحيحية ينبغي أن تقدم في وقتها المناسب، فإذا تأخر تقديمها قد يؤدي لعدم الاستفادة منها، وإذا قدمت نيل توقيتها يؤدي لإعادة الاكتشاف .

ب - الذاتي:

يقوم فيه المتعلم بتصحيح مسار تعليمه بنفسه وفق ما اكتسبه من خبرات ومعلومات ومهارات أثناء عملية التعلم .

ومن خلال هاته المفاهيم الأساسية لنظرية النمو المعرفي لبرونر توصل الأخير إلى أن التعلم يحدث عند مواجهة المتعلم لمشكلات تحفزه لتنظيم معلوماته والتفكير فيها، وهو ما سماه بالتعلم بالاستكشاف ويرتكز هذا التعلم على مبادئ مهمة هي:

1- مبدأ الداخلية:

يعتمد التعلم على حالة الاستعداد لدى المتعلم والرغبة والدافع الطبيعي للاستطلاع والاستكشاف.

2- مبدأ البنية المعرفية:

ترتبط فاعلية التعلم بدقة اختيار النمط والأسلوب التعليمي المناسب لمستوى النمو المعرفي للمتعلم، ومستوى إدراكه وطريقة فهمه للأشياء³ .

3- مبدأ التابع:

إن ترتيب محتوى مواد التعلم يجعله أيسر وأسهل .

¹ — ينظر: أمال بنين : التعلم بالاستكشاف في ضوء نظرية النمو المعرفي ، مرجع سابق ص45.

² — ينظر محسن عوض يوسف : فاعلية التعلم بالاستكشاف الموجه في ضوء نظرية برونر ، مرجع سابق ، ص.8

³ — ينظر: أمال بنين: التعلم بالاستكشاف في ضوء نظرية النمو المعرفي ، مرجع سابق ، ص 47.

4- مبدأ التعزيز :

إن تعزيز السلوك الصادر عن الطفل في الاتجاه المرغوب يزيد من احتمال تكرار ذلك السلوك عند تكرار الموقف، فيؤدي بذلك التعزيز دوراً فعالاً في حدوث التعلم، حيث يقوم بدور المحرك الذي يحركه للاستمرار¹.
تركز نظرية التعلم بالاستكشاف على أن بناء المعرفة يتم بالتفكير في حل المشكلات والبحث فيها، وتبرز أهمية مشاركة المتعلم في عملية التعلم، وتدعو إلى تقديم الدروس بما يلاءم المتعلم ووفق منهجية منظمة.

المطلب الثاني: نظرية التعلم المجالي لليفين:

تعتبر نظرية المجال (لكورت ليفين Kurt Lewin) من النظريات النفسية التي ترى أن مختلف ظروف حياة الانسان تتفاعل مع بعضها البعض لتأثر في الفرد ما يؤدي إلى إنتاج السلوك الاجتماعي المصاحب للفرد " وهذا السلوك لم يكن وليد لحظة معينة بل إن الظروف هي التي تحدد اتجاه السلوك وسرعته لدى الفرد، فظروف البيئة المكانية وعوامل زمن الماضي والحاضر والمستقبل كلها أجزاء تحيط بالمجال النفسي وتوجه سلوكه نحو المستقبل"²، أي أن ليفين يرى أن السلوك نتاج تأثير المجال المحيط بالفرد، وهذا المجال مفتوح تدخل فيه مختلف الظروف والمؤثرات المتعددة، ومن هنا اعتبر ليفين التعليم بأنه " عملية ديناميكية تحدث خلال عملية التفاعل المستمر بين المتعلم والموقف التعليمي بما فيه من مؤثرات مختلفة³ كالمعلم والحجرة، والزملاء وطبيعة الدرس وطريقة التدريس والمنهج والبرنامج... وقد جعل للتعلم مبادئ أساسية:

1/ الاستعداد:

يمثل الاستعداد الوضعية والحالة التي تعترى المتعلم أثناء عملية التعلم وتنقسم هاته الوضعية إلى نوعين:

أ — الاستعداد العام:

عندما يكون الفرد مستعداً استعداداً عضوياً للنجاح في المهمات التي يتوقع مصادفتها في حياته"⁴، أي هو استعداد يسبق أداء المهام لتأديتها على أكمل وجه.

ب — الاستعداد الخاص:

يتحدد بتوفر ما سماه بالمقدرات والتي تتضمن فكرتها أن كل خبرة تعلم جديدة تتطلب خبرات سابقة

¹ — ينظر : أبو رياش حسين محمد: التعلم المعرفي، دار المسيرة، عمان ، الاردن، 2001، ص 140 / 141.

² — مصطفى صالح الأزرق، علم النفس الاجتماعي اتجاهات نظرية ومجالات تطبيقية)، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر، 2013، ط1، ص

53.

³ — أديب عبد الله محمد النوايسه و إيمان طه طابع القطاونة : النمو اللغوي و المعرفي للطفل مرجع سابق، ص 126.

⁴ — المرجع نفسه ص 127.

(مقدرات) أو مفاهيم ضرورية لتعلم الخبرة الجديدة¹ ، فعملية الاستعداد متكاملة والتعلم يقوم على فكرة البناء وعلى المكتسبات القبلية.

2- الخبرة :

تعتبر الخبرة نتاجا وحوصلة لمختلف الظروف التي يعيشها الفرد في مختلف المواقف الحياتية بسبب تفاعله معها، لذلك فإن المجال المحيط بالطفل مهم للغاية في اكتسابه للمهارات اللغوية والمعرفية، وقد " أظهرت الأبحاث أن لعب الخيال ولعب الأدوار، والتفاعل اللفظي توفر الخبرات والمهارات اللازمة لتشجيعه الطفل على التعلم في المدرسة وخارجها وتحسن الذاكرة و اللغة الشخصية لدى الطفل² .

3- الممارسة :

يطلق عليها التدريب، وتمثل في معاشة الفرد لمختلف الخبرات المنظمة عن طريق التكرار والاستعمال بغرض تحقيق التعلم، ففي كثير من المواقف التعليمية نحتاج إلى تكرار الممارسة وأثناء التكرار يحدث تعديل في الاستجابة حتى يصل الأداء إلى مستوى الاتقان ويتحقق تأكيد التعلم³، لذا تعتبر الممارسة عند ليفين أساسا لقيام التعلم من خلال التكرار وإعادة الاستعمال.

4- النضج :

إن نمو التعلم وسلوك الفرد في كل المراحل العمرية محكوم بقوى النضج الداخلية، ما يظهر أهمية مراعاة استعداد المتعلم ونضجه في تحديده لخبرات التعلم⁴، حيث يعتبر النضج معيارا لحدوث الفروق الفردية بين مختلف المتعلمين، ومعيارا لتغير الاستجابات من فرد لآخر، لذا وجب الاهتمام به في عملية التعليم . تعتبر نظرية المجال من النظريات الاجتماعية المعرفية، حيث تفسر السلوك من خلال عملية تفاعل الفرد مع بيئته الاجتماعية والنفسية، لذا فإن فهم سلوك الفرد يتطلب النظر إلى هاته العملية الدينامكية بين نفسه ومجمعه .

المطلب الثالث: نظرية معالجة المعلومات:

تعتبر نظرية نموذج المعلومات أحد النظريات الحديثة، التي تعد ثورة عملية في مجال دراسة الذاكرة وعمليات التعليم الانساني بالاضافة إلى دراسة اللغة والتفكير " حيث أنها لم تكتفي بوصف العمليات المعرفية التي تحدث

¹ — ينظر : أديب عبد الله محمد النوايسه و إيمان طه طابع القطاونة : النمو اللغوي و المعرفي للطفل مرجع سابق ، ص 127.

² — أديب عبد الله محمد النوايسه و إيمان طه طابع القطاونة : النمو اللغوي و المعرفي للطفل مرجع سابق ، ص 129.

³ — الكفاحي ممدوح و آخرون ، سيكولوجية التعلم و أنماط التعليم و تطبيقاته النفسية و التربوية ، مكتبة الفلاح للنشر و التوزيع ، الأردن ، 1992، ص 95 .

⁴ ، قطامي يوسف، سيكولوجية التعلم و التعليم الصفي، دار الشروق للنشر ، عمان ، 1998، ص 66.

داخل الانسان فحسب، وإنما حاولت توضيح وتفسير آلية حدوث هذه العمليات المعرفية ودورها في معالجة المعلومات وانتاج السلوك¹.

لقد استفاد هذا الاتجاه من التطورات العلمية التي حصلت في مجال هندسة الاتصالات والحاسوب الالكتروني، فاعتبرت " الانسان كائن نشط و فعال أثناء عملية التعلم، حيث لا ينتظر وصول المعلومات إليه، وإنما يسعى إلى البحث عنها، ويعمل على معالجتها واستخلاص المناسب منها بعد إجراء العديد من المعالجات المعرفية عليها، مستفيدا في ذلك من خبراته السابقة، الأمر الذي يمكنه من انتاج تمثيلات معرفية معينة تحدد أنماط سلوكه حيال المواقف أو المثيرات التي يواجهها²، حيث تعتبر معالجة المعلومات عملية معرفية تؤدي إلى فهم و تفسير وتوضيح وتنظيم وتذكر التعلم والبحث فيه من خلال عدة طرق هي:³

— الطريقة التي يطور ويعالج فيها المتعلم المعلومات.

— الطريقة التي يتم فيها تخزين المعلومات.

— الطريقة التي يتم بها استرجاع المعلومات من الذاكرة.

— الطريقة التي تقرر وتوجه فيها خبرة الفرد ومعرفة ما يريد تعلمه وطريقة تعلمه لها.

وتحصل هاته الطرق المختلفة على مستوى نظام معالجة المعلومات المتمركز في العقل،

والمكون من ثلاث مكونات (أنظمة رئيسية تتمثل في الذاكرة الحسية أو ما يسمى بالمسجلات الحسية

sensory registers والذاكرة قصيرة المدى أو الذاكرة العاملة toom momory والذاكرة طويلة

المدى (zong term memory)، هذه الأنظمة مشابهة إلى درجة ما لأنظمة معالجة المعلومات في

الحاسوب⁴.

1/ الذاكرة الحسية sensory memory

تمثل المستقبل الأول للمدخلات الحسية من العالم الخارجي، ومنها يتم استقبال مقدار كبير من المعلومات عن خصائص المثيرات التي تتفاعل معها وذلك عبر المستقبلات الحسية المختلفة (البصرية، السمعية، اللمسية، الشمية، التذوقية)⁵، ودورها نقل هاته الصور الخارجية وتخزينها في الذاكرة .

¹ — ينظر :عماد عبد الرحيم، الزغول، نظريات التعلم، مرجع سابق ص 191 .

² — عماد عبد الرحيم، الزغول، نظريات التعلم، مرجع سابق، ص191 .

³ — قطامي يوسف و قطامي نايعة : نماذج التدريس الصفّي ، الجامعة الأردنية ، عمان ، 1993، ص 115.

⁴ — ينظر عماد عبد الرحيم الزغول مرجع سابق ص.196.

⁵ — ينظر : المرجع نفسه، ص 197.

2_ الذاكرة قصيرة المدى term mamory :

هي موضع أغلب أنشطة تجهيز المعلومات، تحوي فقط المعلومات التي تكون تحت الاستخدام المباشر، حيث أن كمية المعلومات التي يمكن أن تخويها الذاكرة قصيرة المدى تمثل الحدود الأساسية على السعة العقلية " ¹ ، وقد وصفت بأنها مركز الوعي ذلك أن الانسان حين يفكر ويدرك ويحاول تذكر أمر ما فإنه يستخدم هذا النوع من الذاكرة لذا " فهي ترتبط ارتباطا وثيقا على مدى كفاءة معالجة المعلومات بمعنى أن المعالجة الأعمق للمعلومات تنتج ذاكرة أقوى، وأكثر كفاءة مقارنة بالمعالجة السطحية والهامشية. ²

3_ الذاكرة طويلة المدى : zong term meamory :

هي الذاكرة المستخدمة " للاحتفاظ بكميات كبيرة من المعلومات لفترات طويلة جدا، وتقسم لثلاثة أنواع هي الذاكرة العرضية وهي ذاكرة الإحداث الشخصية، وذاكرة المعاني وهي ذاكرة الحقائق والمعلومات العامة، والذاكرة الجزائية وهي المهارات التي يستخدمها الفرد مثل قيادة السيارة " ³ حيث تخزن جميع المعلومات الدائمة، ومشكلة النسيان وعدم القدرة على الاسترجاع المعلومات تحدث في مستواها عادة وقد قدم العلماء عدة نماذج للمعالجة .

كما جعلت النظرية عمليات أساسية لحدوث التعلم هي :

1_ الاستقبال:

تمثل عمليات إستلام المنبهات الحسية المرتبطة بالعالم الخارجي من خلال الحواس المختلفة ... وبدون مثل هذه المدخلات لن يكون هناك سلوك ⁴ لأنها هي من تزود النظام بالوقود المحرك له.

2_ الترميز:

يتم فيه تكوين آثار ذات مدلول معين للمدخلات الحسية في الذاكرة، على نحو يساعد في الاحتفاظ بها ويسهل عملية معالجتها لاحقا " ⁵ ويحدث ذلك على مستوى الذاكرة العاملة ليتم تخزين المدخلات في شكل عقلي .

¹ — خليفة وليد و آخرون : الكمبيوتر و اهم في ضوء علم النفس المعرفي، دار الوفاء ، الاسكندرية ، مصر، 2008، ص 218.

² — التل محمد و آخرون : علم النفس العام، دار الميسرة ، عمان، الاردن، 2004، ص 280.

³ — خليفة وليد و آخرون : الكمبيوتر و في ضوء علم النفس المعرفي ، مرجع سابق ، ص 119.

⁴ — عماد عبد الرحيم الزغول: نظريات التعلم، مرجع سابق ص 214.

⁵ — المرجع نفسه ص 214.

3- الانتباه الانتقائي :

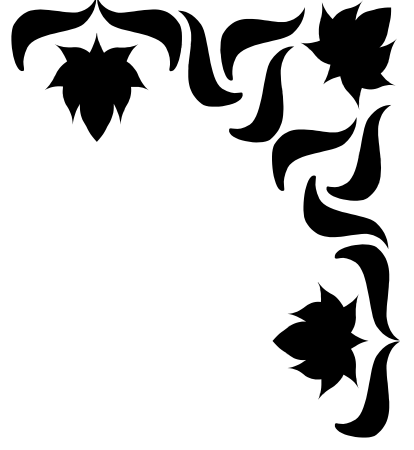
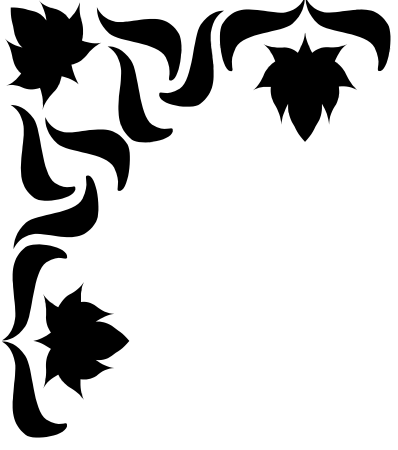
عملية اختيار بعض المثيرات أو خصائص معينة لتركز عمليات المعالجة عليها، فمن خلال هذه العملية يتم تركيز طاقة نظام معالجة المعلومات على بعض الخبرات في الوقت الذي يتم فيه تجاهل أو إهمال خبرات أخرى¹ ذلك أن نظام معالجة المعلومات لا يستطيع تناول جميع المدخلات المحيطة به دفعة واحدة لذا يتم التركيز على إحداها.

تشبه نظرية معالجة المعلومات عقل الانسان بالحاسوب في كيفية استقباله للمعطيات ومعالجتها وتخزينها، وتركز على كيفية انتقال المعلومات عبر الذاكرة، كما تبرز أهمية الانتباه والتنظيم في حدوث التعلم .

¹المرجع نفسه ص 215 / 216.

ملخص الفصل:

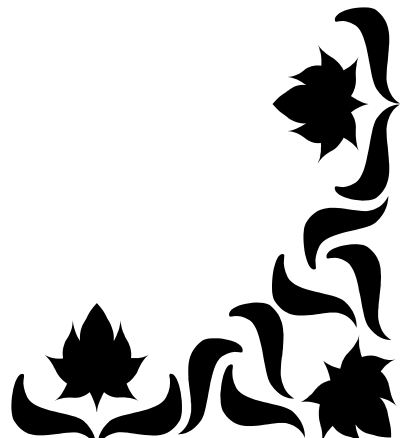
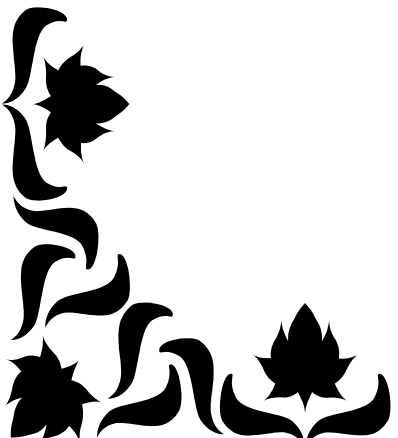
استعرض الفصل الثالث نظريات التعلم المختلفة، والتي حاولت تفسير كيفية حصول التعلم وتحديد العوامل المؤثرة فيه والمحقة له، بدأ الفصل بتلك الأفكار التي سبقت النظريات السلوكية والتي ركزت على المضامين العقلية الحسية، ثم تناول النظريات السلوكية التي ركزت في مجملها على السلوك تامتكون من مثير وإستجابة، وبعد التطرق للنظريات المعرفية المهمة بالعمليات العقلية والنمو المعرفي، أما النظريات الاجتماعية فقد تناولت تأثير البعد الاجتماعي على التعلم من خلال التفاعل والملاحظة، في حين أن النظريات الانتقائية انتقت مبادئ وأفكار أخرى.



الفصل الرابع

دراسة ميدانية حول علاقة التنوع اللساني بالنمو اللغوي
والتحصيل المعرفي عند متعلمي السنة الخامسة ابتدائي

- I أدوات جمع البيانات:
- II مجالات الدراسة:
- III حجم مجتمع و عينة البحث:
- IV التعليق على بيانات الاستبانة وتحليلها
- V مناقشة النتائج و تفسيرها في ضوء نظريات التعلم:



تمهيد:

يتمثل هذا الفصل في الجانب الميداني للمذكرة الموسومة بالتنوع اللساني وعلاقته بالنمو اللغوي والتحصيل المعرفي في الطور الابتدائي، السنة الخامسة أَمْوَدَجَا —

وتصنف هذه الدراسة ضمن البحوث الوصفية التحليلية الهادفة لوصف ظاهرة التنوع اللساني في البيئة المدرسية الجزائرية، وتحليل أثرها على النمو اللغوي والتحصيل المعرفي، من خلال الاعتماد على أسئلة الاستبيان كأداة لجمع المعطيات، سعياً لفهم طبيعة هاته العلاقة فتكون أقرب للواقع وأكثر موضوعية ومصداقية في وصف الحقائق المرتبطة بالظاهرة.¹ وهو ما تم تطبيقه في هذا الفصل، حيث قمنا بدراسة الظاهرة اللغوية الاجتماعية المتمثلة في التنوع اللساني في وضعها الحالي في المدرسة الابتدائية الجزائرية وكما هي عليه، وذلك من أجل التعرف على طبيعتها، واكتشاف علاقتها بالنمو اللغوي والتحصيل المعرفي، وذلك من خلال المنهج الوصفي ذو الطابع التحليلي مع الاعتماد على الاستبيان كأداة رئيسية لجمع المعطيات، مما أتاح الجمع بين المعالجة الكمية للبيانات، والتحليل الكيفي للإجابات، سعياً لوصف ظاهرة التعدد اللغوي وفهم نقاط التقاطع بينها وبين تطور الكفايات اللغوية والمعرفية عند المتعلمين.

I — أدوات جمع البيانات:

تعتبر أدوات جمع البيانات من أهم العوامل في البحوث الميدانية خاصة منها ذات الطابع الاجتماعي، ذلك أن النتائج المتوصل إليها من خلالها تعتمد على مدى واقعيته وصحتها ووظائفها وخدماتها للبحث للإجابة عن إشكاليته، حيث تركز عملية البحث على معطيات تمكن الباحث من الحصول على نتائج دقيقة وتفسير الظواهر بواقعية وعلمية وتمثل هاته المعطيات البيانات الأولية يتم جمعها ورصدها بعدة طرق ، والأداة التي اعتمدناها في بحثنا هذا هي " الاستبيان"، ويعرّف الاستبيان على أنه " استمارة أسئلة يتم إعدادها حسب أهداف وإشكالية البحث وتوزيعها على مجموعة من الأفراد المحددين للإجابة عليها، حيث تمكن الباحث من جمع المعلومات الضرورية لقياس الاتجاهات والميولات حول ظاهرة أو حادثة ما².

¹ — أحمد عبد الله اللحج، مصطفى محمود أبوبكر : البحث العلمي (تعريفه) خطواتها / مناهجه) ، الدار الجامعية ، الاسكندرية ، 2002،

ص 62 .

² — عبد الله فلش : منهجية البحث العلمي ، دروس موجهة إلى طلبة السنة أولى جذع مشترك علوم اقتصادية وتجارية ، جامعة حسينة بن بوعلي الشلف ، 2016 / 2077 ، ص 41.

وبما أن إشكالية البحث تتعلق برصد العلاقة بين التنوع اللساني والنمو اللغوي والمعرفي في الطور الابتدائي، فقد وجدنا أن هاته الأداة البحثية العلمية هي أنسب أداة تناسب طبيعة البحث، حيث تقدم بيانات واقعية ومعلومات حقيقية.

فبعد التنقيب عن المعلومات النظرية وجمع كل المصادر الخادمة للبحث والمتعلقة بكل من ظاهرة اللغة والتنوع اللساني والنمو اللغوي والمعرفي، ونظريات التعلم تم بناء أسئلة الاستبيان، وبعدها تمت مراجعتها ومناقشتها مع المشرف لتخرج في صيغتها النهائية وقد جاءت مقسمة إلى أربعة (4) محاور هي:

المحور الأول:

ضم أسئلة تخص المعلومات العامة للأساتذة المشاركين في الاجابة على الاستبيان، وتضمن أربع (4) أسئلة .

المحور الثاني:

وردت فيه أسئلة تتناول طبيعة تأثير التنوع اللساني على النمو اللغوي للطفل، وتضمن خمسة (5) أسئلة مغلقة، تبعثها أربع (4) أسئلة مفتوحة.

المحور الثالث:

جاء خاصا للاستفسار عن طبيعة تأثير التعدد اللغوي على التحصيل المعرفي للمتعلم، وضم ستة (6) أسئلة مغلقة، تبعثها ثلاث (3) أسئلة مفتوحة .

المحور الرابع :

يحتوي على أسئلة تعني بطرق التدريس والتعليم في ظل الواقع متعدد اللغات في المدرسة الجزائرية، وجاءت فيه خمس (5) أسئلة مغلقة، وسبعة (7) أسئلة مفتوحة.

II- مجالات الدراسة:

أ – المجال المكاني:

تم تحديد المجال المكاني للدراسة في خمس (5) مدارس ابتدائية ، نظرا لشروط وضعتها أكاديمية التربية والتعليم ، ولاية برج بوعرييج، ورغم رغبتنا في توزيع الاستبانات على عينة أكبر، إلا أننا تقيدنا بهذا الشرط، وتمثل هاته المدارس في :

— مدرسة البشير الابراهيمي .

— مدرسة مبارك المليي .

— مدرسة الإخوة علواش .

__ مدرسة أحمد علوش .

__ مدرسة بوحدة الشريف .

تتوزع هاته المدارس على نطاق جغرافي واحد هو **مقاطعة جعافرة**، وتم اختيار هاته البلدية بالذات نظرا لطبيعة تركيبة سكانها الأمازيغ، وكونها من البلديات القليلة في برج بوعرييج التي يتم تدريس فيها اللغة الأمازيغية، وبما أنها لغة وطنية تدرّس ونظرا لموضوع البحث قررت أن اختارها كمجال مكاني للدراسة .

ب – المجال الزمني :

نعني به الفترة التي استغرقتها الدراسة الميدانية، ولقد أخذت هاته الدراسة وقتا محددا مقسما إلى مراحل هي:

1 – مرحلة بناء أسئلة الاستبيان:

تمّ بناء مقترح أولي لأسئلة الاستبيان يومي إثنان وعشرون (22) وثلاثة وعشرون (23) من شهر فيفري سنة 2025، وتمّ عرضه على الأستاذ المشرف يوم أربعة وعشرون (24) فيفري الذي أبدى موافقة مبدئية عليه، ثمّ في الفترة الممتدة من أربعة عشر (14) إلى ستة عشر (16) مارس تمّ مراجعة الأسئلة وتقسيمها إلى محاور، ثمّ تمّ عرضها على الأستاذ المشرف يوم سبعة عشر (17) مارس وبعد تقييمها وتصحيحها من طرفه، تمّ صياغتها على شكلها النهائي يوم تسعة عشر (19) مارس 2025 .

2 – مرحلة الاجراءات الإدارية:

قمت يوم سبعة (7) أفريل بأخذ موافقة وتوقيع الأستاذ المشرف على الاستبيان، ثمّ أخذت نسخة من الاستثمارات إلى الإدارة التي قامت بدورها بمنحنا طلبا موجهها إلى أكاديمية التربية لولاية برج بوعرييج، وفي نفس اليوم أجرينا مقابلة مع مسؤول مصلحة التفتيش والتكوين بعد تقديم مراسلة رئيس القسم إليه، ثمّ في يوم ثمانية (8) أفريل تمّ منحي طلبا وترخيصا لتوزيع الاستبانة بأسماء المدارس الخمس التي تمّ ذكرها سابقا .

3 – مرحلة توزيع الاستمارة:

توجهت يوم ثلاثة عشر (13) أفريل إلى المدارس الخمس، وأجريت مقابلة مع مدراءها ثمّ منحتهم الاستثمارات لتوزيعها على الأساتذة ليتّعبثها، وتمّ استرجاعها في الفترة الممتدة بين ستة عشر (16) وسبعة عشر (17) أفريل.

4 . مرحلة تحليل و تفسير النتائج:

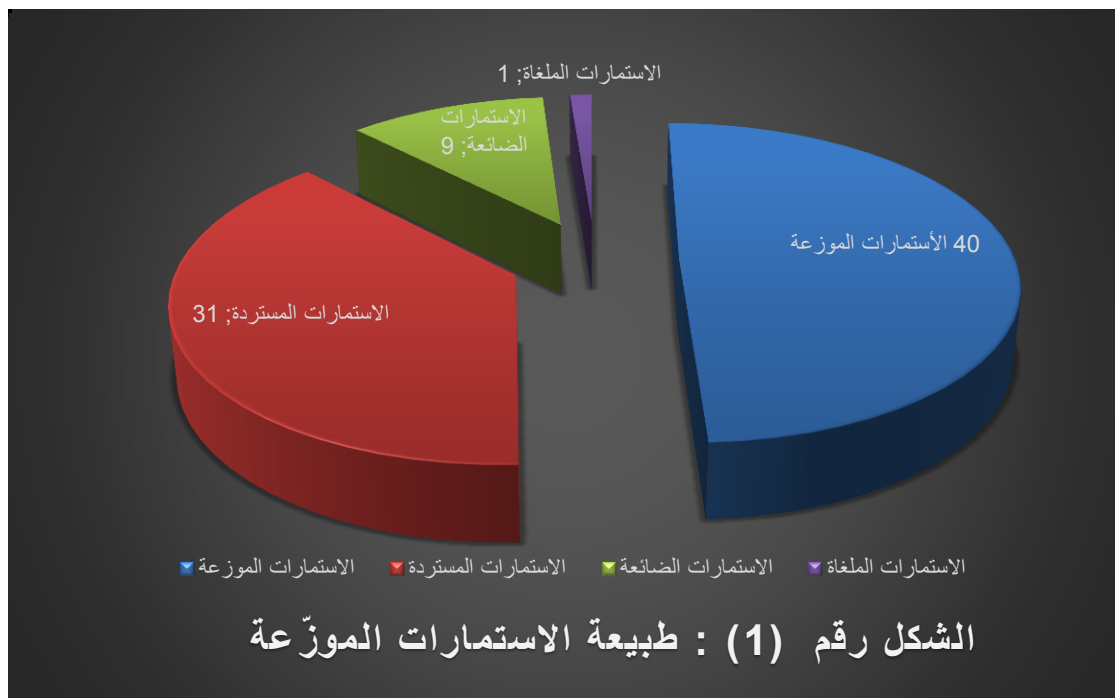
استمرت عملية الإحصاء والتحليل والمناقشة في الفترة الممتدة من ثمانية عشر (18) أفريل إلى سبعة وعشرون (27) أفريل .

III_ حجم مجتمع و عينة البحث:

يعتبر مجتمع البحث من الدّعائم الأساسية في الدراسات الميدانية خاصة الجزء المتعلق بالعينة، حيث يتم جمع البيانات والمعلومات منهما، ويعبر مجتمع البحث عن الكل، أي كل الأساتذة المشاركين في الإجابة على الاستبيان والعينة هي جزء منه، ويساهم تحديدهما في توضيح حدود الدراسة بدقة من أجل الوصول إلى نتائج قابلة للتعميم على مجتمع أكبر .

كان حجم عينة الدراسة متمثلا في مجموعة الأساتذة الذين يدرّسون السنة الخامسة ابتدائي في كل المدارس الخمس، وبلغ عددهم ستة عشر (16) أستاذا، في حين تمثّل مجتمع البحث في مجموع الأساتذة الذين يدرسون كلّا من السنة الثالثة والرابعة والخامسة ابتدائي، وبلغ عددهم ثلاثين (30) أستاذا. ويمثّل الجدول رقم (1) الاستثمارات الموزعة:

الاستثمارات الموزعة	الاستثمارات المستردة	الاستثمارات الضائعة	الاستثمارات الملغاة	الاستثمارات المقبولة
40	31	9	1	30
100%	77.5	22.5	2.5	% 75



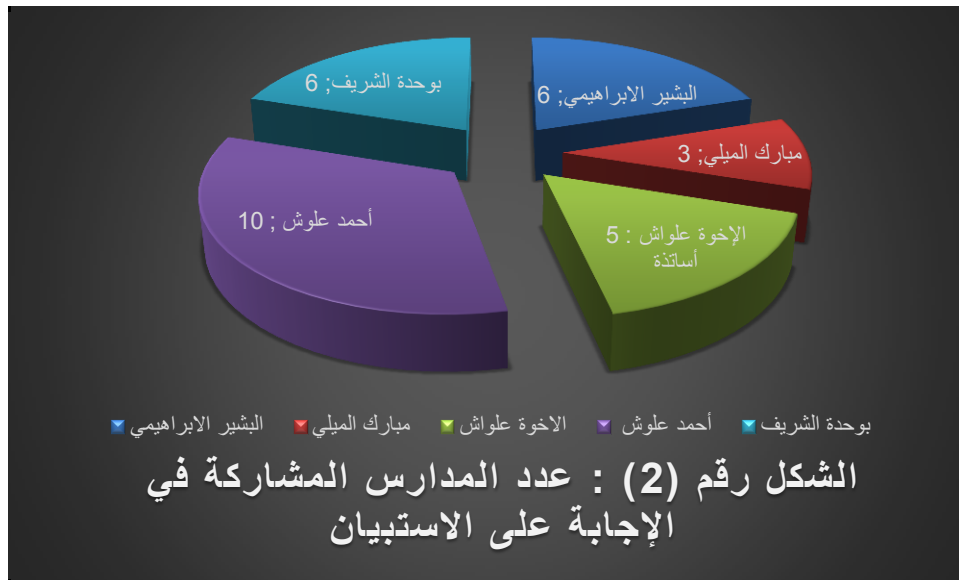
تُظهر نتائج الجدول والشكل رقم(1) أنّه تمّ توزيع أربعين (40) استمارة، ضاعت منها تسع(9) استمارات، واستردنا واحدا وثلاثين (31) استمارة، تم إلغاء استمارة واحدة (1) منها لعدم إحتوائها على أي إجابة، وتم قبول (30) استمارة من المجموع الكلي بنسبة 75 % من الاستمارات الكليّة الموزعة.

IV – التعليق على بيانات الاستبانة وتحليلها :

أولا : التعليق على الإجابات الخاصة بمحور المعلومات العامة للأساتذة :

1 – الجدول رقم (2) : يمثّل عدد المؤسسات المشاركة في الإجابة على الاستبيان :

اسم المؤسسة	البشير الابراهيمى	مبارك الملي	الاخوة علواش	أحمد علوش	بوحدّة الشريف	المجموع
عدد التكرارات	6	3	5	10	6	30
النسبة المئوية	20%	10%	16,67%	33,33%	20%	100%



يمثّل كلّ من الجدول رقم (2) والشكل رقم (2) عدد المؤسسات المشاركة في الإجابة على الاستبيان الموزّع، ولقد تبين من تحليله أن المشاركين فيه يتوزعون على خمس مؤسسات تربويّة، مع تفاوت نسبي في تمثيل كل واحدة منها.

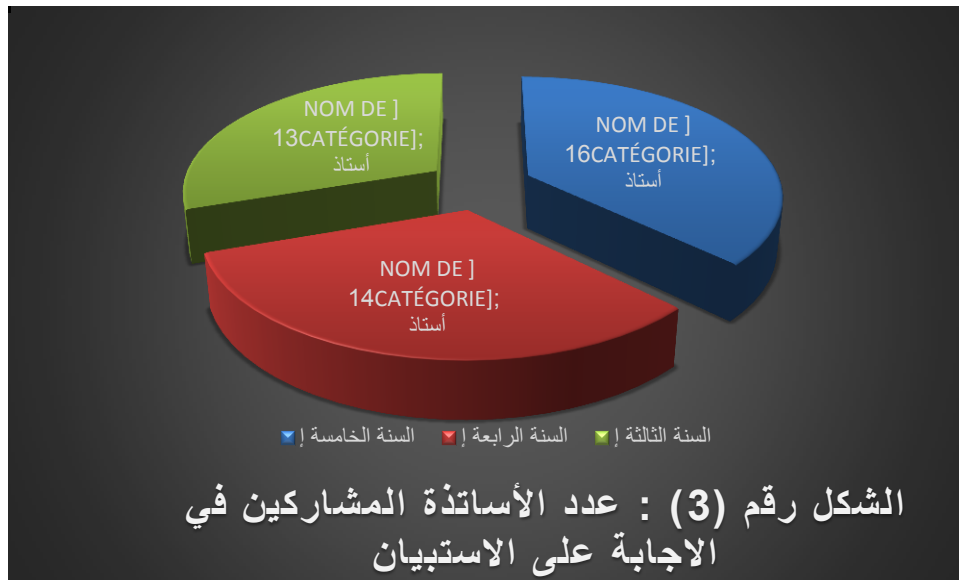
فقد شكّل أساتذة مدرسة " أحمد علوش " النسبة الأعلى ممثلة في (33,33 %) عشرة(10) أساتذة من مجموع العينة، أمّا كل من مدرسة " البشير الابراهيمى " و " بوحدّة الشريف " فقد سجلتا تمثيلا قدره (20 %). بمشاركة ستة (6) أساتذة لكل منهما، في القابل سجلت مدرسة " الإخوة علواش " نسبة قدرها (

16,67) بخمسة (5) أساتذة، في حين أنّ مدرسة "مبارك المليّ" سجلت النسبة الأضعف بحضور ثلاث (3) أساتذة بنسبة قدرها (10%).

ونشير إلى أنّ معرفة مؤسسة التلميذ يعتبر مؤشرا مهما في هاته الدراسة كون البيئة المدرسيّة تمثل عاملا رئيسيّا لمعرفة طبيعة التنوع اللساني الذي يتعرض إليه.

الجدول رقم 3: يمثّل الأفواج المسندة للأساتذة المشاركين في الاستبيان:

الفوج المسند	السنة الخامسة إ	السنة الرابعة إ	السنة الثالثة إ	المجموع
عدد التكرارات	16	14	13	43
النسبة المئوية	37.00%	32.55%	30.23%	100%

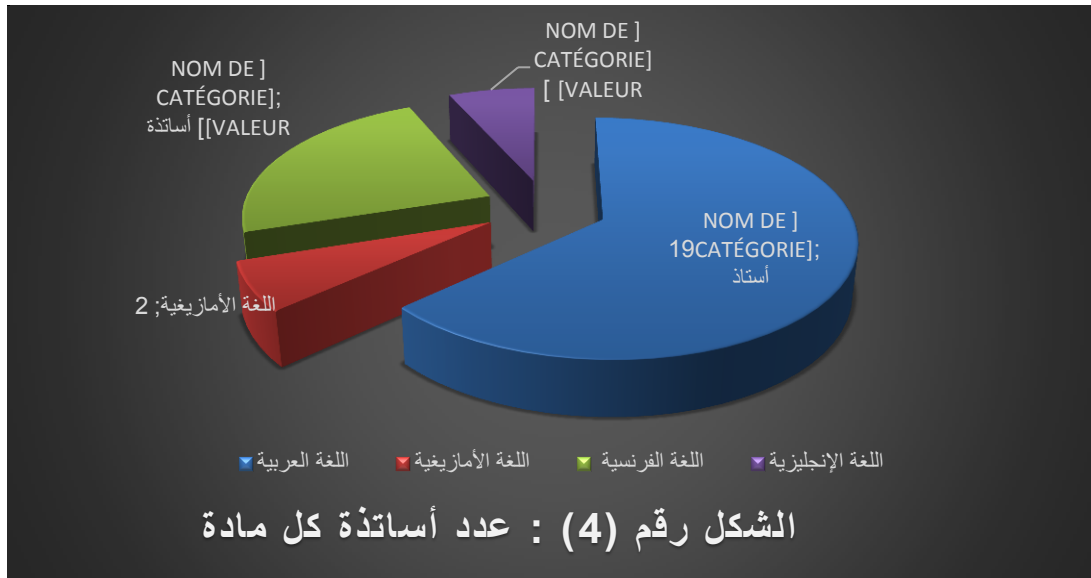


تشير نتائج كل من الجدول رقم (3) والشكل رقم (3) إلى أنّ ستة عشر (16) أستاذا بنسبة (37.24%) يدرّسون السنة الخامسة ابتدائي وتمثل هاته النسبة عينة البحث، يليهم أربعة عشر (14) أستاذ بنسبة (32,55) يدرّسون السنة الرابعة من نفس الطور، وبعدهم ثلاثة عشر (13) أستاذا بنسبة (30,25 %) يدرّسون السنة الثالثة إ، ويظهر هذا التوزيع أنّ نسبة معتبرة من المشاركين يدرّسون مستويات غير المستوى

المستهدف مباشرة، مما قد يساهم في توفير رؤية أوسع حول مدى تطور النمو اللغوي والتحصيل المعرفي بشكل تراكمي، كون تلاميذ السنة الخامسة قد مروا حتما بكل من السنتين الثالثة والرابعة وهي سنوات تؤسس لمستوى التحصيل الحالي لهم .

الجدول رقم 4: يمثل مادة التدريس التي يقدمها كل مشارك من المشاركين في الاجابة على أسئلة الاستبيان:

المادة	اللغة العربية	اللغة الأمازيغية	اللغة الفرنسية	اللغة الإنجليزية	المجموع
عدد التكرارات	19	2	7	2	30
النسبة المئوية	63,33	6,67	23,33	6,67	% 100



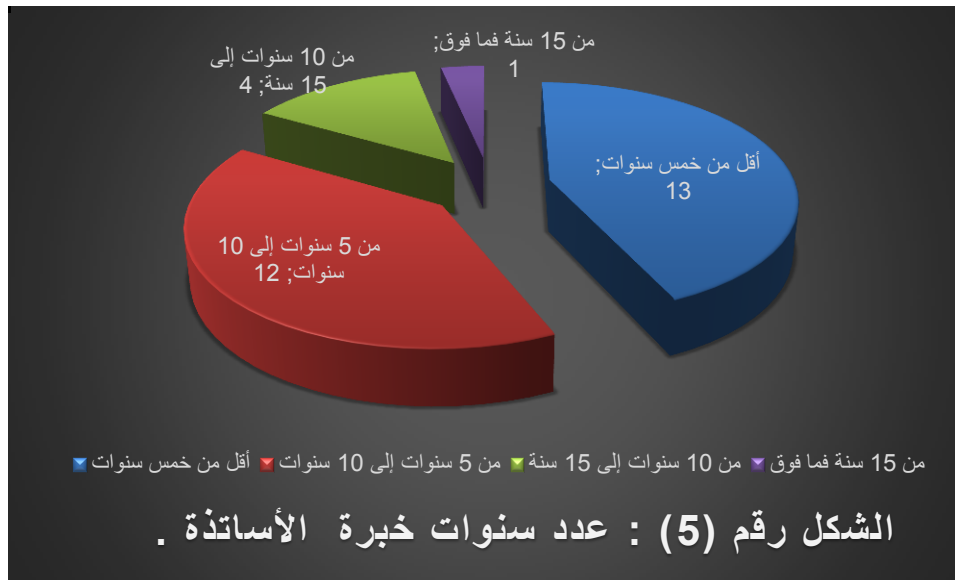
يبين الجدول رقم (4) والشكل رقم (4) عدد مدرّسي كلّ مادة ذلك بهدف التعرف على الخلفيّة اللغويّة التي يعمل ضمنها كل فرد، وتشير نتائج الجدول إلى أنّ تسعة عشر (19) أستاذًا بنسبة قدرها (63,33 %) يدرّسون مادة اللغة العربية، يليهم بنسبة (23, 33%) لسبعة (7) أساتذة يدرّسون مادة اللغة الفرنسية، في حين سجلت كل من مادة اللغة الأمازيغية واللغة الانجليزية نسبة قدرها (6,67%) لكل منهما بمعدل معلّمين (2) لكل مادة .

ويُظهر هذا التوزيع ارتفاع نسبة أساتذة اللّغة العربية كونها لغة التدريس واللغة الرسمية في المدرسة الجزائرية، ما يجعلها محورا في قياس النمو اللغوي و المعرفي، وتليها اللغة الفرنسية التي تؤدي دورا مهما في التحصيل المعرفي لاسيما في المواد العلمية لاحقا، ومن خلال مراجعة بيانات المؤسسات التربويّة لوحظ أنّ معظم المدارس تضم معلّما واحدا فقط لهاته اللغة يُدرس جميع السّنوات، باستثناء مؤسسة أحمد علوش، ومن جهة أخرى فإنّ

التمثيل القليل لأساتذة اللغة الأمازيغية والإنجليزية يعكس واقعا ميدانياً متمثلاً في محدودية تطبيق تعليمها في كل المؤسسات، مع الإشارة إلى أننا وجدنا أستاذاً لمادة اللغة الإنجليزية ينتقل بين مؤسستين هما بوحدة الشريف ومبارك الملي، وهو ما قد يؤثر على استمرارية تعليم اللغة وجودته، وي طرح إشكالات متعلقة بالتوزيع الزمني للحصص، ومردودية الأستاذ وطريقة التنقل، وتُسهم مختلف هاته المعطيات في فهم الواقع اللغوي المتعدد في المرحلة الابتدائية وفي فهم التفاوتات في فرص النمو اللغوي والتحصيل المعرفي بين المؤسسات .

الجدول رقم (5): يمثل سنوات الخبرة المهنية للأساتذة المشاركين في الإجابة على الاستبيان الموزع:

عدد سنوات الخبرة	أقل من خمس سنوات	من 5 سنوات إلى 10 سنوات	من 10 سنوات إلى 15 سنة	من 15 سنة فما فوق	المجموع
عدد التكرارات	13	12	4	1	30
النسبة المئوية	43,33%	40%	13.33	3.33	100%



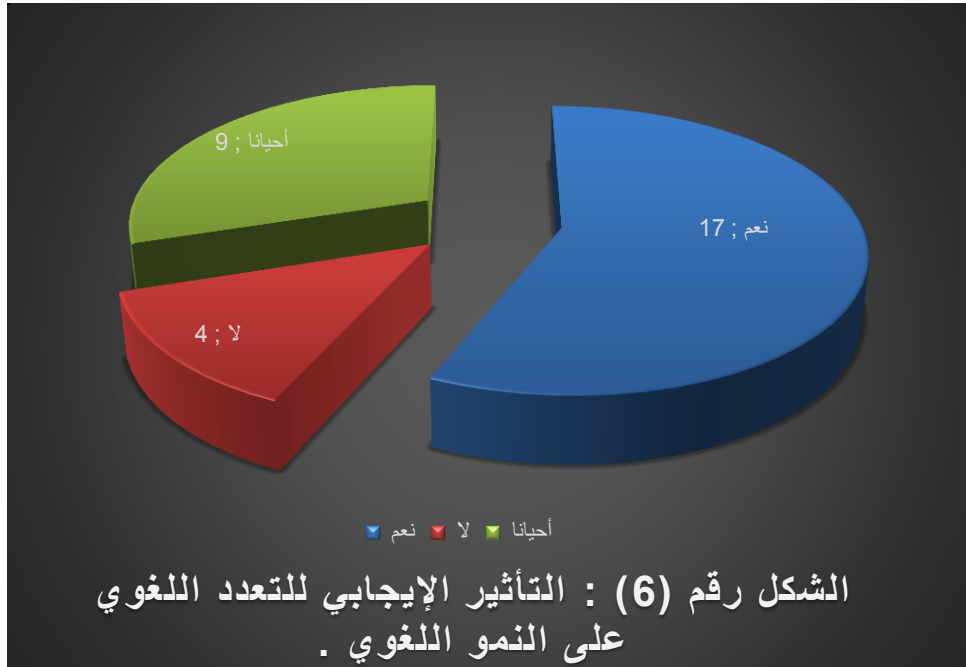
أظهرت نتائج الجدول رقم (5) والشكل رقم (5) أنّ ثلاثة عشر (13) أستاذاً بنسبة (43,33%) يمتلكون خبرة تقل عن خمس (5) سنوات، في حين لديهم إثنتا عشر (12) أستاذاً بنسبة (40%) لديهم خبرة تتراوح بين خمس (5) وعشر (10) سنوات، في حين أنّ أربعة (4) أساتذة بنسبة (13,33%) يمتلكون خبرة بين

عشر(10) وخمسة عشر (15) سنة، ووجدت أستاذًا واحدًا فقط يمتلك خبرة تفوق خمسة عشر (15) سنة بنسبة قدرها (33,3%)، ويعكس هذا التوزيع أن العينة المدروسة يغلب عليها طابع الشبابية والعهد الحديث بمهنة التدريس، مما يترجم انفتاحًا أكبر على طرق التدريس الحديثة وربما تكوين حديث فيما يخص التعدد اللغوي، لكن قد يقابله نقص في التجربة الميدانية، أمّا قلة عدد الأستاذة ذوي الخبرة الطويلة فقد يحرم التحليل من رؤية أكثر تراكمًا وتجربة في ملاحظة التفاعلات مع التعدد اللغوي وحقيقته العلمية في الواقع.

ثانيا : التعليق و التحليل على أسئلة تأثير التنوع اللساني على النمو اللغوي:

1 — الجدول رقم (6) : يمثل إجابات الأساتذة على السؤال المطروح : هل ترى أن تعلم عدة لغات يؤثر إيجابيا على النمو اللغوي للمتعلمين ؟ (من ناحية القاموس اللغوي) :

نوع الإجابة	نعم	لا	أحيانا	المجموع
عدد التكرارات	17	4	9	30
النسبة المئوية %	56.67%	13.33%	30%	100%



أظهرت نتائج كل من الجدول والشكل رقم (6) أن سبعة عشر (17) أستاذًا بنسبة (56.67%) يرون أن تعلم عدة لغات يؤثر إيجابيًا على القاموس اللغوي للأستاذة، بينما رأى أربع (4) أستاذة بنسبة (13,33%) أن هذا التأثير لا يعد إيجابيًا، في حين أجاب تسعة (9) أستاذة بنسبة (30%) ب " أحيانا " ما يدل على وجود نوع من التردد أو ربط لهذا الأثر بعوامل أخرى .

ب — تحليل لتبريرات الأساتذة للسؤال التابع الذي مضمونه : كيف ذلك؟

— أولا : تبريرات من أجب " نعم":

قدّم الأساتذة الذين أكّدوا وجود أثر إيجابي لتعلم عدّة لغات على النمو اللغوي للمتعلّمين مجموعة من الحجج والعلل، وتوزعت إجاباتهم كالتالي:

— تسعة " 9 " إجابات متكررة جاء فيها أنّ التعدّد اللساني يسهم في إثراء الرصيد اللّغوي والثّقافي للمتعلّم، وينمّي المعجم اللغوي لديه .

— أربعة " 4 " إجابات تكررت رأى أصحابها بأنّ التنوّع اللغوي يُنمي مهارات التعلّم، خاصة في هذا السن المتميز بسرعة التخزين والاكتساب .

— أما ثلاثة (3) إجابات فقد أشارت إلى أنّ تعدد اللغات يرفع من مستوى التحصيل المعرفي ما يعزز مهارة التواصل مع الغير.

— في حين أن تكرارين (2) أشارا إلى أنّ هاته الظاهرة تؤدي إلى تنمية الوعي الصوتي للمتعلّم، و تُسهّل عملية نطقه بتمييز الحروف واللغات عن بعضها البعض .

— أمّا أستاذ واحد قال بأنّ التنوّع اللغوي يُعزز شغف التّعلّم وحب إكتشاف مختلف اللغات وتبيّن هاته الاجابات إدراكا متعدّد الأبعاد لأثر التعدّد اللّساني، فلم يقتصر الأساتذة على الإشارة للمعجم اللغوي فقط، بل أدرجوا جوانب معرفية، ثقافية، صوتية، تواصلية أخرى.

ثانيا : تبريرات من أجب " لا":

— انطلقت مواقفهم من ملاحظات ميدانية وتصورات تربوية حذرة حيث أن:

— (3) إجابات أشارت إلى أن كثرة اللغات تصعب على المتعلم عملية التمييز بينها وتربكه.

— إجابتان (2) نوهتا إلى صعوبة استحضار المفردات أثناء الكلام والتمييز بسبب تعدد اللغات وتباينها.

— إجابة (1) واحدة : اعتبرت أن الطفل في هذا السن لم يتقن بعد لغتهم الأولى جيدا، وكثرة اللغات يسبب له نوعا من فقدان اللغوي لها جميعا .

ثالثا : تبريرات من أجب ب " أحيانا" :

— طرحت هاته الفئة مواقف وسطية مشروطة بعد عوامل حيث أن إجابتين " 2 " من الإجابات

بطريقة تدريس وظروف التعلّم، ومع شروط تقليص الحجم الساعي للمواد واختيار المنهاج المناسبة .

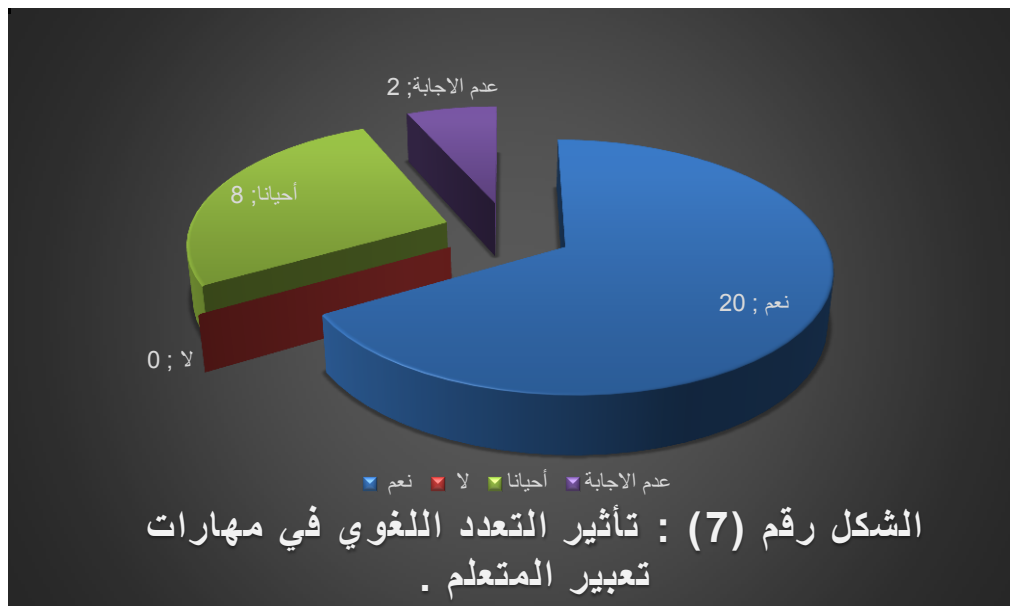
— أشارت إجابة واحدة (1) إلى أن الأثر الإيجابي للتعدد اللغوي على النمو اللغوي مقترن باستعمال اللغة خارج الصف أثناء التعاملات اليومية مع الأسرة والمحيط .

— في حين أن إجابة أخرى واحدة (1) شددت على وجود قدرات فردية متميزة بين المتعلمين وفروقات بينهم ما يجعل هذا التأثير متفاوتا.

وتبرز نتائج هذا السؤال المغلق المتبوع بسؤال مفتوح أن: التعدد اللساني ينظر إليه غالبا كعامل إيجابي لتنمية المعجم اللغوي لدى المتعلم، شريطة أن تتوفر ظروف تعليمية مناسبة، بمراعاة التدرج العمري والمعرفي والعقلي للطفل، كما يظهر التباين بين المواقف الحاجة إلى خطط بيداغوجية تراعي التدرج والتكامل بين اللغات باختيار مناهج ملائمة وحجم ساعي مناسب لتجنب ظاهري الخلط اللغوي والفقدان اللغوي.

2— الجدول رقم (7) يمثل إجابات الأساتذة على السؤال التالي: هل ترى أن المتعلمين الذين يتقنون أكثر من لغة يطورون مهارات لغوية أفضل من غيرهم ؟

نوع الاجابة	نعم	لا	أحيانا	عدم الاجابة	المجموع
عدد التكرارات	20	0	8	2	30
النسب المئوية	66.67%	0%	26.67%	6.66	100%



— تظهر نتائج هذا الجدول (7) والشكل رقم (7) ميلا واضحا نحو القول بأن إتقان أكثر من لغة ينعكس إيجابيا على تطوير المهارات اللغوية لدى المتعلم، حيث أجاب ما يقارب (70%) من المشاركين بـ " نعم" ممثلين في عشرين (20) أستاذًا، من جهة أخرى جاءت " أحيانا" بنسبة (26.67%) ما يشير إلى أن ثمانية

(8) أساتذة لم ينفوا هاته العلاقة لكنهم في الآن نفسه ربطوها بعوامل أخرى تعزّز أو تعرقل هذا التأثير حسب طبيعتها، أما التّحفظ على الإجابة فقد تكرر لمرتين (2) بنسبة (6.67%) وقد يعزّى ذلك إلى عدم وضوح السؤال، أو عدم إمتلاك الإجابة عليه، أو عدم رغبة الأستاذ في إبداء موقفه في حين لم يجب أي أستاذ ب "لا".

3_ تحليل إجابات السؤال المفتوح التابع الذي مضمونه :

كيف لاحظت تأثير التنوع اللغوي على قدرة المتعلمين أثناء التعبير الشفهي والكتابي؟ وجاءت إجابات الأساتذة منقسمة إلى القول بوجود تأثير إيجابي وتأثير سلبي :

أ _ التأثير الإيجابي:

جاءت إجابات الأساتذة الذين أكّدوا وجود تأثير إيجابي للتنوع اللّساني على مهارات التعبير الشفهي والكتابي شاملة عدة جوانب هي :

1_ الجانب اللغوي و المعجمي:

. تكررت ثمانية (8) إجابات مشيرة إلى أنّ التعدّد اللّغوي يُسهم في زيادة الرصيد اللغوي وتوسيع القاموس المعجمي وتنمية المهارات اللغوية عامة .

. أمّا أربعة (4) إجابات ركزت على أنّ التعدد اللغوي يزيد من وعي المتعلم بالقواعد النحوية والتركيبية، وقدرته على التعرف على الحقول الدلالية والمعجمية ؛ ما يدل على تنمية مهارات الكتابة والفهم العميق للبنية اللغوية .

2_ الجانب التعبيري التفكير:

جاءت ست (6) إجابات مشيرة إلى تنوع اللغات يعزّز القدرة على التعبير عن الآراء بسهولة ويزيد من الثقة بالنفس لدى المتعلم ما يسهل عملية التواصل .

3_ الجانب العقلي المعرفي :

تكراران(2) لاحظ فيهما أستاذان نماء في التفكير وزيادة في القدرة على الإبداع في التعبير لدى متعددي اللغات .

4_ الجانب الثقافي :

اجابتان (2) أبرزتا دور التعدد اللغوي في تبني المتعلم لعادات ثقافية جديدة، ما يشير إلى الانفتاح الثقافي الذي ينعكس على الأداء اللغوي أثناء التعبير.

5- الجانب النفسي:

إجابة واحدة (1) تطرقت إلى تنمية التنوع اللساني للثقة بالنفس وهي من الآثار النفسية الإيجابية .

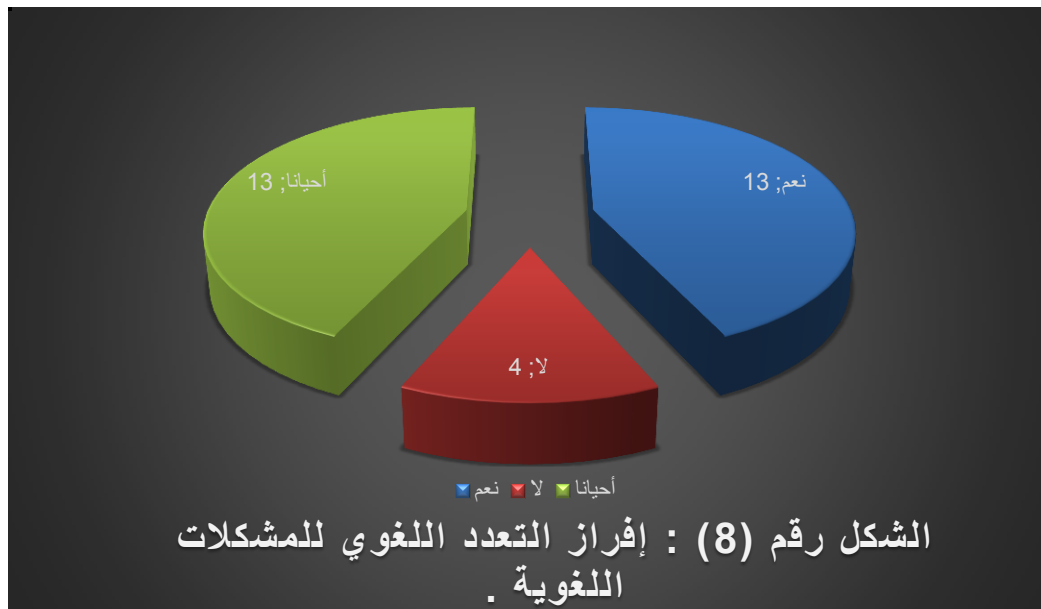
ب - التأثير السلبي:

كشفت بعض الإجابات المقترحة عن التأثير السلبي للتعدد اللغوي أثناء التعبير الشفهي والكتابي ، حيث جاءت: خمس (5) تكرارات لاحظ أصحابها أن التعدد اللغوي يؤدي إلى الخلط بين اللغات أثناء التعبير سواء على مستوى المفردات أو في البنية اللغوية، وأحيانا على مستوى المعارف المكتسبة سابقا من قواعد ومعاني، واعتبروا أن هذا الخلط قد يربك المتعلم ويؤثر على صفاء إنتاجه الكتابي أو الشفهي .

— يتضح من مجموع مختلف الردود على هذا السؤال أن أغلب الأساتذة اعتبروا التعدد اللغوي يملك تأثيرا إيجابيا لغويا، من حيث التعبير، والتفكير وكذا زيادة الثقة بالنفس أثناء التواصل، لكن في المقابل توجد تحفظات قائمة حول إمكانية حدوث تداخل لغوي، ما يشير إلى أن التعدد اللغوي قد يكون أداة فعالة أو عائق نسبي تبعا لطبيعة التنسيق بين اللغات المدروسة

— الجدول رقم (8) يمثل إجابات الأساتذة على السؤال التالي : هل لاحظت وجود مشكلات لغوية معينة عند المتعلمين الذين يتعلمون أكثر لغة ؟

نوع الإجابة	نعم	لا	أحيانا	المجموع
عدد التكرارات	13	4	13	30
النسبة المئوية %	43.33	13.34	43.33	100%



يبيّن الجدول والشكل رقم (8) تباينا في مواقف الأساتذة اتجاه ملاحظتهم لوجود مشكلات لغوية يسببها التعدّد اللّغوي، إلّا أنّ الغالبية بما هو مجموعه أكثر من (86%) إجاباتهم مقسمة بين "نعم" و"أحيانا" مناصفة، حيث أقرّ ثلاثة عشر (13)أستاذا بوجود مشكلات لغوية بنسبة (43.33%) وأكّدت النسبة نفسها وجود هاته المشكلات اللغوية بنسب متفاوتة ومختلفة لدى المتعلمين الذين يستعملون أكثر من لغة. في حين أجاب أربع (4) أساتذة بنسبة (13.34%) بعدم وجود هاته المشكلات، وهاته النتائج مؤشر على أن التنوع اللساني قد يحدث إرتباكا لغويا إذا لم تُحكم مساراته.

ب — التعليق على السؤال المفتوح التابع لسؤال رقم 4 الذي مضمونه :

" إذا كنت قد لاحظت وجودها فيما تتمثل هاته المشكلات اللغوية ؟ "

— جاءت إجابات الأساتذة لتبيّن طبيعة الصعوبات التي تواجه المتعلم متعدد اللغات، حيث يمكن تصنيف هاته الصعوبات إلى :

1— الخلط اللغوي:

— تكررت هاته الإجابة عشرة (10) مرات، حيث لاحظ الأساتذة أن المتعلم يدمج أحيانا عناصر من لغات مختلفة في جملة واحدة، وهو ما يعد أحد أبرز مظاهر التداخل اللغوي السلبي .

2— أخطاء تصريفية:

تكررت هاته الإجابة ستة (6) مرات: حيث وجدوا لدى المتعلمين صعوبات في تصريف الأفعال حسب الأزمنة أو الضمائر بسبب خلط قواعد اللغات وأنظمة تصريف كل واحدة .

3— مشكلات نحوية و إملائية :

تكررت إجابات مشابهة لخمسة (5) مرات عن وجود عدم إلتزام بالبنية الصحيحة للجمل، ووجود أخطاء إملائية ناتجة عن تأثير لغة على أخرى حسبهم.

4 — صعوبة في إسترجاع المفردات:

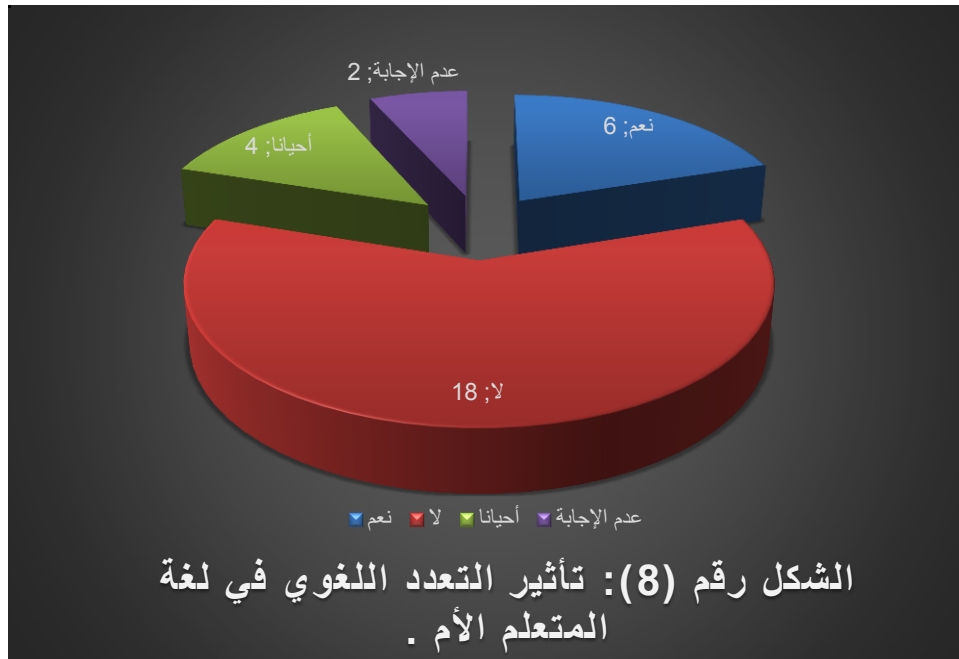
— ظهرت هاته الإجابة متكررة أربعة (4) مرات، حيث أشار الأساتذة أن المتعلم أحيانا يتردد أو يعجز عن تذكر الكلمة المناسبة أثناء الكلام بسبب كثرة اللغات، وهو ما يعد من بوادر فقدان اللغوي.

— وتُظهر في النهاية نتائج هذا السؤال أنّ التنوّع اللّغوي وإن كان محفزاً للنّمو اللّغوي في بعض الحالات، إلّا أنّه قد يُحدث اضطراباً لغويّاً عند المتعلمين إذا لم يُرفق بأساليب تعليمية متكاملة تأخذ في الحسبان مختلف الفروقات لديهم.

الجدول رقم (9) يمثل إجابات الأساتذة عن السؤال التالي :

"هل ترى أنّ تعلم عدة لغات يؤثر على استعمال اللغة الأم للمتعلّم ؟ "

نوع الاجابة	نعم	لا	أحيانا	عدم الإجابة	المجموع
عدد التكرارات	6	18	4	2	30
النسب المئوية %	20%	60%	13.33%	6.67	100%



تشير نتائج الجدول رقم (8) والشكل رقم (8) إلى أنّ أغلب الأساتذة لا يعتقدون بوجود تأثير سلبي مباشر لتعدد اللغات على إستعمال لغة الأم للمتعلّم وذلك بنسبة (60 %)، غير أنّ نسبة قدرها (20 %) ممثلة في ستة (6) معلمين أجابوا ب " نعم"، وأجاب أربعة (4) منهم بنسبة (13.33%) ب "لا". بمجموع نسبته حوالي 34 %، ما يؤكد أنّ المسألة غير محسومة بالكامل، وتبقى مرهونة بسياقات الاستعمال ومختلف العوامل، كما وجدنا معلّمين (2). بما هو نسبته 6,67% تحفظاً عن الإجابة على السؤال.

تحليل السؤال المفتوح التابع المتمثل في : " كيف ذلك؟ "

تنوعت واختلفت الاجابة عن السؤال، بين من قدّم تبريرات يرى من خلالها أنّ تعلم عدّة لغات لا يؤثر على استعمال لغة الأم لدى المتعلم، وبين من قدم تبريرات لرؤيته أنّ التعدد اللغوي يؤثر على استعمال لغة الأم.

1- تبريرات من يرى أن تعلم عدة لغات لا يؤثر على استعمال لغة الأم:

جاءت الإجابات موزعة كالتالي:

- 1- تعد لغة الأم لغة مرجعية لفهم باقي اللغات، فهي أداة لتعلمها: لقد تكررت هاته الإجابة مرتين (2).
- 2- لغة الأم لغة راسخة ثابتة في ذهن الطفل لكونها مكتسبة فطريا عنده : لقد تكررت هاته المعلومة ثلاث (3) مرات .
- 3- ينمّي التنوع اللساني الرصيد المعجمي والثقافي للغة الأم : حيث وردت هاته الإجابة خمس "5" مرات، وهو ما يعكس البعد الوظيفي للغات المساهمة في إثراء لغة الأم من خلال الترجمة والمقارنة وحتى التعريب.
- 4- يملك المتعلم في هذا السن قدرة على تعلم عدة لغات : وردت هاته الاجابة مرة واحدة (1) مؤكدة بذلك وجود قدرات عقلية معرفية عند الطفل في هاته المرحلة العمرية.
- 5- تعتبر لغة الأم عند المتعلم اللغة الأكثر استعمالا لديه : تكررت هاته المعلومة ثلاث (3) مرات ما يبرز الوظيفة الاجتماعية اللغوية للأسرة والمحيط والمجتمع.

2- تبريرات من يرى أن تعلم عدة لغات يؤثر على استعمال لغة الأم لدى المتعلم:

جاءت إجاباتهم كالتالي:

- 1- التعدد اللغوي يسبب خلطا بين المفردات ما يؤدي إلى ظهور الهجين اللغوي واللحن: تكررت هاته الإجابة أربع "4" مرات ما يدل على وجود ظاهرة الانتقال السليبي بين اللغات، أي استعمال تراكيب ومفردات أجنبية داخل اللغة العربية، وبالتالي فقدانها لأصالتها بسبب الخلط اللغوي .
- 2- تسمية الأشياء بمسميات أجنبية بدلا من تسميتها بلغة الأم للمتعلم : وردت هاته الإجابة مرة واحدة (1)، وتعكس مدى فقدان الطفل للغته بسبب استعمال بدائل لها من لغات أجنبية.
- 3- إنتشار استعمال اللغات الأجنبية خاصة اللغة (الإنجليزية) في التواصل بدلا من اللغة الأم: تكررت هاته الإجابة ثلاث (3) مرات ما يشير إلى وجود تحول وظيفي في استعمال اللغات في الواقع التواصلية .
- 4- تُظهر نتائج هذا السؤال أن استعمال اللغة الأم في ظل تنوع لساني متعدد يخضع لتوازن دقيق بين التثبيت والتأثير، وإذا كانت المعطيات الإيجابية معتبرة أنّ التعدد اللغوي يعزّز لغة الأم و يشريها، فإن هناك في المقابل

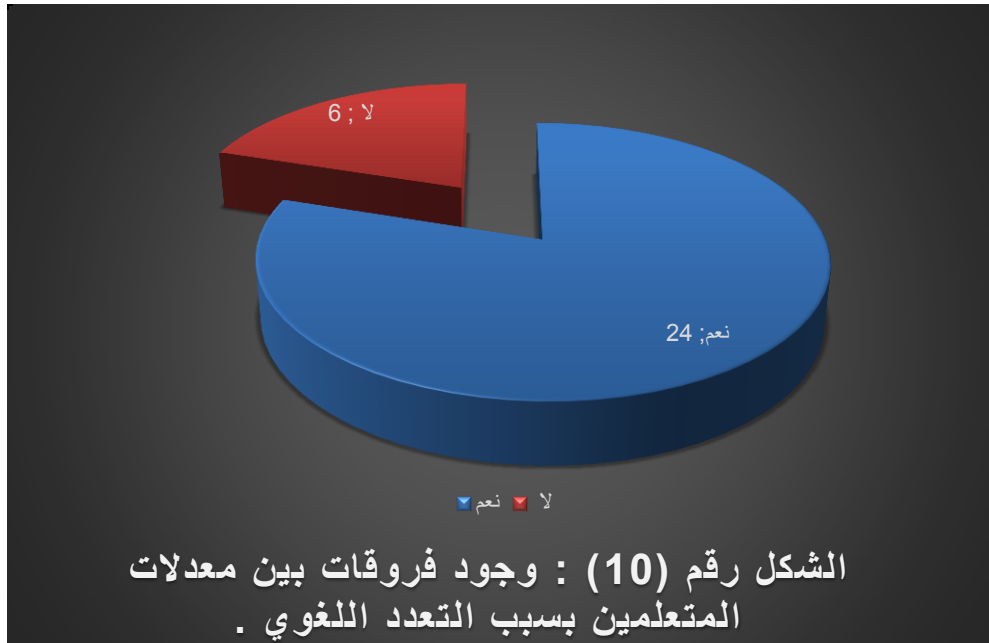
ملاحظات دقيقة تشير إلى أن مظاهر الضعف أو الطمس قد تحدث تدريجيا دون انتباه، ما يشير إلى ضرورة المرافقة البيداغوجية الكافية لهاته الظاهرة.

ثالثا: تحليل إجابات الأساتذة على أسئلة المحور المتعلق بتأثير التنوع اللساني على التحصيل المعرفي:

1- الجدول رقم (10) : يمثل إجابات الأساتذة على السؤال التالي:

"هل تلاحظ وجود فروقات بين معدلات الامتحانات الفصلية لدى المتعلمين الذين يمتلكون لغة واحدة فقط، وبين المتعلمين ثنائي وثلاثي اللغة ؟"

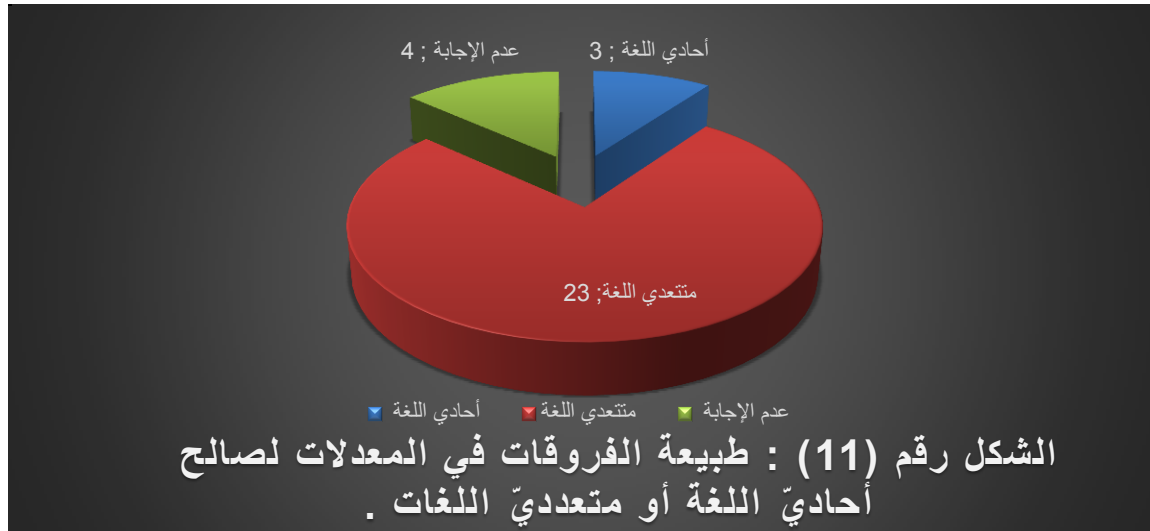
نوع الإجابة	نعم	لا	المجموع
عدد التكرارات	24	6	30
النسبة المئوية %	80%	20%	% 100



الجدول رقم (11) : يمثل إجابات الأساتذة على السؤال التالي:

"هل هاته الفروقات الناتجة تكون لصالح أحادي اللغة أم لصالح متعددي اللغات ؟ "

نوع الاجابة	أحادي اللغة	متعدي اللغة	عدم الإجابة	المجموع
عدد التكرارات	3	23	4	30
النسبة المئوية %	10%	76.66%	13.37%	100%

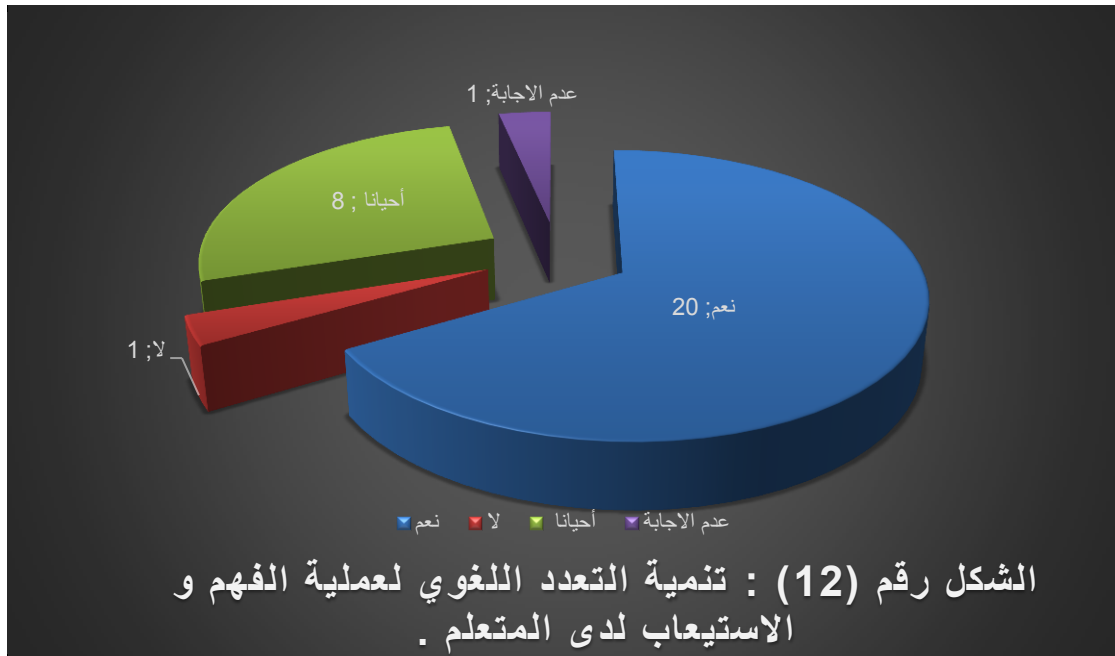


يتبين من خلال الجدول رقم (10) والشكل رقم (10) أن الأغلبية من أفراد العينة المدروسة يقرّون بوجود فروقات فردية في الأداء الدراسي بين المتعلمين، حيث أن أربعة وعشرين (24) أستاذًا بنسبة (80%) اختاروا الإجابة " نعم"، في حين أن ستة (6) أستاذًا من المجموع الكلي بنسبة (20%) اختاروا الإجابة " لا"، كما توضّح من خلال الجدول رقم (11) أن هاته الفروقات الناتجة تكون لصالح متعددي اللغات، وذلك لأن ثلاثة وعشرين (23) أستاذًا بنسبة (76.66 %) رأوا أن الفروقات تكون لصالحهم، في حين رأى ثلاث (3) معلمين بنسبة (10%) أن هاته الفروقات لصالح أحادي اللغة، كما أن وجود أربع (4) ورقات تحفظ أصحابها عن الإجابة على السؤال دليل على وجود نوع من التردد أو عدم وجود معطيات كافية لدى بعض الأساتذة، ما يبرر ضرورة تعزيز التكوين المستمر لهم في مجال تأثير التعدد اللغوي على التحصيل المعرفي لدى المتعلمين.

2_ الجدول رقم 12: يمثل إجابات الأساتذة على السؤال التالي:

"هل لاحظت أن المتعلمين الذين يتحدثون أكثر من لغة لديهم قدرة أعلى على الفهم والاستيعاب أننا شرح مختلف الدروس؟"

نوع الاجابة	نعم	لا	أحيانا	عدم الاجابة	المجموع
عدد التكرارات	20	1	8	1	30
النسب المئوية	66.67	3.33	26.67	3.33	100%



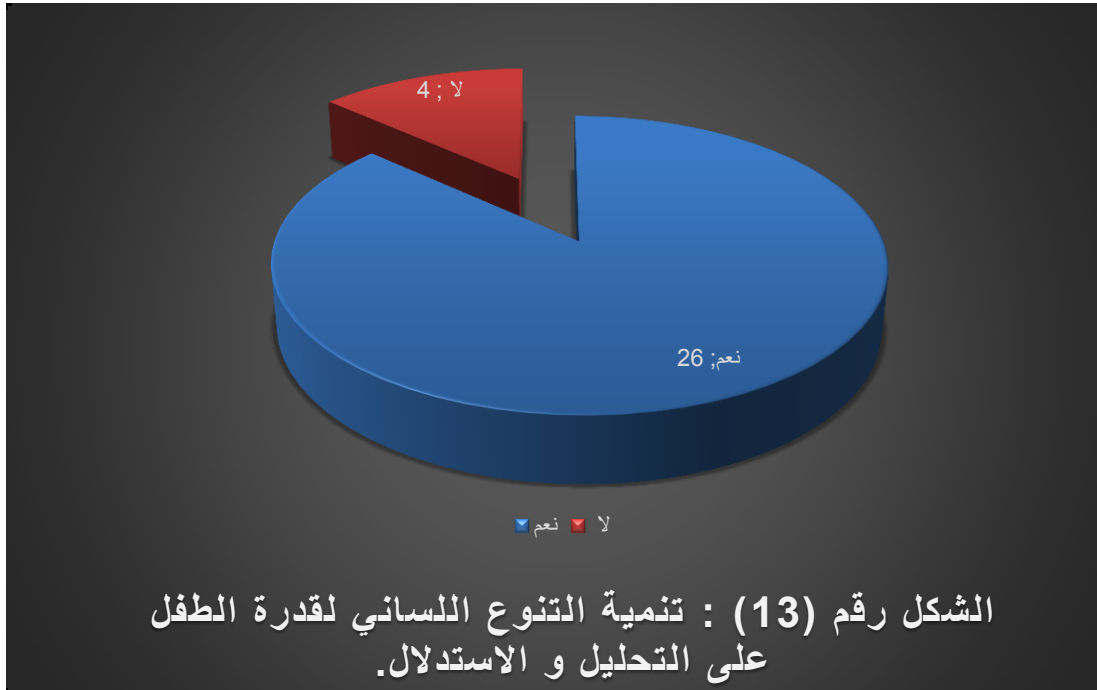
يتبين من خلال كل من الجدول والشكل رقم (12) أنّ غالبية الأساتذة بنسبة (66.67%) ممثلين في عشرين (20) أستاذ يرون أنّ التعدّد اللّغوي يُكسب المتعلم مرونة في الفهم والاستيعاب أننا إلى شرح الدرس، في حين أجاب (26.67%) منهم ممثلين في ثمانية (8) أساتذة بـ " أحيانا"، وهي نسبة معتبرة تُظهر وعياً بأنّ التعدّد اللغوي قد يكون مرتبطاً بعوامل أخرى.

أما ورود "لا" مرة واحدة (1) بنسبة (3.33%)، ووجود تحفظ واحد (1) عن الاجابة يعكسان الرفض المطلق للفكرة .

3_ الجدول رقم (13) يمثل إجابات الأساتذة على السؤال المتمثل في :

"هل ترى أن المتعلمين متعددي اللغات أكثر قدرة على التحليل و الاستدلال ؟"

نوع الإجابة	نعم	لا	المجموع
عدد التكرارات	26	4	30
النسب المئوية %	86.67%	13.33%	100%



— تشير نتائج الجدول رقم (13) والشكل رقم (13) على إجماع من طرف أفراد العينة بلغت نسبته (86.67%) لستة وعشرين (26) أستاذ أفادوا بأنّ التعدّد اللّغوي ينعكس إيجابيا على الوظائف المعرفيّة العليا المتمثلة في التحليل والاستدلال، لكن وجود أربع (4) تكرارات "لا" بنسبة (13.33%) يشير إلى وجود فردية خاصة أو عدم وضوح مباشر لأثر التعدد اللغوي على التحصيل المعرفي عند البعض.

تحليل إجابات الأساتذة على السؤال المفتوح التابع التالي:

" إذا كان نعم، كيف ذلك ؟"

جاءت إجابات الأساتذة لتفسير وتوضيح كيف رأوا أن متعدد اللغات له قدرة أكبر على الفهم والاستدلال، ووردت تبريراتهم على النحو التالي :

I- تبريرات من قال نعم:

1— يُسهّم التعدد اللغوي في امتلاك رصيد لغوي غني : تكررت هاته الإجابة ثلاث (3) مرات، ما يوضح أن غنى المفردات يتيح للمتعلم فهم المعاني الدقيقة وتحليل السياقات المختلفة بشكل أدق، وتقديم إستدلالات واضحة.

2— متعدد اللغات يعلل ويعبر بأكثر من لغة وبأكثر من طريقة : تكررت هاته الإجابة ثلاث (3) مرات، ما يوضح أن المتعلم متعدد اللغات لديه مرونة في إعادة صياغة الأفكار ما يعزز قدراته التحليلية.

3— التنوع اللساني ينمي القدرة على الترجمة الذهنية السريعة : وردت هاته الإجابة ثلاث (3) مرات، حيث تعتبر الترجمة بذلك نشاطا معرفيا دائما عند متعدد اللغات.

4— يقدم التعدد اللغوي نوعا من المرونة المعرفية والانفتاح الثقافي : تكررت هاته الإجابة خمس (5) مرات، حيث يعتبر التعدد اللغوي بوابة للإنتفاع على العالم ما ينعكس على قدرة المتعلم على التأويل والمقارنة والتحليل .

5— متعدد اللغات لديه قدرة على فهم المنطوق ما يحقق له القدرة على التفاعل أكثر: وتكررت هاته المعلومة ثلاث (3) مرات، وتؤكد هاته الرؤية على وجود علاقة بين الاستماع الواعي والفهم الدقيق المحقق للإستجابة النقدية .

6— يُسهّم التعدّد اللغوي في تحقيق الإبداع الأدبي والتعبيري: تكررت الإجابة مرتين(2).

7— يُنمي التنوع اللساني مهارات فكرية عديدة مركبة متمثلة في :
النضج العقلي، التركي، التطور الذهني، التفكير النقدي، التحليل السريع وكذا الإبداع ، وتكرر ذكر مختلف المهارات والقدرات تسع (9) مرات.

II تبريرات من قال لا:

رغم الغلبة العددية لمن أكد وجود علاقة إيجابية بين التعدّد اللّغوي والقدرة على التحليل وردت إجابة مخالفة لهذا التوجه تقول أن المتعلم متعدد اللغات لا يستفيد دوما من هذا التنوع؛ بل قد يجد صعوبة في فهم مختلف المواد الدراسية، وهذا الرأي يبيّن وجود فروقات فردية بين المتعلمين يجب مراعاتها ويجب الإشارة إلى أن الدراسة وجدت بعض الاستبيانات بلغ عددها خمسة (5) استبيانات لم تتضمن إجابة على هذا السؤال، وهو ما قد يشير إلى أحد الاحتمالين:

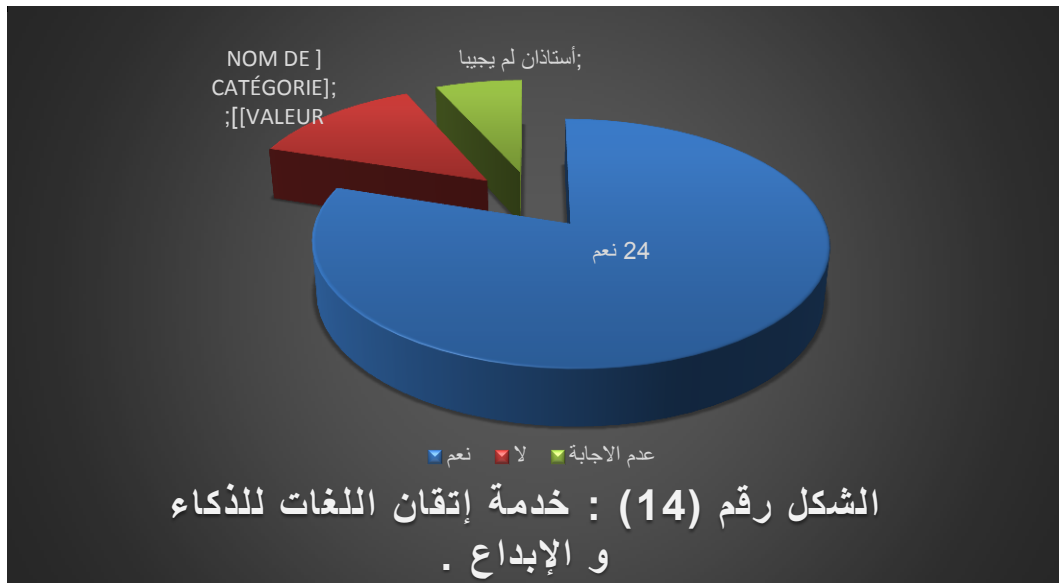
أ. غياب موقف واضح لدى بعض أفراد العينة عن هذه المسألة .

ب. السؤال يتطلب نوعا من التحليل الذي يُعذر عليهم تقديمه .

4 – الجدول رقم 14: يمثل إجابات الأساتذة على السؤال المطروح :

" هل لاحظت أن المتعلمين المتقنين لعدة لغات يكونون أكثر ذكاء و إبداع من أحاديّ لغة؟"

نوع الاجابة	نعم	لا	عدم الاجابة	المجموع
عدد التكرارات	24	4	2	30
النسب المئوية	80%	13.33%	6.67%	100%



يظهر من خلال كل من الجدول والشكل رقم (14) أنّ أربعة وعشرين (24) أستاذ بنسبة (80%) أقرّوا بأنّ المتقن لعدّة لغات يكون أكثر ذكاء وإبداع، وفي المقابل رفض أربع (4) أساتذة بنسبة (13.33%) هذا الطرح، بينما تحفظ معلمان (2) بنسبة 6.67% عن الإجابة.

وتعكس هاته النتائج ميلا عاما لدى أفراد العينة نحو الربط الايجابي بين التعدد والذكاء والابداع.

تحليل إجابات الأساتذة على السؤال المفتوح التابع التالي:

" كيف ذلك؟ "

جاءت الإجابات منقسمة بين تبريرات قدّمها من يرى أنّ المتقن لعدّة لغات يكون أكثر ذكاء وإبداع من غيره، وبين تبريرات قدمها من يرى عكس ذلك.

I – تبريرات من قال بوجود علاقة بين إتقان عدة لغات و الذكاء و الإبداع:

إن إتقان عدة لغات يسهم في:

1_ زيادة القدرة على التعبير ببسر بفضل المعجم اللغوي الثري وفهم القواعد : تكررت هاته الإجابة سبع (7) مرات.

وُثِرَ هاته الإجابة العلاقة بين التعدد اللغوي و العلاقة التعبيرية التي تعتبر مؤشرا للذكاء.

2_ الوعي الثقافي والانفتاح على العالم : تكررت هاته الإجابة ثلاث (3) مرات، ويبين هذا البعد أن إتقان عدة لغات لا ينمي الذكاء اللغوي فقط، بل يسهم أيضا في توسيع المدارك والانفتاح الثقافي ما يعزز التفكير النقدي والإبداعي لدى المتعلم .

3_ زيادة نسبة المطالعة بعدة لغات: تكررت ثلاث (3) مرات، وهي إشارة ضمنية إلى أن الإطلاع على مضامين متعددة بلغات مختلفة يُثري المحتوى المعرفي للمتعلمين.

4 _ الفهم السريع للأسئلة: الوعي الصوتي، الذاكرة القوية، القدرة على الترجمة السريعة، تنمية مهارات النطق: هي عدة إجابات ترددت تدل على أنّ التنوع اللغوي يُسهم في التنشيط المعرفي للمتعلم، ويمنح القدرة على المعالجة اللغوية متعددة القنوات؛ ما يدل على الذكاء .

5_ وردت فكرة أنّ التعدد اللغوي يعزّز القدرات المعرفية بشكل عام، وتكررت تسع (9) مرات، وهاته المهارات متمثلة في : الانتباه، التركيز، الليونة، الفهم، الابداع وغيرها.

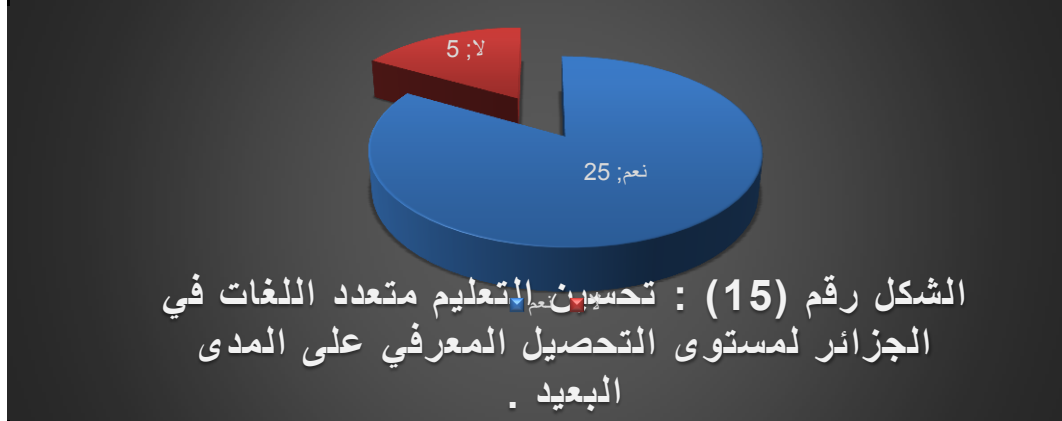
II_ تبريرات من قال لا:

من جهة أخرى وردت إجابتان (2) رفضتا الربط المباشر بين التعدد اللغوي والذكاء، معتبرتين أنّ الذكاء والابداع عبارة عن قدرات عقلية فردية، تظهر لدى التلميذ دون توفر مهارة التعدد اللغوي.

4. الجدول رقم 15: يمثل إجابات الأساتذة على السؤال الآتي:

"هل ترى أن التعليم متعدد اللغات في المدرسة الجزائرية في المرحلة الابتدائية يؤدي إلى تحسين مستوى التحصيل المعرفي لدى المتعلمين على المدى الطويل؟"

نوع الإجابة	نعم	لا	المجموع
عدد التكرارات	25	5	30
النسبة المئوية %	83.33%	16.67	100%



أظهرت نتائج الجدول رقم (15) والشكل رقم (15) أنّ غالبية العينة المدروسة مقدّرة في (% 83.33) ترى أنّ التعليم متعدّد اللغات في الجزائر يحسّن من مستوى التحصيل المعرفي على المدى البعيد، ممثلين في خمسة وعشرين (25) أستاذ ، مقابل خمسة (5) منهم عبروا عن عدم موافقتهم لهاته الفكرة مقدرين في (16.67%)، وتعكس هاته النتائج وجود رؤية لدى أغلب الأساتذة مفادها أن الانفتاح على عدّة لغات لا يقتصر تأثيره على المدى القريب فحسب، بل يمتد ليؤسّس رصيذا معرفيا مستمرا لدى المتعلمين، وهذا رغم وجود فئة رافضة لهاته الفكرة.

تحليل إجابات الأساتذة على السؤال التابع التالي :

" كيف ذلك ؟" .

انقسمت الإجابات بين من يرى بالتأثير الإيجابي ومن يرى بالتأثير السلبي فجاءت على النحو التالي:

I- تبريرات من يرى بالتأثير الإيجابي:

ركزت التبريرات على أهمية تعدد مصادر المعرفة باعتبار ان المرحلة الابتدائية تمثل أرضية خصبة للتخزين المعرفي طويل المدى؛ وذلك للخصائص العقلية لمتعلمي هاته المرحلة.

— كما تم ربط التأثير الإيجابي بإمكانية الإطلاع على العلوم والدراسات العالمية من خلال اكتساب لغات عالمية .

بينما اعتبر آخرون أن التمكن المبكر من اللغات منذ الطور الابتدائي يسهم في تسهيل التحصيل في الأطوار الموالية، إضافة إلى كون كل لغة بمثابة أداة استراتيجية للمتعلم، مستقبلا وسيحتاج إليها للاحالة.

II- تبريرات من رأى أن التعدد اللغوي لا يؤدي إلى تحسين مستوى التحصيل المعرفي على المدى الطويل:

أبدوا تخوفا من عدم قدرة المتعلم في هذا السن المبكر على استيعاب هذا الكم اللغوي الكبي، ما قد يؤثر على مستواه الدراسي. وهو رأي أستاذين (2) ممن رفض التعدد اللغوي في المرحلة الابتدائية . كما أشار معلم واحد (1) إلى أن التشابه الكبير بين هاته اللغات قد يؤدي إلى الخلط بينها جميعا، ما يسبب فقداننا وتأثيرا سلبيا على التحصيل الدراسي.

ملاحظة:

قدّم بعض المعلمون من الفئة الأولى رؤى تربوية إصلاحية تُبرز وعيا لضرورة تهيئة البيئة التعليمية لاستثمار هذا التعدد اللغوي، وإلا عاد تأثيره على المتعلم بالسلب، وتمثلت هاته الملاحظات في:

- 1- ضرورة دراسة الحجم الساعي المخصص لكل لغة بما يراعي قدرات المتعلمين وتوازن الجهود المبذولة.
- 2- تقليص حجم الدروس في بعض المواد لتفادي الإرهاق المعرفي عند المتعلم.
- 3- اختيار الدروس المناسبة لسن المتعلم، ميوله، قدراته في هذا الطور.
- 4- التركيز على اللغة ذات الفاعلية في مجالات العلم والمعرفة .
- 5- ضرورة تحسين المنهاج بما يتلاءم مع واقع التعدد اللغوي وتوفير موارد تعليمية تراعي هذا التنوع للاستفادة القصوى منه.

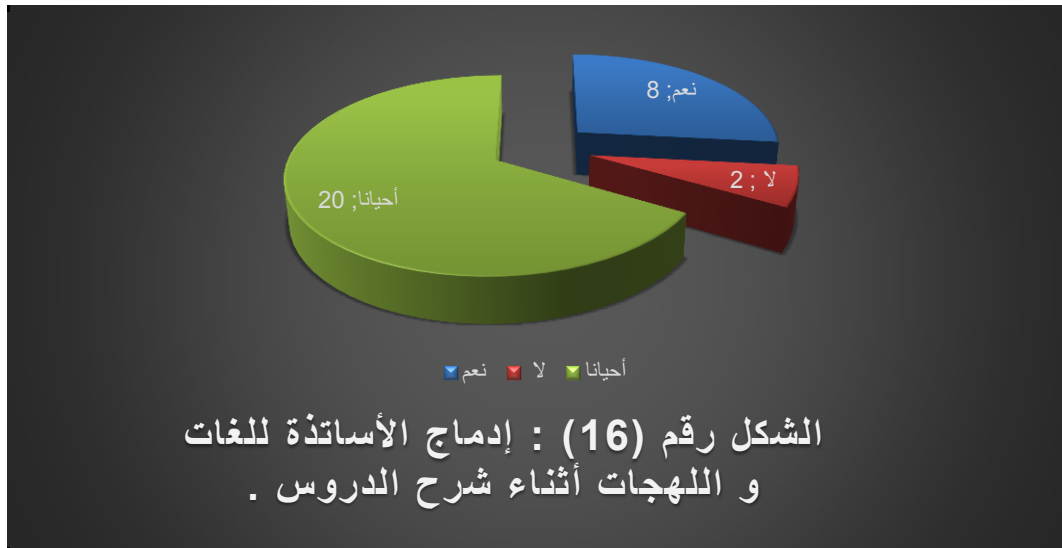
6- الاعتماد على طرق تدريس حديثة ومتنوعة تأخذ في الحسبان الفروقات الفردية المختلفة لدى المتعلمين.

رابعا: تحليل إجابات الأساتذة على أسئلة الخور المتعلق بطرق التدريس في ظل التنوع اللساني:

1- الجدول رقم (16) يمثل إجابات الأساتذة على السؤال التالي:

" هل تدمج لغات ولهجات مختلفة أثناء شرح الدرس ؟"

نوع الاجابة	نعم	لا	أحيانا	المجموع
عدد التكرارات	8	2	20	30
النسبة المئوية %	26.67	6.67	66.67	100%

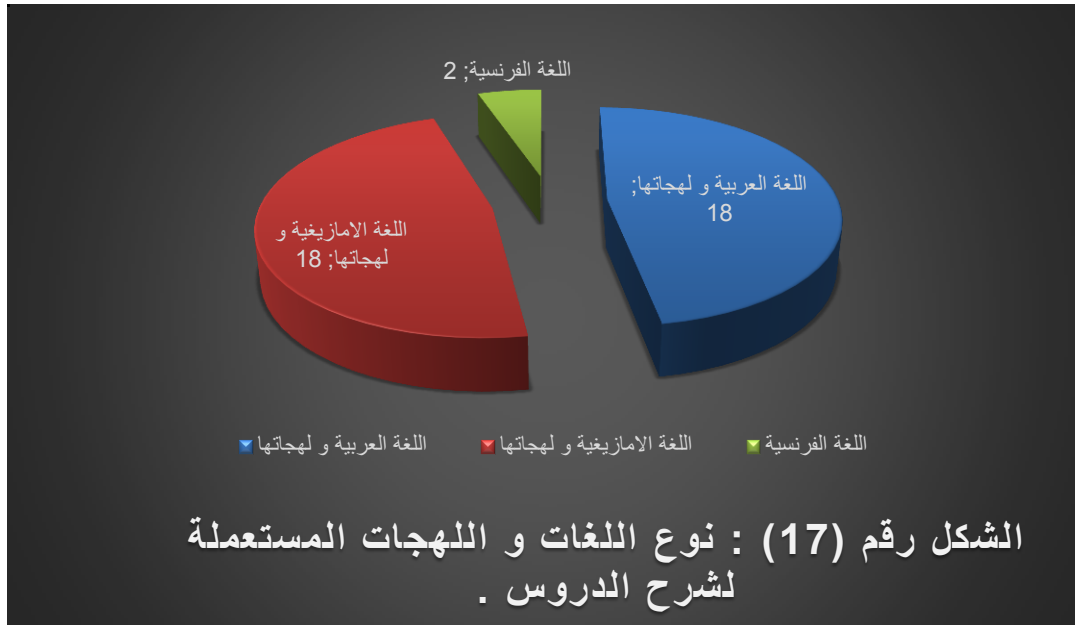


أظهرت نتائج كل من الجدول و الشكل رقم (16) أن أغلبية الأساتذة بنسبة (66.67%) ممثلين في عشرين (20) أستاذ قد أجابوا بأنهم " أحيانا" يدمجون لغات ولهجات مختلفة أثناء شرح الدرس، في حين أجاب ثمانية (8) أساتذة بنسبة (26.67%) أنهم يدمجون هاته اللغات أو اللهجات باستمرار وبشكل دائم، أما (6.67%) متمثلة في أستاذين (2) أجابا أنهم " لا " يعتمدون أي نوع من أنواع التنوع اللغوي أثناء الشرح، وهذا التفاوت في الاجابات يدل على أن المعلمين يلجؤون إلى التعدد اللساني كاستراتيجية تعليمية مرنة تختلف حسب طبيعة الدرس وقدرات التلميذ ومحيطه .

الجدول رقم 17 : يمثل إجابات الأساتذة على السؤال التابع التالي:

"ما هاته اللغات واللهجات؟"

نوع الإجابة	اللغة العربية و لهجاتها	اللغة الامازيغية و لهجاتها	اللغة الفرنسية	المجموع
عدد التكرارات	18	18	2	38
النسبة المئوية %	47.36%	47.36%	5.88%	100%



جاءت نتائج الجدول رقم (17) والشكل رقم (17) لتبين أنّ (47.36 %) من الأساتذة يستخدمون اللغة العربية وعاميتها أثناء شرح الدرس، وجاءت نفس النسبة ممثلة أيضا في ثمانية عشر (18) إجابة دلت على أن الأساتذة يستخدمون اللغة الأمازيغية وخاصة لهجتها القبائلية أثناء الشرح، أما اللغة الفرنسية فقد وردت إجابتان (2) بنسبة (5.88 %) تشير إلى استعمالها، ونلاحظ من خلال هاته الإجابات أن التنوع اللساني المستعمل من طرف الأساتذة يعكس المكونات اللغوية للمجتمع المحلي، ما يشير إلى أنّهم يكتفون لغتهم التدريسية حسب السياق الاجتماعي الثقافي للمتعلّمين وذلك في انسجام مع مبدأ البيداغوجيا السياقية.

تحليل إجابات السؤال التابع الذي مضمونه:

" لماذا تختار هاته اللغات و اللهجات بالذات؟".

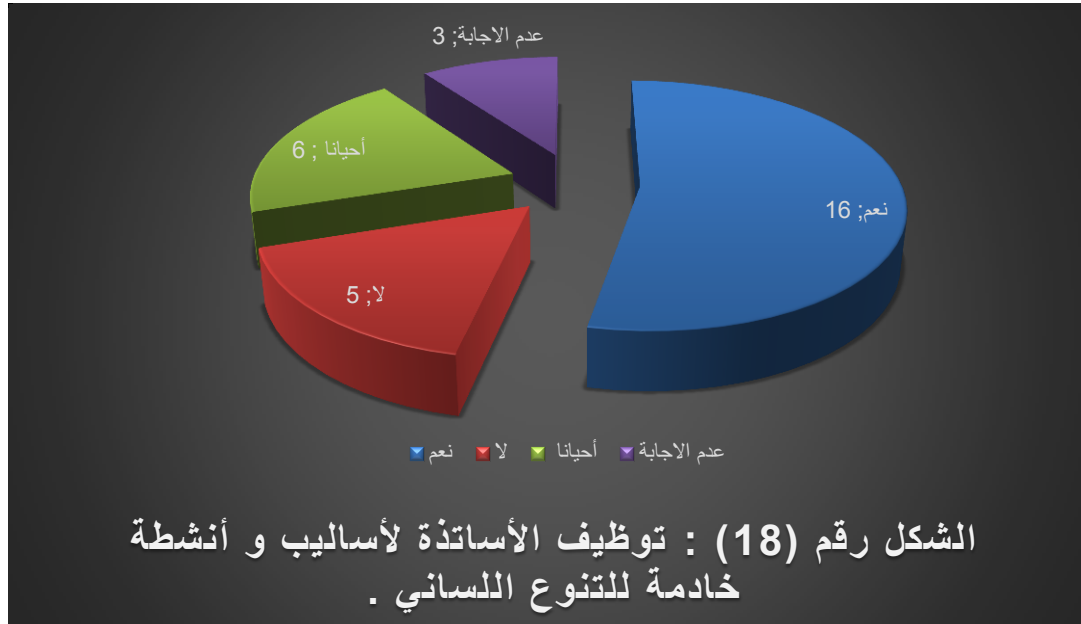
— أبرزت إجابات الأساتذة أنّ الأسباب متعلقة بـ:

تسهيل الفهم وتقريب المعنى، حيث تكررت هاته الإجابة إحدى عشرة (11) مرة، وأشارت إثنا عشرة (12) إجابة إلى أنّ سبب إختيار هاته اللغات واللهجات هو قربها من محيط المتعلم ما يجعل المتعلم الممتاز والمتوسط والضعيف متمكنا منها، في حين وردت إجابتان (2) تعلان إختيار اللغة العربية بأنها اللغة الرسمية للبلاد، واللغة التي على أي متعلم إتقانها، أما الإجابات التي عللت استخدامها للغة الفرنسية فقد كانت إثنان(2)، مشيرة إلى وجود كلمات فرنسية متداولة وشائعة بكثرة في المجتمع الجزائري يعرفها المتعلم أحسن من غيرها من المرادفات باللغات الأخرى، وهاته المعطيات تؤكد أن الأساتذة يتعاملون مع التنوع اللساني كوسيلة ديداكتيكية تهدف إلى رفع مستوى الفهم.

2_ الجدول رقم (18) يمثل إجابات الأساتذة على السؤال التالي:

" هل تستخدم أساليب وأنشطة معينة لمساعدة المتعلمين في التعامل مع تعدد اللغات ؟ " .

نوع الإجابة	نعم	لا	أحيانا	عدم الإجابة	المجموع
عدد التكرارات	16	5	6	3	30
النسب المئوية	53.33%	16.67%	20%	10%	%100



— أفادات نتائج الجدول رقم (18) أنّ أكثر من نصف عدد الأساتذة بنسبة (53.33%) يقرّون بأنهم يوظّفون أساليب وأنشطة تعليمية تستجيب لخدمة ظاهرة التنوع اللساني داخل الصف، بينما أجاب ستة (6) منهم ممثلين في (20%) من النسبة الكلية أنهم "أحيانا" ما يستخدمون هاته الأساليب، وصرح (16.67%) من الأساتذة بأنّهم "لا" يستخدمونها مجملا، مع تسجيل

ثلاث (3) تحفظات بما يعادل (10%) إختاروا عدم الإجابة عن هذا السؤال.

تحليل إجابات السؤال التابع المتمثل في:

"إذا كان نعم ما هاته الأساليب والأنشطة ؟".

— تنوعت إجابات الأساتذة عن هذا السؤال لتكشف عن ممارسات بيداغوجية تعتمد على وسائل حسيّة وتفاعليّة لتعزيز الفهم والتواصل، حيث جاء ذكرها كالتالي:

— الصور و الرسومات : وتعتبر وسيلة مرئية لتجاوز الحواجز اللغوية وتبسيط المفاهيم ، ووردت ستة عشر (16) مرة.

— الفيديوهات ، الأفلام التعليمية، النصوص المسموعة: وردت ثمان (8) مرات، وتعتبر من الأدوات السمعية البصرية المعززة للفهم .

— الإيماءات ، الإيماءات و الاشارات: تكررت (8) مرات وتعد لغة جسدية مشتركة تستخدم لتقريب المعنى في ظل غياب الفهم اللغوي المشترك .

— الأناشيد و المحفوظات و الحوارات: وردت ستة (6) مرات، وهي من الأنشطة القائمة على التكرار والإيقاع وتُسهّم في ترسيخ المعاني بطريقة ممتعة.

— الألعاب التربويّة والأنشطة الجماعيّة: تكررت أربع (4) مرات، حيث تحفز هاته الاستراتيجيات التفاعل بين المتعلمين ما يُيسر حدوث الاندماج اللغوي.

— المسابقات ، القصص، المسرحيات ، الشعر : تكررت ثلاث (3) مرات، وهي من الأنشطة المحفزة للتعبير الشفهي والابداع مع استثمار التنوع اللساني.

في حين ورد استخدام الكلمات المتقاطعة والقواميس أربع (4) مرات؛ وذلك كونها تسهم في دعم الفهم المعجمي وتنمية الحصيلة اللغوية.

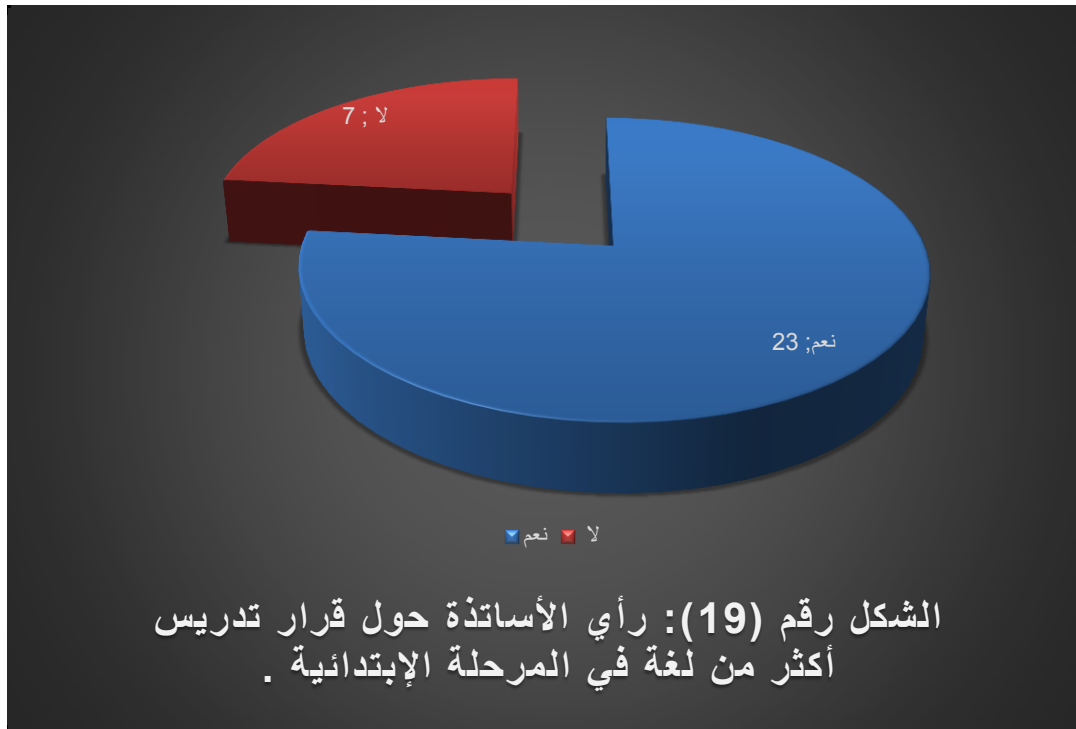
— أما الأمثال الشعبية فقد وردت مرة واحدة (1) وتعتبر توظيفاً للرصيد الثقافي واللغوي المحلي لتحفيز التواصل.

— وتكشف نتائج هذا السؤال عن ميل الأساتذة نحو ييداغوجيا داجمة توظف مختلف الحواس والمداخل، وهاته الأساليب المعتمدة من قبلهم تؤكد إدراكهم لأهمية التكيف مع الخلفيات اللسانية للمتعلمين، مما يعزز فرص النمو اللغوي و التحصيل المعرفي لديهم .

3 — الجدول رقم (19) يمثل إجابات الأساتذة على السؤال التالي:

" هل أنت مع قرار تدريس أكثر من لغة في المرحلة الابتدائية ؟ "

نوع الإجابة	نعم	لا	المجموع
عدد التكرارات	23	7	30
النسب المئوية	76.67%	23.33%	100%



— يظهر من خلال ملاحظة الجدول والشكل رقم (19) أن أغلب الأساتذة المشاركين في الإجابة على الاستبيان يؤيدون فكرة تدريس أكثر من لغة في الطور الابتدائي، حيث بلغت نسبة الموافقة (76.76%) ممثلة في ثلاثة وعشرين (23) أستاذ، في حين عارض الفكرة سبعة (7) منهم أي (23.33%) .

تحليل إجابات الاساتذة على السؤال التابع الآتي : " لماذا؟"

جاءت إجاباتهم مقسمة إلى نوعين حسب الجدول رقم (19) حيث قدم المؤيدون عللهم، كما فعل المعارضون نفس الشيء.

I- تبريرات المؤيدون لقرار تدريس أكثر من لغة في المرحلة الابتدائية:

1- إن القدرة على الاستيعاب والتخزين في هذا السن تكون عالية: وردت هاته الإجابة مرة واحدة (1) مؤكدة طبيعة المرونة العقلية للأطفال .

2- تعلم عدة لغات يثري الرصيد اللغوي والمعرفي للمتعلم: تكررت هاته المعلومة ثلاث (3) مرات، حيث ربط أصحابها بين التعدد اللساني وتوسيع الحصيلة اللغوية والمعرفية لدى الطفل.

3- التعدد اللساني ينتج إنفتاحا على العالم والثقافات: وردت هاته المعلومة مرتين (2)، ما يُظهر أهمية اللغات في عبور القارات .

4- التنوع اللغوي ينتج مهارات تعليمية متعددة: تكررت هاته الإجابة بعد التصنيف أربع (4) مرات، لتشير إلى أثر هاته الظاهرة على نمو المهارات والقدرات للطفل .

II- تبريرات المعارضين لقرار تدريس أكثر من لغة في المرحلة الابتدائية:

كانت معارضتهم لعدة أسباب هي:

1- الطفل لم يتقن لغته الأولى بعد: جاء هذا الرأي لينبه إلى ضرورة ترسيخ القواعد الأساسية للغة الأولى قبل إدخال لغات جديدة حتى لا يحدث ذلك الاضطراب اللغوي.

2- المناهج و الطور غير مناسبين: حيث تنتقد هاته الجوانب التنظيمية والهيكلية للنظام التربوي، مثير إلى غياب جاهزية المؤسسات لتعليم متعدد اللغات.

3- الصعوبات الدراسية التي يفرضها واقع تعدد اللغات : حيث يكون المتعلم مرهقا من كثرتها.

4- الإنجليزية وحدها تكفي: ويعكس هذا الرأي نظرة وظيفية تفضل التركيز على لغة واحدة ذات مردودية مستقبلية واضحة بدلا من تعدد اللغات.

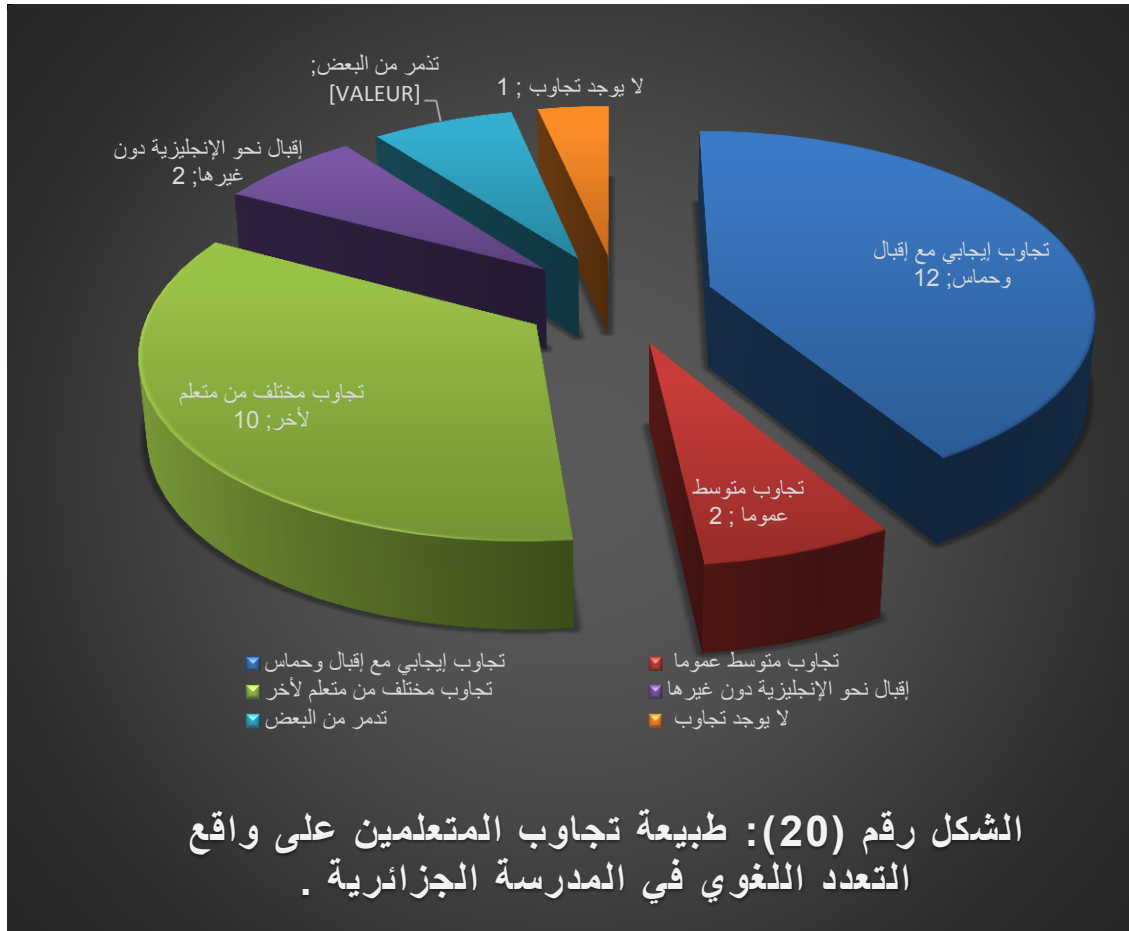
5 - ضيق الحجم الساعي وكثرة الدروس: تكرر هذا الرأي مرتين، ليدل على عدم كفاية الحصص الدراسية لتغطية هذا الكم من اللغات.

— يظهر من خلال نتائج الإجابات تباين في الآراء حيث يعتبر بعض التعدد اللساني في المرحلة الابتدائية كوسيلة تعليمية ثقافية تنمي كفاءات الطفل وتفتح له آفاقا معرفية واسعة، غير أن آراء المعارضين يكشف عن وجود تحديات واقعية تتعلق بجاهزية المنظومة التعليمية وضبط إيقاع التعليم اللغوي بما يتماشى مع قدرات المتعلمين، ما يستوجب وجود مقاربة متوازنة لجعل هاته الظاهرة ظاهر فقالة خادمة للمجتمع لا ضارة به .

الجدول رقم (20) : يمثل تصنيف إجابات الأساتذة على السؤال المطروح:

" كيف تلاحظ تجاوب المتعلمين مع قرارات تعليمهم لأكثر من لغة ؟".

نوع الاجابة	عدد التكرارات	النسب المئوية
تجاوب إيجابي مع إقبال وحماس	12	40%
تجاوب متوسط عموما	2	6.66%
تجاوب مختلف من متعلم لأخر	10	33.33%
إقبال نحو الإنجليزية دون غيرها	2	6.66%
تدمير من البعض	2	6.66%
لا يوجد تجاوب	1	6.66%
المجموع	30	100%



التعليق على الجدول رقم (20) والشكل رقم (20) مع تحليل إجابات الأساتذة على السؤال التابع المطروح: " لماذا في رأيك؟ " .

أظهرت نتائج كل من الجدول والشكل رقم (20) إضافة إلى نتائج تبريرات الأساتذة على إجاباتهم تباينا ملحوظا، حيث أن نسبة معتبرة قدرت ب(40%) مثلة في إثنا عشرة (12) أستاذا رأيت أن تجاوب المتعلمين مع قرار تدريسهم أكثر من لغة هو تجارب إيجابي فيه إقبال وحماس، وأرجعوا ذلك إلى أن المتعلم في هاته المرحلة العمرية لديه حب للاكتشاف والانفتاح على ما هو جديد.

— ومع ذلك أشار عشرة (10) أساتذة بنسبة (33.33%) إلى أن هذا التجاوب مختلف متغير من متعلم لآخر، وأرجعوا ذلك إلى وجود فروقات فردية بين المتعلمين، ناتجة عن اختلاف خلفياتهم الاجتماعية والثقافية لهم، وحتى الدعم الأسري أو التربوي الذي يتلقاه المتعلم، وطبيعة علاقاته وتركيبته البيئية ومحيطه الذي يعيش فيه ... كلها لها تأثير على طبيعة تجاوبه .

— من جهة أخرى لاحظ معلمان (2) وجود ميولات خاصة عند المتعلمين نحو اللغة الإنجليزية دون غيرها، وهو ما تم تفسيره على أنها اللغة العالمية الأولى والأكثر انتشارا في وسائل الإعلام ومواقع التواصل .

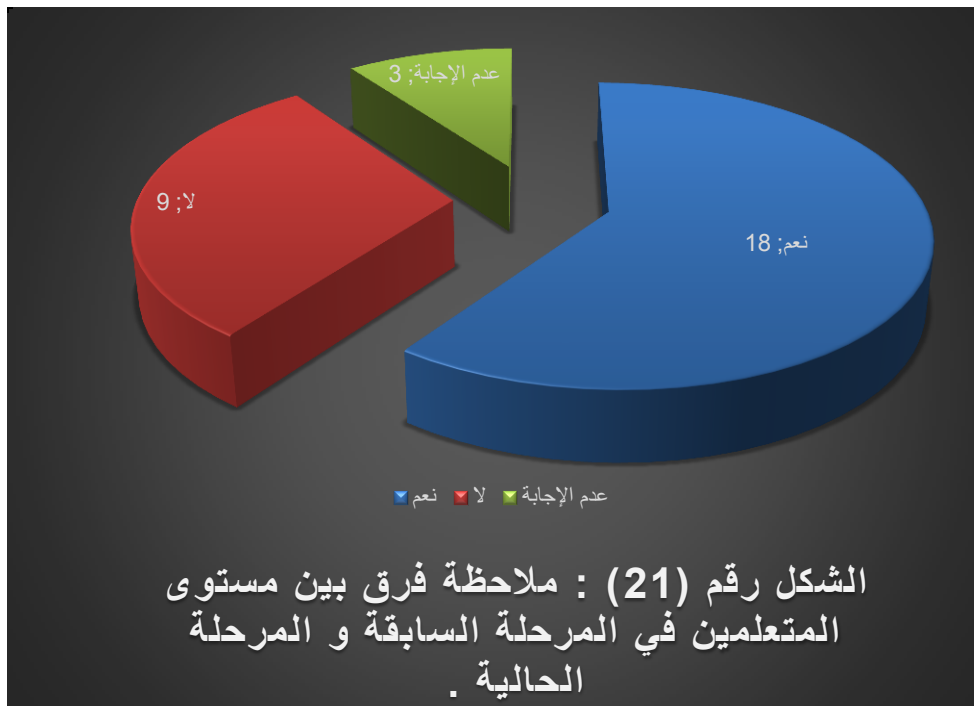
— وفي المقابل تم تسجيل بعض حالات التذمر بنسبة (6.66%)، وكذا انعدام التجاوب واللامبالاة بنسبة (6.66%) أيضا، وأرجع الأساتذة ذلك إلى أن التعدد اللغوي يسبب للمتعلّم ارتباكاً و ضغوطاً تؤدي إلى خلطه بين اللغات، وكذا حرمانه من أوقات الراحة واللعب، ما ينتج نفورا لديه من تعلمها.

— أخيرا وصف أستاذان (2) أن التجاوب متوسط عموما، ما يشير إلى وجود نوع من التوازن بين الدافعية و التعامل مع التحديات حيث يتفاعل المتعلمون مع الوضع بقبول و واقعية، دون رفض أو حماس.

5_ الجدول رقم (21) : يمثل إجابات الأساتذة على السؤال التالي:

"هل لاحظت فرقا بين مستوى المتعلمين بين فترة تدريس اللغة الفرنسية بمفردها سابقا، وفترة تدريس اللغة الفرنسية مع اللغة الانجليزية حاليا؟"

نوع الإجابة	نعم	لا	عدم الإجابة	المجموع
عدد التكرارات	18	9	3	30
النسب المئوية	60%	30%	10%	100%



التعليق على كل من الجدول و الشكل رقم (21) مع تحليل إجابات الاساتذة على السؤال التابع الآتي:

" كيف يظهر هذا الفرق؟"

أظهرت نتائج الجدول رقم (21) إضافة إلى نتائج الشكل رقم (21) أن غالبية الأساتذة بنسبة 60% قد لاحظوا وجود فروقات بين مستوى المتعلمين بين فترة تدريس اللغة الفرنسية بمفردها سابقا ، وفترة تدريس اللغة الفرنسية مع اللغة الانجليزية حاليا، وهذا ما يشير إلى أن إدماج لغة إضافية في نفس المرحلة الزمنية يحدث أثرا واضحا على تجربة التعلم ، وأرجع الأساتذة وجود هذا الفرق إلى عدة عوامل أهمها:

— صعوبة التمييز بين اللغتين في حد ذاته : حيث لاحظوا أن المتعلمين غالبا ما يقعون في الخلط اللغوي ما يؤدي إلى تشويش معرفي واضطراب نفسي لديهم كالخوف وفقدان الثقة بالنفس، وما ينتج عنه من صعوبات في الاستيعاب وعدم القدرة على التعبير بطلاقة، ونتائج المتمثلة في تدهور مستوى التحصيل المعرفي. وفي مقابل هذا التوجه السلبي، برزت وجهات نظر إيجابية من الأساتذة مفادها أن تعلم أكثر من لغة قد ساهم في تحسين القدرة على الاستيعاب والانتباه ، وزيادة مهارة الترجمة نتيجة الإحتكاك بعدة لغات ما يعزز المهارات اللغوية و المعرفية لدى المتعلمين .

— ومن جهة أخرى جاء في نتائج الجدول رقم (20) أن 30% من الأساتذة لم يلاحظوا وجود فروقات ملموسة بين مستوى المتعلمين بين المرحلة الأولى للتدريس اللغة الفرنسية وحدها، والمرحلة الحالية لتدريسها مع اللغة الانجليزية، في حين تحفظ (10%) منهم عن الإجابة عن هذا السؤال مما يعكس تباينا في الرؤى، وربط أحدهم السبب بعدم تدريسه في المرحلة السابقة، وربما يرتبط الأمر كذلك باختلاف طبيعة الأفواج الدراسية عن بعضها، واختلاف المتعلمين ومستواهم، أو اختلاف طرق التدريس.

V. مناقشة النتائج و تفسيرها في ضوء نظريات التعلم:

بعد عرض نتائج البيانات والتعليق عليها وتحليلها، توصلت إلى وجود إتجاه عام إيجابي حول طبيعة العلاقة بين التنوع اللساني والنمو اللغوي والتحصيل المعرفي لدى المتعلمين في المرحلة الابتدائية، خاصة لدى متعلمي السنة الخامسة، ويمكن تفسير ذلك من خلال:

1- من الجانب اللغوي:

أظهرت أغلب آراء الأساتذة أن تعلم عدة لغات يساهم في إثراء الرصيد اللغوي والمعجمي للمتعلم وزيادة قدرتهم على فهم المعاني، ويمكن تفسير هذا من خلال نظرية (الجشطتلت) التي تقول بأن التعلم المتكامل (تعلم عدة لغات) يؤدي إلى رفع قدرات فهم اللغة.

وأكدت نفس الفئة أن التعلم متعدد اللغات ينمي مهارات النطق، ويزيد الوعي الصوتي لدى المتعلم وبالتالي يرفع من قدرته على التواصل الشفهي والكتابي ما يعزز ثقته بذاته ورغبته في تعلم ومعرفة عدة لغات، فحسب

نظرية (روتر) فإن الإحساس بالكفاءة الذاتية عامل مهم في حدوث التعلم، وهذا الإحساس يرتفع عند المتعلمين الذين ينجحون في تعلم أكثر من لغة .

— يرى هؤلاء أن المتعلم في هاته المرحلة العمرية يملك قدرة عالية على تعلم وتخزين عدة لغات، وهو ما أكدته نظرية (بياجييه) التي ترى أن المتعلم في هذا العمر من (6 إلى 12) سنة يكون في مرحلة العمليات المعنوية التي تتميز بقدرة الطفل على التعامل مع المفاهيم المجردة وتطور التفكير المعقد، بسبب التنقل بين لغات متعددة، وتعتبر هاته القدرات فطرية ناتجة عن الجهاز الفقري أو ما يطلق عليه (تشومسكي) الآلية اللغوية الداخلية " LAD" التي يسهم في اكتساب اللغات و التفاعل معها بمرونة والتمييز بين أنظمتها الصوتية والمعجمية المختلفة.

— رغم هاته الآراء الإيجابية لم تغب المواقف الراضية والحذرة إزاء طبيعة العلاقة بين التعدد اللغوي والنمو اللغوي، حيث نبه بعض المعلمين إلى أن هذا التعدد قد يسبب تداخلا وخلطا ولغطا لغويا خاصة إذا لم تكن اللغة الأولى مستقرة بعد عند الطفل، فبناء على النظريات السلوكية خاصة نظرية (سكينر) يمكن ربط هاته المشاكل اللغوية بغياب التكرار المناسب لكل لغة وذلك بسبب الساعات القليلة الممنوحة لتدريسها، إضافة إلى غياب التعزيز الإيجابي المتمثل في البيئة الداعمة لإستخدام اللغات في التواصل اليومي، وهاته المشكلات اللغوية قد تسبب فقدان لأحد هاته اللغات أو كلها، كما قد ينتج عنها ارتباك وتشتت لغوي ونفسي عند المتعلم وهو ما تؤكدته نظرية معالجة المعلومات التي ترى أن زيادة المثيرات وتعددتها (تعدد اللغات) قد ينتج تشويشا معرفيا خاصة في حال عدم توفر البيئة التعليمية المناسبة، هذا ما يبرر الحاجة إلى مرافقة تربوية مدروسة للتعدد اللغوي عن طريق وضع خطة ييداغوجية هيكلية تخدم هاته الظاهرة ليتم الانتفاع منها، ودليل ذلك أنه قد ظهرت من خلال بيانات الاستبيان مواقف ترى أن تأثير التعدد اللغوي على النمو اللغوي يرتبط بعدة عوامل مهمة، تؤثر على المتعلم منها: قدراته العقلية والجسدية، سنه، ميوله، رغبته، إضافة لتأثير الأسرة والبيئة والمدرسة عليه، وهو ما يشير إليه (فيجوتسكي) فأن تعلم اللغة يعتمد أساسا على التفاعل الاجتماعي المحقق له، وهو ما يدعو إلى ضرورة وضع مقاربة مرنة تنظر إلى مختلف هاته العوامل.

2_ من جانب التحصيل المعرفي:

بينت نتائج البيانات أن غالبية الأساتذة يلاحظون وجود فروقات إيجابية في نتائج التحصيل الدراسي لصالح المتعلمين متعددي اللغات، خاصة في قدرتهم على الفهم والاستيعاب والتحليل والاستدلال، بل وحتى قدرتهم على الإبداع، وكذا ارتفاع نسبة الذكاء لديهم، وهو ما يؤكد العلاقة الوثيقة بي الرصيد اللغوي و المعرفي

للمتعلم حيث جاء في نظرية (بروتر) التعلم الاكتشافي وجود علاقة قائمة بين اللغة ومهارات التفكير المعقدة: مثل الترجمة العقلية والتحليل النقدي وقد دعمت تبريرات المعلمين هاته النتائج، بذكرهم المكاسب المعرفية التي يستفيد منها المتعلم بسبب التعدد اللغوي مثل:

المرونة الفكرية، سهولة الترجمة الذهنية، زيادة القدرة على التركيز والمقارنة، توسع مصادر المعرفة، الانفتاح الثقافي، اكتساب آليات التفكير النقدي، تنمية مهارات التواصل وغيرها

— ورغم هذا الاتجاه الإيجابي، وجدت أصوات مخالفة تشير إلى أن بعض المتعلمين لا يتمكنون من الاستفادة من التعدد اللغوي وذلك راجع إلى الكم الكبير من الدروس واللغات المتعلقة ما قد يعيق عملية الاستيعاب ويسبب نوعا من الإرهاق العقلي ونفورا من المتعلم بسبب عدم نيله القسط الكافي للعب، وهو ما يعود سلبا على نتائج التحصيل الدراسي خاصة لكون المناهج غير ملائمة والحجم الساعي للدروس كثيف، لذلك طرحت مقترحات هامة من قبل بعض المعلمين تدعو إلى التركيز على لغة عالمية واحدة بدلا من التعدد المسبب للتشتت والضياع، وكذا ضرورة تحيين المناهج والاعتماد على طرق تعلم واستراتيجيات مستحدثة، وهاته الملاحظات تعكس وعيا مهنيا من طرفهم ، وتدعوا إلى التفكير في سياسات لغوية تربوية أكثر توازنا والتخطيط لها وفق خطة بيداغوجية محكمة من طرف المتخصصين كون التحصيل المعرفي حسب (ليفين) يتأثر بشكل مباشر بالبيئة التعليمية المحفزة، ويمكن اعتبار التعدد اللغوي محفزا لطبيعة المتعلم في هذا السن المحبة للاكتشاف ومعرفة الجديد، وهذا في ظل تم استغلاله بالطريقة المناسبة .

5— استنتاج عام:

يعدُّ التنوع اللساني عاملا مفيدا للنمو اللغوي والمعرفي إذا ما تمت إدارته تربويا بشكل مدروس، فإن حدث ذلك سيتحول إلى أداة تعليمية تسهم في بناء كفاءات ومهارات وقدرات لغوية ومعرفية متعددة، لكن مدى فاعلية التعدد اللغوي يبقى مشروط بتوفير ظروف تعليمية مناسبة، بدءا من تصميم المناهج، مرورا بطرق التدريس، وصولا إلى التكوين المستمر للمعلمين، وهذا وفق خطة بيداغوجية، وإلا فإنه إن بقي دون تنظيم وهيكلية فقد تعود نتائجه بالسلب على المتعلم كما قد يسببه من خلط ولغط وفقدان لغوي وتشويش وضغط وإرهاق معرفي.

ملخص الفصل:

تم في هذا الفصل التطرق إلى الجانب الميداني من الدراسة من خلال إعتداد المنهج الوصفي واستعمال أداة التحليل والإحصاء وهذا لفهم الواقع التربوي لموضوع المذكرة، ولقد أجريت الدراسة في خمس مدارس ابتدائية من مقاطعة جعافرة ولاية برج بوعرييج، خلال الفترة الممتدة من منتصف شهر فيفري إلى نهاية شهر أفريل، حيث تم استخدام أداة الاستبيان المتكون من أربعة محاور: محور خاص بالمعلومات الخاصة للأساتذة، ومحور ثاني عن تأثير التعدد اللغوي على النمو اللغوي، وثالث عن تأثيره على التحصيل المعرفي، وأخير عن طرائق التدريس في ظل المشهد اللغوي المتعدد، وتم تحليل النتائج التي بينت أن أغلب الأساتذة يقرون بوجود تأثير إيجابي للتعدد اللغوي على النمو اللغوي من ناحية توسيع الرصيد المعجمي وتحسين قدرات التعبير، في حين عبر بعضهم عن خوف من الخلط والضعف والتشتت اللغوي الناتج عن التعدد، كما كشفت البيانات أن التعدد اللغوي يثري الخلفية المعرفية للمتعلم و يقوي مهاراته العقلية، بينما قد يسبب إرهاق و ضغط عقلي لكثيره، أما من حيث طرائق التدريس فقد بينت النتائج أن أغلب الأساتذة يستعملون أساليب وإستراتيجيات للتكيف و تكييف التلاميذ على واقع تعدد اللغات، وقد تمت مناقشة هاته النتائج في ظل نظريات التعلم مما سمح بالخروج بخلاصة ميدانية مفادها ضرورة وضع خطة بيداغوجية إستراتيجية إستشرافية لاستغلال هاته الظاهرة أحسن إستغلال كونها تثري المهارات و الكفاءات العقلية بدل تراجع مستوى النمو اللغوي والمعرفي بسبب عدم تنظيم استعمالها.

الختامة

الخاتمة :

في ختام رحلتي البحثية التي تناولتُ فيها قضية "التنوع اللساني وعلاقته بالنمو اللغوي والتحصيل المعرفي في التعليم الابتدائي"؛ وبعد أن تم التركيز على دراسة طبيعة هذه العلاقة في سياقها التربوي الميداني، من خلال استبيان موجه لأساتذة التعليم الابتدائي وبخاصة أساتذة السنة الخامسة؛ قصد استكشاف تجاربهم العملية داخل الصفوف متعدّدة الألسن والوقوف على الأثر الذي يمكن أن يحدثه هذا التنوع في المسار اللغوي والمعرفي للمتعلم؛ تم التوصل إلى مجموعة من النتائج؛ هي:

- ❖ توجد علاقة مباشرة بين التعددية اللغوية والنمو اللغوي والمعرفي للمتعلم، حيث أظهرت النتائج مواقف متباينة بين الأساتذة، بين من يرى أن التنوع اللساني يسهم في تنمية الكفاءات اللغوية والمعرفية للمتعلم، وبين من يرى أنه يشكل عائقاً أمام تثبيت المهارات اللغوية واكتساب المعارف لديه .
- ❖ يملك التنوع اللساني آثاراً إيجابية على النمو اللغوي لدى المتعلم حيث يعمل على :
 - ✓ إثراء الرصيد اللغوي والمعجمي والثقافي.
 - ✓ رفع القدرة على فهم المعاني بدقة من خلال مقارنة مفردات مختلف اللغات .
 - ✓ تنمية مهارات النطق والوعي الصوتي.
 - ✓ زيادة الثقة بالنفس والقدرة على التعبير بطلاقة.
- ❖ كما يؤدي التعدد اللغوي دوراً في تحسين مستوى التحصيل المعرفي إذ يعمل على:
 - ✓ زيادة فرص استخدام العمليات العقلية من: تفكير، تركيز، مقارنة، إنتباه، مقارنة، وتحليل.
 - ✓ وينتج عنه تنمية المهارات المعرفية نحو: الابداع ، التفكير النقدي، الفهم، الاستيعاب، المرونة الفكرية، الانفتاح وغيرها.
- ❖ وإن تحقيق هاته الآثار الإيجابية مرتبط بتحقيق جملة من الشروط هي :
 - ✓ مراعاة سن المتعلم وطبيعته العقلية وقدراته الفكرية و ميولاته الشخصية.
 - ✓ اختيار اللغة المناسبة لمتعلم هاته المرحلة العمرية وتحديد الحجم الساعي الملائم له ونوعية الدروس .
 - ✓ الاهتمام بعامل الفروقات الفردية واختلاف البيئة الاجتماعية والأسرية من متعلم لآخر .
- ❖ وعدم تحقيق هاته الشروط ينتج عنه آثار عكسية سلبية ناتجة عن كثرة اللغات، هي:

✓ من الناحية اللغوية: الخلط اللغوي، التداخل اللغوي، اللغظ، وبالتالي الضعف والتشتت اللغوي، وإن زيادة الأمر عن حده قد يسبب فقداناً لغوياً للغة معينة أو لمختلف هاته اللغات.

✓ من الناحية المعرفية: الضغط والإرهاق العقلي بسبب التشتت و التعدد اللغوي، وقد ينتج عنه نفور عن الدراسة وملل منها.

❖ إن هاته النتائج تفتح المجال للتفكير الجاد في أهمية تحيين و تكييف الممارسات التربوية مع الواقع اللساني المتنوع، حيث تم التوصل إلى مجموعة من الاقتراحات مفادها:

✓ ضرورة التركيز على اللغة الأم في السنوات الأولى من عمر الطفل حتى يتمكن منها ، من أجل بناء قاعدة لغوية سليمة.

✓ وضع خطة استشرافية يتم فيها اختيار اللغة الأجنبية المناسبة للتدريس في هذا العمر للطفل ، ثم إضافة بقية اللغات بشكل تدريجي في المراحل التعليمية اللاحقة حيث يتم اختيار المنهج والبرنامج الملائم لتعليمها على المدى القريب والبعيد بطريقة تراكمية تسلسلية.

✓ اختيار طبيعة الدروس بما يوائم كل مرحلة عمرية مع مراعاة الفروقات الفردية بين مختلف المتعلمين.

✓ تحيين المناهج والبرامج واستخدام استراتيجيات حديثة لاستغلال ظاهرة التعدد اللغوي أحسن استغلال.

✓ تكييف الحجم الساعي الدراسي مع قدرات الطفل وتوفير البيئة التعليمية المحققة للنتائج المرادة.

✓ الحاجة إلى تكوين الأساتذة في كيفية استثمار التنوع اللساني بما يضمن نمواً لغوياً وتحصيلاً معرفياً جيداً لدى المتعلمين.

❖ وهذا من أجل تحقيق الآثار الفعالة السابق ذكرها، كما ندعو إلى مزيد من الدراسات الميدانية المعمقة التي تستحضر خصوصيات البيئة اللغوية المحلية وتضع خطة بيداغوجية للاستفادة منها.

نأمل أن تكون هذه المذكرة قد أسهمت في تسليط الضوء على قضية تربوية معاصرة ومهمّة تستحق المزيد من البحث والاهتمام نظراً لأثرها المباشر في العملية التعليمية وما أدراك من العملية التعليمية.

قائمة المصادر والمراجع

— القرآن الكريم برواية حفص عن عاصم.

قائمة المصادر والمراجع:

1. قائمة الكتب العربية :

— أحمد ابراهيم أحمد: عناصر إدارة الفصل والتحصيل الدراسي، مكتبة المعارف الجديدة، الاسكندرية، مصر، 2000.

— أحمد عبد الله اللحج ومصطفى محمود أبوبكر: البحث العلمي (تعريفه/ خطواتها / مناهجه)، الدار الجامعية، الاسكندرية ، 2002.

— أديب عبد الله ، محمد النوايسه وآخرون: النمو اللغوي و المعرفي للطفل، ط1، دار الاعصار العلمي للنشر والتوزيع، 2015.

— أندري مارتيني: مبادئ في اللسانيات العامة، تر: محمد صغير نبيل، ط1؛ دار الأفاق، المغرب؛ (د ت).

— أنس قاسم: أمراض اللغة والتوصل لدى الطفل، مركز الاسكندرية للكتاب، مصر، 2002.

— أنور محمد الشرقاوي: التعلم نظريات وتطبيقات، مكتبة الأنجلو المصرية، 2012.

— أنيس محمد قاسم: اللغة والتواصل لدى الطفل، دط، مركز الاسكندرية للكتاب، مصر، دت.

— أوفيليا غارسيا: التربية الثنائية للغة، دليل السوسiolسانيات، تر: فلوريان كوكماس.

— باربرا إنجلر: مدخل إلى نظريات الشخصية، تر: فهد بن عبد الله حليم، دار الحارثي للطباعة والنشر، السعودية، 1990.

— بشير معمارية : مدى انتشار الاكتئاب النفسي، القاهرة ، عالم الكتب ، 2009م، دط.

— بطانية نور وزليخا أمين: صعوبات التعلم لذوي الاحتياجات الخاصة، جدار للكتاب العالمي، عمان، 2006.

— تشومسكي: اللغة والطفل، تر: ابراهيم مشروح و مصطفى خلال دار توبقال الدار البيضاء 1985 .

— التل محمد وآخرون : علم النفس العام، دار الميسرة ، عمان، الاردن، 2004.

— تمام حسان : اللغة العربية معناها ومبناها، ط1، دار الثقافة ، المغرب ، 1991.

— توفيق محمود شاهين : علم اللغة العام، ط1، دار التضامن للطباعة ، القاهرة ، 1980 .

— توهامي سكوفل: علم اللغة النفسي، تر: عبد الرحمن بن عبد العزيز العبدان، نشر وتوزيع، د ط ، المركز السعودي للكتاب، الرياض، السعودية، 1997.

— الجاحظ: البيان والتبيين، تح: عبد السلام هارون، مكتبة الخانجي 28 فيفري 2006.

— أبو جاد وصالح محمد: علم النفس التربوي، دار المسيرة، عمان، الأردن، د ط، 1998.

— جاك دريدا: الأحادية اللغوية ، ت: عمر مهيل ، ط1 الدار العربية للعلوم، الجزائر، 2008.

- جلال شمس الدين: علم اللغة النفسي (مناهجه و نظرياته و قضاياها)، مؤسسة الثقافة الجامعية، الاسكندرية، مصر، ج2، د ت، د ط.
- جميل صليبا : المعجم الفلسفي، ط1، ج1 دار الكتاب اللبناني، لبنان، 2013.
- ابن جني: الخصائص، تح : عبد الحكيم بن محمد، المكتبة التوفيقية ج2.
- جورج إم غازدا وآخرون: نظريات التعلم دراسة مقارنة، تر: علي حسين حجاج، مرا: عطية محمود هنا، عالم المعرفة، الكويت، 1994.
- حسن ابراهيم سيد: علم اللغة الاجتماعي، الاسكندرية، د ط، دار المعرفة الجامعية، 1995.
- حسن شحاتة وزينب النجار: معجم المصطلحات النفسية والتربوية، ط1، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، 2003.
- حكيمة أحمد مصطفى: جودة العملية التعليمية: أفاق جديدة لتعليم معاصر، دار مجدلاوي للنشر والتوزيع ، الأردن، 2014 — 2015، د ط.
- أبو حطب فؤاد وأمال ميادن: علم النفس التربوي، دار الأنجلو المصرية، القاهرة، مصر، 1996، د ط .
- حلي المليحي: علم النفس المعرفي، ط1، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان، 2004.
- حنان عبد الحميد العناني: علم النفس التربوي، ط5، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، 2014.
- الخطيب جمال والحديدي منى: المدخل إلى التربية الخاصة، مكتبة الفلاح، الكويت ، 1997.
- خليفة وليد وآخرون: الكمبيوتر والعلم في ضوء علم النفس المعرفي، دار الوفاء، الاسكندرية، مصر، 2008.
- خليل عمايرة: في نحو اللغة وتراكيبها، ط1، دار عالم المعرفة للنشر، السعودية، 1984.
- خير الله وآخرون: سيكولوجية التعلم بين النظرية والتطبيق، دار النهضة العربية.
- راجح أحمد عزت: أصول علم النفس، ط3، المكتب المصري، الاسكندرية، مصر، 1973.
- رجاء أبو محمود غلام : مناهج البحوث النفسية والتربوية، دار النشر للجامعات المصرية، 2001.
- رشاد صالح منهودي: التنشئة الاجتماعية والتأخر الدراسي، د ط، دار المعرفة الجامعية، الاسكندرية ، 2006.
- رشيد أورسلان: التسيير البيداغوجي في مؤسسات التعليم، ط2، قصر الكتاب، الجزائر، 2000.
- رمزي البعلبكي: معجم المصطلحات اللغوية، د ط ، دار العلم للملايين، بيروت، لبنان، 1990.
- رمضان عبد التواب: المدخل إلى علم الفقه ومناهج البحث اللغوي، ط3، مكتبة الخانجي للطباعة والنشر والتوزيع، 1997.
- رؤوف محمود القيسي: علم النفس التربوي، د ط، طابع دار دجلة، عمان 2008.
- أبو رياش حسين محمد: التعلم المعرفي، دار المسيرة، عمان، الاردن، 2001.

- الريماوي محمد عودة وآخرون: علم النفس العام، د ط، دار الميسرة عمان، 2011.
- الزواوي خالد محمد: إكتساب وتنمية اللغة، د ط، مؤسسة حورس الدولية للنشر والتوزيع، مصر، 2005.
- السرطاوي عبد العزيزو آخرون : التربية الخاصة، ط 1، دار العلم، دبي، الامارات ، 2002.
- سلامة عبد الحافظ: أساليب تدريس العلوم والرياضيات، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، الأردن، 2007.
- سليمان عبد الواحد يوسف إبراهيم : المرجع إلى علم النفس المعاصر، دار إيتراك للطباعة والنشر، القاهرة، 2010.
- السيد عبد الحليم سليمان: صعوبات التعلم، عالم الكتب، القاهرة، 2007.
- شقيقة زينب محمود: اضطرابات اللغة والتواصل، دار النهضة المصرية، القاهرة .
- صالح الشماع: اللغة عند الطفل من الميلاد إلى السادسة، دار المعارف، مصر، 1955.
- صالح عبد العزيز وعبد العزيز عبد الحميد: التربية وطرق التدريس، ط3، دار المعارف، القاهرة، 2002.
- طاهر سعد الله: علاقة التفكير الابتكاري بالتحصيل الدراسي، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1991.
- الطاهر قحطين أحمد: مدخل إلى التربية الخاصة، د ط، دار وائل للنشر، عمان، 2005.
- العارضة محمد عبد الله: النمو المعرفي لطفل ما قبل المدرسة (نظرياته وتطبيقاته) د ط ، دار الفكر، عمان 2003.
- عباس نوح سليمان محمد الوسوي: علم النفس التربوي مفاهيم ومبادئ ط1، الرضوان للنشر والتوزيع، عمان، 2013.
- عبد الجليل مرتاض: في رحاب اللغة العربية، د ط ، ديوان مطبوعات جامعية، الجزائر، 2004.
- عبد الرحمان العيسوي: القياس والتجريب في علم النفس والتربية، دار النهضة العربية، 1991.
- عبد الرحمان عيسوي: معالم علم النفس، ط 1، دار النهضة العربية للطباعة والنشر، 1989.
- عبد الرحمن عبد القادر: دراسات في علم النفس التعليمي، ط1، مكتبة مصر، القاهرة، 1957.
- عبد السلام المسدي: اللسانيات وأسسها المعرفية، د ط ، الدار التونسية للنشر، تونس، المؤسسة الوطنية للكتاب، الجزائر، 1986.
- عبد العالي الجسماني: علم النفس وتطبيقاتها الاجتماعية التربوية، ط1، الدار العربية للعلوم، بيروت، لبنان، 1994.
- عبد العزيز بن إبراهيم العصيمي: طراق تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، د ط، مكتبة الملك فهد الوطنية، 2002.
- عبد العزيز بن ابراهيم العصيمي: علم اللغة النفسي، د ط ، فهرسة مكتبة الملك فهد الوطنية للنشر، جامعة الإدماج محمود بن سعود ، السعودية، 2006.

- عبد العزيز صالح: التربية الجديدة ، ط7، دار المعرفة، الاردن.
- عبد العلي الودعيري: اللغة العربية في مراحل الضعف والتعبية، ط1، الدار العربية للعلوم، بيروت، لبنان، 2013.
- عبد الفتاح أبو معال: تنمية الاستعداد اللغوي عند الأطفال، ط1، دار الشرق، عمان، 1991.
- عبد القادر القصير: الأسرة المتغيرة في مجتمع المدينة العربية، بيروت، دار النهضة العربية للطباعة والنشر، لبنان، 1999.
- عبد الكريم بكار: بناء الأجيال، ط1، دار المنتدى الإسلامي، الرياض، السعودية، 2002.
- عبد المجيد عيساني: نظريات التعلم وتطبيقاتها في علوم اللغة اكتساب المهارات اللغوية الأساسية، ط1 ، دار الكتاب الحديث، القاهرة ، 2011.
- عبد المجيد نتواني: علم النفس التربوي، د ط، دار الفرقان، الأردن، 1986.
- عبد الهادي عزت: نظريات التعلم وتطبيقاتها التربوية، ط1، الدار العلمية الدولية للنشر والتوزيع، عمان، الاردن ، 2000.
- عبد الهادي وجودت: نظريات التعلم وتطبيقاتها التربوية، د ط ، دار الثقافة للنشر والتوزيع، 2006، عمان.
- عدنان يوسف العتوم: علم النفس المعرفي النظرية والتطبيق، ط3، مكتبة ملحقه أفلو للعلوم، جامعة اليرموك، دار المسيرة.
- عزة عبد الفتاح: تنمية المفاهيم العلمية والرياضية، دار قباء، القاهرة، 1997.
- عزيز حنا داوود وآخرون: الطفل في مرحلة ما قبل المدرسة، — د ط، منشأة المعارف بالاسكندرية، مصر.
- علا عبد الباقي ابراهيم: الاكتئاب النفسي، القاهرة، عالم الكتب ، 2009، د ط.
- علي السيد سليمان : نظريات التعلم وتطبيقاتها في التربية الخاصة(دراسة نظرية وتجريبية) ، ط1 ، مكتبة الصفحات الذهبي، السعودية ، 2000.
- علي القاسمي: علم اللغة وصناعة المعاجم، ط3، مكتبة لبنان ناشرون ، 2004.
- علي بن محمد السيد الشريف الجرجاني : معجم التعريفات ، تح: محمد صديق المنشاوي ، د ط ، دار الفضيلة القاهرة ، د ت.
- علي عبد الواحد وافي: نشأة اللغة عند الانسان و الطفل، د ط ، دار النهضة ، مصر، القاهرة، 2003.
- علي عبد الواحد وافي: علم اللغة ، ط9 ، شركة نخضة مصر للطباعة والنشر والتوزيع، مصر، 2009.
- عماد عبد الرحيم الزغلول: مبادئ علم النفس التربوي، دار الكتاب الجامعي، الامارات، 2012.
- العمودي مطاوع محمد: النظرية التوليدية التحويلية أصولها وأهدافها وأثرها في التحليل اللغوي، دار لبنان، 2003.

- فتحي مصطفى الزيات: الأسس المعرفية للتكوين العقلي وتجهيز المعلومات المنصور، ط2، دار النشر للجامعات، القاهرة، 2005.
- فرديناند دي سوسير: علم اللغة العام، تر: يوثيل يوسف عزيز، مرا: مالك يوسف المطلي، ط3، دار أفاق عربية، بغداد، 1965.
- فؤاد زكريا: نظريات التعليم، سلسلة عالم المعرفة، تر علي حسين الحجاج، الكويت، 1978.
- فيصل الزراد: اللغة واضطرابات النطق والكلام، دط، دار المريخ، الرياض، 1410هـ.
- قطامي يوسف وقطامي نابعة: نماذج التدريس الصفّي، الجامعة الأردنية، عمان، 1993.
- قطامي يوسف: سيكولوجية التعلم والتعليم الصفّي، دار الشروق للنشر، عمان، 1998.
- كفاح يحي صالح العسكري وآخرون: نظريات التعلم وتطبيقاتها التربوية، ط1، تموز للنشر والتوزيع، دمشق، سوريا، 2012.
- الكفاحي ممدوح وآخرون: سيكولوجية التعلم وأنماط التعليم وتطبيقاته النفسية والتربوية، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع، الأردن، 1992.
- كمال بشر: علم اللغة الاجتماعي، ط3، دار غريب البلاغة النشر والتوزيع، القاهرة، 1997.
- اللغة الوطنية للمناهج: وزارة التربية الوطنية، دليل استخدام كتاب اللغة العربية، السنة الرابعة من التعليم الابتدائي، الجزائر، الديوان الوطني للمطبوعات، 2017 — 2018.
- لويس هيلمسلف: مداخل لنظرية اللغة، تر: يوسف اسكندر، مرا: حسن ناظم، ط1، الناشر جامعة الكوفة، لبنان، 2018.
- مازن المبارك: اللغة العربية في التعليم العالي والبحث العلمي، ط2، دار النفائس، مؤسسة الرسالة، دمشق، 1981.
- محسن علي عطية: الاستراتيجيات الحديثة في التدريس الفعال، د ط، دار الصفاء للنشر والتوزيع، عمان، الاردن، 2008.
- محسن عوض يوسف: فاعلية التعلم لاكتشاف الموجه في تنمية التحصيل المعرفي لبعض مفاهيم القياس الرياضي ضوء نظرية النمو المعرفي، بمدينة غزة، 2021.
- محمد الزيتي: سيكولوجية النمو والدلغة، د ط، دار الكتب الجامعية، الاسكندرية 1969.
- محمد العبد، اللغة المكتوبة واللغة المنطوقة: بحث في النظرية: دار الفكر للدراسات و النشر و التوزيع، القاهرة، 1990.
- محمد زياد حمدان: نظريات التعلم (تطبيقات علم نفس التعلم في التربية)، ط1، دار التربية الحديثة، سوريا و الأردن، 1997.

- محمد شفيق غربال وآخرون: الموسوعة العربية الميسرة، مؤسسة فرانكلين ، القاهرة ، 1965.
- محمد صفاء أحمد: التعلم بالاكتشاف والمفاهيم العلمية في رياض الأطفال: دار الكتب للطباعة والنشر، القاهرة، مصر، 2009.
- محمد عبد العزيز عيد: في علم النفس التربوي، ط3، دار البحوث العلمية، الكويت ، 1979.
- محمد عفيف الدين دمياطي: مدخل إلى علم اللغة الاجتماعي، ط2، مكتبة لسان العرب للنشر والتوزيع، إندونيسيا، 2017.
- محمد عماد الدين اسماعيل: الطفل من المهد إلى الرشد، ط2، دار العلم للنشر، الكويت، 1993.
- محمود جمال السلفي: التحصيل الدراسي ونمذجة العوامل المؤثرة به، ط9، الرضوان للنشر والتوزيع، عمان، الاردن، 1991.
- مروة حسين علي: العوامل النفسية المؤثرة في الأداء الدراسي، ط1، دار أجد للنشر والتوزيع، الأردن، 2017.
- المصطفى بن عبد الله بوشوك: تعليم وتعلم اللغة العربية وثقافتها ، ط2، مزينة ومنقحة ، الرباط ، 1994.
- مصطفى حركات: اللسانيات العامة وقضايا العربية، ط1، المكتبة المصرية ، لبنان ، 1996.
- مصطفى صالح الأزرق: علم النفس الاجتماعي (اتجاهات نظرية ومجالات تطبيقية) ، ط1، دار الفكر العربي، القاهرة ، مصر، 2013.
- مصطفى غلفان : في اللسانيات العامة (تاريخها ، طلبتها ، موضوعها ، مفاهيمها ، ط1، دار الكتاب الجديدة، ليبيا.
- مصطفى فهمي : سيكولوجية الأطفال غير العاديين ، ط1، مكتبة مصر ، القاهرة ، 1965.
- مصطفى مجازي: الصحة النفسية منظور ، دينامي تكاملي للنمو في البيت و المدرسة ، المركز الثقافي العربي ، دار البيضاء .
- مولاوي بودخلي محمد: نطق التحفيز المختلفة وعلاقتها بالتحصيل المدرسي ، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر ، 2004.
- ميخائيل ابراهيم أسعد مالك سليمان مخول : مشكلات الطفولة والمراهقة، ط2، دار الجبل للطبع و النشر ، 1982.
- ابن منظور: لسان العرب، دار صادر، بيروت، لبنان ، ط1، المجلد السابع .
- نبيل عبد الفتاح حافظ وآخرون: العلاج الحشطلتي — تيار متميزين العلاج الحديث ، مكتبة الانجلو مصرية ، القاهرة، 2013.
- نبيل عبد الهادي و حسين الدارويش ومحمد صوالحة: التطور اللغوي عند الأطفال، ط1، الأهلية للنشر و التوزيع ، عمان، الاردن، 2007.

- نعيم الرفاعي: الصحة النفسية، ط2، المطبعة الجديدة ، دمشق، سوريا ، 1969.
- نوام تشومسكي: البنى النحوية، تر: يؤيل يوسف عزيز، مرا: مجيد الماشطة ط1، دار الشؤون الثقافية، العراق ، 1976.
- هادي نمر: علم اللغة الاجتماعي، ط1، الجامعة المستنصرية ، 1988.
- هديسون،: علم اللغة الاجتماعي، ترجمة محمود عياد، نصر حامد أبو زيد محمد أكرم سعد الله، ط2، عالم الكتب للنشر مصر ، 1990.
- هناء حسين الفلّلي: علم النفس التربوي ، ط1، دار كنوز المعرفة للنشر و التوزيع ، عمان، 2018.
- يوسف محمود القطامي: نظريات التعلم والتعليم، ط1 ، دار الفكر ناشرون ومؤرخون 2005، الأردن.
2. قائمة الكتب الأجنبية :
- ABDUL AND ZECENIE AGUSTINA : SOSIOLOINGUISTIKk PERKENALAN . JAKARTA. KINEK k 2002 SHFR. .
- Aiaget. J. za psychcelogie de l'intelligence . cpo houde trad armand colin pour la présent édition . 2012
- Dguess : afunctional analyis of receptire language and pridu – ctire speesh m acquisition of the plur al morphem . journal of appleid beharon analysis .
- MARCAIS WILLIAM : ZA DIGLOSSIE ARABE " L . ENSEIGNEMENT PUBLIC . 1930 .
- Marie madeleine bertricci , politicque linguistique éducatabe propostion pour une didactique du plurilinguisme in l enseignement des langues verantes étrangères à l'école : impacts sur le développemant de la langue maternelle (dir colette corblin et jérime saurage) ed . t) namattan collo enfance et langages , paris , 2010 .
- stanley n . graven , md. Joy v brown (2008) audrtory develo pment in the fetus and infant . new borm and infant nursing reneuis : jou rnal of social sciences
- steinberg. Dam introduction to psycholin guistics
- zind jaccabson . reading to tocldlers could boost literacy, education weck.

3_ قائمة المقالات والمجلات والندوات العربية:

- ابراهيم بن علي الأبيان: الصراع اللغوي، بحث مقدم لمؤتمر علم اللغة الثالث، لتعليم اللغات الأجنبية في العالم العربي، قسم علم اللغة والدراسات السامية الشرقية، كلية دار العلوم، جامعة القاهرة ، 2013.
- __إبراهيم كايدة محمود: العربية الفصحى بين الازدواجية اللغوية والثنائية اللغوية، المجلة العلمية (جامعة الملك فيصل (العلوم الانسانية و الادارية)، المجلد الثالث، العدد الأول، 2002.
- __أمال بنين: التعلم بالاكتشاف في ضوء نظرية بروتير للنمو المعرفي ودوره في اكتساب المفاهيم الرياضية في مرحلة التعليم المتوسط، جامعة الوادي، الجزائر، مجلة السراج في التربية وقضايا المجتمع، مجلد6، العدد1، 2022.
- __باديس الهويميل نور الهدى حسين: التعدد اللغوي، مفهومه وأسبابه وأثره على تعليمية اللغة العربية الملتقي الوطني: التعدد اللغوي وأثره على تعليمية اللغات، جامعة قسنطينة ، يومي 6 و 7 ماي 2013، ط1.
- __بن رابح أحمد: النمو المعرفي عند بياجيه وأساسه المنطقي، مجلة الحكمة للدراسات الفلسفية، المجلد 11، العدد1، 2023.
- __جمال عطية فايد وآخرون: التطبيقات التربوية لنظرية الجشطت للأطفال ذوي إضطراب التوحد، المجلة العلمية لكلية التربية للطفولة المبكرة، جامعة المنصورة، السعودية، المجلد 8، العدد 1، 2021.
- __جيلالي بن يشو: التعدد اللغوي في الجزائر: مظاهره وانعكاساته، جامعة مستغانم، مجلة التعدد اللساني واللغة الجامعة، ج2، المجلس الأعلى للغة العربية، الجزائر، 2014.
- __الحبيب النصراوي : في الازدواجية اللغوية والهوية العربية، مجلة الاذاعات العربية ، ط4، 2013.
- __رشيدة آيت عبد السلام : اسهام التعددية اللسانية في تعليم اللغة العربية ، المدرسة العليا للأساتذة ، الجزائر ، مجلة النقد ، اللساني للغة الجامعة .
- __رقية عبد الكريم : التعدد اللغوي مظاهره و انعكاساته في الواقع اللغوي الجزائري، مجلة علوم اللغة العربية وأدائها، جامعة الوادي.
- __سحر عيسى حاسم القاسم: معوقات ومتطلبات التعليم الالكتروني من وجهة نظر معلمات رياض الأطفال، المجلة العلمية لكلية التربية، جامعة المنصورة، السعودية، المجلد 9، العدد 1، 2012.
- __ سعيد عبد السلام عوامل تدني مستوى التحصيل الدراسي بالجزائر— رؤية تحليلية نقدية، جامعة زيان عاشور، الجلفة، الجزائر.
- __ سليمان بوراس: التنوع اللغوي في الجزائر أشكاله وأثاره، التعايش اللغوي في الجزائر بين العربية والأمازيغية في ظل التعديل الدستوري الجديد، المجلس الأعلى للغة العربية
- __سليمة ذياب: الأسس الايستيمولوجية لنظرية النهائية لجان بياجيه، جامعة الوادي الجزائر، مجلة السراج في التربية وقضايا المجتمع ، مجلد 07، العدد1، 2023.

- سمراء غربية ، عبد الرحمان كعواش : العوامل المؤثرة على التحصيل الدراسي و تنمية المهارات للتلميذ، مجلة أفاق للعلوم، جامعة زيان عاشور، الحلقة ، الارسائل 12 / 9 / 2017 النشر: 6 / 2018، العدد 12، المجلد 05 .
- سمرة عمر: التعدد اللغوي ودوره في تطوير السياحة في الجزائر، مجلة الكم ، المجلد 8، العدد 1، جوان 2023.
- شهيرة أقليم: أثر العوامل العقلية والانفعالية والبيئية على التحصيل الدراسي، مجلة التربية والصحة النفسية، جامعة الجزائر 2، المجلد 2، العدد الأول.
- شيني رشيد: عوامل وعوائق التحصيل الدراسي، جامعة سعد دحلب، بليدة مجلة الباحث .
- صالح العقون : العوامل المؤثرة في التحصيل الدراسي، مجلة أفاق العلمية، المركز الجامعي تامنراست، الجزائر، قسم الدراسات الاجتماعية، العدد السادس، فبراير 2012.
- صالح بلعيد: اللغة العربية والعولمة، مجلة اللغة العربية، المجلس الأعلى للغة العربية، الجزائر، 2001، ع 4.
- صالح غيلوس: النظرية البنائية الاجتماعية الثقافية (فيجوتسكي) في مناهج لتعليم (الجيل الثاني)، مجلة جسور المعرفة ، مجلد 3 ، العدد 12، 2017.
- عبد الرحمن حسن عابد الصنيب: ضعف التحصيل الأكاديمي للأبناء بسبب الأسرة في المجتمع، المجلة العربية للأدب والدراسات الانسانية، العدد 1، أكتوبر، 2017.
- علي أحمد طالب: أثر استعمال العامية في التدريس، ندوة ظاهرة العنف اللغوي في المرحلة الجامعية (17—10—1995) جامعة الامام محمد بن سعود الاسلامية، الرياض، السعودية .
- علي القاسمي: مجلة الممارسات اللغوية، جامعة مولود معمري ، تيزي وزو، العدد4، 2011.
- علي عون وعيشة علة: نظرية بياجية للتنمية المعرفية : الآليات والتداعيات التعليمية، مجلة دراسات في علوم الإنسان والمجتمع، جامعة جيجل، الجزائر، مجلد 2، العدد 2، 2019 .
- عمر فاسي: التعدد اللغوي وأثاره، جامعة طاهري محمد بشار، مجلة دراسات جوان 2017.
- مراد صالح أحمد ومحمود أمان: المستوى المعرفي وتصنيف بانغاشي للذكاء للأحرى الانتخابات الخاصة ، مجلة العلوم الاجتماعية ، مج 29، ط4، الكويت 2001.
- مطروفي فيصل وبوعمامة نوال: نظرية التعلم الاجتماعي عند " جوليان ، ب — روتر" و أبرت باندور "، مجلة الحكمة للدراسات الفلسفية ، المجلد 12، العدد 3، 2024.
- ميمون مجاهد : العلاقة بين اللسان الرسمي والهوية في المجتمعات المتعددة الألسن، مجلة التعدد اللساني واللغة الجامعة، ج2، المجلس الأعلى للغة العربية، الجزائر، 2014.
- نوال زعنية: العوامل المؤثرة في تدني مستوى التحصيل الدراسي في الجزائر، مجلة العلوم الاجتماعية والانسانية العدد 20 جوان 2009.

— يوسف مسيرة: الاكتساب اللغوي عند الطفل ونظريات تفسيره، جامعة الجزائر، مجلة النص، المجلد 10، العدد 10، 2024.

— يوسف مقران: واقع حال التعدد اللغوي في المدرسة الجزائرية (نحو بديل أفضل : اللغة الجامعة) ، المدرسة العليا للأساتذة بوزريعة، الجزائر ، مجلة التعدد اللساني واللغة الجامعية ، المجلس الأعلى للغة العربية ، ج2، 2014

4_ قائمة المحاضرات والمذكرات :

— بوحدي هيندة : محاضرات في مادة النمو اللغوي، السنة الثانية ليسانس ، 2010، دت .
— يومنجل هاجر وجعكور ليلي: مشكلات التحصيل الدراسي لدى المراهقين في الطور الثانوي، مذكرة ماستر 2019، 2020.

— عبد الله فلش : منهجية البحث العلمي ، دروس موجهة إلى طلبة السنة أولى جذع مشترك علوم اقتصادية وتجارية ، جامعة حسنية بن بوعلي الشلف ، 2016 / 2077 .

— عبد المجيد قديدح؛ من قضايا علم اللغة الاجتماعي؛ مطبوعة محاضرات في علم اللغة الاجتماعي؛ موجهة إلى طلبة السنة أولى ماستر-لسانيات عامة-جامعة محمد البشير الأبراهيمي؛ برج بوعرييج؛ 2020/2021.

— عبد المجيد قديدح؛ اكتساب لغة المنشأ؛ مطبوعة محاضرات في علم النفس اللغوي؛ موجهة إلى طلبة السنة أولى ماستر-لسانيات عامة-جامعة محمد البشير الأبراهيمي؛ برج بوعرييج؛ 2018/2019.

— فريدة جريتلي : التأثير الدراسي عند الطفل اللاشعري في حي الطفولة بالجزائر العاصمة " رسالة لنيل الدراسات المعمقة ، قسم علم النفس، الجزائر ، الجزائر ، 1986—1987.

— محمد الأوراعي : التعدد اللغوي وانعكاساته على النسيج الاجتماعي منشورات كلية الأدب والعلوم الانسانية ، جامعة محمد الخامس ، الرباط، المغرب.

— محمد مشري : التعدد اللغوي في الكتاب المدرسي بالجزائر وأثره على تراجع الروددية اللغوية العربية الفصحى أمودجا ، جامعة قسنطينة ، مجلة العربية العدد السادس .

— محمد يحي زكريا :علاقة القلق بالتحصيل الدراسي لدى المراهقين الجزائريين ، رسالة لنيل الدراسات المعمقة، قسم علم النفس ، جامعة الجزائر ، 1983، 1984.

— محي الدين عبد العزيز : الحالة الاقتصادية للأسرة وأثرها فهي التحصيل الدراسي، رسالة لنيل شهادة الدكتوراه، جامعة الجزائر .

— مفار عبد الوهاب : السلوك الاشرافي وعلاقته بالمردود الدراسي ، دراسة ميدانية ببعض الثانويات ، رسالة ماجستير 2008، 2009.

— ويدياويل : النظرية فيجوتسكي : vygostsky في تعليم اللغة العربية في معهد عبد الرحمن بن عوف
لجامعة محمدية (لدراسة وصفية تحليلية تقويمية)، إثرا : توركيس لوبيس، بحث لنيل درجة الماجستير تعليم اللغة
العربية، جامعة مالك ابراهيم بمالانج، اندونيسيا ، 2014/ 2015.

5_ قائمة المراجع الإلكترونية :

ابن منظور : لسان العرب : موقع المعاني : <https://www.Ahmaany.com/ar/dict/or-ar>
أميرة العقاد : علم النفس التحريبي ، مقال منشور في scribd ، الرابط / xribd.com fr
prement ، 14 جانفي 2022 .

— الخليل بن أحمد الفراهيدي : العين ، ج4، المكتبة الشاملة shamela . ws ص 449.
— ديدوح عمر: الصراع اللغوي في الجزائر تأثيره على الهوية HTTN/ WWW . AHMAREFH. NET
الساعة 20:14 تاريخ الإطلاع 2025 /02/10.

— علي محمد غريزي وآخرون: نظرية تولمان ، جامعة الملك خالد، مقال منشور في 5 fliphtml الرابط،
fliphtnls. Com / ttael/ n .

— مجمع اللغة العربية الوسيط ، موقع المعاني : <https://www.Almaany.com/ar/dict/ar>
— محمد شحاتة ربيع : تاريخ علم النفس و مدارسه ، دار غريب للطباعة و النشر و التوزيع ، القاهرة ، الرابط
fr. slideshare. Net / slide ، 10 مارس 2011.

— Psychology college og liberal arts: Edwin Guthrie ، [www.utep.edu](http://www.utep.edu/liberalarts/psychology/research/the-learning-theorists)
/liberalarts /psychology / research /the learning –theorists.

الملاحق

وزارة التربية الوطنية

مديرية التربية لولاية برج بوعريريج
مصلحة التكوين والتفتيش
مكتب التكوين
الرقم : 2025/ 565

مدير التربية
الى السيدات و السادة /
مديري المدارس الابتدائية
- البشير الابراهيمي - مبارك الميلي
- الاخوة علوش - بوحدة شريف
- علوش احمد

الموضوع: توزيع الاستبانة.

المرجع: مراسلة السيد/ رئيس قسم اللغة و الأدب العربي بجامعة محمد البشير الإبراهيمي
برج بوعريريج كلية الآداب و اللغات تحت رقم : 2025/ 10 بتاريخ : 2025/04/07.

بناء على المراسلة المذكورة في المرجع أعلاه
يشرفني أن أطلب منكم توزيع الاستبيان على عينة من اساتذة السنة الخامسة ابتدائي المعد من قبل الطالبة:
- نزاري زينة -

موضوع الاستبيان: التنوع اللساني وعلاقته بالنمو اللغوي والتحصيل المعرفي في الطور الابتدائي السنة
الخامسة انموذجا التخصص: لسانيات عامة .

وذلك في الفترة الممتدة : من : 2025/04/06 الى غاية : 2025/05/06.
و عليه المطلوب منكم تقديم لها المساعدة الممكنة و اللازمة في حدود أغراض البحث العلمي.
و على المعنية التقيد بالقانون الداخلي للمؤسسة .

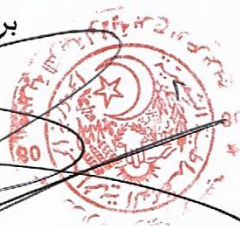
ملاحظة :

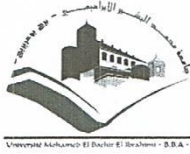
- يشرف على توزيع الاستبيان مدير المدرسة الابتدائية .
- عدم التأثير على تدريس التلاميذ.
- لا يسمح لها بإنجاز فيديوهات أو صور أو تسجيل صوتي .

برج بوعريريج في : 2025/04/07
مدير التربية

. لا يسمح لهما بتدريس التلاميذ .

رئيس مصلحة
التكوين والتفتيش
عمر سبيير





الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي



جامعة محمد البشير الإبراهيمي - برج بوعريريج -

كلية الآداب واللغات

قسم اللغة والأدب العربي

تخصص لسانيات عامة

استبانة موجهة إلى أساتذة التعليم الابتدائي:

أساتذتي الكرام:

في إطار المذكرة الموسومة ب: التنوع اللساني وعلاقته بالنمو اللغوي
والتحصيل المعرفي في الطور الابتدائي _ السنة الخامسة أنموذجا- لنيل
شهادة الماستر في تخصص: اللسانيات العامة، نضع بين أيديكم هذه
الاستبانة راجين منكم الإجابة عليها، كما نحيطكم علما أن معلومات الاستبانة
ستبقى سرية ومحفوظة ولا تستعمل إلا لغرض البحث العلمي، وتقبلوا منا
فائق الاحترام و التقدير.

إعداد الطالبة : زينة نزاري

إشراف الدكتور: عبد المجيد قديدح

السنة الجامعية : 1446هـ- 1447هـ / 2024-2025م

ضع علامة ☐ أمام الإجابة التي تراها مناسبة، أو املأ الفراغ بما تراه مناسبة :

أولا : المعلومات العامة :

1. اسم المؤسسة :

2. الفوج المسند :

3. مادة التدريس : اللغة العربية ☐

☐ اللغة الأمازيغية

☐ اللغة الفرنسية

☐ اللغة الانجليزية

4. الخبرة المهنية :

☐

● أقل من خمس سنوات

☐

● من خمس سنوات إلى عشر سنوات

☐

● من عشر سنوات إلى خمسة عشر سنة

☐

● من خمسة عشر سنة فما فوق

ثانيا : أسئلة حول تأثير التنوع اللساني على النمو اللغوي :

1. هل ترى أن تعلم عدة لغات يؤثر إيجابيا على النمو اللغوي للمتعلمين؟ (من ناحية القاموس اللغوي).

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

كيف ذلك؟

.....

2. هل ترى أنَّ المتعلِّمين الذين يتقنون أكثر من لغة يطورون مهارات لغوية أفضل من

غيرهم؟ ☐ نعم ☐ لا ☐ أحيانا

3. كيف لاحظت تأثير التنوع اللغوي على قدرة المتعلِّمين أثناء التعبير الشفهي والكتابي؟.....

4. هل لاحظت وجود مشكلات لغوية معينة عند المتعلِّمين الذين يتعلَّمون أكثر من لغة ؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

ما هاته المشكلات اللغوية؟

5. هل ترى أنَّ تعلُّم عدَّة لغات يؤثر على استعمال اللغة الأم للمتعلِّم ؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

كيف ذلك؟.....

ثالثا : أسئلة حول تأثير التنوع اللغوي على التَّحصيل المعرفي :

1. هل تلاحظ وجود فروقات بين معدلات الامتحانات الفصلية لدى المتعلِّمين الذين يمتلكون لغة واحدة فقط وبين المتعلِّمين ثنائي و ثلاثي اللُّغة ؟

نعم ☐ لا ☐

هل هاته الفروقات تكون لصالح : أحادي اللغة ☐
أم لصالح متعددي اللُّغات ☐

2. هل لاحظت أن المتعلمين الذين يتحدثون أكثر من لغة لديهم قدرة أعلى على الفهم

والاستيعاب أثناء شرح الدروس ؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

3. هل ترى أن المتعلمين متعددي اللغات أكثر قدرة على التحليل والاستدلال؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

إذا كان نعم كيف ذلك

4. هل لاحظت أن المتعلمين المتقنين لعدة لغات يكونون أكثر ذكاء وإبداع من أحادي اللغة؟

نعم ☐ لا ☐

كيف ذلك ؟

5. هل ترى أن التعليم متعدد اللغات في المدرسة الجزائرية في المرحلة الابتدائية يؤدي إلى

تحسين مستوى التحصيل المعرفي للمتعلمين على المدى الطويل ؟

نعم ☐ لا ☐

كيف ذلك ؟

رابعا : أسئلة حول طريقة التعليم في ظل التنوع اللساني :

1. هل تدمج لغات ولهجات مختلفة أثناء شرح الدرس ؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

ماهاته اللغات واللهجات؟

ولماذا تختار هاته اللغات واللهجات

بالذات؟

2. هل تستخدم أساليب وأنشطة معينة لمساعدة المتعلمين في التعامل مع تعدد اللغات في المدرسة؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

إذا كان نعم ماهاته الأساليب والأنشطة؟

3. هل أنت مع قرار تدريس أكثر من لغة في المرحلة الابتدائية؟

نعم ☐ لا ☐

لماذا؟

4. كيف تلاحظ تجاوب المتعلمين مع قرارات تعليمهم لأكثر من لغة؟

5. هل لاحظت فرقا في مستوى المتعلمين بين فترة تدريس اللغة الفرنسية بمفردها سابقا، وفترة تدريس اللغة الفرنسية مع اللغة الإنجليزية حاليا؟

نعم ☐ لا ☐

ما هو هذا الفرق؟



الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي



جامعة محمد البشير الإبراهيمي - برج بوعريريج -
كلية الآداب واللغات
قسم اللغة والأدب العربي
تخصص لسانيات عامة

استبانة موجهة إلى أساتذة التعليم الابتدائي:

أساتذتي الكرام:

في إطار المذكرة الموسومة ب: التنوع اللساني وعلاقته بالنمو اللغوي
والتحصيل المعرفي في الطور الابتدائي _ السنة الخامسة أنموذجا- لنيل
شهادة الماستر في تخصص: اللسانيات العامة، نضع بين أيديكم هذه
الاستبانة راجين منكم الإجابة عليها، كما نحيطكم علما أن معلومات الاستبانة
ستبقى سرية ومحفوظة ولا تستعمل إلا لغرض البحث العلمي، وتقبلوا منا
فائق الاحترام والتقدير.

إعداد الطالبة : زينة نزاري

إشراف الدكتور: عبد المجيد قديدح

السنة الجامعية : 1446هـ- 1447هـ / 2024-2025م

ضع علامة ☒ أمام الإجابة التي تراها مناسبة، أو املء الفراغ بما تراه مناسبة :

أولا : المعلومات العامة :

1. اسم المؤسسة : علي بن أبي حمدة

2. الفوج المسند : 543

3. مادة التدريس : اللغة العربية ☐

☐ اللغة الأمازيغية

☐ اللغة الفرنسية

☒ اللغة الانجليزية

4. الخبرة المهنية :

☒

● أقل من خمس سنوات

☐

● من خمس سنوات إلى عشر سنوات

☐

● من عشر سنوات إلى خمسة عشر سنة

☐

● من خمسة عشر سنة فما فوق

ثانيا : أسئلة حول تأثير التنوع اللساني على النمو اللغوي :

1. هل ترى أن تعلم عدة لغات يؤثر إيجابيا على النمو اللغوي للمتعلمين؟ (من ناحية القاموس اللغوي).

نعم ☒ لا ☐ أحيانا ☐

كيف ذلك؟ 1. تنمية الوعي الصوتي، وذلك لاختلاف مخارج الحروف
وإذا تحسّن فهم الفردية وتعزيز العجم اللغوي.....

2. هل ترى أن المتعلمين الذين يتقنون أكثر من لغة يطورون مهارات لغوية أفضل من

غيرهم؟ ☒ نعم ☐ لا ☐ أحيانا

3. كيف لاحظت تأثير التنوع اللغوي على قدرة المتعلمين أثناء التعبير الشفهي والكتابي؟ المتعلم يصبح أكثر وعياً بالقواعد اللغوية والتركيبات النحوية
والتعريف بالرموز اللغوية.

4. هل لاحظت وجود مشكلات لغوية معينة عند المتعلمين الذين يتعلمون أكثر من لغة؟

نعم ☒ لا ☐ أحيانا ☐

ما هاته المشكلات اللغوية؟

لجهد أن المتعلم يخلط بين مفردات مختلف اللغات، ويخلط حتى بين قواعد

5. هل ترى أن تعلم عدة لغات يؤثر على استعمال اللغة الأم للمتعلم؟

نعم ☐ لا ☒ أحيانا ☐

كيف ذلك؟ لا يؤثر

ثالثاً : أسئلة حول تأثير التنوع اللغوي على التحصيل المعرفي :

1. هل تلاحظ وجود فروقات بين معدلات الامتحانات الفصلية لدى المتعلمين الذين يمتلكون لغة واحدة فقط وبين المتعلمين ثنائي و ثلاثي اللغة ؟

نعم ☒ لا ☐

هل هاته الفروقات تكون لصالح : أحادي اللغة ☐
أم لصالح متعددي اللغات ☒

2. هل لاحظت أن المتعلمين الذين يتحدثون أكثر من لغة لديهم قدرة أعلى على الفهم

والاستيعاب أثناء شرح الدروس ؟

نعم ☒ لا ☐ أحيانا ☐

3. هل ترى أن المتعلمين متعددي اللغات أكثر قدرة على التحليل والاستدلال؟

نعم ☒ لا ☐ أحيانا ☐

إذا كان نعم كيف ذلك ؟ بخلق لديهم القدرة على تحليل اللغة والفرات...
وترجمتها. لا يشعر بالعبء اللغة الأم

4. هل لاحظت أن المتعلمين المتقنين لعدة لغات يكونون أكثر ذكاء وإبداع من أحادي اللغة؟

نعم ☒ لا ☐

كيف ذلك ؟ لا يستعمل أكبر نسبة من المعجم اللغوي لديهم
وكناز يادة القدرات العقلية للتحليل

5. هل ترى أن التعليم متعدد اللغات في المدرسة الجزائرية في المرحلة الابتدائية يؤدي إلى

تحسين مستوى التحصيل المعرفي للمتعلمين على المدى الطويل ؟

نعم ☒ لا ☐

كيف ذلك ؟ اللغة الإنجليزية كمسروع مستقبلي يمكن المتعلمين من الإطلاع
على العلوم الأخرى أكثر

رابعا : أسئلة حول طريقة التعليم في ظل التنوع اللساني :

1. هل تدمج لغات ولهجات مختلفة أثناء شرح الدرس ؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☒

ماهاته اللغات واللهجات ؟ العربية وكذا اللغة الأم

ولماذا تختار هاته اللغات واللهجات

بالذات ؟ لا خيتار العشا ئي ، حسب مستوى التلميذ

2. هل تستخدم أساليب وأنشطة معينة لمساعدة المتعلمين في التعامل مع تعدد اللغات في المدرسة؟

نعم ☒ لا ☐ أحيانا ☐

إذا كان نعم ماهاته الأساليب

والأنشطة؟ البيرو، الفيد، يوجا،، بصيص، المسوعة

3. هل أنت مع قرار تدريس أكثر من لغة في المرحلة الابتدائية؟

نعم ☒ لا ☐

لماذا؟ لأنه يجتج على المتعلم آفاقا أكثر

4. كيف تلاحظ تجاوب المتعلمين مع قرارات تعليمهم لأكثر من لغة؟ أجابه جدا

لماذا؟ لأنه يمكن المتعلم من اكتشاف نقاط قوة أخرى فيما يتعلق بالعاق
5. هل لاحظت فرقا في مستوى المتعلمين بين فترة تدريس اللغة الفرنسية بمفردها سابقا، وفترة تدريس اللغة الفرنسية مع اللغة الإنجليزية حاليا؟

نعم ☒ لا ☐

ما هو هذا الفرق؟ العزف يمكنني تحدي اللغة الجديدة
بجد ذاتها



الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي



جامعة محمد البشير الإبراهيمي - برج بوعريريج -

كلية الآداب واللغات

قسم اللغة والأدب العربي

تخصص لسانيات عامة

استبانة موجهة إلى أساتذة التعليم الابتدائي:

أساتذتي الكرام:

في إطار المذكرة الموسومة ب: التنوع اللساني وعلاقته بالنمو اللغوي
والتحصيل المعرفي في الطور الابتدائي _ السنة الخامسة أنموذجا- لنيل
شهادة الماستر في تخصص: اللسانيات العامة، نضع بين أيديكم هذه
الاستبانة راجين منكم الإجابة عليها، كما نحيطكم علما أن معلومات الاستبانة
ستبقى سرية ومحفوظة ولا تستعمل إلا لغرض البحث العلمي، وتقبلوا منا
فائق الاحترام و التقدير.

إعداد الطالبة : زينة نزاري

إشراف الدكتور: عبد المجيد قديدح

السنة الجامعية : 1446هـ-1447هـ / 2024-2025م

ضع علامة ☒ أمام الإجابة التي تراها مناسبة، أو املء الفراغ بما تراه مناسبة :

أولا : المعلومات العامة :

1. اسم المؤسسة : مركز البحث العلمي

2. الفوج المسند : الدراسة

3. مادة التدريس : اللغة العربية ☒

☐ اللغة الأمازيغية

☐ اللغة الفرنسية

☐ اللغة الانجليزية

4. الخبرة المهنية :

☐

● أقل من خمس سنوات

☒

● من خمس سنوات إلى عشر سنوات

☐

● من عشر سنوات إلى خمسة عشر سنة

☐

● من خمسة عشر سنة فما فوق

ثانيا : أسئلة حول تأثير التنوع اللساني على النمو اللغوي :

1. هل ترى أن تعلم عدة لغات يؤثر إيجابيا على النمو اللغوي للمتعلمين؟ (من ناحية القاموس اللغوي).

نعم ☒ لا ☐ أحيانا ☐

كيف ذلك؟ بتجسيين المهارات الحروفية - فتح أفاق ثقافية تسهيل
التعلم وتطويع المستوا

2. هل لاحظت أن المتعلمين الذين يتحدثون أكثر من لغة لديهم قدرة أعلى على الفهم

والاستيعاب أثناء شرح الدروس ؟

نعم ☒ لا ☐ أحيانا ☐

3. هل ترى أن المتعلمين متعددي اللغات أكثر قدرة على التحليل والاستدلال؟

نعم ☒ لا ☐ أحيانا ☐

إذا كان نعم كيف ذلك؟ للتفكير النقدي والحواس العقلية
و يتوسيع الأفق العقلي والتفكير وبتوسيع الأفق العقلي

4. هل لاحظت أن المتعلمين المتقنين لعدة لغات يكونون أكثر ذكاء وإبداع من أحادي اللغة؟

نعم ☒ لا ☐

كيف ذلك؟ إن تعدد اللغات يساهم في تعزيز القدرات
العقلية والحواس العقلية

5. هل ترى أن التعليم متعدد اللغات في المدرسة الجزائرية في المرحلة الابتدائية يؤدي إلى

تحسين مستوى التحصيل المعرفي للمتعلمين على المدى الطويل ؟

نعم ☒ لا ☐

كيف ذلك؟ للتفكير النقدي والتفكير النقدي
و تفكير النقدي والتفكير النقدي

رابعا : أسئلة حول طريقة التعليم في ظل التنوع اللساني :

1. هل تدمج لغات ولهجات مختلفة أثناء شرح الدرس ؟

نعم ☒ لا ☐ أحيانا ☐

ماهاته اللغات واللهجات؟ اللغة العربية - اللغة العربية - اللغة العربية

المستوى - المستوى - المستوى

ولماذا تختار هاته اللغات واللهجات

بالذات؟ للتفكير النقدي والتفكير النقدي
مراعاة السياق

1. المتقاضي وزير الداخلية
2. هل تستخدم أساليب وأنشطة معينة لمساعدة المتعلمين في التعامل مع تعدد اللغات في المدرسة؟

نعم ☒ لا ☐ أحيانا ☐

إذا كان نعم ماهاته الأساليب والأنشطة؟
3. هل أنت مع قرار تدريس أكثر من لغة في المرحلة الابتدائية؟

نعم ☐ لا ☒

لماذا؟
كل المولدات على ما لا يقل عن 10 سنوات

4. كيف تلاحظ تجاوب المتعلمين مع قرارات تعليمهم لأكثر من لغة؟
و لكن بالمشروع في البرونو...
5. هل لاحظت فرقا في مستوى المتعلمين بين فترة تدريس اللغة الفرنسية بمفردها سابقا، وفترة تدريس اللغة الفرنسية مع اللغة الإنجليزية حاليا؟

نعم ☒ لا ☐

ما هو هذا الفرق؟
المتعلمين

فهرس المحتويات

فهرس المحتويات

الصفحة	العنوان
	الشكر
	الاهداء
أ-ب	مقدمة
	الفصل الأول: اللغة وظاهرة التعدد اللغوي
5	تمهيد
5	المبحث الأول: اللغة -مكوناتها وأنواعها-
5	المطلب الأول: تعريف اللغة
8	المطلب الثاني: مكونات اللغة وأنواعها :
11	المطلب الثالث: نظريات نشأة اللغة:
16	المبحث الثاني: اللغة (مظاهرها ، وظائفها ، خصائصها).
16	المطلب الأول : مظاهر اللغة ومستويات الكلام:
17	المطلب الثاني: وظائف اللغة : les fonctions du langage:
20	المطلب الثالث: خصائص اللغة البشرية:
21	المبحث الثالث : التنوع اللغوي و عناصره:
21	المطلب الأول: اللغة من الأحادية إلى التعدد اللغوي :
25	المطلب الثاني: أسباب التعدد اللغوي:
28	المطلب الثالث: مظاهر التعدد اللغوي
34	المبحث الرابع : الواقع اللغوي في الجزائر وآثاره :
34	المطلب الأول: الواقع اللغوي في الجزائر:
38	المطلب الثاني: معايير الحكم بالتعدد اللغوي:
39	المطلب الثالث: آثار التعدد اللغوي
47	ملخص الفصل الأول

	الفصل الثاني التّمو اللّغوي والمعرفي
49	تمهيد:
49	المبحث الأول: مفهوم النمو اللّغوي ومراحله
49	المطلب الأول: مفهوم التّمو اللّغوي
50	المطلب الثاني: مفهوم الاكتساب اللغوي
51	المطلب الثالث: مراحل النمو اللغوي:
54	المبحث الثاني: عوامل النمو اللّغوي وإضطرابته
54	المطلب الأول: العوامل المؤثرة في النمو اللغوي
58	المطلب الثاني: : اضطرابات النمو اللغوي:
66	المطلب الثالث: أسباب الاضطرابات اللغوية
68	المبحث الثالث: التحصيل المعرفي والدراسي:
68	المطلب الأول: مفهوم النمو المعرفي والتحصيل الدراسي:
69	المطلب الثاني: العمليات المعرفية:
77	المطلب الثالث: العوامل والعوئق المؤثرة على عملية التحصيل المدرسي:
85	المبحث الرابع : التحصيل الدراسي:
85	المطلب الأول: أنواع التحصيل الدراسي وقياسه:
90	المطلب الثاني: شروط التحصيل المعرفي :
92	المطلب الثالث: أهداف التحصيل الدراسي:
93	ملخص الفصل:
	الفصل الثالث: نظريات التعلم
95	تمهيد:
95	المبحث الأول: نظريات التعلم السلوكية:
95	المطلب الأول: المرحلة الما قبل السلوكية me – behanioristic
97	المطلب الثاني: النظريات السلوكية المبكرة:
103	المطلب الثالث : مرحلة النظريات السلوكية الحديثة

109	المبحث الثاني: النظريات المعرفية:
109	المطلب الأول: النظرية اللغوية لتشومسكي:
111	المطلب الثاني: النظرية البنائية لجان بياجيه:
114	المطلب الثالث: نظرية الجشطت:
116	المبحث الثاني: النظريات الاجتماعية :
117	المطلب الأول : نظرية التعلم بالملاحظة لباندورا:
118	المطلب الثاني: نظرية التعلم الاجتماعي المعرفي لروتر:
119	المطلب الثالث: النظرية الاجتماعية الثقافية ليفجوتسكي:
123	المبحث الرابع: النظريات الانتقائية:
123	المطلب الأول: نظرية التعلم بالاستكشاف و النمو المعرفي لبرونر:
125	المطلب الثاني: نظرية التعلم المجالي لليفين:
127	المطلب الثالث: نظرية معالجة المعلومات:
130	ملخص الفصل
الفصل الرابع: دراسة ميدانية حول علاقة التنوع اللساني بالتمو اللغوي والتحصي المعرفي عند متعلمي السنة الخامسة ابتدائي:	
132	تمهيد:
132	I – أدوات جمع البيانات:
133	II – مجالات الدراسة:
135	III – حجم مجتمع و عينة البحث:
136	IV – التعليق على بيانات الاستبانة وتحليلها
166	V – مناقشة النتائج و تفسيرها في ضوء نظريات التعلم:
169	ملخص الفصل
171	الخاتمة
174	قائمة المصادر والمراجع

186	الملاحق
	الفهرس
	الملخص

الملخص:

حاولتُ في هذه الدراسة معرفة العلاقة الموجودة بين التنوع اللساني والنمو اللغوي والتحصيل المعرفي لدى متعلّمي المرحلة الابتدائية وبخاصة السنة الخامسة ابتدائي، في ظل البيئة التعليمية الجزائرية التي تتسم بتنوع لغوي بارز (اللغة العربية، اللغة الفرنسية، الإنجليزية والأمازيغية)، وقد تناولت إشكالية الموضوع باستخدام استبيان موجه إلى أساتذة التعليم الابتدائي خاصة منهم أساتذة السنة الخامسة، وقد كشفت نتائج التحليل أن للتعدد اللغوي تأثير ملحوظ على كل من النمو اللغوي والتحصيل المعرفي للمتعلم، حيث يسهم في توسيع رصيدها اللغوي، الثقافي والمعرفي وتحسين مهاراته التعبيرية، وتنمية الوعي الصوتي، وإثراء العمليات العقلية من إدراك وتحليل واستدلال وغيرها، مع تسجيل بعض الصعوبات المتعلقة بالخلط والضعف اللغوي وكذا التشويش والضغط المعرفي، كما أظهرت الدراسة أن أثر التعدد اللغوي على المتعلّم يتفاوت تبعا لطبعة التسيير البيداغوجي للحصة وطبيعة القدرات الفردية والمحيط الاجتماعي لكل متعلم، مما يستدعي ضرورة تبني طرائق تدريس مرنة تراعي وضع خطة استراتيجية بيداغوجية ووضع برامج ودروس مناسبة لمتعلم هذه المرحلة، بالإضافة إلى تكوين الأساتذة في مجال التعامل البيداغوجي مع التنوع اللساني، وتطوير استراتيجيات تعليمية تهتم بتحويل هذا التنوع إلى مصدر إثراء لغوي ومعرفي للمتعلم.

الكلمات المفتاحية: التنوع اللغوي؛ التحصيل الدراسي؛ التحصيل المعرفي؛ التعليم الابتدائي.

Abstract:

In this study, I tried to identify the relationship between linguistic diversity, linguistic development, and cognitive achievement among primary school students, especially those in the fifth grade, in light of the Algerian educational environment characterized by significant linguistic diversity (Arabic, French, English, and Amazigh). I addressed the problem of the subject using a questionnaire directed to primary school teachers, especially fifth-grade teachers. The results of the analysis revealed that multilingualism has a noticeable impact on both linguistic development and cognitive achievement of the learner, as it contributes to expanding his linguistic, cultural, and cognitive stock, improving his expressive skills, developing phonetic awareness, and enriching mental processes of creativity, analysis, reasoning, etc., while recording some difficulties related to confusion and linguistic weakness, as well as confusion and cognitive pressure. The study also showed that the impact of multilingualism on the learner varies according to the nature of the pedagogical management of the lesson and the nature of individual abilities and the social environment of each learner, which necessitates the adoption of flexible teaching methods that take into account the development of a pedagogical strategic plan and the development of programs and lessons appropriate for the learner. This stage, in addition to training teachers in the field of pedagogical dealing with linguistic diversity, develops educational strategies that focus on transforming this diversity into a source of linguistic and cognitive enrichment for the learner.

Keywords: linguistic diversity; academic achievement; cognitive achievement; primary education.

