قدرات وكفاءات الطالب

من إعداد الدكتور علي تعوينات
قسم علم الفلسفة وعلوم التّربية جامعة الجزائر

اللغة الأولى ولغة التعليم وأثرهما في التحصيل الدراسي: بينت البحوث حول التأخر في اكتساب اللغة الأولى ان هذا التأخر يؤثر تأثيرا كبيرا في كلّ ما يمكن للطفل ان يكتسبه داخل أو خارج الدرسة . ويؤكد **دومينيكو باريزي**(dominico parisi) ان امتلاك قدرات لغوية غير كاملة النمو هو بمثابة عجز حقيقي عن الاشتراك في جميع أوجه نشاط الحياة الاجتماعية ، وهو في الوقت نفسه أمر خطير. لانه يؤدي بالتالي إلى تخلف تربوي، أي انه يكوّن صعوبات بالغة في الفهم والتحصيل الدراسي.

فالجزء الأكبر من التعليم المدرسي يصل إلى التعلم عن طريق اللغة والتي ينبغي له ان يتحكم فيها، حيث ان القدرة **على** التعبير عن النات وفهم الآخرين (أو المعلم) عندما يتحدثون، ومعرفة القراءة والكتابة هي قدرات أساسية للاستفادة من التعليم الذي تقدمه المدرسة في كلّ أشكالها.

ان الخطاب البيداغوجي للمعلم المستعمل في دروس اللغة أو في ؟لدروس الأخرى في مدارسنا، لا يمكن فهمه فهما كلّيا وصحيحا إلا إذا كان ألتعلم يتحكم تحكما جيدا في اللغة. ولا يتمكن هذا الأخير من ان يصئ خطابا تعبيريا إلا إذا كان مجهزا بالاستراتيجيات الأساسية والقاعدية على مستوى الاتصال. والحال ان هده– الشّروط غير متوقرة عتد المتعلم الجزائري خاصة– في الرحلة الأساسية.

فالطفل الذي تفرض عليه لغة المدرسة ويخضع إلى الثنائية أو الازدواجية اللغوية قبل **ان** يكتسب لفته الأولى كاملة لدة ثلاث سنوات ذ وبنفس اللغة التي

ام يتعلمها بعد **ان** تقدم له المواد الدراسية الأخرى؛ وهنا سوف لن يبقى ألوض٨ سليما. فمشكلّات سوء التكيف والتخلف الدراسي. ستطرم لا محالا. وقبل تحصيل لغة الدرسة، فان لغة جديدة تضاف ابتداء من السنة الرابعة وهي الفرنسية. مما يفرض عليه وضعية. التعدد اللغوي دون **ان** يكتسب أيا منها اكتسابا طبيعيا.

ان منهاج تعليم اللغة العربيّة في الطورين الأوإل والثاني يهمل مكتسبات المتعلم السابقة، اللغوية منها والعرفية. فالطفل مزود تكوينيا بقدرة على تعلم أو اكتساب لغة أو أكثر؛ **وان أي** عجز في إمكانيته اللغوية يتحمل المسؤولية من يحيط به والمدرسة بصفتها المؤسسة التي تتجسد فيها العدالة الاجتماعية. إلا انها لا تعمل على تعويض النقائص المكنة فحسب، وانما توسع الهوة أكثر كلّما ارتقى الطفل. في سلمه التعليمي، بين النين تحابيهم هذه المدرسة وبين النين.تنبنهم.

صعوبات تعلم اللغة العربيّة واثارها على المستوى الدراسي: لقد يحث موضوع ءطعوبات تعلم اللغة العربيّة لدى الناطقين بها وبغيرها من قيل) عدد من الباحثين على مستوى العالم العربي2. وبحث في الجزائر من ألوضئ ما يتعلق بالمتعلمين الناطقين بالعربيّة دون غيرهم. وقذ أظهرت دراسة استطلاعية قمثا بها انخفاض نسب النجاح في الامتحانات الرسمية لأبناء هذح الناطق والسبب الأساسي يعود إلى ضعفهم في مادة اللغة العربيّة.

انطلاقا من الدراسة الاستطلاعية قمنا بدراسة المشكلّة لمعرفة آثارها على التحصيل الدراسي؛ وحصرنا العمل في البداية في الطور الثاني من التعليم. وقد احترنا هذا الطور لكون المتعلم قد تكنف مع المدرسة ، وان الصعوبات اللغوية التي قد تظهر في بداية ألتعلم (اللغة الانتقالية) تكون قد اختفت ٠ ولا يبقى إلا الصعوبات الحقيقية التي قد بعاني منها التعلم وتعيقه عئى تعلم الواد الدراسية الأخرى. وأكملنا هذه الدراسة بعد انتقال هؤلاء

المتعلمين إلى ألطور الثالث ثم إلى التعليم الثانوي، وبعدها بحثنا عن أهم الصعوبات التي يعاني منها الطالب في بعض فروء. العلوم الاجتماعية (علم النفس والفلسفة والأدب).

المشكله:على المستوى اللغوي التربوي. لم يحضر الأطفال مسبقأ لمجابهة الاختلاف القائم بين لغة البيت وما تتطلبه الدرسة في ميدان التفاعل اللغوي في الصف، مما يمكن ان يعرقل الطفل على المشاركة في العملية التعليمية. فالاختلافات في الضوابط اللغوية بين البيت والمدرسة، قد يفسر القصور في ألسيطرة على لغة المدرسة والملاحظ عند أبنائنا. وهذا قد يكون سببا للعجز في القدرة على تعلم اللغة العربيّة حسب المستوى المنتظر.

أما الأمر الثاني فيتمثل في الاتصال التربوي (بينه وبين العئم أو الخطاب التعليمي) داخل الصف، والصعوبات التي تتخللها أثناء تقديم الدروس. فالمعلم يعمل غابا على تطبيق النكرات الجاهزة طريقة ومضمونا، بالإضافة إلى ظاهرة استخدام ؛لترجمة في دروسه.

وبالنسبة للمستوى الإجتماعي الثقافي فقد أهملت الأوساط الثقافية واللغوية المتعلم في مناهج اللغة العربية مع عدم الاعتماد على دراسات ميدانية لتبني سياسة تربوية ولغوية صحيحة مما أفرز مجموعة من العوائق نتج عنها عدم احترام مبدأ تكافؤ الفرص في التربية ، والانتقاء غير المباشر والتأخر الدراسي، وظهور الطبقية ذات الأصل التربوي مستقبلا والتي تحاربها الجزائر بكل الوسائل هذه المشكلة قد تمتد آثارها إلى كل مراحل التعليم ومنها التعليم العالي.

الفرضيات: نفترض أن يكون المتعلمون غير الناطقين بالعربية أكثر معاناة من صعوبات تعلم اللغة العربية من غيرهم وهذا في مختلف مراحل التعليم، كما نفترض أن هذه الصعوبات تعرقل تعلم المواد الدراسية الأخرى.

منهج البحث وأدواته:استخدمنا المنهج الوصفي المقارن الذي من خلاله قمنا

بتحليل وتفسير ومقارنة المعطيات والبيانات المستخلصة من البحث ، لدىعينتي المتعلمين الناطقين بالعربية والناطقين بالأمازيغية.أما الأدوات المستخدمة فتتمثل في تلك الخاصة بالطور الثاني فقط بالنسبة للطور الثالث والثانوي، وبالنسبة للمرحلة الجامعية فقد وزعنا استمارة استبيان على عينة من طلبة الفروع المذكورة أعلاه.

*استبيان المعلم وآخر للأولياء.

*اختبار التربية الرياضية:ويهدف إلى قياس القدرة على فهم نصوص التمارين والمسائل الحسابية، لذلك فالعمل الأساسي يتمثل في مدى فهم اللغة في هذه المادة.

اختبار التحصيل في اللغة العربيّة: بني هذا الاختبار بهدف تحديد مستويات متعلمي الطور الثاني في اللغة العربيّة، وتحديد انواع الصعوبات ؤلتي يعاني منها هؤلاء. وقد شمل الاختبار الرصيد اللغوي وتركيب الجمل والنحو والصرف عع كتابة **فقرة.** يتألف من ستين مطلبا ولكلّ مطلب درجة. العينات:

١: مستوى الطورالثاني..

1. المعلمون: تتكون عينة العلمين من 385. ا 2. المتعلمون: الناطق الأمازيفية: 3357 تلمينا، وفي الناطق العربيّة من 1252./ 3. عينة ألأولياء: 3020 شخصا أو عائلة.

ب٠ مستوي/رسذق //تغر٠٠عق:

(سنة 94–95) 565 تلمينا، (370 في الناطق الأمازيفية و 195 في الناطق العربيّة).

ج٠. مستوى الثالثة ثانوي..

(سنة 97–98) 327 تلمينا (215 في الناطق الأمازيفية و112 في الناطق العربيّة).

د. مستوى التعليم الجامعي: علم النفس: 135، الفلسفة: 82، الأدب: 65 .
البيئات اللغوية في الجزائرذ الجزائر قطر شاسع وسكانه موزعون في كلّ انحائه، كما انه تعرض كباقي أقطار الغرب العربي إلى الاحتلال من قبل عدد كبير من المستعمرين، وكذلك العرب الفاتحين. إلا ان ا أثر فيه لغويا **أكثر** يتمثل في العربيّة والغرنسية، مما جعل البيئات اللغوية متمثلة في الأمازيفية والعربيّة
والفرنسية. وغالبا ما تكون خليطا لغويا بين العربيّة والفرنسية **أو** بين الأمازيغية والفرنسية **أو** بين الثلاث معا.

1. المجموعات الأحادية اللغوية: وهي حالة كلّ أفراد المجموعات اللغوية النين يقتصر تحصيلهم على لغة **أو** لهجة واحدة. وكمثال على ذلك: كلّ ألناطق الأمازيفية غير الدن الكبيرة؛ **أو** كلّ الناطق الناطقة بالعربيّة غير الدن الكبيرة.

2. المجموعات المزدوجة اللغة البسيطة أو الركبة ذ

أ. أما البسيطة فهي تنطبق على كلّ أفراد المجموعة اللغوية الدين يتكلّمون إلى جانب لفتهم ى الأمازيفية نغة أخرى، عربية عامية أو خليط لغويب بحيث تتغلب اللغة الثانية على اللغة الأم. وتوجد هذه الحالة في بيئة تتعايش فيها المجموعة الأمازيفية هع المجموعة الناطقة بالعربيّة؛ سواء كانت المجموعتان عئى حدول. موحدة جغرافيا أو بسبب تنقل الإطارات العربيّة نحو الناطق الأمازيفية خاصة الإدارية منها والدينية.

ب – وأما الازدواجية الركبة فهي تتركب من ازدواجية أصلها اللغة الأم – الأمازيفية – وفرعها ثنائية (ج؛5ح0910؛ل) تتركب من عربية عامية اكتسبت بمعايشة العرب أو هع اللغة العربيّة الفصحى **التي** يتعلمها الأفراد سواء في الدرسة أو في أي مركز هن مراكز الدراسة ومن لغة أجنبية (وهي عندنا الفرنسية) ، خليط مع اللغتين. سالغتي النكر وهو ما يسى,ء لغة مزيج,ء.

ج – تعددية لغوية بسيطة أو مركبة : أما البسيطة فتتركب **من** لغة أم وعربية عامية ولغة أجنبية أو أكثر، خاصة عند الكبار **من** الطلبة والمثقفين. والتلاميذ في الإعداري والثانوي. كحالة الجزائري الأمازيفي الذي اكتسب إلى جانب لفته الأم، العامية الجزائرية والغرنسية دون ان يتعلم العربيّة الفصحى لأسباب تاريخية معروفة. وأما الركبة فتتركب من أصل هو لغة أم غير العربيّة، ومن فرعين اثين يتكون أولهما من ازدواجية عامية وعربية فصحى اكتسبت في المدرسة؛ ويتكون ثانيهما من لغة أجنبية. فالأمازيفي مثلا الذي **نشأ** على لغئنه ثم اكتسب العربيبة العامية منن صفره–كما هو الحال في كثير من العائلات الأما ايغية ألتوأجدة في. الناطق الناطقة بالعربيّة العامية – وبعد ذلك تعلم العربيّة الفصحى في الدرسة و من ثم اللغة الفرنسية.

نتائج الدراسة **الميدانية:**

النتائج العامة للدراسة:

فيما يلي نقدم نتائج الدراسة الميدانية المتمثلة في نتائج اختبار **اللغة** العربيّة والتّربية الرياضية، وعلاقة اتجاه التطمين الأمازيفيين وأوليائهم نحو **اللغة** العربيّة بمستواهم في هذه المادة، **وكنا** دور المدرسة في الساهمة في تكوين صعوبات تعلم **أللغة** العربيّة وانواع هذه الصعوبات في مستوى الطور الثاني. ثم الستوى في **اللغة** العربيّة وعلاقته بالمستوى في الواد الأخرى مثل الرياضيات والتاريخ والجغرافيا لعينة من نفس التلاميذ في السنة التاسعة والسنة الثالثة ثانوي. وأخيرا الستوى في **اللغة** العربيّة وا.لمواد الأخرى لدى عينة من طلبة علم النفس والفلسفة.

1. نتائج اختبار اللغة العربيّة: (وضعه6سؤا,الالكلّ واحد درجة فكان مجموع الدرجات هو 60).

جدول (1) يوضح درجات تلاميذ (5 +6) في اختبار اللغة العربيّة.

فئات الدرجات	نا.أمازيغ3	%	نا. عرب	%
11-8	272	8.10	12	0.96
15-12	287	8.55	14	1.12
19-16	438	13.05	19	1.52
23-20	459	13.37	31	2.47
27-24	499	14.86	81	6.47
31-28	529	15.76	150	11.98
35-32	383	11.41	188	15.02
39-36	278	2.28	215	17.17
43-40	147	4.38	230	18.37
47-44	48	1.43	168	13.42
51-48	13	0.4	86	6.97
55-52	4	0.11	49	3.91
60-56	0	0	9	0.72
المجموع	03357	100	1252	100

لقد بلغ التوسط ساص لأبناء الناطق الأمازيفية 25\03بينما بلغ هذا التوسط لدى أبناء المناطق الناطقة بالعربيّة 35.77، من أصل 60درجة التي ونعت كمقياس للانجاز الكلّي لاختبار اللغة العربيّة.

+ المستوى الضعيف : يوجد ضمن هذا الستوى 51\38هـ/هـ **(ن.أ)** و 3.40\0(ن.ع) ويتضح **ان** التلاميذ (ن.أ) **أكثر** ضعفا في تعلم **اللغة** العربيّة من زملائهم (ن.ع)

*المستوى المتغوق : يوجد في هذا المستوى 32\06\0من التلاميذ (ن.أ) مقابل 43,290\0 من التلاميذ (ن.ع). يلاحظ. هنا أيضا نسبة تغوق (ن.ع) الكبير مقارنة بنسبة

زملائهم (ن.ا).

*الستوى التوسط: (تتراوح درجاته بين 26 و 39) نجد 042.3\0 من (ن.5).

إلا ان أغلب التلاميذ يتواجدون في فئات الدرجات الدنيا (26–34بينما نجد نسبة التلاميذ (ن.ع) تبلغ 53.110/ه لكنهم يتجمعون في فئات الدرجات العليا (32–39). للتحقق من هذه الغروق طبقنا اختبار }ت{ فكانت قيمته هي 38,12؛ الفرق دال عند مستوى الدلالة 001,0.

3 نتائج اختبار التّربية الرياضية:ءجدول (2) يبين درجات تلامبيذ (الخامسة والسادسة) في اختبار التّربية الرياضية.

ف.درجات تلاميذ	0–3	4–7	8–11	12–15	16–19	20–23	24–27	28–30	المجموع
نا.أماز	838	911	730	512	245	88	30	2	3357
%	25	28.14	22	15.25	7.3	2.6	0.9	0.05	100
نا.عرب	113	106	259	268	247	1477	75	37	1252
%	9.06	8.46	20.68	21.40	19.73	11.74	9.18	2.95	100

لتحديد المستويات : ضعيف ومتوسط ومتفوق نلخصها في الجدول (3) التالي:

التلاميذ	صفر	م ضعيف	م متوسط	م متفوق
س 5 نا 1528	10,93	64,40	33,83	1,77
نا عرب 642	6,54	38,32	50,78	10,9
س 6 نا أ 1829	10,28	72,88	23,84	3,28
نا عرب 610	3,44	30,65	46,58	22,79

يتراوح المستوى الضعيف ما بين 0 و10 درجات ويوجد 069,02 %صن التلاميذ(ن.أ) في المستوى الضعيف مقابل 34,680 %من التلاميذ (ن.ع)ا والمستوى التوسط ما بين 11 و 20 درجة يوجد 28,380 %من **(ن.أ)** و 48,720 %من (ن.ع) أما المستوى المتفوق فيتراوح ما بين 21و30 **فان** التلاميذ (ن.أ) لا يمثلون سوى 2,60 %مقابل 16,69 %من التلاميذ (ن.ع).

هذه النتائج تبين بوص الفروق الوجودة بين تلاميذ **المعينين** في, هذه المادة أيضا؛ علما بان عدد الكلّمات التي لم يفهمها التلاميذ (ن.ع) لا يتعدى "**3**"**بينما** يصل هذا العدد عند (ن.أ) الى 18 **كلّمة** من أصل ثلاثة تمارين عدد **كلّماتها** = 38 في التمارين الرياضية. لقد بين اختبارات **ان** قيمته مرتفعة فهي **تساوي** إلى 7,197. وهي دالة عند مستوى 0,001 يوجد. 10 15 فقط من التلاميذ (ن.أ)لم يصرحوا بوجود. كلّمات صعبة في نصوص تمارين التربية الرياضية وأغلبهم, يوجدون في المستوى المتفوق في الاختبارين. وبالمقابل يوجد 52,390 من التلاميذ (ن.ع) لم يصرحوا بان نليدم صعوبات في **فهم** نوص هذه التمارين، وهذا الفرق الكبير يبين ألاختلاف الواضح في مستوى تلاميذ المنطقتين في هاتين المادتين مع عدم الاستعادة من

اللغة العربيّة في تعلم الواد الدراسية الأخرى.

لقد طبقنا اختبار؛ لمعرفة ما إذا كانت الاختلافات بين كلّ من التلاميذ (ن.أ) و(ن.ع) معتبرة فكانت القيمة تساوي إلى 574,8 ودالة عند المستوى 0.001. ويظهر من هذه النتائج انه –كلّما كان مستوى التلاميذ منخفضا في اللغة العربيّة تبعه ضعف في مستوى نتائج اختبار التّربية الرياضية والعكس.

بلغت درجة معامل الارتباط.بين درجات اختبار اللغة العربيّة ودرجات اختبار التّربية الرياضية 0.83 وهي علاقة قوية وموجبة ودالة بنسبة 0,001 . هده العلاقة القوية والوجبة والدالة تبين بوضوح مدى تأثير اللغة العربيّة لغة التعليم. في. تعلم مادة لتربية الرياضية أي ان المستوى فيها يؤثر في المستوى في الوأد الدراسية التي تدرس بها ولعل المشكلة قد اتشحت أكثر هنا وظهرت خطورتها.

تفسير أسباب صعوبات تعلم اللغة العربيّة:

* لم يفهم ولم يكتسب تلاميذ الناطق الأمازيغية ما تعلموه (ان حدث هناك تعليم وتعلم) من حروف وأدوات وروابط وقوالب لغوية في المدرسة. أي ما يتعلق بالجانب التركيبي للغة العربيّة التي تقدمها المدرسة رغم طول المدة.

* وقد نتج عن عدم الفهم هذا الغياب شبه الكلّي لإدراك معانيها ٠ وبالتالي عدم القدرة على التمييز بينها ومن ثمة صعوبة استخدامها عند الحاجة ب فلا فرق بين النفي عامة والنفي في الماضي أو في المستقبل ولا بينه وبين النهي. ونفس الشيء ينطبق في العجالات الأخرى من القواعد التركيبية للجملة والروابط التي تصل بين عناصرها.

يتبين من خلال الصعوبات والأخطاء التي وقع فيها التلاميذ ان المشكلّة ناجمة عن عدم

دد القدرة على التعرف على أزمنة الفعل أصلا.

ى القدرة على التعرف على الأفعال التي درست في ألقسم فقط دون غيرها.
دعدم القدرة على التعرف على الفعل أصلا، وبالتالي عدم التمييز بينه وبين غيره من الكلّمات.

٠ *عدم التمييز من حيث الاصطلاح بين الفعل والفاعل وكذالك من حيث الوظيفة النحوية.

*صعوبة التمييز بين الأفعال عندما تكون مصرفة في الثنى أو في ألجمع عنه إذا كانت في الفرد الغائب.

تعليق: تعود الصعوبات التي يعاني منها تلاميذ السنتين الخامسة والسادسة في مجال القواعد النحوية أساسا إلى السطحية والهشاشة التي تقدم بها دروس هذا النشاط اللغوي من جهة وإلى النقص الكبير في الأعمال التطبيقية والتدريبات التي تساهم في ترسيخ هذه الدروس في انهان التلاميذ. إضافة إلى. الراجعات مع غياب التأكيد على أسس اللغة المكتوبة في تدريس اللغة العربيّة لهن الطور.

ان الطريقة المتبعة في تقديم دروس اللغة العربيّة، ولا سيما ما يتعلق بالجانب التركيبي للغة فهي لا تتماشى وطبيعة المحيط اللغوي للتلاميذ عامة. وهي) لا تساعن الناطقين بالعربيّة أيضا إلا ان المجتهدين يتعلمون رغم الصعاب. لذلك ينبغي. التأكيد على الطريقة الاستقرائية والمعتمدة عنى التدريس بالمفاهيم في نفس الوقت بحيث يتمكن التلاميذ من الاكتساب الصحيح للتراكيب اللغوية؛ وقبل البنية ان يكتسبوها كوسيلة اتمال أولا وقبل كلّ شيء.

من حيث الثروة اللغوية يمكن ان نستنتج ان التلاميذ يعانون صعوبات كبيرة في نشاط الثروة اللغوية، بحيث ان ثروتهم اللغوية ناقصة جدا. ولعل من بين الأسباب التي أدت إلى ذلك هو الغصل التام بين لغة التلميذ ولغة المدرسة حتى في المناطق الناطقة بالعربيّة.

1. الترتب الخاطئ لكلّمات الحملة من خلال الوظيفة النحوية	2. تكرار عناصر من الجمئة مما يفسد المعنى
3. جمل ناقمة بناء ودلالا. 4. رصف كلّمات دون روابط	5 جمل ذات بنية صحيحة ودلالة غامضة 6 مل خالية من الكلمات الوظيفية والأدوات.
7 الاستعمال الخاطئ للكلمات الوظيفة والأدوات.	8 حشو الكلمات الوظيفة والأدوات 9 عبارات مضطربة معنى

وأغلب الصعوبات سببها النقل من اللغة الأمازيغية نحو العربيّة. هذه الظواهر موجودة أيضا في كل من المرحلة الاعدادية والثانوية..

الاتجاه نحو اللغة ومستوى تعلمها لدى التلاميذ الأمازيغ: بينت عدة دراسات دور الاتجاه في تعلم لغة غير اللغة الأولى، ونظرا لكون نسبة من الثقفين بالمناطق الأمازيغية والذين أظهروا اتجاها سلبيا نحو اللغة العربيّة وما يتبعها، فإننا افترضنا ان ذلك يمكن ان يؤثر سلبا في تعلم أبنائهم للغة العربيّة مما دفعنا إلي قياس اتجاههم نحو هذه المادة وعلاقة ذلك بمستواهم التحصيلي فيها.

بين اختبار الاتجاهات ان هناك 87ا32ا**0**ا**0** من تلاميذ (ن.أ) لهم اتجاه إيجابي نحو تعلم اللغة العربيّة، وإذا أضفنا ذوي الاتجاه الحيادي إلى الإيجابي تصبح النسبة 52,94(؛/٠. أما التلاميذ الذين صرحوا باتجاههم السلبي فتبلغ نسيتهم 47,05ا**0**ا**0**ث أي نصف عدد أفراد العينة الأمازيغية تهريبا قد بينوا رفضهم لتعلم هذه اللغة. لقد وجدنا ان هناك تأثيرا لكلّ من الاتجاهين في مستوى التحصيل في اللغة العربيّة لدى تلاميذ العينة الأمازيغية.

ولكي نتمكن من معرفة العلاقة بين المستوى في اللغة وبين الاتجاه، عن طريق معرفة الفروق بين الاتجاهات طبقنا اختبار كالمعرفة الفروق بين التلاميذ ذوي الاتجاهين السلبي والإيجابي هع المحايد وكانت قيمته تساوي إلى 440,03 وهي أكثر بكثير من القيمة المجدولة، والتي تعد دالة عند مستوى 0,001. هذه القيمة تبين بوضوح ان هناك فرقا دالا وجوهريا بين التلاميذ ذوي الاتجاه الإيجابي أو المحايد وبين ذوي الاتجاه السلبي، مع العلاقة الإيجابية أو السلبية بالدرجات المحصل عليها في اختبار اللغة العربيّة. ويوضح الجدول التالي العلاقة بين الاتجاه بالمستوى في اللغة العربيّة:

جدول **(ج)** يوشح توزيع التلاميذ حسب الاتجاه والمستوى **في** اختبار؛ اللغة العربيّة.

المستوى/ الاتجاه	إيجابي	سgبى	حيادى
م.ضعيف	288	1056	362
%	16.88	61,90	21,22
% إلى المجموع	8.63	31,64	10,86
م.متو.+ ٠تف.	809	514	308
%	49.60	31,51	18,88
% إلى المجموع	24.24	25,40	9,23

يلاحظ من خلال هذه التكرارات والنسب للمستويين المذكورين في

الجدول(8) ان نسبة التلاميذ الضعفاء في الاتجاه الإيجابي هي أقل من نسبة زملائهم من نفس الاتجاه في المستوى المتوسط والمتفوق بثلاث مرات. وهذا يختلف عن نسبة التلاميذ ذوي الاتجاه المحايد حيث نجد النسبتين متقاربتين جدا في كلّ من المستويين. وأن. دل هذا على شيء فإنما يدل على ان الاتجاه فعلا حيادي إذ لا يؤثر سلبيا ولا إيجابيا في تعلم اللغة العربيّة عند هؤلاء التلاميذ. أما التلاميذ ذوي الاتجاه السلبي فان نسبتهم في المستوى الضعيف تساوي أكثر من نصف زملائهم في المستوى التوسط والمتفوق، (61.90% مقابل 31.51%). قد يتضح من كلّ هذا أن هناك تلاميذ ذوي الاتجاه الإيجابي نحو العربية لكن مستواهم فيها ضعيف ويعود هذا لأسباب عدة منها ما يتعلق بالظروف البيئية المتمثلة في انحطاط المستوى الثقافي لمحيطه ومنها ما يتصل بالجوانب البيداغوجية والمدرسية،هذه العوامل أو بعض منها قد يؤثر في هذا التلميذ تأثيرا سلبيا فتجعله يتخلف دراسيا تخلفا جزئيا أو شاملا.

وبالنسبة للتلميذ الذي يكون متوسطا أو متفوقا في اللغة العربيّة؛ إضافة إلى اتجاهه الإيجابي نحوها قد تكون الظروف البيئية والثقافية، إضافة إلى المكانة التي يحرز عليها في القسم مما يساعده على التقدم في تعلم هذه المادة، وكذلك الواد الدراسية الأخرى. فالمكانة والدعم والطموح مع النتائج المرضية. كلّ هذا يمكن ان يدفع التلميذ إلى العمل وإنجاح أكثر؛ وهذه الوضعية قد تنطبق أيضا على التلميذ الذي يكون اتجاهه سلبيا، لكن مستواه في الدراسة وفي اللغة العربيّة متوسط **أو** متفوق. أما التلميذ الذي يكون مستواه ضعيفا فقد يكون ضعفه ناتجا عن هذا الاتجاه وهذا افتراض من بين عدة افتراضات أخرى.(بيداغوجي مثلا). لكن ما ينبغي التأكيد عليه هو ان أغلب التلاميذ الذين يتصف اتجاههم نحو اللغة العربيّة بالإيجاب **أو** الحياد يوجدون في المستوى المتوسط أو المتفوق (33/47%) أما في المستوى الضعيف فيوجد

19٠48.% وأما ذوي الاتجاه السلبي فيوجد 19.48% في المستوى المتوسط والتفوق، و15.40%في المستوى الضعيف. ولكي نتمكن من معرفة العلاقة بين المستوى في اللغة وبين فالاتجاه عن طريق معرفة الفروق بين الاتجاهات طبقنا اختبار كالمعرفة الفروق بين التلاميذ ذوي الاتجاهين السلبي والإيجابي مع المحايد وكانت قيمته تساوي إلى 31.64% وهي أكثر بكثير من القيمة المجدولة ٠ والتي تعد دالة عند مستوى 0,001. هذه القيمة تبنن بوضوح ان هناك فرقا دالا وجوهريا بين ألتلاميذ ذوي الاتجاه الإيجابي أو المحايد وبين ذوي الاتجاه السلبي،مع العلاقة الإيجابية أو السلبية بالدرجات المحصل عليها في اختبار اللغة العربيّة.

هذه النتائج تبين ان مواقف التلاميذ وأوليائهم لها تأثير إيجابي أو سلبي نحو تعلم اللغة العربيّة. واليوم نتساءل: هل ان الاعتراف الرسمي باللغة الأمازيغية والسماح بتعليمها يمكن أن يحل الصراع بين اللغتين، وبالتالي تقليص الصعوبات في تعلم اللغة العربيّة؟ أم ان هذا الاعتراف سيشجع أكثر على رفضها من قبل المتعلمين الأمازبغ وذويهم وبالتالي تطرح المشكلّة بصفة أكثر حدة وعمقا؟

ب.مستوى السنة التاسعة: (نا. أمازيغ = 370 تلمينا ، نا. بالعربيّة = 195 تلمينا).

ندرج فيما يلي الدرجات التي حمل عليها نسبة من تلاميذ العينتين الأمازيغية والعربيّة في السنة التاسعة في كلّ من المواد: اللغة العربيّة والرياضيات والتاريخ (مع الجغرافيا)، من خلال الاختبارات المدرسية لسنة 94-95، لنكتشف ان الأمر لا يختلف كثيرا عما نكر في الطور الثاني.

جدول رقم (4) يبين الدرجات المدرسية في الواد الثلاث المذكورة في الجدول لعينة من التلاميذ أعلاه.

ف.درجات	لغة عربيه		ريا ضدات		تأريخ + جغ.	
/ /// //	نا٠غ عربية %ن	ذا٠ عربية %ن	ناغ. عربية %ن	نا. عربيه %ن	ناء غ. عربية % ن٠	نا عربية %ن
1- 3	14 52		9 33	2	5 18	x
4_ 6	24 63	3 6	28 103	4 8	17 83	2 4
7_ 9	23 85	15 30	43 159	8 16	28 104	11 21
10-12	24 89	32 62	11 41	41 80	27 100	37 72
13-.15	9 33	38 74	7 26	27 53	19 70	42 82
16-18.	6 22	11 21	8 2	18 34	4 15	ج 12
19-20	٧	1 2		1 2		2 4
مجموع	370 100	195 100	370 100	195 100	370 100	100 195

يبين الجدول ان درجات التلاميذ (ن. أ.) دائما أكثر انخفاضا من درجات زملائهم، وهذه ناتجة من اختبارات مدرسية، مما يدل على انهم أكثر عرضة للرسوب والتسرب ومن ثم ترك الدراسة قبل الأوان. وهذا سواء كان الأمر في اللغة العربيّة أو في المادتين الرياضيات والتاريخ والجغرافيا. علما بان الأمر ينطبق على الواد الأخرى. وهناك ترابط بين درجات اللغة ودرجات الرياضيات

والقاريء بحيث بلغ على الترتيب 0.73 وهو موجب ودال عند 0.001. و0.78 وهو أيضا موجب ودال عند 0.001. (ولا مجال للاطالة بسبب عدد صفحات المقال المدول).

ءج٠ئنهه هنا أيضا لا يوجد إلا تحسن طغيف مقارنة بدا كان يجب ان يكون والجدوإل لثتالي يوشح ذلك: الثانوي: ناطقون بغير العربيّة : ج 21 ا قاطقون بالعربيّة : 112

جدول رقم (6) يبين درجات عينة من تلاميذ الطور 3أعلاه في المواد المذكورة في الثالثة ثانوي.

ف.درجات	لغـــة عربـــية		ريـــــا ضيـــات		تـــــار		يخ+جغر	
/ / /	نا.غ. عربية % ن		نا.غ. عربية % ن	نا.غ. عربية % ن	نا.غ. عربية % ن		نا.غ. عربية % ن	
3 -1	6	3	9	4	X	x	X	x
6 -4	39	18	28	13	2	2	7	6
9 -7	88	41	77	36	16	14	18	17
12-10	58	27	64	30	37	33	44	40
15 -13	15	7	28	13	35	31	31	26
18 -16	9	4	9	4	20	18	7	8
20 -19	X	X	X	x	2	2	3	3
مجموع	215	100	100215		112	100	100112	

3 -1	6	3	9	4	X	x	X	x
6 -4	39	18	28	13	2	2	7	6
9 -7	88	41	77	36	16	14	18	17
12-10	58	27	64	30	37	33	44	40
15 -13	15	7	28	13	35	31	31	26
18 -16	9	4	9	4	20	18	7	8
20 -19	X	X	X	x	2	2	3	3
مجموع	215	100	100215		112	100	100112	

هنا أيضا كلّ المعلومات واضحة في الجدول، فالاختلافات بين (ن. أ.) وزملائهم واضحة كما ان الأولين تتجمع تكراراتهم بين فئات الدرجات4-6 و 10-12 وهذا في المواد الثلاث، إلا أن هناك تحسنا في !لتاريخ عما كان عليه سابقا. ومهما يكن فان كلّ ضعف في اللغة التي تدرس بها المواد الدراسية الأخرى فان ذلك سيؤدي حتما إلى الضعف في هذه المواد، وهنا

تكمن أهمية الاهتمام بهذه اللغة وتكوين أستاذ كلّ مادة. فيها تكوينا جيدا.

المدرسة وصعوبات تعلم اللغة؛ العربية نهدف هنا إلى معرفة مدى إمكانية تدخل العامل المدرسي المتمثل في العلم والمنهاج والطريقة، في المساهمة في تكوين صعوبات تعلم اللغة العربيّة في كلّتا المنطقتين. لا تأخذ المدرسة بعين الاعتبار خصوصيات الناطق الناطقة بغير العربيّة، فمضمون المنهاج يعتبره مؤلفوه مطابقا لكلّ البيئات رغم خطأ هذه الفكرة. و نظرا للنقائص التي يتصف بها كلّ من المنهاج والطريقة في اللغة العربيّة لجأ معلمو هذه المناطق إلى الترجمة كمخرج لا مغر منه في دروسهم.وفي خطابهم البيداغوجي. هذه الترجمة التي قد تصبح هي الأخرى عاملا من عوامل الصعوبات إذا ما عممت على مجمل النشاطات اللغوية.

1.آراء المعلمين في مناهج اللغة العربية:

المذهاج	تطبيق	كلّي	جيد	مقبول	غيرتام	لافائدة	د.جواب	المجموع
المعلمون	نعم	لا						
م.أماز.ن	72	142	20	134	13	40	6	213
%	35.45	جةء64	9.09	60.90	5.9	18.18	2.75	96.92
م.ءرب.ن	123	33	22	98	0	40	5	165
%	74.54	20	13.33	52	0	24.24	3.03	100

يتبين من هذا الجدول ان 35.45% من معلمي العينة الموجودين في المناطق (ن.أ) يعطون أهمية كبيرة للمنهاج الموجود في المنكرات، ا بحيث يطبقون ما فيها دون أي

تعديل أو تكييف لمضمونها أو خطواتها حسب الوضعيات المختلفة للمحيط الذي يوجد فيه التلاميذ. بينما نجد 64.55 %آخرين يعتبرونها غير ذلك فهم يدخلون تعديلات وتحويرات ولو جزئية عليها. فيما يتعلق بالمعلمين الموجودين في المناطق (ن.ع) يلاحظ٠من الجدول ان 74.55%منهم لا يقومون بأي تعديل في مضمون الذكراك هم أيضا.

ملاحظات المعلمين حول دروس للغة العربيّة:

*أغلب الموضوعات خالية من الخبرات على المستوى العرفي.

*الموضوعات إعدادا اصطناعيا ولا تتناول حقائق المحيط الاجتماعي والعائلي للتلاميذ. ولا يستجيب القليل من العارف التي تحتوي عليها الموضوعات لحاجيات التلاميذ كما انها ذات طابع تقليدي مما يجعلها عديمة الفائدة بالنسبة لهؤلاء.

*الدروس على نفس النموذج وبنفس الطريقة وهذا يؤدي بالتلاميذ إلى الملل والنفور منها

*أغلب الموضوعات أقل من المستوى الذهني والمعرفي للتلاميذ بكثير والبعض الآخر فوق مستواهم بدرجة كبيرة. والشيء القليل من الثروة اللغوية التي يقدمها المناهج لا يستجيب لحاجيات التلاميذ ولا لمتطلبات الوسط الذي يعيشون فيه

*تقوم الموضوعات بتكوين إشراط لدى التلاميذ عوض ان تحرر قدراتهم. التعبيرية والنهنية فهذه العملية تسجنهم في مكتسبات ضيقة ومحدودة في المجال المدرسي دون تمكينهم من ممارسة التعبير الحر والتلقائي في الحياة العامة. وتفتقر هذه الموضوعات إلى أي.مضمون انفعالي.

*صعوبة فهم خطاب المعلم في الدروس.

*الترجمة التي يستخدمها التلاميذ من العربيّة إلى الأمازيفية ؟و العامية ثم ألعودة إلى العربيّة.

*نقص كبير في الثروة اللغوية.

*طريقة تعليم اللغة نات مسؤولية كبيرة في ظهور صعوبات في تعلم هذه المادة.

الترجمة والدروس: يستخدم 80.60%من معلمي (م.أ) الترجمة في دروسهم كضرورة ملحة لإيصال العلومات إلى التلاميذ وذلك مقابل 11.5%من (م.ع). ويمكن. للترجمة ان تساعد التلاميذ على فهم مضمون رسالة العلم، لكن دون الاستعادة من المفردات والمحتوى الذي وضعت فيه الفكرة. فهذه الترجمة تبقى عاملا معرقلا لتعلم الدروس، لان التلميذ يتنكر الشيء **أو** الكلّمة التي أخذت من لفته في الترجمة لإفهامه غ لكن لا يتنكر بسهولة الكلّمات **أو** العبارات الخاصة باللغة الهدف **أو** الدروس الأخرى، لذلك تبقى الترجمة في هذه الحالة عاملا معرقلا للتعلم المراد بلوغه. هكذا يتضح لنا ان المدرسة عوض ان تساهم في لعب دورها التربوي /التعليمي نجدها تساهم في تكوين صعوبات التعلم عند التلاميذ.

المشكلّات التكوينية لطلبة الجامعة في العلوم الاجتماعية:

بعد جمع استمارات الاستبيان الموزعة على 282 طالبا وطالبة ينتمون إلى كلّ من علم النفس وعلوم التّربية، والفلسفة، والتارخ، واللغات.، ويتوزعون على سنتي التخصص (أي بعد الجنع الشترك). وقد تمكنا من استرجاع 215 منها. كما فحصنا نمانج من أوراق اختباراتهم في الوحدات الأساسية، وقد كانت الملاحظات المستخلصة من ذلك ومن المعطيات المحصل عليها من الاستبيانات قد أسفرت عن النتائج التالية:

عدم التمكن من الثبات على لغة في التعبير	عدم التحكم فى قواعد النحو والإملاء
فقر كبير فى الثروة اللغوية. وفى الغاهيمى	هـ عدم التحكم فى اللغة. عامة وفي اللغات الأنبية
عدم القدرة على التعمق فى فهم وجوانبه	غياب المنهية العلمية والغة في إنشاء الطالب
صعوبات فهم الحطاب العلمي والتربوي للأستاذ في أغلب المواد	عدم قدرة الطالب على المناقشة العلمية بلغة سليمة

ب. المجال الفكري:

* غياب استراتيجيات التحصنل العلمى والمعرفي	٠ غياب كفاءة التحويل بين المعارف ألمتنوعة والاستفادة منها
عدم القدرة على التحليل والتركيب للمعارف المحصلة والتصرف فيها.	غياب كفاءة التفكير الناقد نتيجة لعدم الاهتمام بذلك والاكتفاء بالدروس.

إنّ ما يمكن ان نقترحه في الوقت الذي انشئت فيه لجنة وطنية لإصلاح ولجنة وطنية للبرامج ، ولجان متخصصة في بناء الناهج والبرامج الجديدة. ان لا يقع المسؤولون على التّربية من جديد في الأخطاء التي وقعوا فيها سابقا. ومنها اعتبار اللغة العربيّة لغة أولى لكلّ من يلتحق بمقاعد الدراسة، وان يجدوا مخرجا لهؤلاء حتى تعم العدالة بين أبناء البلد الواحد في ميدان التّربية والتعليم.

المراجع المطالع عليها والمستعان بها:

r): ! ✓ *Mackey ، Siguanlilli bJUJj)1–سيجوانوماكي (1995)،
ترجمة د. إبراهيم بن محمد.عاطف مجاهدآ جامعة الملك سعود؛ عمادة شؤون الكتبات الرياض.

المراجع باللغة الأجنبية:

1- BOMBOIR, Anna. (1983) le langage objet d'etude,le *Langage de l'Ecole, Remèdes* ,Sciences de l'Education n. 1 et 2 .

2- BRAUN - LAMESCH , M. (1972) : /a *Langage par l'Enfant* ,PUF , Paris.

3- BROHEET , J.M . Confaid ,J P.(1995) : *Didactique,* P.U du Mirail.

4- DABENE,L (1993) : L'Enseignement Précoce d'une Langue Etrangère :Conditions d'une Réussite dans ;'Enseignement de ;a Langue Française à ;'Ecole Elémentaire Italienne BCLE , Rome , Eds. Analisi.

5- - GAONAC'H , D. (1982) : Approche Communicative en Didactique des Langues Etrangères , Revue de Phonétique Appliquée, 61, 159-175 .

3 – *GHETTAS ,CH (1995)l'Entant Algérien et*

؛'Apprentissage de ؛a Langue Arabe a ؛'Ecole Fondamentale, Essai d'Analyse des Compétences Narratives et Textuelles de L'Entant Algérien Entre Cinq et Neut Ans ,Thèse de Doctorat en Linguistique et Didactiques des langues , Université Stendhal, Grenoble 3 , U.F.R. des Sciences du Langage , pp.323-328 .

بتصرف

7 - MATIAS et al. (1978) : Le *linguistique ، psychologique, sociologique et Philosophique .*

8 - TALEB IBRAHIM!, K. (1993) : Algérienne d'ibn Badis à Pavlov ،de M. Boudalia - Grettou ،Quelques Rèftlexions sur l'Enseignement de la Langue Arabe dans */e* Système Educatif Algérien*. in NAQD , Revue d'Etudes* et de Critiques Sociales :« Culture et Système Educatif » n. 5 , Avril – Auot.

8 - UNESCO , (1988) : /a *Langue*, e؛ .

10 - VASSEUR, M.T. (1989): /agestion de lintercompréhention *dans les Echanges* entre Etrangers *et Natlts*

, in Interacticn . Revue de l'Association des Sciences du langage

PP36−55.

11 − VOGEl, K. (1995) : *l'Interlangue , la langue de l'App traduction de l'Allemant par JM BROEET et J.P CONFAID,P.U du M.*