وسائل حماية اللغة العربية من هيمنة اللغات الأجنبية

(ورقة عمل مقدمة إلى المؤتمر الدولي الثاني للغة العربية)

دبي: 7-10 مايو 2013م

إعداد

أ.د. يوسف جلال يوسف

أستاذ ورئيس قسم علم النفس التربوي

كلية التربية جامعة المنصورة

00201009426620

YOUSSEF_GALAL@HOTMAIL.COM

تُعدُّ حماية اللغة العربية مسؤولية قومية يجب أن ينشغل بها ويهتم بها كل غيور على هذه اللغة التي تعد أهم أساس من أسس ودعائم الوحدة العربية، ويمكن التوصية بما يلي لحمايتها من هيمنة اللغات الأجنبية الأخرى:

1. إرجاء بداية تعليم اللغة الإنجليزية – كلغة ثانية – أو غيرها من اللغات الأجنبية الأخرى بجميع المدارس التجريبية ومدارس اللغات والمعاهد الأزهرية النموذجية إلى الصف الرابع الابتدائى وما بعده، ولا يتم تعليم هذه اللغات بأى صورة من الصور خلال مرحلة رياض الأطفال أو السنوات الابتدائية الأولى التى تسبق الصف الرابع الابتدائى، حفاظاً على اللغة العربية كلغة قومية وكأصل رصين من أصول الدين الاسلامى والحضارة الاسلامية العريقة، وتفاديا لمظاهر صعوبات تعلم اللغة العربية المتعلقة بالكتابة والناجمة عن تعلم لغات أجنبية فى سن مبكرة لم تسمح بعد بالتمكن من اللغة الأصلية الأولى.
2. يقتصر تعليم اللغة الإنجليزية – أو غيرها من اللغات الأجنبية – كلغة ثانية – خلال الصفوف المتبقية من المرحلة الابتدائية (الرابع والخامس والسادس) فى صورتها المنطوقة فقط، وارجاء تعليمها كتابةً وقراءةً إلى المرحلة الاعدادية.
3. يقتصر تعليم اللغة الإنجليزية – أو غيرها من اللغات الأجنبية – كلغة ثانية – خلال المرحلة الاعدادية كمادة دراسية فقط، وعدم استخدامها كلغة لتعليم مواد أكاديمية أخرى كالرياضيات والعلوم، وإرجاء ذلك إلى المرحلة الثانوية أو الجامعية.
4. الاهتمام بتعليم التلاميذ والطلاب بالمراحل التعليمية المختلفة قبل الجامعية للقرآن الكريم وحفظ قدر كاف من سوره لتحقيق أهداف عديدة من بينها دعم الجانب اللغوى لديهم.
5. تطوير كتب وبرامج تعليم اللغة الإنجليزية بمراحل التعليم المختلفة بحيث تسمح بالمعايشة والحوار وتعتمد على التشويق والوظيفية والبدء بالمصطلحات والكلمات المألوفة والمتقاربة مع اللغة العربية، مع الاستعانة بالوسائل التكنولوجية الحديثة فى تحقيق ذلك.
6. الاهتمام بمعلمى اللغات المختلفة –العربية والإنجليزية وغيرها– من حيث الاختيار وتوفر خصائص شخصية مناسبة، والإعداد الجيد خلال التأهيل الاكاديمى والتربوى، مع إستمرار عمليات التطوير والتحديث والتدريب خلال مزاولة المهنة.

وقد بنيت هذه التوصيات على استطلاع الباحث لعدد من الدراسات ذات الصلة بالإضافة إلى دراسة علمية ميدانية أخرى قام بإجرائها.

مقدمة وإطار نظرى :

لعلَّ اللغةَ واحدةً من أعظم النعم التى اختص الله سبحانه وتعالى بها بنى الانسان دون غيرهم من الكائنات الحية الاخرى . والتى تؤدى دوراً عظيما" فى شتى المناشط والمجالات البشرية ، من حيث كونها وسيلة للتواصل والتفاهم ونقل المشاعر والانفعالات والأفكار بين الناس، وتسجيل ونقل المعلومات والخبرات والمعارف عبر القرون والعصور المتعاقبة، فضلا عن كونها وسيلة للتماسك الاجتماعى، وأصل رصين من أصول أية حضارة فى أى موطن من المواطن أو بلد من البلدان.

وقد اتضح أنه لاغنى للإنسان عن اللغة كوسيلة مهمة وأساسية للمعرفة بصفة عامة، ومعرفة ذاته والعالم من حوله بصفة خاصة. وعلاقة اللغة بالتفكير علاقة شائكة متداخلة يؤدى كل منهما دوراً فاعلاً فى نضج ونمو الآخر، فاللغة مادة التفكير، ولا يمكن للتفكير أن يتم إلا فى محتوى لغوى معين، كما لا ينمو الجانب اللغوى بدون التفكير وعملياته العقلية والمعرفية المختلفة. وقد اهتم علماء علم النفس اللغوى Psycholinguistic بهذه العلاقة محاولة منهم لتحديد حجم تأثير كل منهما فى الآخر عبر مراحل النمو المختلفة، وكيفية اكتساب الطفل للغة وتطورها، والعوامل المعوقة لذلك، وكيفية التغلب عليها.

وتؤدى العمليات العقلية المعرفية –خاصةً الانتباه والإدراك والذاكرة والتفكير– دوراً مهماً وأساسياً فى عمليات اكتساب اللغة وتنميتها وتطويرها، كما يمكن علاج مشكلات اللغة واضطراباتها من خلال زيادة تركيز وجذب الانتباه، وتصويب أخطاء الإدراك بالاستعانة بالمحسوسات ومعينات التعلُّم والتركيز على استيعاب المعلومات بفهم معانى المفردات والتعبيرات اللغوية المختلفة بما يسهل عمليات الاحتفاظ بالمعلومات فى البنية المعرفية للفرد وإمكانية التعرف والاستدعاء منها دون مشقة أو جهد.

وبالرغم من عجز الوليد البشرى عن استخدام اللغة والنطق بكلمة واحدة ذات معنى قبل نهاية عامة الأول، إلا أنه يمارس عمليات اللغة وكثير من مظاهرها عقب لحظة الميلاد مباشرة. ابتداءً من الصراخ (صيحة الميلاد–الصراخ الوجدانى اللاإرادى–الصراخ الوجدانى الإرادى)، فالضحك، فالمناغاة (العشوائية–التجريبية)، ثم ظهور المفردات التى تحمل كل منها معنى الجملة وقوتها حتى ينهى الطفل عامة الثانى، حيث يزداد ويتراكم محصوله اللغوى فيبدأ فى إصدار جمل بسيطة قصيرة تتكون غالبا من كلمتين فقط، ثم تتطور هذه الجملة ويزداد عدد مفرداتها إلى ثلاث أو أربع كلمات خلال العامين الثالث والرابع إلا أنها لا تكون صحيحة من حيث التركيب اللغوى، حيث تتحقق هذه الدقة فى التعبير وسلامة التركيب وكثرة التعقيد فى جمل الأطفال خلال العامين الرابع والسادس وما بعدها (حامد زهران،1990).

وبالرغم من حدود القدرة العقلية عند الطفل إلا أنه يتقن البنية المتزايدة التركيب فى لغته القومية خلال فترة قصيرة لا تتجاوز أربعة أعوام، حيث يصبح الطفل أكثر قدره على إنتاج وفهم الكلام الذى ينتمى إلى اللغة التى اتقنها، ويتسم كلامه فى نفس الوقت بالجدة وبانطواءه على عامل المعنى (آمال صادق، 1988).

حيث يستطيع كل طفل تعلُّم لغته الأصلية فى وقت مبكر من حياته وفى فترة زمنية قصيرة كجزء لا يتجزأ من نموه ونضجه المعرفى والعقلى والاجتماعى والسيكولوجى، وكوسيلة للتعامل مع مجتمعه، والانخراط فيه، والبقاء كواحد من أفراده وتكون النتيجة الحتمية اتقان الطفل تدريجيا لهذه اللغة، ولكن الأمر يختلف بالنسبة لتعلُّم اللغة الأجنبية وخصوصا خارج بيئتها الطبيعية حيث لا يكون هذا التعلُّم بنفس السرعة والسهولة لأنها ليست جزءا أساسيا من عملية نموه ونضجه (نايف خرما و على حجاج، 1988).

وإذا كان بإمكان الطفل اكتساب لغته القومية خلال فترة زمنية قصيرة ودون جهد أو عناء، لممارسته إياها خلال أنشطة الحياة وتفاعله مع المحيطين، فإن الأمر لا شك يختلف إذا كانت لغة التعلُّم المدرسى تختلف عن لغة الحياة، ذلك أن اللغة بطبيعتها وظيفية واجتماعية. وإذا كانت اللغة العربية تعانى ازدواجية حقيقية من خلال الفصحى–كلغة للتعلُّم المدرسى–والعامية–كلغة للتعامل الحياتى والمعيشى–وما يترتب على ذلك من تعطيل للنمو اللغوى .. فإن الأمر يصبح جد خطير إذا كان الطفل مطالبا بتعلُّم لغتين إحداهما اللغة العربية وهى اللغة القومية، وثانيهما اللغة الأجنبية وهى الإنجليزية أو غيرها، فى آنٍ واحد ولم يتمكَّن بعدُ من إتقان لغته القومية.

خاصةً وأن تعلُّم لغة ثانية لا يكفى فيه معرفة تلك اللغة والإلمام بأصولها بل لابد من تحقيق خطوة أبعد من ذلك وهى القدرة على السيطرة على اللغة قراءة وكتابة وتحدثا، لأن التحدث باللغة عملية واعية تتطلب مهارة وتلقائية فى الفهم والاستجابة، كما تتطلب سهولة فى الأداء اللغوى يصل إلى حد العادات اليومية(شاكر قنديل،1983).

وإذا كانت اللغة الأصلية لم يتم التمكن منها بعد ولا زالت فى طور التكوين والاكتساب فإنه يصبح على المتعلم معرفة أصول كل من اللغتين، والسيطرة على كل منهما والوعى بمفرداتهما معاً لكى ينجح فى استعمالهما وتوظيفهما توظيفا مناسباً فى عمليات القراءة والكتابة والتعرف أو الإدراك، حيث يتم الاتصال والتفاعل المباشر مع إطار فكرى وثقافى وحضارى مختلف له تأثيراته على عقل وفكر وثقافة الفرد ولغته الأولى، وليس مجرد اكتساب أسلوب جديد للحديث أو الكتابة.

وتشير كارول (Carroll, 1964) إلى أن مرحلة التمكُّن من اللغة تتحدد بثلاث خصائص تتمثل في القدرة على فهم أفكار الآخرين، والتعبير عن الأفكار الخاصة، والتفكير المباشر بهذه اللغة دون وساطة لغة أخرى.

وقد أثارت نظرية التباين Contrastive Hypothesis التى وضعها لادو (Lado, 1957) ما يمكن أن يحدث من تداخل بين اللغتين Interference اللتين يتم تعلمهما معاً فى آن واحد، أو النقل السلبى negative transfer لتعلُّم لغة أجنبية عقب تعلُّم لغة أصلية نتيجة ما يوجد من تناقض أو اختلاف فى الصيغ والتراكيب اللغوية فى كل من اللغتين والتى تشكل صعوبة فى سبيل تعلمهما معاً على حد سواء.

وقد أوضح جارسيا (Garcia , 1973) إلى أن ازدواجية اللغة الوطنية مع لغة أجنبية حديثة التعلُّم، كأن يتعلم الطفل لغة جديدة كالإنجليزية قبل اتقانه للغته الوطنية كالعربية يؤدى إلى إعاقة نمو اللغتين وذلك بسبب التداخل الناجم عن ازدواجهما. كما يشير كوهين (Cohen , 1977) إلى أن ازدواجية اللغة لا تنشأ فقط من تعلُّم لغتين مختلفتين، وانما بوجود صورتين مختلفتين لنفس اللغة، مثل استعمال اللهجة العامية بدلاً من اللهجة الفصحى، حيث يعمل ذلك على إضعاف اللغة الأم عند استخدامها بسبب التداخل فى المعنى والنطق مما يعوق النمو اللغوى للأطفال، لأن البيت والشارع لايدعمان لغة التعلُّم بالمدرسة فيضعف أثر التدريب لكليهما على الآخر.

كما يتقبل الفرد استعمال لغته الأصلية وفهمه لها دون وعى أو تعليق أو تساؤل إلا أن تعلمه لغة أجنبية أو أكثر بعد تمكنه من لغته الأولى أو الأصلية، يكشف عن مدى ما تتطلبه مقدرة النوع الإنسانى على التواصل عن طريق اللغة (روبتر، 1997).

إن تعلُّم اللغات الأجنبية –خاصة الإنجليزية– أصبح ضرورة حياتيةً وحضاريةً وأخلاقيةً ودينية، لضمان استمرار التواصل والتفاهم والتأثير والتأثر، ونقل واستخدام التكنولوجيا الحديثة ونظم المعلومات. إلا أن المرحلة العمرية المناسبة التى يجب أن يبدأ عندها ذلك، بحيث يتم تعلُّم لغة ثانية، مع عدم الاضرار باللغة القومية وتأثرها سلباً يحتاج إلى تفكير وتأمل.

حيث يقرر جاكندوف (Jackendoff , 1993) بأن تعرض الطفل فى مراحل نموه الأولى للغة ثانية تختلف عن لغة الحياة المعيشية يتسبب فى حدوث صعوبات عديدة فى اللغة المتعَّلمة.

كما يؤكد كيلبورن (Kilborn , 1994) أن الأطفال وحتى البالغين لا يمكنهم تعلُّم لغة ثانية بنفس درجة تعلُّم اللغة الأولى وإذا تم تعلُّم اللغتين معا فإنه تنتج بعض الصعوبات بسبب

العوامل النفس عصبية – Neuro PsyChological Facotors وكذلك العوامل المعرفية المتعلقة بالمخزون المعرفى للمتعلم من حيث لغة الاتصال والتفاعل. ويشير إلى ضرورة وجود فترة فاصلة بين اللغة الأولى واللغة الثانية حتى لا يحدث تداخل بينهما خاصة من حيث القواعد النحوية.

إن اللغة العربية تتمتع بصفات وخصائص أصيلة ربما خلَت منها اللغات الأخرى، فقد حافظت على التراث العربى والاسلامى الأصيل عبر قرون طويلة، وحسبها أنها لغة القرآن الكريم، ويحتاج تعلم هذه اللغة واتقانها والتمكُّن منها إلى بذل جهد كبير، وإبعاد جميع اللغات الأخرى عن مجال تعلُّم الأطفال لحين تحقيق ذلك ، والتيقظ الحذر من أن الثقافات الغربية الأخرى تسعى نحو السيطرة والهيمنة على غيرها من الثقافات، وتستخدم نشر لغاتها كركيزةً أساسية لتحقيق هذا الهدف، والعمل على إذابة الثقافات الأخرى، وتبذل فى سبيل تحقيق ذلك الكثير والكثير بتدعيم تعلُّم لغاتها فى شتى دول العالم، وانشاء مراكز ومعاهد عديدة لتعليم هذه اللغات.

إن صعوبة تعلُّم اللغة العربية فى وجود لغة أجنبية أخرى هى الإنجليزية تكمن فى وجود فروق تناقضية واضحة بين هاتين اللغتين شكلاً وموضوعاً، فضلا عما تتصف به اللغة العربية من خصائص تميزها عن غيرها من اللغات الأخرى، منها ما أشار إليه محمد رجب فضل الله(1995) فيما يلى:

1- صعوبات من ناحية رسم الحروف:

أ- تعدد صور الحرف الواحد: حيث يتغير رسم الحرف العربى حسب انفصاله أو اتصاله وتنوع أشكاله حسب موقع الحرف عند الاتصال أو الانفصال، ويؤدى هذا التعدد فى صور الحرف الواحد إلى إرباك المتعلم – خاصة المبتدئ – سواء فى القراءة أو الكتابة.

ب- تقارب أشكال بعض الحروف: حيث تمثل صعوبة تقارب أشكال بعض الحروف عبئاً ثقيلاً على المبتدئين فى تعلُّم اللغة العربية.

وقد أشار محمد سعيد قدرى (1948) إلى أنه يمكن تقسيم حروف اللغة العربية إلى خمس مجموعات من حيث تشابه رسم حروف كل مجموعة على النحو التالى:

- المجموعة الأولى، وتشمل حروف: ب ت ث ن ى ف ق ك ل
- المجموعة الثانية، وتشمل حروف: ج ح خ ع غ
- المجموعة الثالثة، وتشمل حروف: د ذ ر ز و

- المجموعة الرابعة، وتشمل حروف: س ش ص ض ط ظ
- المجموعة الخامسة، وتشمل حروف: م هـ أ

جـ- **أسلوب التنقيط:** وهى من الصعوبات التى تعترض طريق متعلمى الكتابة وتزيد رسم الكتابة العربية تداخلاً وإرباكاً، حيث توجد حروف متشابهة تماماً ولكنها تختلف فقط من حيث وجود أو عدم وجود نقطة أو نقطتين أو ثلاث أعلى أو أسفل الحرف مثل د ذ ، رز ، س ش ، ص ض ، ط ظ ، ع غ ، ف ق ، ب ت ث ن ، ج ح خ .

د- **النبرة:** وتستعمل النبرة فى كتابة عشرة حروف تقريبا هى الباء والتاء، والثاء، والنون، والياء، والهمزة على ياء، والسين، الشين، والصاد، والضاد، ويؤدى هذا بالطبع إلى صعوبة تكاد تقرب من الاستحالة فى قراءة بعض الكلمات التى تتوالى فيها هذه الحروف.

2- صعوبات من ناحية ضبط الحرف العربى، وذلك من ناحيتين:

التشكيل: أى استخدام حركات الضمة، والفتحة، والكسرة فى كتابة ونطق حروف اللغة العربية مما يعطى للغة العربية مَيزة لا توجد فى اللغات الأخرى وبما يحفظ المعنى وسلامة النطق وقوة التعبير واتصال الفكرة. وربما يكون القرآن الكريم خير دليل على أهمية هذا التشكيل وضرورته فى تحقيق ذلك إذ لا يكون القرآن قرآناً بدون هذا التشكيل لحروفه لضمان سلامة المعنى وعدم اختلاله، إلا أن هذا الاسلوب (التشكيل) يعد صعوبة فى كتابة ونطق اللغة العربية تتطلب عبئاً ثقيلاً وحرصاً وتأنياً، وكثيراً ما يحدث التداخل والخطأ بسبب ذلك.

الإعراب: وللإعراب صعوبةً كبرى تواجه المتعلمين أيضاً، بالرغم من أنها صعوبة تختص بعلم النحو، إلا أنها ذات علاقة بالكتابة، وبصورة الكلمة المكتوبة، فالإعراب يحدث تغييرا فى ضبط آخر الكلمات المعربة، مما يعنى تغير شكل آخر الكلمة بتغيير موقعها من الجملة ويؤدى الإعراب إلى صعوبات جمة سواء فى كتابة الهمزة أو الألف اللينة أو التنوين أو الحذف أو الإثبات وغيرها وهى جميعهاً صعوبات إملائية.

دراسات ذات صلة:

فيما يلى يتناول الباحث عرضا موجزاً لبعض الدراسات العربية والأجنبية التى أمكن الاطلاع عليها، والتى أظهرت نتائجها وجود أثار سالبة فى النمو اللغوى بشكل عام باللغة العربية نتيجة تعلُّم لغة ثانية أجنبية فى مراحل مبكرة من التعليم العام (الحضانة - الابتدائى) وبصفة خاصة تلك الدراسات التى أجريت فى البيئة العربية على اللغتين العربية كلغة أولى والإنجليزية كلغة ثانية.

من الدراسات الرائدة فى مجال تعليم وتعلُّم اللغات الأجنبية، الدراسة التى أجراها فاروق فؤاد حنا (1967) والتى هدفت إلى الكشف عن أثر تعلُّم لغة أجنبية (الإنجليزية) فى تعلُّم اللغة القومية (العربية)، وفى أى اتجاه يكون هذا التأثير إن وجد (موجب–سالب)، وعلى أى جوانب اللغة العربية تكون هذه الآثار، وقد شملت عينة الدراسة مجموعتين تجريبيتن ومجموعة ضابطة من بين تلاميذ الصف الرابع الابتدائى، تم اختيارهم من ثلاث مدارس حكومية لا تدرس اللغة الإنجليزية لتلاميذها، حيث قام الباحث بتدريس اللغة الإنجليزية لتلاميذ المجموعتين التجريبتين بالمدارس الثلاث بمعدل حصة واحدة يوميا على مدار الاسبوع (6 حصص اسبوعيا)، ثم طبق الباحث بعض الاختبارات التحريرية لقياس الفهم، والتعبير، والإملاء، والأسلوب، بالاضافة إلى بعض الاختبارات الشفهية لقياس القدرة على القراءة الجهرية، والتعبير الشفهى.

ومن أهم نتائج تلك الدراسة أن تعلُّم أطفال الصف الرابع الابتدائى للغة الإنجليزية كلغة أجنبية لا يؤثر سلباً على تحصيلهم للغة العربية، بل قد يؤدى إلى رفع مستواهم التحصيلى فى بعض جوانب اللغة العربية وأهمها الفهم والتعبير. كما ارتبط التحصيل فى اللغة العربية إيجاباً بالتحصيل فى اللغة الإنجليزية.

ولبيان أثر الموطن الأصلى والمواقف الاجتماعية على اللغة أجرت جارسيا (Garcia , 1973) دراسة على عينة من الأطفال الأمريكان من أصل مكسيكى بلغ عددهم (152) طفلا، وعينة أخرى من الأطفال المواطنين الانجليز غير المهاجرين بلغ عددهم (76) طفلا، وقد تم الحاقهم جميعا بدور الحضانة فى سن الرابعة واستخدمت الباحثة اختبار ميتشجان لقياس اللغة الشفهية Michigan Oral Language Productive test واختبار داد كونتى للنمو اللغوى Dade County test of Language Development لدى الأطفال عينة الدراسة وقد أظهرت نتائجها وجود فروق دالة إحصائياً عند (0,001) بين الأطفال الأمريكان من أصل مكسيكى والأطفال الإنجليز غير المهاجرين من حيث النمو اللغوى فى اللغة الإنجليزية والقدرة على التحدث بها وذلك لصالح الأطفال الإنجليز غير المهاجرين.

كما أجرى محمد المعمورى وآخرون (1983) دراسة هدفت إلى الكشف عن أثر تعليم اللغات الأجنبية فى تعلُّم اللغة العربية لدى تلاميذ المراحل الابتدائية والمتوسطة والثانوية بالوطن العربى، شملت عينة الدراسة (700) طالبا فى الصفوف النهائية بالمراحل المختلفة، و(195) مدرساً للغة العربية واللغات الأجنبية وموجهيها بمراحل التعليم المختلفة بكل من دول العراق والأردن وتونس، واستخدام الباحثون استبيانين، أحدهما موجه للطلاب والآخر موجه لكل من المدرسين والموجهين، وقد توصلت الدراسة إلى تفشى استعمال اللهجة العامية فى الفصل حتى فى دروس اللغة العربية أو الأدب العربى، وأن ميل التلاميذ عينة الدراسة إلى اللغة العربية يفوق

ميلهم إلى اللغات الأجنبية، وأن اللغات الأجنبية تؤثر تأثيراً سلبياً غير مباشر على اللغة العربية يتمثل فى انشغال وتحوُّل الطلاب العرب عن لغتهم القومية، وما ينتج عنه من ضعفهم فيها نتيجة ضعف الجانب النفعى منها، حيث يراها أغلب الطلاب غير كفيلة بضمان المعيشه والترقى الاجتماعى لهم، ويقتصر تعلقهم بها عاطفياً ووجدانياً أكثر مما هو عملى ووظيفى، ويرجع هذا أساساً إلى الوظائف والأدوار التى تحظى بها اللغة الأجنبية فى الحياة الاقتصادية والاجتماعية فى الوطن العربى، وإلى اكتساحها المجالات الحساسة والحيوية، وتوسعها على حساب اللغة العربية.

ولبيان المؤثرات اللغوية فى كتابات اللغة الإنجليزية لدى الطلاب المكسيك الأمريكان بالصف الثالث والسادس الابتدائى والذين يدرسون اللغة الاسبانية كلغة أجنبية فضلا عن اللغة الإنجليزية كلغة أصلية. أجرى كرونيل (Cronnell , 1985) دراسة تحليلية لعينة من الكتابات القصصية لطلاب الصفين الثالث (ن=78) والسادس (ن=92) فى وضعها الطبيعى ، حيث أظهر هذا التحليل أن كل الأخطاء اللغوية فى اللغة الأصلية (الإنجليزية) – نتيجة تعلم اللغة الاسبانية كلغة ثانية – قد تركزت فى الخلط بين الحروف الكبيرة Capital Letter والحروف الصغيرة Small Letter ، والأخطاء الاملائية، وتشوه أشكال الحروف وأخطاء التهجى، وأخطاء حروف العلة، وأخطاء كتابة الأفعال والأسماء والمفردات.

وقد قام الباحث بحساب متوسط عدد الكلمات فى كل صفحة لدى عينة الدراسة حيث بلغ 85,3 كلمة تضمنت 918 خطأ تم تحديدها، بمتوسط 11,8% للطالب الواحد ، منها 28% من هذه الأخطاء ترجع مباشرة إلى تداخل اللغة الأسبانية تداخلاً سالباً مع اللغة الإنجليزية وذلك بالنسبة للصف الثالث، أما بالنسبة للصف السادس فقد بلغ متوسط عدد الكلمات فى الصفحة 100,7 كلمة تضمنت 677 خطأً بمتوسط 7,4% للطالب منها 36% بسبب التداخل اللغوى السالب المذكور.

وحول أثر تعلُّم لغة أجنبية (انجليزية–فرنسية) فى سن مبكرة على النمو اللغوى للطفل فى القومية (العربية) أجرى عبدالباسط متولى عاشور (1986) دراسته التى من بين أهدافها بيان نوع التأثير الذى يحدثه التبكير بتعلُّم لغة أجنبية على مستوى النمو اللغوى فى لغة الطفل القومية، والكشف عن درجة الاختلاف فى التأثير باختلاف أبعاد النمو للغة القومية، ودرجة التكثيف فى تعلُّم اللغة الأجنبية، واختلاف نوع اللغة المتعلمة (انجليزية–فرنسية) واختلاف المستوى الدراسى (أطفال الصف الرابع–أطفال الصف السادس).

وقد أجريت الدراسة على (1049) تلميذاً وتلميذة بالصفين الرابع والسادس الابتدائى ممن التحقوا بدور الحضانة لمدة عامين قبل المدرسة الابتدائية بمنطقة مصر الجديدة التعليمية

بالقاهرة، حيث صنفت العينة الى أطفال لم يدرسوا لغات أجنبية، أطفال درسوا لغة انجليزية بصورة غير مكثفة، وأطفال درسوا لغة إنجليزية بصورة مكثفة، وأطفال درسوا لغة فرنسية بصورة مكثفة. ثم طبقت عليهم أدوات لقياس النمو اللغوى والذكاء والمستوى الثقافى للأسرة.

وقد انتهت الدراسة إلى تأخر مستوى النمو اللغوى فى اللغة العربية لدى الأطفال الذين يدرسون لغات أجنبية فى سن مبكرة عن أقرانهم ممن لا يدرسون لغات أجنبية، ووجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات الأطفال الذين لا يدرسون لغات أجنبية وأقرانهم ممن يدرسون لغات أجنبية فى أبعاد النمو اللغوى باللغة العربية لصالح المجموعة الأولى التى لا تدرس لغات أجنبية فى أبعاد النمو اللغوى باللغة العربية لصالح المجموعة الأولى التى لا تدرس لغات أجنبية، ووجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات الأطفال فى مستوى النمو اللغوى فى اللغة العربية للأطفال الذين يدرسون لغات أجنبية بصورة غير مكثفة وأقرانهم ممن يدرسون لغات أجنبية بصورة مكثفة لصالح المجموعة الأولى، كما وجدت فروقا دالة إحصائياً بين متوسطات درجات الأطفال دارسى اللغات الأجنبية بشكل غير مكثف وأقرانهم ممن يدرسوها بشكل مكثف فى أبعاد النمو اللغوى (الطلاقة الارتباطية–ادراك العلاقات اللفظية–الاستدلال اللغوى–الذاكرة اللفظية) وذلك لصالح المجموعة الأولى. كما اتضح من هذه الدراسة تناقص التأثير السلبى لتعلُّم لغة أجنبية على اللغة العربية بزيادة السن أو ارتفاع الصف الدراسى الذى يبدأ عنده تعلُّم هذه اللغة الأجنبية خاصة من حيث الطلاقة الارتباطية والذاكرة اللفظية.

ولبيان علاقة اللغة بالذكاء لدى الأطفال فى دولة الامارات العربية المتحدة، أجرت عائشة عبدالله احمد (1990) دراسة ميدانية مقارنة هدفت إلى الكشف عن أثر تعلُّم الطفل للغة أجنبية على مستواه اللغوى فى اللغة القومية، وعلى ذكائه، وقد تكونت عينة الدراسة من (120) تلميذا وتلميذة بالصف السادس الابتدائى، ثم اختيارهم من المدارس الحكومية والخاصة بإمارتى الشارقة ودبى وإمارة عجمان، واستخدمت الباحثة لاجراء هذه الدراسة مقياس النمو اللغوى فى اللغة العربية واختبار وكلسر لذكاء الأطفال. وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق دالة فى مستوى النمو اللغوى والذكاء بين أطفال المدارس الخاصة والمدارس الحكومية لصالح المدارس الخاصة.

ولبيان العوامل المؤثرة فى اكتساب اللغة الثانية وكيفية تحسين تعليمها، أجرى محمد على الخولى (1990) دراسة هدفت إلى استقصاء أهم العوامل المؤثرة فى اكتساب اللغة الثانية، والتعرف على طبيعة اكتساب اللغة الثانية واكتساب اللغة الأولى، وتحديد بعض الأسس التى يمكن بوساطتها تحسين سرعة اكتساب اللغة الثانية، وقد أظهرت هذه الدراسة أنه من بين العوامل المؤثرة فى سرعة اكتساب اللغة الثانية البيئة اللغوية(طبيعية أم اصطناعية)، دور المتعلم، استخدام المحسوسات، مصادر النماذج اللغوية (الوالدان، الأقران، المعلم) شدة

التأثيرات اللغوية، نوعية التغذية الراجعة، التكرار، مستوى النضج العقلى للمتعلم، استعداده، دافعيته، تأهبه الإدراكى نحو اللغة الثانية.

وأنه يمكن تحسين سرعة تعلُّم اللغة الثانية واكتسابها لدى المتعلمين من خلال تهيئة بيئة المتعلم بحيث تكون مشجعة، وأقرب ما تكون من الطبيعية، وتقوية دافع المتعلمين، والإكثار من المحسوسات وتحسين عمليات التعزيز، وتوفر الاستقرار الانفعالى، واختيار السن الأمثل وضمان أكبر قدر من المران والتدريب على استخدام هذه اللغة الثانية.

كما أجرى محمد سعيد غالب (1992) دراسة للقدرة اللغوية عند الطلاب العرب ثنائى اللغة فى الصف الثانى الابتدائى، هدفت إلى استقصاء أساليب التلاميذ العرب ثنائىّ اللغة بالصف الثانى الابتدائى لحل المشكلات اللغوية، حيث أجرى الباحث استقصاءات فردية لعينة من هؤلاء الطلاب بمدارس ديربورن Dearborn الحكومية بولاية ميتشغان التى اختيرت للبحث لكثرة أعداد الأطفال العرب المسجلين فيها ضمن برنامج انتقالى لثنائى اللغة.

وقد أظهرت نتائج الدراسة تماثل الأطفال ثنائى اللغة مع نظرائهم أحادى اللغة من حيث وجود صعوبات نسبية معينة فى أنماط المشكلات واستراتيجيات ايجاد الحلول المتبعة من قبل الطرفين مع وجود انجاز أضعف بشكل عام فى معالجة النصوص العربية، إلا أن انجاز الأطفال ثنائى اللغة فيما يتعلق بقدرتهم على ايجاد حلول لمشكلات الكلمات كان أضعف من انجاز الأطفال الآخرين أحادى اللغة.

كما أجرت بدرية سعيد الملا (1994) دراسة لبيان مدى تأثير تعلُّم لغات أجنبية قبل الصف الرابع الابتدائى على مستوى النمو اللغوى للطفل فى اللغة العربية، هدفت الدراسة إلى قياس النمو اللغوى فى اللغة العربية لدى تلاميذ الصفين الرابع والسادس الابتدائى، والتعرف على نوع التأثير الذى يمكن أن يحدثه التبكير فى تعلُّم لغة أجنبية على مستوى نمو الطفل اللغوى فى اللغة العربية.

وقد تكونت عينة الدراسة من (537) تلميذا وتلميذه الصفين الرابع والسادس الابتدائى، و(286) بالصف الرابع ، و(251) بالصف السادس، تم اختيارهم من ست مدارس حكومية (بنين + بنات)، وهذه المدارس لا يدرس تلاميذها اللغة الإنجليزية إلا فى سن متأخرة، ابتداءً من الصف الخامس الابتدائى، وخمس مدارس خاصة وهذه المدارس تلتزم بمناهج التربية والتعليم، ولغة الدراسة بها هى اللغة العربية مع دراسة اللغة الإنجليزية كمادة مستقلة من مرحلة الحضانة (مستوى غير مكثف فى تعليم اللغة الإنجليزية)، ومدرسة خاصة لغة الدراسة بها لجميع المواد هى اللغة الإنجليزية ما عدا اللغة العربية والدين والمواد الاجتماعية فتدرس باللغة

العربية (مستوى مكثف فى تعليم اللغة الإنجليزية) وقد تضمنت عينة الدراسة البنين والبنات وجميعها من أبناء الدول العربية ولا يزيد أعمارهم عن 13 سنة.

وقد اعتمدت الباحثة فى قياس النمو اللغوى لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية على مقياس يتضمن ستة أبعاد للنمو اللغوى هى الفهم اللفظى، والقواعد اللغوية، والطلاقة اللفظية، والطلاقة الارتباطية، والعلاقة اللفظية، والاستدلال اللفظى، ويقاس كل بعد منها باختبارين يتضمن كل منها خمسة عشرة مفردة. وقد انتهت الدراسة إلى تفوق تلاميذ المدرسة الابتدائية الذين لا يدرسون لغات اجنبية (مدارس حكومية) على أقرانهم ممن يدرسون لغات أجنبية فى سن مبكرة (مدارس خاصة غير مكثفة) فى مستوى النمو اللغوى، مما قد يشير إلى أن تعلُّم الطفل للغتين معا فى وقت واحد وفى سن مبكرة وقبل تمكنه من لغته القومية يؤدى إلى ضعف مستواه فى لغته القومية، كما وجدت فروقا دالة إحصائياً بين متوسطى درجات تلاميذ الصف الرابع الابتدائى الذين لا يدرسون لغات أجنبية والتلاميذ الذين يدرسون لغة انجليزية بصورة غير مكثفة لصالح المجموعة الأولى (المدارس الحكومية) فى أبعاد النمو اللغوى التالية: الفهم اللفظى، والطلاقة اللفظية، والطلاقة الارتباطية، والعلاقة اللفظية وذلك بالنسبة لعينة الاناث فقط فيما عدا بعد العلاقة اللفظية وجد لدى كل من الاناث والذكور معا. كما تفوقت عينة الصف السادس على عينة الصف الرابع فى أبعاد النمو اللغوى فى المجموعات الثلاث (لا تدرس لغة انجليزية – تدرس بصورة غير مكثفة – تدرس بصورة مكثفة) وذلك فى مكانها من القواعد اللغوية، والطلاقة اللفظية، والطلاقة الارتباطية، والعلاقة اللفظية، والاستدلال اللفظى بالنسبة لكل من الذكور والاناث.

وفى عام 1995 أجرت ليلى حبيب طارش دراسة حول فلسفة تدريس اللغة الإنجليزية فى المرحلة الابتدائية فى دولة الكويت وأبعادها التربوية، هدفت الدراسة إلى معرفة مدى تحقيق البعد الفلسفى لتدريس مادة اللغة الإنجليزية لتلاميذ الصف الأول الابتدائى فى مدارس دولة الكويت ومعرفة مدى تحقق الأبعاد التربوية والمهنية والمعرفية لتدريس تلك المادة. وقد شملت عينة الدراسة فئات المدرسين والموجهين الفنيين والاداريين بوزارة التربية فى دولة الكويت، حيث أعدت الباحثة استبيانا فرديا يتضمن الأسئلة التى تهدف إلى استطلاع الآراء تجاه مدى تحقق الأبعاد الفلسفية والأبعاد التربوية والمهنية والمعرفية لتدريس مادة اللغة الإنجليزية فى المرحلة الابتدائية، وثم تطبيق الاستبيان على عينة ممثلة لذوى الاختصاص بالعملية التربوية فى وزارة التربية بدولة الكويت.

وقد انتهت الدراسة إلى عدد من النتائج منها ما يتعلق بالبعد الفسلفى لتدريس اللغة الإنجليزية فى المرحلة الابتدائية : من حيث اتفاق الرأى حول تعليم اللغة الإنجليزية فى المرحلة

الابتدائية بدولة الكويت، والاتفاق بشكل عام على الفائدة المرجوة من ادخال تدريس اللغة الإنجليزية فى المرحلة الابتدائية ولكن مع تحفظ فئة الموجهين الفنين والادرايين وفئة حملة التخصص العالى، تفاوت فى الرأى حول مدى مناسبة توقيت إدخال تدريس اللغة الإنجليزية فى المرحلة الابتدائية.

كما أجرى عبدالرحمن الجمهور (1996 , Alijamhoor) دراسة استهدفت بيان صعوبات الكتابة لدى الطلاب السعوديين الدارسين للغتين (الإنجليزية بالاضافة إلى العربية)، وبيان أثر التداخل بين هاتين اللغتين، وذلك من خلال دراسة حالة لطالبين سعوديين انتجا ثلاث مقالات باللغة الإنجليزية وأخرى مماثلة باللغة العربية (لكل منهم)، حيث تم تحليل هذه الكتابات بهدف تعيين الصعوبات التى تنشأ فى كتابات اللغة الإنجليزية للطلاب العرب الدارسين لهذه اللغة كلغة ثانية. حيث أظهر هذا التحليل عن وجود بعض الصعوبات المنتشرة فى هذه الكتابات، كما أشار الباحث إلى انتشار نفس هذه الصعوبات لدى معظم السعوديين الذين يدرسون اللغة الإنجليزية كلغة ثانية، وقد قام الباحث بتدريب عينة الدراسة على الكتابة الصحيحة وتبصيرهم بكيفية تلافى هذه الصعوبات – التى ترجع أساسا إلى عوامل لغوية وبلاغية معينة – وذلك من خلال دورة تدريبية استمرت خمسة عشرا أسبوعا.

والدراسة الأخيرة أجرها هانسبرى وآخرون (Hansberry, et.al , 1997) والتى تهدف إلى تحديد السن المناسب لاكتساب اللغة الثانية، وذلك على عينة من الأطفال شملت ثلاث مجموعات بالمكسيك، ويتكلمون اللغة الإنجليزية كلغة أولى، ويتم تعليم المجموعة الأولى اللغة الاسبانية قبل سن 6 سنوات early bilinguals ، بينها يتم تعليم المجموعةالثانية اللغة الأسبانية بعد سن 14 سنة Late bilinguas ، أما المجموعة الثالثة فهى أحادية اللغة mono lingual . وعند قياس مستوى النمو اللغوى فى اللغة الإنجليزية لدى هذه المجموعات كانت هناك فروق دالة إحصائياً لصالح المجموعة أحادية اللغة مقارنةً بالمجموعتين الأخيرتين، كما كانت هناك فروق دالة إحصائياً بين المجموعتين ثنائى اللغة لصالح مجموعة التعليم المتأخر للغة مقارنةً بمجموعة التعليم المبكر لنفس اللغة.

تعليق عام على الدراسات السابقة: يتضح من العرض السابق ما يلى:

1. تأثر اللغة العربية لدى التلاميذ سلبا بتعليمهم لغة أخرى – اللغة الإنجليزية – خلال المراحل التعليمية المختلفة (محمد المعمورى وآخرون، 1983).
2. تأخر النمو اللغوى باللغة العربية لدى التلاميذ الذين يدرسون لغات أجنبية، مقارنة بنظرائهم ممن لا يدرسون هذه اللغات (عبدالباسط عاشور، 1986).

3. تدنى مستوى الأطفال ثنائى اللغة عن نظرائهم أحادى اللغة من حيث مستوى النمو اللغوى (Tsushima ,1975; Hansberry, et.al,1997) ومن حيث قدرتهم على ايجاد حلول لمشكلات الكلمات فى اللغة العربية (محمد سعيد غالب، 1992).

4. تفوق تلاميذ المدرسة الابتدائية الذين لا يدرسون لغات أجنبية على أقرانهم ممن يدرسون لغات اجنبية فى سن مبكرة من حيث مستوى النمو اللغوى (بدرية سعيد الملا ، 1994، Hansberry, et.al,1997).

5. تفوق الأطفال ذوى التعليم المتأخر للغة الثانية (بعد سن 14سنة) علىالأطفال ذوى التعليم المبكر للغة الثانية (قبل سن 6 سنوات) من حيث مستوى النمو اللغوى فى اللغة الأولى (Hansberry, et.al,1997).

6. حدوث تناقض تدريجى لعدد ونسبة الأخطاء فى اللغة الأولى نتيجة تعلُّم لغة ثانية وذلك بزياده الصف الدراسى ، ووجود فروق نمائية لصالح الصف الدراسى الأعلى فى النمو اللغوى (Tsushima ,1975; Cronnell,1985).

7. اقرار فئة من الموجهين والمدرسين والفنين من وجود صعوبات ما تواجه التلاميذ ثنائىّ اللغة (ليلى حبيب طارش، 1995).

8. لم تكشف هذه الدراسات السابقة عن هذه الصعوبات التى تواجه التلاميذ فى لغتهم الأولى نتيجة تعليمهم لغة أجنبية ثانية خاصة ما يتعلق من هذه الصعوبات بالكتابة، ومحاولة تحديدها والعمل على تلافيها.

دراسة المؤلف (يوسف جلال، 1998): والتي تناولت صعوبات التعلُّم في اللغة العربية المتعلقة بالكتابة متمثلةً في وجود بعض المظاهر أو الأخطاء الشائعة في كتابات الأطفال باللغة العربية نتيجة تعلُّمهم للغة الإنجليزية كلغة ثانية في نفس الوقت الذي لازالوا يتعلمون فيه لغتهم القومية وهي اللغة العربية.

وقد رَكّز هذا البحث على صعوبات الكتابة writing Disabilities فقط فى اللغة العربية ، دون صعوبات التحدث أو النطق Talking Disabilities ، أو صعوبات القراءة Reading Disabilities لسببين هما:

1- أن الصعوبات المتعلقة بالنطق أو التحدث من المتوقع أن تكون قليلة، لعدم التداخل فى ممارسته اللغتين (العربية والإنجليزية) نطقاً أو تحدثاً فى آن واحد، حيث سبق للطفل ممارسة اللغة العربية نطقاً وتحدثاً خلال السنوات القليلة التى تسبق التحاقه بمرحلة رياض الأطفال من خلال أنشطة

الحياة المختلفة والتفاعل مع الآخرين، بما يعطيها قدراً من الثبات والاستقرار، وعندما يبدأ الطفل فى التحدث ببعض مفردات اللغة الإنجليزية بعد ذلك ربما لا تكون هناك صعوبات بنفس الدرجة التى يمكن أن تحدث فى ممارسة نفس اللغتين كتابةً، لأن الطفل لا يزال لم يتعلَم الكتابة بأى لغة بعد، ويكون عليه تعلُّم كتابة اللغتين معاً فى آن واحد عند التحاقه بمرحلة رياض الأطفال بمدرسة تجريبية.

2- من الممكن أن توجد صعوبات فى النطق أو التحدث ولكن يصعب إرجاعها إلى تعلُّم لغة ثانية، فقد تكون الأسباب عضوية أو بيولوجية وبذلك يصعب الفصل بينها.

وإذا كان من الأفضل التغاضى ولو مؤقتاً عن الأخطاء المتعلقة بالتعبير اللغوى الحر أثناء تعلم اللغة ومحاولة تصويبها تدريجيا وبشكل أكثر مرونة، فإنه بالنسبة لأخطاء الكتابة يكون من الضرورى الإشارة إليها أولاً بأول، ومحاولة تصويبها بمجرد ظهورها، حتى لا يكتسبها الطفل وتثبت وتمثَّل جانباً سلبياً فى عملية تعلُّم أى لغة من اللغات (نايف خرما وعلى حجاج، 1988).

وقد تمثلت مشكلة الدراسة فيما يلي:

أولاً: ما هى صعوبات تعلُّم اللغة العربية المتعلقة بالكتابة لدى أطفال المدارس التجريبية بالصف الأول رياض أطفال وحتى الصف الرابع الابتدائى ؟

ثانياً: هل هناك فروق بين أطفال المدارس التجريبية من الصف الأول رياض أطفال وحتى الصف الرابع الابتدائى من حيث نسبة شيوع مظاهر صعوبات تعلم اللغة العربية المتعلقة بالكتابة؟

ثالثاً: هل هناك فروق بين الصفوف الأول والثانى والثالث والرابع الابتدائى بالمدارس التجريبية من ناحية والصفوف المناظرة بالمدارس العادية من حيث نسبة شيوع مظاهر صعوبات تعلُّم اللغة العربية المتعلقة بالكتابة ؟

رابعاً: هل هناك فروق بين أطفال الصف الأول رياض أطفال بالمدارس التجريبية وأطفال الصف الرابع الابتدائى بالمدارس العادية من حيث نسبة شيوع مظاهر صعوبات تعلُّم اللغة العربية المتعلقة بالكتابة ؟

خامساً: هل هناك فروق بين الجنسين من أطفال المدارس التجريبية والمدارس العادية رياض أطفال وحتى الصف الرابع الابتدائى من حيث نسبة شيوع مظاهر صعوبات تعلُّم اللغة العربية المتعلقة بالكتابة ؟

وقد هدفت الدراسة الإجابة على التساؤلات السابقة مع اعتبار صعوبات تعلُّم اللغة العربية المتعلقة بالكتابة تتمثل في نسبة شيوع أخطاء الكتابة فى مهام اللغة العربية المستخدمة بالدراسة، من حيث عكس بعض الحروف المفردة، أو بالكلمات، أو عكس الكلمات، أو الخلط بين الحروف والأرقام باللغتين العربية والأجنبية، أو المزج بينهما، أو عكس اتجاه الكتابة على نحو مخالف لقواعد كل من اللغتين، أو كتابة اللغة العربية بحروف أجنبية، أو الأجنبية بحروف عربية .. وغيرها من الأخطاء الواردة بقائمة التحليل بالدراسة الحالية، وعلى هذا النحو فالدراسة الحالية تتناول صعوبات تعلُّم اللغة العربية المتعلقة بالكتابة والناشئة عن تعلُّم لغة أجنبية هى اللغة الإنجليزية فى نفس الوقت. ولمحاولة الإجابة على تساؤلات الدراسة صاغ الباحث فروضه على النحو التالي:

أولاً: توجد فروق دالة إحصائياً بين الصفوف الدراسية من الأول رياض أطفال وحتى الرابع الابتدائى بالمدارس التجريبية من حيث نسبة شيوع مظاهر صعوبات تعلُّم اللغة العربية المتعلقة بالكتابة وذلك فى اتجاه الصف الدراسى الأدنى.

ثانياً: توجد فروق دالة إحصائياً بين الصفوف الدراسية من الأول الابتدائى وحتى الرابع الابتدائى بالمدارس التجريبية من ناحية والصفوف المناظرة بالمدارس العادية من ناحية أخرى من حيث نسبة شيوع مظاهر صعوبات تعلُّم اللغة العربية المتعلقة بالكتابة وذلك فى اتجاه الصفوف الدراسية بالمدارس التجريبية.

ثالثاً: توجد فروق دالة إحصائياً بين الصف الأول رياض أطفال بالمدارس التجريبية والصف الرابع الابتدائى بالمدارس العادية من حيث نسبة شيوع مظاهر صعوبات تعلُّم اللغة العربية المتعلقة بالكتابة وذلك فى اتجاه أطفال الصف الأول رياض أطفال بالمدارس التجريبية.

رابعاً: لا توجد فروق دالة إحصائياً بين الجنسين من حيث نسبة شيوع مظاهر صعوبات تعلُّم اللغة العربية المتعلقة بالكتابة لدى كل من أطفال المدارس العادية وأطفال المدارس التجريبية بالصفوف الدراسية من الأول الابتدائى وحتى الرابع الابتدائى.

إجراءات الدراسة:

أولا – العينة:

اختار الباحث لإجراء هذه الدراسة عينة قوامها (754) طفلا وطفلة ينتمون إلى (15) فصلا منها (10) فصول من مدرستى المنصورة التجريبية للغات ويوسف جاد الله التجريبية بالجيزة (ن1=476) ، و(5) فصول من مدرسة الامام محمد عبده الابتدائية بالمنصورة (ن2= 278)، وقد تم تحديد هذه الفصول الخمسة عشرة بطريقة عشوائية ، منهم (476) بالمدارس

التجريبية و(278) بالمدارس الحكومية ممثلين للصفوف الدراسية من الأول رياض أطفال وحتى الرابع الابتدائي من الجنسين.

ثانياً- الأدوات:

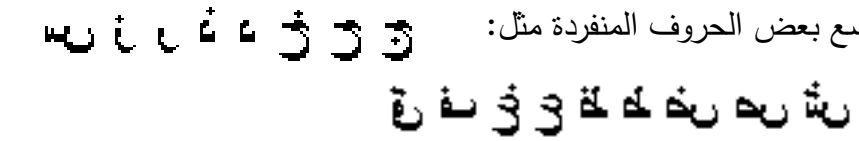
إعداد المهام اللغوية: قام الباحث بإعداد مهمة لغوية واحدة لكل صف دراسى (ملحق رقم 1) ابتداءً من الصف الأول رياض أطفال وحتى الصف الرابع الابتدائى وهى عبارة عن قطعة إملائية تتضمن كتابة بعض الحروف أو الكلمات أو العبارات أو فقرة حول عنوان معين حسب الصف الدراسى، وقام بعرضها على عدد من السادة المتخصصين (ملحق رقم2) بمرحلة رياض الأطفال واللغة العربية بالمرحلة الابتدائية للتحقق من مدى ملائمتها للصفوف الدراسية المختلفة.

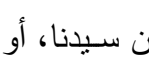
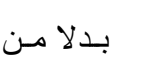
ثالثا- الإجراءات التطبيقية:

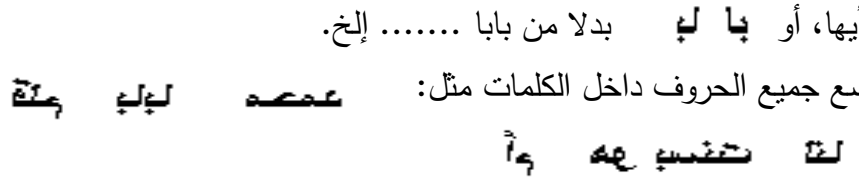
1. اختيار عينة الدراسة وهي عينة عشوائية بلغ حجمها(ن=754) سبق عرض تفاصيلها.
2. استطلع الباحث كتابات عينة الدراسة بكراساتهم المدرسية للغة العربية خاصةً الإملاء.
3. طبق الباحث المهام اللغوية التى قام بإعدادها على عينة الدراسة لكل صف على حده.
4. قام الباحث بتحليل كتابات الأطفال عينة الدراسة تحليلاً دقيقاً، ثم إعداد قائمة بجميع صور مظاهر صعوبات تعلُّم اللغة العربية المتعلقة بالكتابة الواردة بهذه الكتابات التى سجلها الأطفال بالصفوف الدراسية المختلفة.
5. قام الباحث بحصر وتحديد نسب شيوع مظاهر صعوبات تعلُّم اللغة العربية المتعلقة بالكتابة لدى كل صف دراسى على حده، وذلك بالنسبة لكل من عينتى الدراسة.
6. عالج الباحث البيانات التى حصل عليها بالأساليب الاحصائية المناسبة وهي: اختبار ت، وتحليل التباين أحادى الاتجاه، وتحليل التباين ثنائى الاتجاه، واختبار توكى للمقارنات المتعددة للمتوسطات.
7. ناقش الباحث النتائج التى تم التوصل اليها وقام بتفسيرها فى ضوء الاطار النظرى والدراسات السابقة ورؤية الباحث.
8. أصدر الباحث بعض التوصيات فى ضوء نتائج الدراسة.

النتائج ومناقشتها وتفسيرها:

أسفر تحليل كتابات الأطفال بالصفوف الدراسية المختلفة عن القائمة التالية من مظاهر صعوبات تعلُّم اللغة العربية المتعلقة بالكتابة:

1- عكس وضع بعض الحروف المنفردة مثل: 

2- عكس وضع بعض الحروف داخل الكلمات مثل: أو بدلا من تاج:  بدلا من الإنسان، أو  بدلا من سيدنا، أو بدلا من أيها، أو بدلا من بابا ..... إلخ.

3- عكس وضع جميع الحروف داخل الكلمات مثل: 

4- الخلط بين بعض الحروف والأرقام مثل رقمى 2 ، 6 و 1 ، 1 و 0، 0 و 4 ، 3

5- المزج بين اللغة العربية واللغة الإنجليزية عند كتابة الأرقام باللغة العربية مثل كتابة التاريخ 5 /1998/4 وكذلك 5 / 1998/4.

6- عكس اتجاه كتابه اللغة العربية حيث يكون البدء من يسار صفحات الكراسه.

7- عكس اتجاه كتابة اللغة الإنجليزية حيث يكون البدء من يمين صفحات الكراسة.

8- كتابة بعض الكلمات العربية بحروف انجليزية مثل ktar بدلاً من "قطار" و Kalam بدلاً من "قلم".

9- كتابة بعض الكلمات الإنجليزية بحروف عربية مثل "كات" بدلاً من Cat، و"بن" بدلاً من Pen و"مان" بدلا من Man .

10- الخطأ فى تحديد وكتابة الكلمات العربية التى تبدأ بحرف عربى معين مثل : اكتب كلمة تبدأ بحرف ف فيكتب frog واكتب كلمة تبدأ بحرف س فيكتب Sea.

11- الخطأ فى تحديد وكتابة الكلمات الإنجليزية التى تبدأ بحرف انجليزى معين مثل اكتب كلمة تبدأ بحرف K يكتب "قلم" اكتب كلمة تبدأ بحرف A يكتب "أب".

12- كتابة التاريخ الميلادى من جهة اليسار إلى اليمين فتختلف المعلومات عن الواقع مثل: اكتب تاريخ اليوم 12/5 فيكتب 5/12 فيصبح اليوم12بدلا من5 والشهر 5 بدلا من12

13- ميل شكل الحروف وعدم اتساقها.

14- تشويه شكل الحروف.

15- انحراف اتجاه الكتابة عن السطر.

16- عدم الدقة فى وضع النقط على الحروف المنقوطة.

17- تداخل بعض الحروف وصعوبة تمييزها.

18- عدم تناسب أحجام الحروف.

19- توصيل حروف الكلمات بطريقة خطأ.

20- كتابة الحروف الأمامية أو الداخلية للكلمات على نحو كتابتها فى نهاية الكلمة مثل: وينح رون أو الع ربية أو خ لق.

21- الميل لمتوسعة المسافات بين حروف الكلمة الواحدة.

22- نقص بعض الحروف الأساسية فى الكلمات.

23- أخطاء وضع الهمزات.

24- الخلط بين بعض الحروف المتقاربة في النطق مثل: س و ث ، د و ض، س و ص، ت و ط، ذ و ظ، ق و ك.

وفيما يلى يتناول الباحث عرض ومناقشة وتفسير النتائج التى أسفرت عنها الدراسة وذلك فى ضوء الإطار النظرى والدراسات السابقة ورؤية الباحث بالنسبة لكل فرض على حده.

أولاً_الفرض الأول: " توجد فروق دالة إحصائياً بين الصفوف الدراسية من الأول رياض أطفال وحتى الرابع الابتدائى بالمدارس التجريبية من حيث نسبة شيوع مظاهر صعوبات تعلُّم اللغة العربية المتعلقة بالكتابة وذلك فى اتجاه الصف الدراسى الأدنى " .

وللتحقق من صحة هذا الفرض أجرى الباحث تحليل تباين أحادى الاتجاه One – Way ANOVA لنسب شيوع مظاهر صعوبات تعلُّم اللغة العربية المتعلقة بالكتابة لدى صفوف عينة الدراسة ابتداءاً من الصف الأول رياض أطفال وحتى الصف الرابع الابتدائى بالمدارس التجريبية (ن= 476). والجدول التالى يوضح البيانات التى تم التوصل إليها.

جدول رقم (2)

تحليل تباين أحادى الاتجاه لنسب شيوع مظاهر صعوبات تعلُّم اللغة العربية المتعلقة بالكتابة لدى الصفوف من الأول رياض أطفال وحتى الرابع الابتدائى بالمدارس التجريبية

البيان / مصدر التباين	درجات الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	ف	الدلالة
بين المجموعات	5	34063.13	6812.62		

داخل المجموعات	139	45554.77	327.73	20.78	0.001
الكلى	144	79617.90			

ويتضح من الجدول السابق وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة قدره (0,001) بين الصفوف الدراسية المختلفة ابتداءً من الصف الأول رياض أطفال KG1 وحتى الصف الرابع بالمدارس التجريبية من حيث نسب شيوع مظاهرصعوبات تعلُّم اللغة العربية المتعلقة بالكتابة، ولتحديد اتجاه هذه الفروق أجرى الباحث مقارنات متعددة للمتوسطات بطريقة توكى (صلاح مراد،1981) والجدول التالى يوضح البيانات الناتجة:

جدول رقم (3)

المقارنات المتعددة للمتوسطات بطريقة توكى بين الصفوف الدراسية من الآول رياض أطفال وحتى الرابع الابتدائى بالمدارس التجريبية من حيث مظاهر صعوبات تعلُّم اللغة العربية المتعلقة بالكتابة.

الصفوف الدراسية		الرابع الابتدائى	الثالث الابتدائى	الثانى الابتدائى	الأول الابتدائى	الأول رياض	الثانى رياض
	المتوسط	8,67	14,34	23,71	39,08	42,58	51,39
الرابع الابتدائى	8,68	–	–	–	–	–	–
الثالث الابتدائى	14,34	–	–	–	–	–	–
الثانى الابتدائى	23,71	–	–	–	–	–	–
الأول الابتدائى	39,08	*	*	*	–	–	–
الأول رياض	42,58	*	*	*	–	–	–
الثانى رياض	51,39	*	*	*	–	–	–

مدى توكى = 4,09 مستوى الدلالة = 0,05

ويتضح من الجدول السابق ما يلى:

- وجود فروق دالة بين الصف الثانى رياض أطفال من ناحية والصفوف الثانى والثالث والرابع الابتدائى من ناحية أخرى من حيث نسبة شيوع مظاهر صعوبات تعلُّم اللغة العربية المتعلقة بالكتابة وذلك فى اتجاه الصف الثانى رياض الأطفال.
- وجود فروق دالة بين الصف الأول رياض أطفال من ناحية والصفوف الثانى والثالث والرابع الابتدائى من ناحية أخرى من حيث نسبة شيوع مظاهر صعوبات تعلُّم اللغة العربية المتعلقة بالكتابة وذلك فى اتجاه الصف الأول رياض الأطفال.

- وجود فروق دالة بين الصف الأول الابتدائى من ناحية والصفوف الثانى والثالث والرابع الابتدائى من ناحية أخرى من حيث نسبة شيوع مظاهر صعوبات تعلُّم اللغة العربية المتعلقة بالكتابة وذلك فى اتجاه الصف الأول رياض الإبتدائى.
- عدم وجود فروق دالة بين الصفين الأول والثانى رياض أطفال، أو بين الصفين الأول رياض أطفال والأول الابتدائى، أو بين الصفين الثانى رياض أطفال والأول الابتدائى وذلك من حيث نسبة شيوع مظاهر صعوبات تعلُّم اللغة العربية المتعلقة بالكتابة ، بالرغم من تباين متوسطات كل منها وتدرجها على الترتيب (الصف الثانى رياض أطفال– الصف الأول رياض أطفال–الصف الأول الابتدائى).

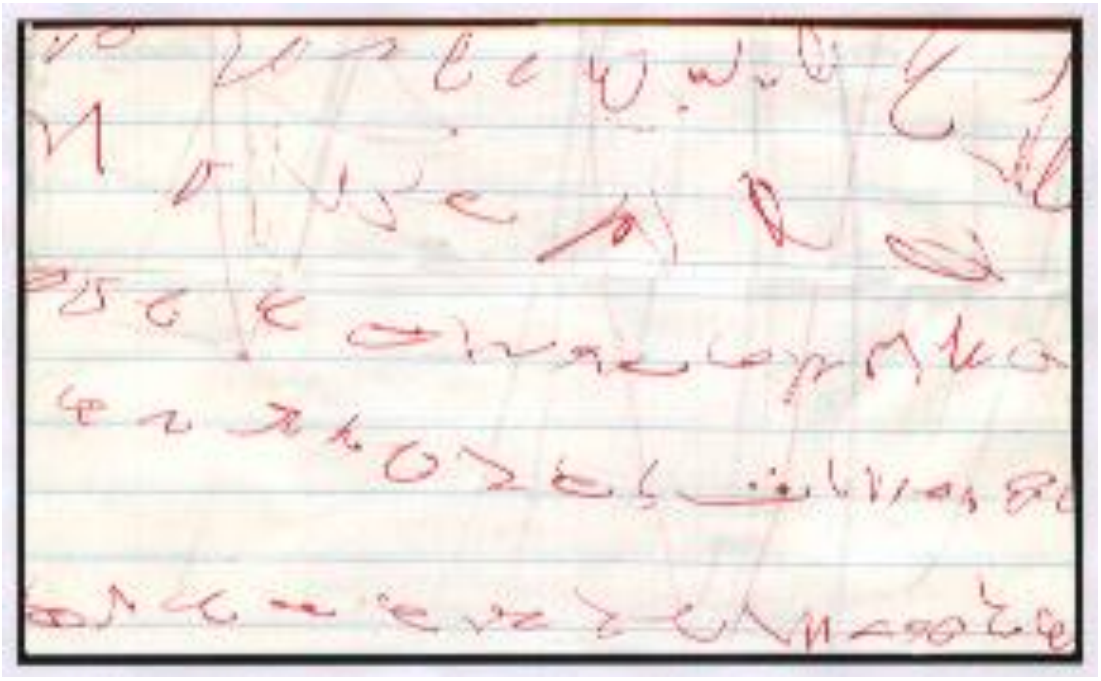
وتتفق هذه النتيجة مع ما أسفرت عنه دراسة تسيوشيما (Tsushima , 1975) من حيث وجود فروق نمائية لصالح الصف الدراسى الأعلى فى النمو اللغوى (الخامس–الرابع– الثالث) على الترتيب ودراسة كرونيل (Cronnell ,1985) من حيث حدوث تناقص تدريجى لعدد أخطاء الكتابة ونسبتها لدى الأطفال بزيادة الصف الدراسى، ودراسة عبد الباسط عاشور (1986) من حيث تناقص التأثير السلبى لتعلُّم لغة أجنبية على اللغة العربية بارتفاع الصف الدراسى، وكذلك دراسة ليلى حبيب طارش (1995) من حيث إقرار فئة من فئات الدراسة من بين الموجهين والمدرسين والفنيين من وجود صعوبات ما تواجه التلاميذ ثنائى اللغة.

ويمكن تفسير هذه النتيجة وغيرها من نتائج الفروض التالية فى ضوء طرح الباحث لتصوره النظرى حول كيفية اكتساب الطفل للغة والذى يعتمد على مفهومىّ العمومية أو التعميم أو اللاتحديد والخصوصية أو التمايز أو التحديد، حيث تتطور اللغة نطقاً أو تحدثاً وكذلك قراءةً وكتابةً من خلال الانتقال من العموميات إلى الخصوصيات ومن اللاتحديد إلى التحديد. فمثلما يحدث من تطور فى لغة الطفل نطقا منذ الميلاد ابتداءً من الصراخ أو الصياح Crying (أصوات عالية غير محددة)، فالمناغاه Babbling ، فالتقليد Imitation ، فالإيماءات Gestures والتى تنتمى جميعها إلى مرحلة ما قبل اللغة، ثم فهم حديث الآخرين دون القدرة على استخدام اللغة ، فالنطق بكلمة واحدة، فالنطق بكلمتين غير مترابطتين، فالنطق بشبه جملة، ثم تطور المهارات والمكتسبات اللغوية، وتعقد لغة الطفل وحديثه وزيادة محصوله اللغوى تدريجياً وذلك خلال مرحلة الكلام الحقيقى وفهم اللغة.

كذلك الحال من حيث تطور لغة الطفل كتابةً ، فعندما يمسك الطفل بالقلم أو ما شابه لأول مرة فإنه يمسكه ليرسم لا ليكتب ، فبداية الكتابة هى الرسمDrawing، وما الحروف الهجائية لجميع اللغات المختلفة إلا رسوم أتُّفق على استخدامها كرموز لمدلولات حسيه ومعنوية معينة.

وقد اتيحت للباحث الحالي (يوسف جلال، 1993) فرصة تحليل رسوم الأطفال وفقا لتصنيف لونفليد (Lowenfelel , 1947) بداية من الميلاد وحتى مرحلة المراهقة، وأسفر التحليل عن سبع مراحل متعاقبة متداخلة، ما يعنينا منها فى هذه الدراسة المرحلة الثانية وهى مرحلة التخطيط Scribbling stage (2-4 سنوات تقريباً).

وتمثل هذه المرحلة عملية التصاق وترابط وتداخل شديد بين الرسم والكتابة حيث تبدأ بالتخطيط غير المنظم الذى يعتمد على الصدفة والعشوائية واللانظام، ثم التخطيط المنظم الأفقى أو الرأسى والذى يوحى بالقصدية أو الهدف، ثم التخطيط الدائرى، ثم التخطيطات المتنوعة والتى يمكن أن تظهر على شكل رموز عديدة وكثيرة يشبه بعضها حروف الهجاء باللغة العربية، ويشبه بعضها الآخر حروف تنتمى للغة الإنجليزية، كما يشبه بعضها أيضا حروف تنتمى للغة اللاتنية (شكل رقم1) حيث يحاول الطفل أن يكتب بعدما سمع كثيرا وتكلم كثيرا، ولكن لا تسعفه قدرته المحدودة على ممارسة التعبير الكتابى فيمسك بالقلم ويبدأ فى توظيف قدرته على الرسم فى أداء كثير من الاشارات والرموز والحروف المذكورة. وفى هذه المرحلة يمزج الطفل بين الرسم والكتابة من خلال خاصية مميزة هى الرموز المسماه فيخط خطا ثم يقول أو يكتب أعلاه أو أسفله هذا بابا، وهذا كذا وكذا ..



شكل رقم (1) تخطيطات متنوعة – طفلة 4سنوات و9أشهر

وعندما تظهر هذه التخطيطات المتنوعة فى رسوم الطفل يكون مهيئاً لاكتساب اللغة كتابةً، فيبدأ فى تعلُّم حروف اللغة العربية فيكتشف أن هذه الحروف منتقاه من بين الرموز المتنوعة العديدة التى كان أو لا يزال يمارسها خلال هذه التخطيطات، ونتيجة عملية التعزيز من الآخرين

لهذه الرموز فقط كمدلولات لمعانى معينة، فتستبقى هذه الرموز كحروف معينة تنتمى لهذه اللغة المتعلمة، بينما تستبعد الرموز الأخرى أو توظف فى الرسم حيث يبدأ إنفصال الرسم عن الكتابة فى نهاية هذه المرحلة تقريبا (5–6سنوات).

ويحتفظ الطفل فى وعاءه المعرفى بهذه الحروف وما ينتج عنها من كلمات ومعانى معينة خلال رصيده المعرفى الآخذ فى التطور والنماء، ويصبح الطفل قادراً على استخدام وتوظيف نسق معين خاص باللغة العربية، فإذا ما كان الطفل يدرس لغة واحدة هى اللغة العربية فإن كل رصيده اللغوى يودع فى هذا الوعاء، وإذا ما كان عليه أن يدرس لغة ثانية بعدما تمكن من لغته الأولى، فلا تظهر صعوبات كثيرة، بسبب تماسك واستقرار بناءه ونظامه ونسقه المعرفى الأول، ويبدأ فى وضع اللبنات الأولى لبناء نسق معرفى جديد خاص باللغة الثانية – الإنجليزية مثلا – ويحاول الربط بين رموزها وما يقابلها فى اللغة الأولى من خلال الشئ ذاته أو المدلول عليه، ويساعده فى ذلك اللغة الإشارية والتعبيرية.

أما إذا كان الطفل لا يزال فى مرحلة اكتساب وتعلُّم اللغة القومية الأولى ولم يستقر بعد على رموزها وحروفها، ويبدأ فى تعلم لغة ثانية أجنبية، فإن عدد الحروف والرموز التى سيستخدمها من خلال تخطيطاته المتنوعة – المذكورة سلفا – سيزيد كثيرا ويصبح عليه ليس فقط التعرف عليها وتوظيفها وإنما أيضاً التميّيز بينها وبين بعضها البعض من حيث ما ينتمى وما لا ينتمى لكلٍ من اللغتين، وتودع كل هذه الحروف فى وعاءٍ معرفى مختلط واحد، على حين يجب عليه أن يُنشئ وعائين معرفيين مستقلين يختص كل منهما بلغةٍ واحدةً فقط من هاتين اللغتين، فيحدث الخلط والمزج والإبدال والعكس وغيرها من مظاهر صعوبات تعلُّم اللغة العربية المتعلقة بالكتابة بين الحروف والكلمات والأرقام المختلفة.

وبالارتقاء فى السلم التعليمى يزداد الفرد نضجا عقليا ومعرفيا حيث يبدأ فى محاولة العزل والتمييز والفصل بين نسقىّ اللغتين فيبدأ الوعاء المعرفى المختلط فى الانقسام إلى وعائتين ولكن لايزالا ذواتا جدر لينه ضعيفة غير مكتمله البناء فتسمح بحدوث هروب لبعض الحروف على سبيل الخطأ بينهما فتنشأ أيضا مظاهر للصعوبات ولكنها أقل عن ذى قبل. وبزيادة النضج والنمو العقلى والمعرفى واستمرار عمليات الممارسة والتعزيز يستقل الوعائين عن بعضهما البعض ويختص كل وعاء منهما بنسق معرفى للغة معينة، مع وجود قنوات اتصال وعلاقات ارتباط بينهما وتحديد أوجه التشابه والاختلاف من حيث نظام التعامل مع كل لغة على حده، دون حدوث تداخل أو تعارض وتنخفض مظاهر صعوبات تعلُّم اللغة لأدنى حد ممكن بزيادة الارتقاء فى السلم التعليمى.

ثانيا_ الفرض الثانى: " توجد فروق دالة إحصائياً بين الصفوف الدراسية من الأول الابتدائى وحتى الرابع الابتدائى بالمدارس التجريبية من ناحية والصفوف المناظرة بالمدارس العادية من ناحية أخرى من حيث نسبة شيوع مظاهر صعوبات تعلُّم اللغة العربية المتعلقة بالكتابة وذلك فى اتجاه الصفوف الدراسية بالمدارس التجريبية ".

وللتحقق من صحة هذا الفرض استخدم الباحث اختبار ت للمقارنة بين كل صف دراسى بالمدارس التجريبية والصف المناظر بالمدارس العادية من حيث نسبة شيوع مظاهر صعوبات تعلُّم اللغة العربية المتعلقة بالكتابة وذلك على النحو التالى:

جدول رقم (4)

اختبار ت للمقارنة بين الصفوف الدراسية (الأول–الرابع) الابتدائى بالمدارس التجريبية والصفوف المناظرة بالمدارس الحكومية من حيث نسبة شيوع مظاهر صعوبات تعلُّم اللغة العربية المتعلقة بالكتابة

البيان / الصفوف	ن	المتوسط الحسابى	الانحراف المعيارى	قيمة ت	الدلالة
الأول ابتدائى تجريبى	52	39,08	12,98	3,44	دال عند 0,001
الأول ابتدائى عربى	58	21,83	20,85		
الثانى ابتدائى تجريبى	53	23,70	13,44	1,96	دال عند 0,05
الثانى ابتدائى عربى	55	16,17	15,33		
الثالث ابتدائى تجريبى	48	14,34	12,58	1,97	دال عند 0,05
الثالث ابتدائى عربى	53	8,29	8,79		
الرابع ابتدائى تجريبى	50	8,67	11,87	1,21	غير دال
الرابع إبتدائى عربى	112	5,34	6,53		

ويتضح من الجدول السابق ما يلى:

- وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى (0,001) بين الصف الأول الابتدائى تجريبى والصف المناظر عربى من حيث نسبة شيوع مظاهر صعوبات تعلم اللغة العربية المتعلقة بالكتابة وذلك فى اتجاه الصف الأول الابتدائى تجريبى.

- وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى (0,05) بين الصف الثانى الابتدائى تجريبى والصف المناظر عربى من حيث نسبة شيوع مظاهر صعوبات تعلُّم اللغة العربية المتعلقة بالكتابة وذلك فى اتجاه الصف الثانى الابتدائى تجريبى.
- وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى (0,05) بين الصف الثالث الابتدائى تجريبى والصف المناظر عربى من حيث نسبة شيوع مظاهر صعوبات تعلُّم اللغة العربية المتعلقة بالكتابة وذلك فى اتجاه الصف الثالث الابتدائى تجريبى.
- عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين الصف الرابع الابتدائى تجريبى والصف المناظر عربى من حيث نسبة شيوع مظاهر صعوبات تعلُّم اللغة العربية المتعلقة بالكتابة.

وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت اليه دراسات (Tsushima ,1975) من حيث تفوق الأطفال أحداى اللغة على الأطفال ثنائى اللغة من حيث النمو اللغوى ومحمد المعمورى وآخرون (1983) من حيث تأثير اللغات الأجنبية سلباً على اللغة العربية، وعبدالباسط متولى (1986) من حيث تأخر النمو اللغوى باللغة العربية لدى التلاميذ الذين يدرسون لغات أجنبية مقارنةً بنظرائهم ممن لا يدرسون هذه اللغات، محمد سعيد غالب (1992) من حيث تدنى مستوى الأطفال ثنائى اللغة من حيث قدرتهم على إيجاد حلول لمشكلات الكلمات ، وبدرية سعيد الملا (1994) من حيث تفوق تلاميذ المدرسة الابتدائية الذين لا يدرسون لغات أجنبية على أقرانهم ممن لا يدرسون لغات أجنبية فى سن مبكرة من حيث مستوى النمو اللغوى، هانسبرى (Hansberry,et.al ,1997)من حيث تفوق الأطفال أحاديّ اللغة على ثنائى اللغة من حيث مستوى النمواللغوى.

وتُفسّر هذه النتيجة التى تدل على انتشار مظاهر صعوبات تعلُّم اللغةالعربية المتعلقة بالكتابة لدى أطفال المدارس التجريبية (ثنائى اللغة) بنسبة تفوق نظيرتها لدى أطفال المدارس العادية (أحادى اللغة) خاصةً بالصف الأول الإبتدائى فى ضوء وجود وعاء معرفى واحد مستقر وثابت خاص بنسق اللغةالعربية لدى الأطفال أحديّ اللغة والذى يحتوى على حروف وكلمات وتراكيب لغوية تنتمى إلى اللغة العربية فقط، وبالتالى تنخفض نسبة مظاهر الصعوبات لأدنى حد ممكن حيث لا توجد صعوبات فى عملية الإدراك، وإن وجدت فهى محدودة.

بينما يختلف الأمر بالنسبة للأطفال ثنائى اللغة، حيث تحتوى أوعيتهم المعرفية على حروف وكلمات وتراكيب لغوية ليست كثيرة فحسب وإنما أيضا متعارضة فى أغلب الأحيان، مما يترتب عليه أخطاء عديدة فى عملية الإدارك، فأحيانا يجب على الطفل أن يبدأ الكتابة من جهةاليسار (فى حالة اللغة الإنجليزية) وأحياناً أخرى يجب أن يبدأ الكتابة من جهة اليمين (فى

حالة اللغة العربية) مما يحدث معه إرتباك لدى الأطفال المتعلمين، خاصة مع عدم إكتمال نضجهم العقلى المعرفى، ومع الإرتفاع فى السلم التعليمى بالصفين الثانى ثم الثالث الإبتدائى يأخذ الجانب العقلى المعرفى فى النماء والنضج شيئا فشيئاً. ويبدأ الوعاء المعرفى المختلط فى الإنقسام والتمايز إلى وعائين معرفيين مستقلين بكل منهما وحدات وتراكيب خاصة بإحدى اللغتين.

وبالصف الرابع الإبتدائى بالرغم من وجود فروق إلا أنها كانت غير دالة حيث تكون عملية إنفصال الوعائين المعرفيين الذين أُختص كل منهما بإحدى اللغتين (العربية–الإنجليزية) قد أصبحت شبه تامة مما يحدث معه إستقرار وثبات ملحوظ فى نسق كل من اللغتين، مع وجود قنوات إتصال وعلاقات إرتباطية بينهما يسمح بالتكامل وعدم التعارض، مثلما يحدث فى عمليات الترجمة بين هاتين اللغتين ومن ثم تنخفض مظاهر صعوبات تعلُّم اللغة العربية المتعلقة بالكتابة لأدنى حد ممكن ولذلك كانت الفروق غير دالة.

ثالثاً_الفرض الثالث: " توجد فروق دالة إحصائياً بين الصف الأول رياض أطفال بالمدارس التجريبية والرابع الابتدائى بالمدارس العادية من حيث نسبة شيوع مظاهر صعوبات تعلُّم اللغة العربية المتعلقة بالكتابة وذلك فى اتجاه الصف الأول رياض الأطفال بالمدارس التجريبية ".

وللتحقق من صحة هذا الفرض استخدام الباحث اختبار ت للمقارنة بين نسبة شيوع مظاهر صعوبات تعلُّم اللغة العربية المتعلقة بالكتابة لدى كل من أطفال الصف الأول رياض أطفال بالمدارس التجريبية والصف الرابع الابتدائى بالمدارس العادية. والبيانات الناتجة يوضحها الجدول التالى:

جدول رقم (5)

اختبار ت للمقارنة بين الصف الأول رياض أطفال بالمدارس التجريبية والصف الرابع الابتدائى بالمدارس العادية من حيث نسبة شيوع مظاهر صعوبات تعلُّم اللغة العربية المتعلقة بالكتابة.

البيان / الصفوف	ن	المتوسط الحسابى	الانحراف المعيارى	قيمة ت	الدلالة
الأول رياض أطفال تجريبى	138	42,58	32,40	5,52	دال عند 0,001
الرابع الإبتدائى عادى	112	5,34	6,53		

ويتضح من الجدول السابق وجود فروق دالة إحصائياً عند 0,001 بين الصف الأول رياض أطفال بالمدارس التجريبية والصف الرابع الابتدائى بالمدارس العادية من حيث نسبة شيوع

مظاهر صعوبات تعلُّم اللغة العربية المتعلقة بالكتابة وذلك فى اتجاه الصف الأول رياض أطفال بالمدارس التجريبية.

وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة عبدالباسط عاشور (1986) من تناقص التأثير السلبى لتعلُّم لغة أجنبية على اللغة العربية بارتفاع الصف الدراسى الذى يبدأ عنده تعلُّم هذه اللغة الأجنبية. ودراسة بدرية سعيد الملا (1994) من حيث تفوق تلاميذ المدرسة الابتدائية الذين لا يدرسون لغات أجنبية على أقرانهم ممن يدرسون لغات أجنبية فى سن مبكرة من حيث مستوى النمو اللغوى ودراسة هانسبرى وأخرون (Hansberry ,et. al ,1997) من حيث تفوق الأطفال ذوى التعليم المتأخر (بعد سن 14 سنة) للغة الثانية على الأطفال ذوى التعليم المبكر (قبل سن 6 سنوات) لهذه اللغة.

ويرجع ذلك لسببين أولهما تمكن تلاميذ الصف الرابع الابتدائى من اللغة القومية الأولى– وهى اللغة العربية– لحد ما، خاصة من حيث الكتابة، وبالتالى استقرار وتماسك الوعاء المعرفى الخاص بنسق اللغة العربية، واتقان التلاميذ لاشكال حروف هذه اللغة، ليس فقط فى صورتها النمطية (خط النسخ) وإنما أيضاً فى صور أخرى (كخط الرقعة) وغيرها مما يتدربون عليه فى كراسة الخط والتدريبات اللغوية، وتمكنهم من نظام الكتابة بهذه اللغة، وتنامى محصولهم اللغوى الخاص بها، وإدراك المعانى المختلفة لألفاظ وكلمات اللغة العربية نسبياً مما يستوجب معه صحة وسلامة كتابة هذه الكلمات بحروفها المختلفة منفردةً، وكذلك فى إطار العبارات والفقرات والنصوص اللغوية، لأن العلاقة قوية بين رسم حروف الكلمات ومعانيها المحتملة، خاصة بعض الحروف كوضع الهمزة على كل من الألف والياء والواو، وحروف المد، وأشكال نهاية الكلمات المختلفة.

وثانى هذه الأسباب ما يتصل بزيادة النضج العقلى والمعرفى الخاص بتلميذ الصف الرابع الابتدائى مقارناً بطفل مرحلة الرياض، بما يسمح بإمكانية بناء نسق معرفى جديد خاص باللغة الأجنبية (الإنجليزية)، مع خفض احتمالات الخطأ وصعوبات الكتابة باللغة العربية لأدنى حد ممكن، ولإمكانية تكوين قنوات اتصال فعّالة بين الوعاء الأول (النسق المعرفى الخاص باللغة العربية) والوعاء الثانى (النسق المعرفى الخاص باللغة الإنجليزية) فتؤدى إلى انتقال موجب فى أثر التدريب بدلا مما قد يحدث من انتقال سلبى لأثر التدريب وهذا ما يحدث بالفعل لدى أطفال الصف الأول رياض أطفال بالمدارس التجريبية، وفقا لنظرية التباين التى وضعها لادو (Lado ,1976).

رابعاً_الفرض الرابع: " لا توجد فروق دالة إحصائياً بين الجنسين من حيث نسبة شيوع مظاهر صعوبات تعلم اللغة العربية المتعلقة بالكتابة لدى كل من أطفال المدارس العادية وأطفال المدارس التجريبية بالصفوف الدراسية من الأول الابتدائى وحتى الرابع الابتدائى".

وللتحقق من صحة هذا الفرض استخدم الباحث اختبار ت للمقارنة بين البنين والبنات بالعينة الكلية(ن=754) وبنوعىّ المدارس (التجريبية والعادية) وذلك من حيث نسبة شيوع مظاهر صعوبات تعلُّم اللغة العربية المتعلقة بالكتابة، والجدول التالى يوضح النتائج التى تم التوصل إليها:

جدول رقم (6)

اختبار ت للمقارنة بين البنين والبنات بالعينة الكلية وبنوعى

المدارس من حيث نسبة شيوع مظاهر صعوبات تعلُّم اللغة العربية المتعلقة بالكتابة

البيان / الجنس	ن	المتوسط الحسابى	الانحراف المعيارى	قيمة ت	الدلالة
بنين	430	17,94	17,38	1,27	غير دال
بنات	324	15,77	16,23		

ويتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين البنين والبنات من تلاميذ مرحلتى رياض الأطفال والابتدائى بنوعىّ المدارس التجريبية والعادية وذلك من حيث نسبة شيوع مظاهر صعوبات تعلُّم اللغة العربية المتعلقة بالكتابة .

وتتعارض هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة بدرية سعيد الملا (1994) من حيث اظهارها تفوق الاناث على الذكور فى مستوى الأداء اللغوى فى اللغة العربية ويفسر الباحث هذهالنتيجة من حيث عدم وجود فروق دالة بين الجنسين فى العينة الكلية أو بالنسبة لكل من نوعىّ الدراسة (تجريبي–عادي) فى ضوء ما أصبح يتوفر لدى كل من الجنسين من نفس المؤثرات الثقافية واللغوية من خلال وسائل الاتصال الحديثة كالكمبيوتر والإنترنيت وبرامج التليفزيون والأشرطة السمعية والمرئية والمجلات والكتب المختلفة، التى تتاح لكل منهما بنفس الدرجة تقريباً، مما تلاشت فى ضوئه أية فروق لغوية يكون مرجعها إلى المصادر البيئية والاجتماعية خاصةً وأن اللغة اجتماعية بالدرجة الأولى.

مراجع الدراسة:

1. آمال مختار صادق (1988): **لغة الموسيقى**. القاهرة: مركز التنمية البشرية والمعلومات.

2. بدرية سعيد الملا (1994): مدى تأثير تعلم لغات أجنبية قبل الصف الرابع الابتدائى على مستوى النمو اللغوى للطفل فى اللغة العربية. **حولية كلية التربية، جامعة قطر**، العدد الحادى عشر.

3. حامد عبد السلام زهران (1990): **علم نفس النمو**. القاهرة: عالم الكتب.

4. روبنز ، ر.هـ (ترجمة : أحمد عوض) (1997): موجزات تاريخ علم اللغة فى الغرب. الكويت: **سلسلة عالم المعرفة**، العدد 227، 1997.

5. شاكر عطية قنديل (1983): العلاقة بين اللغة والفكر، ودورها فى تنمية مهارات اللغة الثانية. **مجلة جامعة أم القرى**، العدد الأول، 149 – 171.

6. صلاح أحمد مراد(1981): المقارنات المتعددة للمتوسطات. **مجلة كلية التربية، جامعة المنصورة**، ع4، جـ2،1، 57 – 87 .

7. عائشة عبدالله أحمد (1990): الطفل واللغة والذكاء فى دولة الامارات العربية المتحدة. فى أنور محمد الشرقاوى (1996): **التعلُّم وأساليب التعليم (جـ2)**. القاهرة: الأنجلو المصرية، 1996.

8. عبدالباسط متولى عاشور (1986): دراسة أثر تعلُّم لغة أجنبية فى سن مبكرة على النمو اللغوى للطفل فى اللغة القومية. **رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة الزقازيق**.

9. عواطف ابراهيم محمد (1995): **إعداد الطفل وتعليمه مهارات القراءة والكتابة**. القاهرة:الأنجلو المصرية.

10. فاروق فؤاد حنا (1967): أثر تعلُّم لغة أجنبية (الإنجليزية) فى تعلُّم اللغة القومية (العربية) **رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة عين شمس**.

11. فيجوتسكى ، ل.س .(ترجمة طلعت منصور) (1976): **التفكير واللغة**. القاهرة: الأنجلو المصرية.

12. ليلى حبيب طارش (1995): فلسفة تدريس اللغة الإنجليزية فى المرحلة الابتدائية فى دولة الكويت. الكويت: **مجلة وزارة التربية، العدد الثاني عشر**.

13. محمد المعمورى وآخرون (1983): تأثير تعليم اللغات الأجنبية فى تعلُّم اللغة العربية. فى أنور محمد الشرقاوى(1996): **التعلُّم وأساليب التعليم (جـ2)**. القاهرة: الأنجلو المصرية.

14. محمد رجب فضل الله (1995): **صعوبات الكتابة الاملائية**. القاهرة: عالم الكتب.

15. محمد رفقى عيسى (1987): **سيكولوجية اللغة والتنمية اللغوية لطفل الرياض**. الكويت: دار القلم.

16. محمد سعيد غالب (1992): القدرة اللغوية عند الطلاب العرب ثنائى اللغة فى الصف الثانى الابتدائى. رسالة دكتوراه، جامعة وسكونش – ماديسون، **فى المجلة العربية للتربية، العدد الأول، المجلد 13** – المنظمة العربية للتربية والثقافية والعلوم، تونس.

17. محمد سعيد قدرى(1948): **اللغة والفكر**. القاهرة: مطبوعات معهد المعلمين العالى.

18. محمد على الخولى (1990): العوامل المؤثرة فى اكتساب اللغة الثانية وكيفية تحسين تعليمها. **حولية كلية التربية، جامعة قطر، العدد السابع.**

19. نايف خرما وعلى حجاج (1988): اللغات الأجنبية. الكويت: **سلسلة عالم المعرفة، العدد 126** .

20. يوسف جلال يوسف (1993): بعض العوامل النفسية وعلاقتها بأداء تلاميذ المرحلة الاعدادية فى مادة الرسم. **رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة المنصورة.**

21. يوسف جلال يوسف (1998): دراسة تحليلية مقارنة لصعوبات تعلُّم اللغة العربية المتعلقة بالكتابة لدى أطفال المدارس التجريبية. **مجلد بحوث مؤتمر البحث التربوي في الوطن العربي ..إلى أين؟ المملكة الأردنية الهاشمية، عمان: نوفمبر 1998**، 249 – 315.

22- Ali Jamhoor ,Abdul – rahman (1997): The English Writing Process of Two Saudi graduate students before and aftr Esl instruction. **Diss. Abst. Inter.**, 57,9.

23- Carroll , J.B.(1964): **Language & Thought**. Englewood Cliffs, N.J. : Prentice – Hall .

24- Cohen , Gillian (1977): **The Psychology of Cognition**. London: Academic Press.

25- Cronnell , Bruce (1985):Language In fluemces In the English writing of third - and Six th - Grade Mexican - American students. **Journal of Educational Research**, 78,3.

26- Garcia, R.(1973): Language Interference and Socio - economic status as factors In the acquisition of standard oral English of Mexican American and Anglo migrant Children. **Diss. Abst. Inter.**, 34, (5 - A) , 2162.

27- Hansberry , M.L., Mary , F.; Soren, B, (1997): Age of second Language acquisition and Perception of speech in noise. **Jouranal of speech & Hearing Research** , Vol 40 (3), 686 - 693 .

28- Jackendoff , R.(1993): **Patterns In the mind Language and human** nature. N.Y.: Harvester Wheat sheaf.

29- KilBorn, Kerry (1994): Learning and language late: Second language Acquisition In Adults. In Gerns bacher , M.A. : **Hand Book of Psycho ling autistics**. N.Y.: Academic press, 917 - 944 .

30- Lado, R. (1975): **Linguistics across Cultures**. Ann Arbor: The University of Michigan Press.

والله الموفق والمستعان،،