جامعة وهران 2 محمد بن احمد

كلية العلوم الاجتماعية

قسم علوم التربية

أطروحة لنيل شهادة دكتوراه (ل. م. د) تخصص علم النفس التربوي

معوقات تطور اللغات الأجنبية في المنظومة التربوية الجزائرية وآليات تحسين مهاراتها

(من وجهة نظر أساتذة اللغات الأجنبية بمتوسطات ولاية تلمسان)

مقدمة من طرف الطالب: بوجمعة محمد الأمين

لجنة المناقشة:

اللقب والاسم	الرتبة	المؤسسة الأصلية	الصفة
بوقصارة منصور	أستاذ التعليم العالي	جامعة وهران	رئيسا
قويدري بشاوي مليكة	أستاذ التعليم العالي	جامعة وهران	مشرفا ومقررا
بدرة حورية	أستاذ التعليم العالي	جامعة وهران	مناقشا
ماريف منور	أستاذ التعليم العالي	جامعة تلمسان	مناقشا
العالم بن عبد القادر عمر	أستاذ محاضر –أ–	جامعة سعيدة	مناقشا

السنة الجامعية: 2022/ 2023

الإهداء :

إلى أمي وأبي وكل أفراد عائلتي

إلى أساتذتي

إلى أصدقائي

الشكر

الحمد لله الذي بنعمته تتم الصالحات

يشرفني أن أتقدم بأتم كلمات الشكر إلى الأستاذة الدكتورة "قويدري مليكة بشاوي" التي تفانت في الإشراف على هذا العمل بتوجيهاتها القيمة والعلمية

وأتقدم بالشكر الجزيل إلى الأساتذة لجنة المناقشة

كما أتوجه بالشكر إلى أساتذة اللغات الأجنبية وكذا القائمين على مصالح مديرية التربية بولاية تلمسان

كما أشكر كل من ساعدني من قريب أو بعيد

محمد الأمين

ملخص الدراسة:

هدفت الدراسة الحالية إلى الكشف عن معوقات تطور اللغات الأجنبية في المنظومة التربوية الجزائرية وآليات تحسين مهاراتها، ولتحقيق أهداف الدراسة تم إتباع خطوات المنهج الوصفي، حيث شمل مجتمع البحث كل أساتذة اللغات الأجنبية بمرحلة التعليم المتوسط في ولاية تلمسان، فيما تكونت عينة الدراسة من (300) أستاذا تم اختيارهم بطريقة العينة العشوائية الطبقية، وبعد تطبيق أداة الدراسة المتمثلة في استبيان معوقات تطور اللغات الأجنبية في المنظومة التربوية الجزائرية، الذي تم بنائه من قبل الباحث، وبعد المعالجة الإحصائية لبيانات الدراسة، خلصت نتائج إلى أن معوقات تطور اللغات الأجنبية في المنظومة التربوية الجزائرية من وجهة نظر أساتذة اللغات الأجنبية بمتوسطات ولاية تلمسان ترجع إلى:

- قلة استخدام أساتذة اللغات الأجنبية للحوار والمحاكاة في الأنشطة التعليمية.
- غياب تنويع الأساتذة في طرق واستراتيجيات تدريس الحديثة.
- غياب التكوين المستمر لأساتذة اللغات الأجنبية وفق الإصلاحات الحديثة.
- عزوف التلميذ عن استخدام اللغات الأجنبية وخجله من التواصل بها مع الآخرين.
- كثافة محتوى مناهج اللغات الأجنبية مقارنة مع الوقت المخصص للتدريس.
- قلة التواصل باللغات الأجنبية داخل الأسرة والمجتمع الذي ينتمي إليه التلميذ.

كما توصلت الدراسة إلى عدم وجود فروق في استجابات الأساتذة تعزى لمتغير التخصص (لغة فرنسية/ لغة إنجليزية)، ووجود فروق دالة إحصائيا في استجابات الأساتذة تعزى لمتغير رتبة الأستاذ لصالح الأساتذة المكونين، وكآلية لتحسين مهارات اللغات الأجنبية لدى تلاميذ الطور المتوسط بولاية تلمسان تم اقتراح برنامج تدريبي موسوم بـ 'الدراما اللغوية' كاستراتيجية تعليمية تعلمية فنية.

الكلمات المفتاحية: معوقات، اللغات الأجنبية، المنظومة التربوية الجزائرية، الأساتذة، التعليم المتوسط.

Abstract :

The current study aimed to reveal the obstacles facing the development of foreign languages in the Algerian educational system and the mechanisms for improving their skills. To achieve the objectives of the study, the researcher followed the steps of the descriptive approach as the research community included all teachers of foreign languages in the middle school stage in the state of Tlemcen, while the study sample was composed of (300) teacher who were chosen according to the stratified random sample method. After applying the study tool, represented in the questionnaire of the obstacles to the development of foreign languages in the Algerian educational system built by the researcher, and after the statistical analysis of the study data, the results concluded that the obstacles to the development of foreign languages in The Algerian educational system from point of view of teachers of foreign languages in middle schools of the state of Tlemcen were due to:

- The lack of use of teachers of foreign languages for dialogue and simulation in educational activities.
- The absence of diversification in modern teaching methods and strategies from the teachers.
- The absence of continuous training of teachers of foreign languages in accordance with modern reforms.
- The student's reluctance to use foreign languages and his shyness to communicate with others.
- The content density of foreign language curricula compared to the time allotted for teaching.
- The Lack of communication in foreign languages within the family and the society to which the student belongs.

The study also found that there were no differences in the teachers' responses in terms of the variable of Specialization (French / English), yet there were statistically significant differences in the teachers' responses in relation to the teacher's rank variable in favor of the forming teachers. As a mechanism to improve the skills of foreign languages among middle school students in Tlemcen, a training program labeled 'language drama' was proposed as a technical educational strategy.

Keywords: Obstacles, Foreign languages, Algerian educational system, Professors, Middle Education.

Résumé:

La présente étude visait à révéler les obstacles au développement des langues étrangères dans le système éducatif algérien et les mécanismes d'amélioration de leurs compétences, Afin de réalises les objectifs de cette étude, on doit être obligé de suivre à la lettre la méthode descriptive. Notre recherche a touché les enseignants du cycle moyen dans la préfecture de Tlemcen, Pour mettre les grains en valeur, les enseignants les plus visés sont ceux des langues étrangères, notamment le Français et L'anglais. Notre échantillon et notre corpus a concerné (300) enseignants choisis selon la méthode d'échantillonnage aléatoire et stratifie, Suite à l'utilisation de l'outil d'étude statuant sur les obstacles qui paralysent le développement des longues étrangères dans le système éducatif en question une fois construite pour mes propos recherches et après le traitement statistique des données d'étude, nous avons atteint les résultats qui sont comme suit et qui illustrent que ces handicape sont dus et :

- L'utilisation des langues étrangères en plein cours atteint des proportions très diminuées.
- Les nouvelles stratégies didactiques ne sont pas variées et diverses parmi ces enseignants.
- L'absence de la formation continue des enseignants des langues étrangères selon les réformes modernes et contemporains.
- Certains élèves sont réticents en utilisant une langue quelconque tout en ressentant une certaine timidité devant ses semblables.
- L'intensité du contenu des programmes scolaires.
- L'absence de la communication en langue étrangère au sein de la famille et la société qui appartient l'élève.

L'étude a également révélé qu'il n'y avait pas de différences dans les réponses des enseignants en raison de la variable de spécialisation (français / anglais), Et la présence de différences statistiquement significatives dans les réponses des professeurs attribuées à la variable de rang du professeur en faveur des deux professeurs constitutifs. En guise de réponse, Et comme mécanisme d'amélioration des compétences en langues étrangères chez les collégiens de Tlemcen, un programme de formation intitulé "language drama" a été proposé comme stratégie pédagogique technique.

Mots-clés: Obstacle, Langues étrangères, Système éducatif algérien, Enseignants, Enseignement Moyen.

فهرست المحتويات

العنوان	الصفحة
الإهداء	أ
الشكر	ب
ملخص الدراسة باللغة العربية	ت
ملخص الدراسة باللغة الإنجليزية	ث
ملخص الدراسة باللغة الفرنسية	ج
فهرست المحتويات	و
قائمة الجداول	م
قائمة الأشكال	س
قائمة الملاحق	ع
مقدمة	1
الفصل الأول: مدخل إلى الدراسة	
I. الإشكالية	5
II. فرضيات البحث	8
III. دواعي اختيار الموضوع	9
IV. أهداف الدراسة	9
V. أهمية الدراسة	10
VI. التعريف الإجرائي لمفاهيم الدراسة	11
VII. حدود الدراسة	12
VIII. الصعوبات التي واجهة الباحث	12

الفصل الثاني: الدراسات السابقة	
تمهيد	14
I. الدراسات الجزائرية المحلية	15
II. الدراسات العربية	20
III. الدراسات الأجنبية	23
IV. تعقيب على الدراسات السابقة	26
V. محل الدراسة الحالية من الدراسات السابقة	29
الفصل الثالث: اللغات الأجنبية ومعوقات تطورها	
تمهيد	32
I. ماهية اللغة	32
1. اللغة	32
2. اللغة الأم (الأولى)	34
3. اللغة الرسمية (الثانية)	35
4. اللغة الأجنبية	35
II. تطور اللغة الأجنبية لدى المتعلم	37
1. اكتساب اللغة الأجنبية	37
2. تعلم اللغة الأجنبية	39
3. تعليم اللغة الأجنبية	40
4. تطور اللغة الأجنبية	40
III. معوقات تطور اللغات الأجنبية عند المتعلم	42
1. المعوقات الناجمة عن المتعلم	43
2. المعوقات الناجمة عن معلم اللغات الأجنبية	46

3. المعوقات الناجمة عن مناهج اللغات الأجنبية	50
4. المعوقات الناجمة عن الوسط السوسيو–ثقافي	53
خلاصة الفصل	55

الفصل الرابع: مهارات اللغات الأجنبية وآليات تحسينها

تمهيد	59
I. مهارات اللغات الأجنبية	59
1. مهارة الاستماع	61
2. مهارة المحادثة	63
3. مهارة القراءة	65
4. مهارة الكتابة	67
II. النظريات المفسرة لاكتساب وتعلم اللغات الأجنبية	69
1. النظرية السلوكية	69
2. نظرية الألسنة التوليدية	70
3. نظرية علم اللغة الاجتماعي	71
4. النظرية البنائية	72
5. النظرية البنائية الاجتماعية (الثقافية)	72
III. آليات تحسين مهارات اللغات الأجنبية	74
1. طرق تحسين مهارات اللغات الأجنبية	74
2. استراتيجيات تحسين مهارات اللغات الأجنبية	76
3. وسائل تحسين مهارات اللغات الأجنبية	80
خلاصة الفصل	84

الفصل الخامس: النظام التربوي الجزائري	
تمهيد	88
I. ماهية النظام التربوي الجزائري	89
II. مكونات النظام التربوي	93
1. المدخلات	93
2. العمليات	94
3. المخرجات	95
4. التغذية الراجعة	96
III. غايات النظام التربوي الجزائري	97
IV. مراحل تطور النظام التربوي الجزائري	98
1. المرحلة الأولى (1962- 1970)	99
2. المرحلة الثانية (1971- 1980)	100
3. المرحلة الثالثة (1981- 1990)	102
4. المرحلة الرابعة (1991- 2000)	103
5. المرحلة الخامسة (2001- 2023)	105
خلاصة الفصل	107

الفصل السادس: الدراسة الاستطلاعية	
تمهيد	111
I. أهداف الدراسة الاستطلاعية	111
II. تقنية المقابلة	112
1. توزيع العينة المقابلة	112
2. زمان ومكان إجراء المقابلة	114

3. دليل المقابلة	116
4. استنتاجات المقابلة	122
III. تصميم استبيان معوقات تطور اللغات الأجنبية	122
1. الخطوة الأولى: تصميم الاستبيان	122
2. الخطوة الثانية: التأكد من الصياغة اللغوية للاستبيان	125
3. الخطوة الثالثة: الدراسة السيكومترية للاستبيان	126
الفصل السابع: الدراسة الأساسية	
تمهيد	146
I. منهج الدراسة	146
II. مجتمع البحث	146
1. توزيع مجتمع البحث من حيث التخصص	146
2. توزيع مجتمع البحث من حيث الرتبة	147
III. عينة الدراسة الأساسية	149
1. توزيع عينة الدراسة الأساسية من حيث التخصص	149
2. توزيع عينة الدراسة الأساسية من حيث الرتبة	150
IV. أداة الدراسة الأساسية	151
V. الإجراءات التطبيقية للدراسة الأساسية	151
VI. الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة	155
الفصل الثامن: عرض ومناقشة نتائج الدراسة	
تمهيد	158
I. عرض ومناقشة نتائج الفرضية الأولى	159
1. عرض نتائج الفرضية الأولى	159

	2. مناقشة نتائج الفرضية الأولى	161
II.	عرض ومناقشة نتائج الفرضية الثانية	165
	1. عرض نتائج الفرضية الثانية	165
	2. مناقشة نتائج الفرضية الثانية	167
III.	عرض ومناقشة نتائج الفرضية الثالثة	172
	1. عرض نتائج الفرضية الثالثة	172
	2. مناقشة نتائج الفرضية الثالثة	175
IV.	عرض ومناقشة نتائج الفرضية الرابعة	180
	1. عرض نتائج الفرضية الرابعة	180
	2. مناقشة نتائج الفرضية الرابعة	182
V.	عرض ومناقشة نتائج الفرضية الخامسة	187
	1. عرض نتائج الفرضية الخامسة	187
	2. مناقشة نتائج الفرضية الخامسة	188
VI.	عرض ومناقشة نتائج الفرضية السادسة	189
	1. عرض نتائج الفرضية السادسة	189
	2. مناقشة نتائج الفرضية السادسة	191
	الاستنتاج العام	
I.	الإجابة عن التساؤل الرئيسي الأول	194
II.	الإجابة عن التساؤل الرئيسي الثاني	198
	البرنامج التدريبي المقترح	
تمهيد		200

I. ماهية الدراما اللغوية	201
II. تعريف البرنامج التدريبي	202
III. التخطيط للبرنامج التدريبي	203
1. أهداف البرنامج	203
2. فنيات البرنامج	204
3. محتوى البرنامج التدريبي	205
4. قياس فاعلية البرنامج التدريبي المقترح	206
الخاتمة	208
المراجع	212
الملاحق	234

قائمة الجداول

رقم	عنوان الجدول	الصفحة
1	توزيع العينة التي أجريت معها تقنية المقابلة	112
2	مكان وزمان إجراء تقنية المقابلة	114
3	عينة دراسة صدق المحتوى تبعا لمتغير الدرجة العلمية	128
4	نسبة استجابات المحكمين على فقرات الاستبيان	129
5	قيم معامل كاندال لاتفاق المحكمين على فقرات كل بعد من الاستبيان	130
6	ثبات استجابات المحكمين	131
7	أفراد عينة دراسة صدق البناء تبعا لمتغير الجنس ومتغير التخصص	133
8	معاملات الارتباط بين كل فقرة من فقرات البعد الأول والدرجة الكلية للبعد الأول والدرجة الكلية للاستبيان	134
9	معاملات الارتباط بين كل فقرة من فقرات البعد الثاني والدرجة الكلية للبعد الثاني والدرجة الكلية للاستبيان	136
10	معاملات الارتباط بين كل فقرة من فقرات البعد الثالث والدرجة الكلية للبعد الثالث والدرجة الكلية للاستبيان	138
11	معاملات الارتباط بين كل فقرة من فقرات البعد الرابع والدرجة الكلية للبعد الرابع والدرجة الكلية للاستبيان	140
12	معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية لكل بعد والدرجة الكلية للاستبيان	142
13	نتائج ثبات الاستبيان بطريقة التجزئة النصفية	143
14	توزيع مجتمع البحث تبعا لمتغير التخصص	146
15	توزيع مجتمع البحث تبعا لمتغير رتبة الأستاذ	147
16	توزيع عينة الدراسة الأساسية تبعا لمتغير التخصص	149
17	توزيع عينة الدراسة الأساسية تبعا لمتغير رتبة الأستاذ	150
18	مكان إجراء الدراسة الأساسية	152

19	نتائج المتوسط الحسابي والانحراف المعياري ومؤشر الأهمية النسبية لاستجابات أساتذة اللغات الأجنبية على بنود البعد الأول مرتبة تنازليا	159
20	نتائج المتوسط الحسابي والانحراف المعياري ومؤشر الأهمية النسبية لاستجابات أساتذة اللغات الأجنبية على بنود البعد الثاني مرتبة تنازليا	165
21	نتائج المتوسط الحسابي والانحراف المعياري ومؤشر الأهمية النسبية لاستجابات أساتذة اللغات الأجنبية على بنود البعد الثالث مرتبة تنازليا	172
22	نتائج المتوسط الحسابي والانحراف المعياري ومؤشر الأهمية النسبية لاستجابات أساتذة اللغات الأجنبية على بنود البعد الرابع مرتبة تنازليا	180
23	نتائج اختبار (ت) للفرق بين استجابات الأساتذة تبعا لمتغير التخصص	187
24	نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي البسيط للفرق بين استجابات الأساتذة تبعا لمتغير رتبة الأستاذ	189
25	نتائج اختبار المقارنات البعدية	190
26	محتوى البرنامج التدريبي المقترح ومضمونه ومدة إنجازه	205

قائمة الأشكال

رقم	عنوان الشكل	الصفحة
1	توزيع مجتمع البحث تبعا لمتغير التخصص	147
2	توزيع مجتمع البحث تبعا لمتغير رتبة الأستاذ	148
3	توزيع عينة الدراسة الأساسية تبعا لمتغير التخصص	149
4	توزيع عينة الدراسة الأساسية تبعا لمتغير رتبة الأستاذ	150
5	معوقات تطور اللغات الأجنبية وفق استجابات الأساتذة على أبعاد الاستبيان مرتبة تنازليا	195
6	معوقات تطور اللغات الأجنبية وفق استجابات الأساتذة على بنود الاستبيان مرتبة تنازليا	196

قائمة الملاحق

رقم	عنوان الملحق	الصفحة
1	استمارة تحكيم استبيان معوقات تطور اللغات الأجنبية في المنظومة التربوية الجزائرية (في صورته الأولى)	235
2	الخصائص السيكومترية لأداة الدراسة	240
3	استبيان معوقات تطور اللغات الأجنبية في المنظومة التربوية الجزائرية (في صورته النهائية)	248
4	مؤشر الأهمية النسبية	252
5	نتائج الدراسة الأساسية	254

المقدمة

المقدمة

تعد التربية أداة ضرورية وأساسية لتجويد الحياة، وتحقيق التنمية المستدامة في المجتمعات والحفاظ على استقرارها، فمن خلالها تنمى جوانب شخصية الفرد في أبعادها المعرفية والوجدانية والحسية الحركية، وتُطور قدراته ومهاراته، وبها تنقل المعارف والخبرات من جيل إلى جيل وبها توَّرث العادات والتقاليد والقيم، وبها ترسخ مقومات الأمة في أبنائها، وبها تطور كفاءة الفرد بما يمكنه من التكيف مع مجتمعه والتواصل والتفاعل مع الثقافات والشعوب الأخرى.

وقد عمدت الدولة الجزائرية على غرار دول العالم إلى تطوير نظامها التربوي، باعتباره الجهاز المسؤول عن التربية في البلاد، القائم على مبدئ ديمقراطية التعليم وإلزاميته لكل جزائري ومجانيته بالمؤسسات التابعة للقطاع العمومي في جميع المستويات، والشامل لثلاث قطاعات كبرى خاضعة للوصاية الإدارية والتربوية لثلاث وزارات منفصلة (وزارة التربية الوطنية، ووزارة التكوين والتعليم المهنيين، ووزارة التعليم العالي والبحث العلمي) (حيرش، 2015، ص 187)، قصد تحقيق غايات الأمة الجزائرية ومواكبة التطور العلمي والتكنولوجي الذي يشهده العالم، وما انجر عنه من تطورات وتغيرات مسَّت مختلف الميادين.

ولا سبيل لمواكبة التطور العلمي والتواصل والتفتح على الثقافات والشعوب الأخرى من دون إلمام بلغاتها، لذلك سعت الدولة الجزائرية من خلال نظامها التربوي إلى الاهتمام باللغات الأجنبية "وتطوير تعليم اللغات الأجنبية لتمكين التلميذ الجزائري من التحكم الحقيقي في لغتين أجنبيتين، عند نهاية التعليم الأساسي..، التحكم في اللغات الأجنبية واسعة الانتشار" (وزارة التربية الوطنية، 2008، ص 20)، باعتبار أن اللغة الأجنبية هي كل لغة تختلف عن اللغة الأم واللغة الرسمية للمتعلم الجزائري، وقد تحددت في اللغة الفرنسية كلغة أجنبية أولى واللغة الإنجليزية كلغة أجنبية ثانية ولغة أجنبية ثالثة اختيارية في التعليم الثانوي بين الإسبانية والألمانية (اللجنة الوطنية للمناهج، 2009، ص 54)

وعلى الرغم من توالي الإصلاحات التي شهدها النظام التربوي الجزائري إلا أن تطور اللغات الأجنبية لدى المتعلم الجزائري لا يزال يواجه العديد من المعيقات، وهذا ما يؤكده تدني نسب النجاح المحققة في مادتي (اللغة الفرنسية واللغة الإنجليزية) في الامتحانات الفصلية وفي شهادة التعليم المتوسط بولاية تلمسان في السنوات الأخيرة، وعلى ضوء هذا الطرح جاءت الدراسة الحالية للكشف عن معوقات تطور اللغات الأجنبية في المنظومة التربوي الجزائرية وآليات تحسين مهاراتها لدى تلاميذ الطور المتوسط بولاية تلمسان، باعتبار مرحلة التعليم المتوسط بولاية تلمسان منظومة التربوية جزائرية خاضعة للنظام التربوي الجزائري العام، وعليه قدم العمل الحالي ضمن ثمانية فصول مرتبة كالآتي:

الفصل الأول: تضمن تحديد مشكلة الدراسة وطرح إشكاليتها وصياغة فرضياتها ودواعي اختيار الموضوع، وأهداف وأهمية الدراسة والتعاريف الإجرائية لمفاهيمها، إضافة إلى حدود الدراسة وصعوباتها.

الفصل الثاني: اشتمل على الدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة، والتي منها دراسات جزائرية محلية ودراسات عربية ودراسات أجنبية، يليها تعقيب شامل لها مع تبيان محل الدراسة الحالية منها.

الفصل الثالث: بعنوان اللغات الأجنبية ومعوقات تطورها، واشتمل على كل من ماهية اللغة الأم واللغة الرسمية واللغة الأجنبية، يليه اكتساب وتعليم وتعلم وتطور اللغات الأجنبية لدى المتعلم، إضافة إلى معوقات تطورها الناجمة عن كل من المتعلم ومعلم اللغات الأجنبية ومناهجها والوسط السوسيو-ثقافي.

الفصل الرابع: تحت عنوان مهارات اللغات الأجنبية وآليات تحسينها، والمتضمن لتفصيل شامل حول ماهية مهارات اللغات الأجنبية (الاستماع، والمحادثة، والقراءة، والكتابة)، يليه أهم النظريات المفسرة

لاكتساب وتعلم اللغات الأجنبية، ليختم الفصل بآليات تحسين مهاراتها من طرق واستراتيجيات ووسائل تعليمية.

الفصل الخامس: بعنوان النظام التربوي الجزائري، وشامل لكل من مفهوم النظام التربوي والمنظومة التربوية والفرق بينهما، وماهية النظام التربوي الجزائري ومكوناته والغايات التي تسعى الدولة الجزائرية لتحقيقها من ورائه، ومراحل تطوره وما شهدته كل مرحلة من إصلاحات تربوية.

الفصل السادس: الخاص بالدراسة الاستطلاعية وإجراءاتها وتقنياتها وحدودها وخطوات بناء أداة الدراسة وخصائصها السيكومترية.

الفصل السابع: الخاص بإجراءات الدراسة الأساسية بما فيها من تحديد المنهج الدراسة، ومجتمع وعينة البحث وخصائصهما، وأداة الدراسة وإجراءات تطبيقها، ليختم الفصل بالأساليب الإحصائية المستخدمة في معالجة البيانات.

الفصل الثامن: وفيه تم عرض شامل ومفصل لنتائج الدراسة وتفسيرها ومناقشتها في ضوء الخلفية النظرية للدراسة الحالية وما خلصت إليه الدراسات السابقة لها، إضافة إلى اقتراح برنامج تدريبي لتحسين مهارات اللغات الأجنبية لدى المتعلمين، وانتهت الدراسة بمجموعة من الاقتراحات.

الفصل الأول:

مدخل إلى الدراسة

الفصل الأول: مدخل إلى الدراسة

I. الإشكالية:

تعد اللغة أداة ضرورية للتفكير والتواصل، يتفاعل بها أفراد المجتمع فيما بينهم، مُشَّكلةً بذلك الأساس الذي يبنى ويتماسك به المجتمع، فهي ظاهرة اجتماعية تتجلى في السلوك الإنساني وتختلف باختلاف القبائل والشعوب، وطبيعة هذا الاختلاف جعلت منها لغة أصلية يكتسبها الطفل تلقائيا من محيطه الأسري والاجتماعي الذي يترعرع فيه، ولغة أجنبية خاص بمجتمعات أجنبية أخرى، وكل لغة هي في حد ذاتها لغةً أصلية بنسبة لمجتمعها الأصلي ولغة أجنبية بالنسبة للمجتمعات الأجنبية الأخرى، وحسب أوسكار فالونزيلا (Oscar Valenzuela, 2003) فإن اللغة الأجنبية هي كل لغة تختلف عن اللغة الرسمية للمتعلم (أورد في: بن صافية ودريس، 2018، ص95)، وتحددها كريستين تاغليانت (Tagliante, 1994, P 4) بأنها اللغة المُتعلمة من قبل الأشخاص الذين لا يملكونها كلغة أُم، ويعرفها محمد أحمد العمايرة (2001، ص55) بأنها "اللغة التي يتعلمها الطالب تعلما رسميا على إحدى موضوعات المناهج المدرسية ويختلف السن الذي يقدم فيه تعليم اللغة الأجنبية باختلاف المجتمعات والفلسفات التربوية والظروف السياسية"، فهي بذلك كل لغة تختلف عن اللغة الأم وعن اللغة الرسمية، يكتسبها ويتعلمها المتعلم في إطار مدرسي أو عن طريق الاحتكاك المباشر مع الناطقين الأصليين بها أو عن طريق وسائل الإعلام والاتصال والبرامج المختلفة.

ونظرا لأهمية اللغات الأجنبية في تسهيل اكتساب المعارف والخبرات في شتى المجالات ودورها في تعزيز دور المتعلم في حياته الشخصية وتكيفه داخل مجتمعه، وتواصله وانفتاحه على المجتمعات الأخرى، وضَرورةً أساسية لمواكبة التقدم الدولي، فقد اهتمت الدولة الجزائرية على غرار دول العالم بتكوين التلميذ الجزائري في مجال اللغات الأجنبية، إذ تتحدد هذه اللغات في المنظومة التربوية الجزائرية حسب اللجنة الوطنية للمناهج (2009، ص 54) في "اللغة الفرنسية كلغة أجنبية أولى في السنة الثالثة ابتدائي، واللغة الإنجليزية كلغة أجنبية ثانية في السنة الأولى المتوسط، ويواصل

تعليمهما في المرحلة الثانوية حيث تدرج في بعض الشعب لغة أجنبية ثالثة اختيارية بين الإسبانية والألمانية".

ولقد عمدت وزارة التربية الوطنية الجزائرية إلى الخوض في عدت إصلاحات مست معظم جوانب المنظومة التربوية بما فيها المناهج التعليمية من أجل تحسين وتجويد مخرجاتها، منطلقة من "بيداغوجيا المحتوى إلى بيداغوجيا الكفاءات مرورا ببيداغوجيا الأهداف" (ساعد، 2013، ص 39) وصولا إلى بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات الشاملة أو ما يسمى بمناهج الجيل الثاني، "المعتمدة على المقاربة بالكفاءات بشكل متطور والمتخذة من النظرية البنائية الاجتماعية أساسا نظريا لها، والتي دخلت حيز التطبيق ابتداء من الموسم الدراسي 2016/ 2017" (بن كريمة وبن ناصر، 2021، ص 242)، تبعتها الإصلاحات التربوية الأخيرة التي مسَّت مرحلة التعليم الابتدائي خاصة، والتي تمثلت في إدراج مادة اللغة الإنجليزية في السنة الثالثة ابتدائي فقط للموسم الدراسي (2022/ 2023) إلى أن يتم تعميمها تدريجيا في السنوات التي بعدها، وعليه فقد اقتصرت الدراسة الحالية على مرحلة التعليم المتوسط باعتبارها حلقة صلة بين التعليم الابتدائي والثانوي، وآخر مرحلة في التعليم الإلزامي وأهم مرحلة في المسار التعليمي لتلميذ الجزائرية، إذ أنها توفر لكل "تلميذ قاعدة من الكفاءات الضرورية، في مجال التربية والثقافة والتأهيل، وهو الأمر الذي يسمح له بمواصلة الدراسة والتكوين في مرحلة ما بعد الإلزامي أو بالاندماج في الحياة العملية" (وزارة التربية الوطنية، د– ت).

وعلى الرغم من توالي كل هذه الإصلاحات وغيرها إلا أن موضوع تعليم وتعلم اللغات الأجنبية خاصة في مرحلة التعليم المتوسط بالمدرسة الجزائرية لا يزال موضوع البحث والدراسة، وهذا ما يؤكده تدني نسب النجاح المحققة في مادتي (اللغة الفرنسية واللغة الإنجليزية) في شهادة التعليم المتوسط بولاية تلمسان في السنوات الأخيرة، حيث قدرت نسب النجاح في امتحان شهادة التعليم المتوسط مادة اللغة الفرنسية حسب مصلحة الامتحانات بمديرية التربية لولاية تلمسان بـ(37.43%) في سنة (2018) و(44.37%) في سنة (2019) و(46.98%) في سنة (2021)، وبـ(23.25%) في سنة (2018) و(32.39%) في سنة (2019) و(38.65%) في سنة (2021) بنسبة لمادة

اللغة الإنجليزية، كما لم تسجل أي نسب سنة (2020) بسبب جائحة كورونا وما انجر عنها من انتقال التلاميذ بمعدلات الفصلية فقط دون إجراء امتحان شهادة التعليم المتوسط

وعليه فإن مشكلة الدراسة الحالية تتمحور حول معوقات تطور اللغات الأجنبية وآليات تحسين مهاراتها في مرحلة التعليم المتوسط بولاية تلمسان باعتبارها جزء من المنظومة التربوية الجزائرية، من خلال التساؤلين الرئيسيين التالي:

1. **ما معوقات تطور اللغات الأجنبية في المنظومة التربوية الجزائرية من وجهة نظر أساتذة اللغات الأجنبية بمرحلة التعليم المتوسط في ولاية تلمسان؟**

2. **ما آليات تحسين مهارات اللغات الأجنبية لدى تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط بولاية تلمسان؟**

ويندرج ضمن هذا التساؤلين تساؤلات فرعية، وهي:

1. هل ترجع معوقات تطور اللغات الأجنبية في المنظومة التربوية الجزائرية من وجهة نظر الأساتذة إلى التلميذ؟
2. هل ترجع معوقات تطور اللغات الأجنبية في المنظومة التربوية الجزائرية من وجهة نظر الأساتذة إلى الأستاذ؟
3. هل ترجع معوقات تطور اللغات الأجنبية في المنظومة التربوية الجزائرية من وجهة نظر الأساتذة إلى المنهاج؟
4. هل ترجع معوقات تطور اللغات الأجنبية في المنظومة التربوية الجزائرية من وجهة نظر الأساتذة إلى الوسط السوسيو–ثقافي؟
5. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات الأساتذة نحو معوقات تطور اللغات الأجنبية لدى تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط في ولاية تلمسان تعزى لمتغير التخصص (لغة فرنسية/ لغة إنجليزية)؟

6. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات الأساتذة نحو معوقات تطور اللغات الأجنبية لدى تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط في ولاية تلمسان تعزى لمتغير الرتبة (أستاذ تعليم متوسط/ أستاذ رئيسي/ أستاذ مكون)؟

II. فرضيات البحث:

من خلال إطلاع الباحث على التراث النظري والدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة، وكذا استطلاع ميدان البحث، تم افتراض الفرضيات التالية:

1. ترجع معوقات تطور اللغات الأجنبية في المنظومة التربوية الجزائرية من وجهة نظر الأساتذة إلى التلميذ.
2. ترجع معوقات تطور اللغات الأجنبية في المنظومة التربوية الجزائرية من وجهة نظر الأساتذة إلى الأستاذ.
3. ترجع معوقات تطور اللغات الأجنبية في المنظومة التربوية الجزائرية من وجهة نظر الأساتذة إلى المنهاج.
4. ترجع معوقات تطور اللغات الأجنبية في المنظومة التربوية الجزائرية من وجهة نظر الأساتذة إلى الوسط السوسيو–ثقافي.
5. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات الأساتذة نحو معوقات تطور اللغات الأجنبية لدى تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط في ولاية تلمسان تعزى لمتغير التخصص (لغة فرنسية/ لغة إنجليزية).
6. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات الأساتذة نحو معوقات تطور اللغات الأجنبية لدى تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط في ولاية تلمسان تعزى لمتغير الرتبة (أستاذ تعليم متوسط/ أستاذ رئيسي/ أستاذ مكون).

III. دواعي اختيار الموضوع:

غالب ما يُقيد اختيار موضوع البحث بالتزامات إدارية تحددها محاور مشروع التكوين في دراسات ما بعد التدرج –دكتوراه من جهة، والمشكلات والظواهر التربوية وما يقابلها من المستجدات الحاصلة في ميادين علم النفس وعلوم التربية من جهة أخرى، ومن أهم الدوافع التي تمكن وراء اختيار الباحث لهذا الموضوع نذكر:

- استمرار مشكلة تدني مستوى التحصيل لدى التلاميذ في مواد اللغات الأجنبية.
- محاولة الكشف عن معوقات تطور اللغات الأجنبية في المنظومة التربوية الجزائرية.
- الوصول إلى اقتراحات وحلول الإجرائية تُمكن من تحسين مهارات اللغات الأجنبية لدى المتعلمين.
- ندرة البحوث والدراسات الجزائرية التي اهتمت بموضوع معوقات تطور اللغات الأجنبية في المنظومة التربوية الجزائرية.
- استجابة للالتزامات الإدارية التي فرضتها محاور مشروع التكوين في دراسات ما بعد التدرج –دكتوراه.

IV. أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى:

- الكشف عن واقع اللغات الأجنبية في المنظومة التربوية الجزائرية من وجهة نظر الأساتذة بمتوسطات ولاية تلمسان.
- التعرف على ترتيب معوقات تطور اللغات الأجنبية حسب تأثيرها من وجهة نظر الأساتذة.
- الكشف عن الفرق بين معوقات تطور اللغة الفرنسية ومعوقات تطور اللغة الإنجليزية في مرحلة التعليم المتوسط.
- تعريف الجماعة التربوية وعلى رأسهم أساتذة اللغات الأجنبية في متوسطات ولاية تلمسان بأهم المعوقات التي تحول دون تطور مهارات اللغات الأجنبية عند المتعلم.

- اقتراح آليات تحسين مهارات اللغات الأجنبية لدى متعلمي الطور المتوسط انطلاقا مما توصلت له الدراسة الحالية.

V. أهمية الدراسة:

تهتم هذه الدراسة بقضية اللغات الأجنبية في مرحلة التعليم المتوسط كجزء من النظام التربوية الجزائرية، وذلك من خلال الكشف عن المعوقات التي تحول دون تطور اللغات الأجنبية عند تلاميذ هذه المرحلة، ما من شأنها أن يسهم في تخطيط وبناء برامج لتطوير مهارات اللغات الأجنبية، كما تسهم نتائج الدراسة الحالية في تقديم معلومات حول واقع اللغات الأجنبية في مرحلة التعليم المتوسط بولاية تلمسان كالمنظومة التربوية خاضعة للنظام التربوي الجزائري العام، والذي من شأنه أن يلفت نظر الجهات الوصية على قطاع التربية والتعليم، وذلك من خلال تزويديهم بمعرفة مسبقة عن وجهة نظر الأساتذة حول معوقات تطور اللغات الأجنبية في مرحلة التعليم المتوسط بولاية تلمسان، كما يمكن للدراسة الحالية أن تسهم في إثراء الأدب التربوي بمزيد من الدراسات التي تتعلق بمثل هذه المواضيع.

VI. التعريف الإجرائي لمفاهيم الدراسة:

1. اللغات الأجنبية:

يقصد بها الباحث في الدراسة الحالية تلك مادة دراسية التي أقرتها وزارة التربية والتعليم الجزائرية على تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط، والمتمثلة في مادة اللغة الفرنسية كلغة أجنبية أولى ومادة اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية ثانية في السنة الدراسية (2021– 2022)، وهي تختلف عن اللغة العربية الرسمية ولغة المتعلم الأم.

2. مهارات اللغات الأجنبية:

يعرفها الباحث إجرائيا على أنها قدرة تلميذ الطور المتوسط على الأداء اللغوي الصوتي وغير الصوتي بدقة وإتقان وبسرعة وكفاءة مع مراعات قواعد اللغة الأجنبية المنطوقة والمكتوبة، وتتمثل مهارات اللغات الأجنبية في: مهارة الاستماع، ومهارة المحادثة، ومهارة القراءة، ومهارة الكتابة.

3. المعوقات:

يقصد بها الباحث في الدراسة الحالية كل العوامل والحواجز المتعلقة بالتلميذ ذاته أو بالأستاذ أو بالمنهاج أو بالجانب السوسيو-ثقافي، والتي من شئنها أن تؤثر سلبا وتعيق تطور اللغات الأجنبية عند تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط بولاية تلمسان.

4. تطور:

يعرفه الباحث إجرائيا في الدراسة الحالية بأنه تنمية قدرة تلميذ الطور المتوسط على الأداء اللغوي الصوتي وغير الصوتي للغة الأجنبية المنطوقة والمكتوبة، قصد رفع مستوى كفاءته اللغوية في مادة اللغات الأجنبية، والمعبر عنه بنتائج التحصيل الدراسي لتلاميذ الطور المتوسط في مادتي اللغة الفرنسية والإنجليزية خلال السنوات الماضية.

5. المنظومة التربوية الجزائرية:

يعرف الباحث إجرائيا أنها جزء من النظام التربوي الجزائري العام، وتشمل كل من المبادئ والمناهج والطرق والاستراتيجيات والوسائل التعليمية، ومختلف المنشطين من أساتذة وإداريين وتلاميذ والإمكانيات المسخرة لتسيير وتنظيم عملية تعليم وتعلم اللغات الأجنبية، وتتحدد في الدراسة الحالية في مرحلة التعليم المتوسط لسنة الدراسية (2021- 2022) بمتوسطات ولاية تلمسان.

6. الآليات:

يقصد بها الباحث في الدراسة الحالية كل الخبرات والمعارف والطرق والاستراتيجيات والوسائل التعليمية، والتي اقترحها الباحث انطلاقا من النتائج المتوصل إليها في الدراسة الحالية كحلول لتجاوز

معوقات تطور اللغات الأجنبية، قصد تحسين مهاراتها عند تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط بولاية تلمسان.

VII. حدود الدراسة:

تحددت الدراسة الحالية في أساتذة مادة اللغات الأجنبية (اللغة الفرنسية واللغة الإنجليزية) بكل متوسطات ولاية تلمسان في الدولة الجزائرية خلال السنة الدراسية (2021- 2022).

VIII. الصعوبات التي واجهة الباحث:

تزامنت الدراسة الحالية مع فترة جائحة فيروس كورونا (كوفيد-19) التي اجتاحت العالم بداية من أواخر سنة (2019)، والتي انجر عنها العديد من الإجراءات الاحترازية التي فرضتهم الدولة الجزائرية في المرسوم التنفيذي (رقم 20-69 مؤرخ في 26 رجب عام 1441 الموافق 21 مارس سنة 2020) المتعلق بتدابير الوقاية من انتشار وباء فيروس كورونا (كوفيد-19) ومكافحته، منها إجراءات التباعد الاجتماعي وإجراءات الحجر الصحي الكلي والجزئي، وما عقبه من إجراءات شملت غلق مؤسسات التربية والتعليم خاصة، ما عَسر وصول الباحث إلى ميدان وعينة الدراسة وإجراءاتها.

الفصل الثاني:

الدراسات السابقة

الفصل الثاني: الدراسات السابقة

تمهيد:

يقصد بالدراسات السابقة كل الدراسات ذات الصلة بالموضوع والمنجزة سابقا، والتي تم نشرها بأي شكل من الأشكال (طباعتا أو صوتا وصورة) شرط أن تكون هذه الدراسات خاضعة لإجراءات منهجية ومساهمة ذات قيمة علمية (صيني، 2010، ص 206)، وقد تعددت البحوث والدراسات التي تناولت موضوع اللغات الأجنبية وموضوع المنظومة التربوية الجزائرية، فمنها ما تطرق إلى دراسة مناهج اللغات الأجنبية، ومنها ما اختص بكفايات أساتذة اللغة وتكوينهم، ومنها ما اهتم بدراسة مستوى التحصيل لدى متعلمي اللغة في المراحل التعليمية المختلفة.

وكإجراء تنظيمي قام الباحث في هذا الفصل بعرض ما توفر من الدراسات السابقة ذات الصلة بالدراسة الحالية في حدود اطلاعه، ضمن ثلاثة مجالات "دراسات جزائرية محلية، ودراسات عربية، ودراسات أجنبية" وفق تسلسلها الزماني، يليها تعليق شامل لكل الدراسات السابقة، وموقع الدراسة الحالية منها.

I. الدراسات الجزائرية المحلية:

1. دراسة بن فرج الله (2022):

هدفت الدراسة إلى الكشف عن صعوبات تعلم اللغات الأجنبية في الطور المتوسط، وبإتباع خطوات المنهج الوصفي، وتطبيق أداة الدراسة المتمثلة في استبيان على عينة مكونة من (100) تلميذ وتلميذة من متوسطة زغيب محمد الطاهر بولاية الوادي بالجزائر، توصلت الدراسة إلى أن صعوبات تعلم اللغات الأجنبية لدى التلاميذ يعود إلى المحيط الاجتماعي للمدرسة وما يتعلق بالكتاب المدرسي والمعلم والتلاميذ أنفسهم، وصعوبات راجعة إلى المحيط الأسري للمتعلم من قلة المساعدة وغياب الحوافز والتشجيع على تعلم اللغة الأجنبية.

2. دراسة عجوز وبلمختار (2022):

هدفت الدراسة إلى معرفة العلاقة بين سوسيولوجيا التنشئة الأسرية والأداء اللغوي في اللغة الفرنسية كلغة أجنبية، وبإتباع خطوات المنهج الوصفي، وتطبيق أداة الدراسة المتمثلة في استبيان على عينة مكونة من (100) تلميذا من متوسطات بلدية الجلفة بالجزائر، خلصت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية قوية بين المستوى اللغوي للآباء والمستوى أبنائهم الدراسي في مادة اللغة الفرنسية ووجود علاقة ارتباطية قوية بين الأساليب التربوية السوية المتبعة من قبل الأسرة ومستوى الأداء اللغوي لأبنائها في مادة اللغة الفرنسية.

3. دراسة بوحمارة ومزهود (2021):

تناولت الدراسة مقاربة نظرية تحليلية لأهم العوامل المؤثرة في تعليم اللغات الأجنبية وتعلمها بالجزائر، وخلصت الدراسة إلى نتائج أهمها أن تعلم اللغات الأجنبية يتأثر بكل من عامل السن المتعلم ودافعيته للتعلم، وبعوامل اجتماعية وأسرية كتنظيم فترات المراجعة في وقت ما بعد المدرسة وعوامل مدرسية راجعة إلى الأستاذ وطرائق التدريس والمحتوى.

4. دراسة هامل وخباب (2020):

تناولت الدراسة مقاربة تحليلية نظرية لواقع تكوين أساتذة اللغات الأجنبية ضمن مستجدات المنظومة التربوي الجزائرية، وتوصلت إلى أنه على الرغم من اهتمام المنظومة التربوية الجزائرية بتكوين الأساتذة إلا أن الواقع يوضح عكس ذلك، إذ يطغى على عملية التكوين الجانب النظري واكتساب المعارف فقط سواء في التكوين الأولي أو التكوين أثناء الخدمة، وغياب التكوين والتدريب الميداني للأساتذة.

5. دراسة بن غزالة (2018):

هدفت الدراسة إلى رصد عوائق تعليم وتعلم اللغة الفرنسية في المرحلة الابتدائية لدى التلاميذ والمعلمين بالجزائر، ومن خلال تحليل وتقويم ونقد مناهج تعليم اللغة الفرنسية، وأسس بنائها ومرجعياتها العلمية، خلصت نتائج الدراسة إلى أن عوائق تعليمية اللغة الفرنسية في المرحلة الابتدائية راجع إلى عوائق لغوية خاصة باللغة الفرنسية نفسها خاصة الجانب الصوتي منها، وعوائق نفسية تربوية متعلقة بالمتعلم من ضعف استعداداته وقدراته، وعوائق متعلقة بالمعلم من ضعف مستواه في اللغة الفرنسية وعدم إلمامه بالمقاربات الحديثة والبيداغوجيا الجديدة في التدريس، وعوائق اجتماعية ثقافية منها هيمنة اللغة الإنجليزية على الفكر العالمي، وأسباب تاريخية لها علاقة بالاحتلال الفرنسي.

6. دراسة قادري (2018):

هدفت الدراسة إلى الكشف عن صعوبات تعلم اللغة الإنجليزية من وجهة نظر الأساتذة والأولياء، وبإتباع خطوات المنهج الوصفي، وتطبيق أداة الدراسة المتمثلة في استبيان على عينة مكونة من (10) أساتذة و(30) ولي أمر من الأولياء التلاميذ الذين يدرسون في ثلاثة متوسطات تابعة لوهران بالجزائر، توصلت الدراسة إلى نتائج منها: يرجع الأساتذة صعوبات تعلم اللغة الإنجليزية إلى العوامل الشخصية المتعلقة بالتلميذ أولا ثم إلى العوامل التربوية المتعلقة بالأستاذ، فيما يرجع أولياء التلاميذ صعوبات تعلم اللغة الإنجليزية إلى العوامل التربوية المتعلقة بالمُدرس أولا ثم إلى العوامل الاجتماعية المتعلقة بالأسرة.

7. دراسة قاسمي (2018):

هدفت الدراسة إلى البحث عن الأساليب المستخدمة في تدريس مادة اللغة الفرنسية في مرحلة التعليم المتوسط، وتشخيص واقع العمل التعليمي من خلال الممارسات التي يقوم بها أساتذة اللغة الفرنسية اتجاه المتعلم، وبإتباع خطوات المنهج الوصفي، واعتماد على تقنية الملاحظة بغير المشاركة التي أجريت مع (11) أستاذا بمتوسطتين في مدينة عنابة بالجزائر، خلصت الدراسة إلى أن الأساتذة في الغالب يعتمدون على أسلوب تلقين المعارف في أبسط صورها نظرا لتباين مستويات التلاميذ اللغوية، وكذا الخلفيات الثقافية التي ينتمون إليها، كما أن الأساتذة المتواجدون في الأرياف يستخدمون الترجمة إلى اللغة العربية أو اللغة الأم أكثر من الأساتذة المتواجدون في المدن.

8. دراسة حسان وزياني (2017):

هدفت الدراسة إلى البحث عن صعوبات تحقيق الكفاءات الاتصالية لتلاميذ الصف الثالثة متوسط وفق المقاربة بالكفاءات، وبإتباع خطوات المنهج الوصفي، واستخدام تقنية المقابلة نصف الموجهة مع عينة مكونة من (20) أستاذا للغة الفرنسية بمتوسطات بلدية الجلفة بالجزائر، توصلت الدراسة إلى أن صعوبة تحقيق الكفاءات الاتصالية لدى التلاميذ في مادة اللغة الفرنسية راجع بالدرجة الأولى إلى نقص الوسائل البيداغوجية الإيضاحية التكنولوجيا، وإلى كثافة محتوى منهاج مادة اللغة الفرنسية وعدم ملائمته مع المستوى اللغوي والمحيط الاجتماعي للتلاميذ، وكذا إلى عدم انضباط الأساتذة في الاستخدام الأنسب لطرق التدريس وأُرجع سبب ذلك إلى ضعف تكوين الأساتذة وعدم إلمامهم بمفهوم الكفاءة الاتصالية.

9. دراسة بدرينة ومزيان (2016):

هدفت الدراسة إلى معرفة فعالية أسلوب التدريس باستخدام تكنولوجيا الصور العلمية وأثرها على التحصيل الدراسي في اللغة الفرنسية لدى تلاميذ الرابعة ابتدائي بالمدرسة الجزائرية، وبإتباع خطوات المنهج التجريبي، شملت عينة الدراسة مجموعتين مجموعة تجريبية مكونة من (29) تلميذ وتلميذة ومجموعة ضابطة مكونة من (29) تلميذ وتلميذة، ولقياس الأثر تم استعمال اختبارين تحصيليين أولاهما قبلي للكشف عن المكتسبات القبلية لدى التلاميذ، والثاني اختبار بعدي لمعرفة أثر أسلوب التدريس باستخدام تكنولوجيا الصور العلمية على التحصيل الدراسي للتلاميذ، وخلصت الدراسة إلى أن لأسلوب التدريس باستخدام تكنولوجيا الصورة العلمية أثرا حقيقي وجوهري في التحصيل الدراسي.

10. دراسة فقيه وابي مولود (2015):

هدفت الدراسة إلى الكشف عن معتقدات أساتذة اللغة الإنجليزية بمتوسطات مدينة تمنراست بالجزائر، وبإتباع خطوات المنهج الوصفي، واستخدام تقنية المقابلة المفتوحة مع عينة مكونة من (06) أساتذة، خلصت النتائج إلى أن بعض المدرسين لديهم معتقدات خاطئة وبعضها صحيحة حول تدريس مادة اللغة الإنجليزية والكتاب المدرسي والمتعلم والمقاربة بالكفاءات، كما كشفت الدراسة أن سبب هذه المعتقدات الخاطئة راجع إلى خبرات الأساتذة التعلمية كطلاب وإلى مرحلة التكوين كمدرسين، كما أرجع سبب تباعد معتقدات الأساتذة عما هو مفترض أن يكون إلى إهمالهم كمنفذين للإصلاحات التربوية.

11. دراسة نوي وصاهد (2012):

هدفت الدراسة إلى تقييم مناهج اللغة الإنجليزية لسنة الرابعة متوسط ومدى مساهمتها في اكتساب التلاميذ مهارة الكتابة حسب آراء الأساتذة في ضوء المقاربة بالكفاءات، وبإتباع خطوات المنهج الوصفي، وتطبيق أداة الدراسة المتمثلة في استبيان على عينة مكونة من (40) أستاذا لمادة اللغة الإنجليزية بـ (22) متوسطة ببلدية برج بوعريريج بالجزائر، توصلت الدراسة إلى أن منهاج اللغة

الإنجليزية لسنة الرابعة متوسط لا يساهم بشكل فعال في إكساب التلاميذ مهارة الكتابة، وأرجع سبب ذلك إلى ضعف الوسائل وطرائق التعليمية وعدم ملائمتها لمحتوى والأهداف المسطرة.

12. دراسة كحول (2012):

هدفت الدراسة إلى البحث عن صعوبات تعلم اللغة الإنجليزية لدى تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط بمدينة بسكرة بالجزائر، وبإتباع خطوات المنهج الوصفي، واستخدام تقنية المقابلة المنظمة مع عينة مكونة من (25) أستاذا للتعليم المتوسط، توصلت الدراسة إلى نتائج مفادها أن أسباب انخفاض التحصيل الدراسي في مادة اللغة الإنجليزية راجع بدرجة أولى إلى طرائق التدريس، ثم إلى محتوى المادة الدراسية.

13. دراسة قيدوم (2009):

هدفت الدراسة إلى الكشف عن أثر الخلفية الثقافية للمحتوى التعليمي على تعلم اللغة الإنجليزية بالمدرسة الجزائرية، وبإتباع خطوات المنهج الوصفي، وتطبيق أداة الدراسة المتمثلة في اختبار تحصيلي بموضوعين مختلفين أحدهما له علاقة بالخلفية الثقافية للمتعلم على عينة مكونة من (236) تلميذا، توصلت الدراسة إلى نتائج أهمها كلما تناسبت الخلفية الثقافية للمحتوى التعليمي لمادة اللغة الإنجليزية مع الخلفية الثقافية للمتعلم كلما قلت صعوباتها وسهل عليه تعلمها.

II. الدراسات العربية:

1. دراسة الخصاونة (2021):

هدفت الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين المهارات اللغوية وصعوبات تعلم اللغة الإنجليزية لدى متعلمي المرحلة الابتدائية بمحافظة إربد بالأردن، وبإتباع خطوات المنهج الوصفي، وتطبيق أداة الدراسة المتمثلة في استبيان على عينة مكونة من (300) متعلما، خلصت الدراسة إلى نتائج مفادها أن مستوى المتعلمون دون المتوسط في كل من مهارات الاستماع والمحادثة والقراءة ومستوى ضعيف في مهارة الكتابة، ووجود علاقة ارتباطية قوية بين صعوبات تعلم اللغة الإنجليزية وضعف المهارات اللغوية لدى المتعلمين.

2. دراسة الجزولي (2020):

هدفت الدراسة إلى تحليل محتوى مناهج اللغات الأجنبية (اللغة الفرنسية) بالمنظومة التربوية المغربية، وبإتباع خطوات المنهج الوصفي، والتحليل الكمي والكيفي لمحتويات الكتب المدرسية والمؤلفات الأدبية للغة الفرنسية، توصلت الدراسة إلى أن محتوى مناهج تعليم اللغات الأجنبية يتناقض ويتعارض مع مقتضيات الوثائق الرسمية للمنظومة التربوية المغربية، خاصة على مستوى منظومة القيم الحضارية والثقافية للمتعلم المغربي، كما أن محتويات المؤلفات الأدبية والكتب المدرسية للغات الأجنبية لها خلفيات ثقافية ذات مرجعية فكرية غربية، مما أثر سلبا على تعلم اللغات الأجنبية لدى المتعلم المغربي.

3. دراسة العبادي (2019):

هدفت الدراسة إلى قياس أثر استراتيجية التفكير الزوجي المشترك على تطوير مهارات الكتابة لدى طلبة اللغة الإنجليزية بالعراق، باعتبار أن استراتيجية التفكير الزوجي المشترك هي استراتيجية تعاونية تدريسية تتضمن ثلاث مراحل: الأولى هي إعطاء وقت للتفكير والمرحلة الثانية هي إعطاء وقت للمشاركة مع الشريك والمرحلة الثالثة هي إعطاء الوقت لكل من الشريكين للمشاركة مع المجموعة

الأخرى، وبإتباع خطوات المنهج التجريبي، وتطبيق الاستراتيجية مع عينة مكونة من (50) طالبة بالمرحلة الثانية من متوسطة زرقاء اليمامة في محافظة واسط بالعراق، وبعد تطبيق امتحان على أفراد العينة خلصت النتائج إلى وجود أثر واضح لاستراتيجية التفكير الزوجي المشترك على تطوير مهارات الكتابة لدى الطالبات.

4. دراسة رويدا (2013):

هدفت الدراسة إلى تشخيص صعوبات القراءة باللغة الفرنسية لدى متعلمي المرحلة الإعدادية بدولة مصر، وبإتباع خطوات المنهج التجريبي، واستخدام أدوات الدراسة المتمثلة في كل من مقاييس تشخيص بعض صعوبات تعلم اللغة الفرنسية وبرنامج معالجة صعوبات تعلم اللغة الفرنسية واختبار صعوبات الوعي الفونولوجي، وشملت عينة الدراسة مجموعة تجريبية مكونة من (75) طالبة ومجموعة ضابطة مكونة من (75) طالبة، خلصت النتائج إلى أن صعوبات القراءة باللغة الفرنسية مردها إلى صعوبات ذات صلة بالوعي الفونولوجي وصعوبات خاصة بالإدراك البصري، كما توصلت الدراسة إلى فعالية البرنامج التدريبي المقترح في علاج صعوبات القراءة لدى أفراد عينة المجموعة التجريبية.

5. دراسة الصاعدي (2012):

هدفت الدراسة إلى الكشف عن واقع تدريس اللغة الإنجليزية في المرحلة الابتدائية بالمملكة العربية السعودية، وبإتباع خطوات المنهج الوصفي، وتطبيق أداة الدراسة المتمثلة في اختبار تحصيلي على عينة مكونة من (603) تلميذة من الصف الأول متوسط في المدارس الأهلية والحكومية بمدينة مكة المكرمة، خلصت الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائيا في كل من مهارة التراكيب اللغوية ومهارة الكتابة ومهارة الاستماع ومهارة المحادثة ومهارة القراءة بين التلميذات اللواتي درسن اللغة الإنجليزية في الصف السادس بالمرحلة الابتدائية وبين التلميذات اللواتي درسن اللغة الإنجليزية بداية من الصف الأول في المرحلة المتوسطة لصالح التلميذات اللواتي درسن اللغة الإنجليزية بداية من الصف السادس بالمرحلة الابتدائية.

6. دراسة الدامغ (2011):

هدفت الدراسة إلى التعرف على السن الأنسب للبدء بتدريس اللغات الأجنبية من وجهة نظر المتعلمين وأوليائهم والمعلمين والمشرفون التربويون بالمدارس الحكومية بالسعودية، وبإتباع خطوات المنهج الوصفي، وتطبيق أدوات الدراسة المتمثلة في ثلاثة استبيانات موجهة لكل من أولياء الأمور ومعلمي اللغة الإنجليزية والمشرفون التربويون، وتقنية المقابلة الجماعية الشبه مغلقة مع تلاميذ الصف السادس، وبإتباع خطوات المسح الشامل في الدراسة، قدر مجتمع البحث بـ(10006) مفردة، وتوصلت الدراسة إلى نتائج مفادها أن المرحلة المناسبة للبدء بتعليم وتعلم اللغات الأجنبية هي المرحلة الابتدائية، فيما اختلفت الآراء حول السن المناسبة للبدء بتعلم اللغة الأجنبية إذ أجمع أولياء الأمور والمعلمين على البدء بتعليمها في الصف الأول من التعليم الابتدائي، فيما اتفق المشرفون التربويون على أن الصف الرابع هو الصف الأنسب للبدء بتعلم اللغات الأجنبية.

7. دراسة منار (2011):

هدفت الدراسة إلى البحث عن صعوبات تعلم اللغة الفرنسية في مدارس الضفة الغربية بدولة فلسطين من وجهة نظر المعلمين والمعلمات، وبإتباع خطوات المنهج الوصفي، وتطبيق أداة الدراسة المتمثلة في استبيان على عينة مكونة من (64) معلما، توصلت الدراسة أن صعوبات تعلم اللغة الفرنسية ترجع بدرجة أولى إلى التلاميذ أنفسهم بتقدير مرتفع قدر بـ(70,8%)، تليها صعوبات متعلقة بالمنهاج بتقدير متوسط قدر بـ(59,4%)، وصعوبات ترجع لمعلم اللغة الفرنسية بتقدير متوسط قدر بـ(56,4%)، كما توصلت الدراسة إلى أنه لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات المعلمين والمعلمات تعزى لكل من متغير الجنس وسنوات الخبرة ومكان التدريس.

8. دراسة تاجر (2010):

هدفت الدراسة إلى الكشف عن معوقات تدريس اللغة الإنجليزية بالمرحلة الأساسية (ريفي شندي) بالسودان، وبإتباع خطوات المنهج الوصفي، وتطبيق أداة الدراسة المتمثلة في استبيان على عينة مكونة من (42) معلما لمادة اللغة الإنجليزية بمدارس ريفي شندي، توصلت الدراسة إلى أن

معوقات تدريس اللغة الإنجليزية ترجع إلى أن معظم معلمي اللغة الإنجليزية لا يجيدون التحدث السليم باللغة الإنجليزية، ومعظم المعلمين يستخدمون اللغة العربية في التدريس أكثر من استخدامهم للغة الإنجليزية، ونقص تدريب المعلمين لاستخدام الوسائل التعليمية وقلة توفرها في معظم المدارس، كما أن المقرر الخاص بمادة اللغة الإنجليزية يفتقر إلى وجود الأدب الإنجليزي.

III. الدراسات الأجنبية:

1. دراسة هارتو وآخرون (Harto & Others) (2021):

هدفت الدراسة إلى البحث عن الحواجز والتحديات التي تواجه تدريس اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية في اندونيسيا، وبإتباع خطوات المنهج الوصفي، وتحليل نتائج الدراسات والبحوث المنشورة خلال عشر سنوات من سنة (2010) إلى غاية (2020) حول موضوع اللغات الأجنبية، خلصت نتائج الدراسة إلى أن أهم الحواجز ترجع إلى دافع التدريس لدى المعلم، ومحدودية المواد والوسائل التعليمية، واكتظاظ التلاميذ في الفصول التعليمية، وضعف دافعيتهم لتعلم اللغة الإنجليزية.

2. دراسة كابان (Çapan) (2021):

هدفت الدراسة إلى معرفة تصورات واعتقادات معلمي اللغة الإنجليزية قبل الخدمة حول العوامل والمشاكل المحتمل مواجهتها في تعليم اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية في تركيا، وبإتباع خطوات المنهج الوصفي، وتطبيق أداة الدراسة المتمثلة في تقنية المقابلة الجماعية مع عينة مكونة من (60) طالبا بالجامعة الحكومية في جنوب شرق تركيا، توصلت الدراسة إلى أن مشكلات التي تواجه تعليم اللغة الإنجليزية في تركيا راجعة إلى عوامل ذات صلة بالمتعلمين وبمعلمي اللغة وبمناهج اللغة الإنجليزية وبعوامل اجتماعية.

3. دراسة جيتي (Getie) (2020):

هدفت الدراسة إلى الكشف عن العوامل التي تؤثر على مواقف تلاميذ الصف العاشر بمدارس مدينة ديبري ماركوس بإثيوبيا اتجاه تعلم اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية، وبإتباع خطوات المنهج الوصفي، وتطبيق أداة الدراسة المتمثلة في استبيان على عينة مكونة من (103) تلميذا، توصلت

الدراسة إلى وجود اتجاهات إيجابية نحو تعلم اللغة الإنجليزية ناتجة عن الكتاب المدرسي وعن العوامل الاجتماعية منها استخدام اللغة الإنجليزية في المحادثة والتواصل مع الأقران والأولياء، كما توصلت الدراسة إلى وجود آثار سلبية ناتجة عن العوامل الخاصة بالبيئة التعليمية والفصول الدراسية.

4. دراسة فيليز وآخرون (Filiz & Others) (2020):

هدفت الدراسة إلى الكشف عن تأثير كل من الجنس والمستوى الدراسي (الصف السابع والثامن) والعمر على القلق من اللغة الأجنبية بالمدارس التركية، وبإتباع خطوات المنهج الوصفي وتطبيق أداة الدراسة المتمثلة في استبيان قلق مع عينة مكونة من (81) متعلما تتراوح أعمارهم بين (13 و15) سنة، خلصت الدراسة إلى نتائج منها: توجد فروق دالة احصائيا في مستوى القلق من اللغة الأجنبية تعزى لمتغير الجنس لصالح الإناث، وتوجد فروق دالة احصائيا في مستوى القلق من اللغة الأجنبية يعزى لمتغير المستوى الدراسي لصالح طلاب الصف الثامن، ولا توجد فروق في مستوى القلق من اللغة الأجنبية تعزى لمتغير العمر، كما توصلت الدراسة إلى أن كل من المستوى الدراسي والعمر ليس لهما تأثير كبير على القلق من اللغة الأجنبية.

5. دراسة مانيبوسباكا (Manipuspaka) (2018):

هدفت الدراسة إلى التعرف عن العلاقة بين قلق المتعلمين واستعدادهم للتواصل باللغة الإنجليزية كلغة أجنبية بالمدارس اندونيسية، وبإتباع خطوات المنهج الوصفي، وتطبيق أدوات الدراسة المتمثلة في كل من استبيان القلق واستبيان على عينة مكونة من (98) طالبا، توصلت الدراسة إلى وجود علاقة بين قلق الفصول الدراسية لدى المتعلمين واستعداهم للتواصل باللغة الإنجليزية، وتمثل هذا القلق في الخوف من التقييم السلبي والخوف من التواصل وقلق الامتحان، كما أظهرت الدراسة انخفاض رغبة في التحدث لدى المتعلمين الذين يعانون من القلق.

6. دراسة تيجادا (Tejada) (2018):

هدفت الدراسة إلى تحديد العوامل الشخصية النفسية لمتعلمي اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية في جمهورية الدومينيكان، وبإتباع خطوات المنهج الوصفي، وتطبيق أدوات الدراسة المتمثلة في كل من استبيان وتقنية الملاحظة على عينة من طلاب الصف الرابع والخامس والسادس بالمدارس العامة بمقاطعة مونس إرمور نويل، خلصت نتائج الدراسة إلى أن العوامل الشخصية النفسية للمتعلمين (الخجل والانبساط والاستبداد والتعاطف والقلق) تؤثر بشكل غير مباشر على قدراتهم اللغوية لمتعلمي اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية.

7. دراسة سيناد (Senad) (2017):

هدفت الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين الجنس والدافعية والتحصيل في تعلم اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية في دولة البوسنة والهرسك، وبإتباع خطوات المنهج الوصفي، وتطبيق أداة الدراسة المتمثلة في استبيان على عينة مكونة من (185) متعلما تتراوح أعمارهم ما بين (10 و18) سنة بالمدارس الابتدائية والثانوية في مدينة سراييفو، توصلت الدراسة إلى وجود فروق دالة احصائيا في دافع لتعلم اللغة الإنجليزية بين الذكور والإناث لصالح الإناث، ووجود فروق دالة احصائيا في التحصيل الدراسي في مادة اللغة الإنجليزية بين الذكور والإناث لصالح الإناث، ووجود علاقة ارتباطية قوية بين الدافعية والتحصيل في مادة اللغة الإنجليزية لدى المتعلمين.

IV. تعقيب على الدراسة السابقة:

تباينت الدراسات السابق عرضها من حيث الهدف، فمنها ما استهدف الصعوبات التي تواجه متعلمي اللغات الأجنبية كدراسة بن فرج الله (2022) ودراسة الخصاونة (2021) ودراسة كابان (2021) ودراسة قادري (2018) ودراسة خالدي (2018) ودراسة رويدا (2013)، ومنها ما هدف إلى تحديد العوامل التي تؤثر على تعليم وتعلم اللغات الأجنبية كدراسة بوحمارة ومزهود (2021) ودراسة هارتو وآخرون (2021) ودراسة جيتي (2020) ودراسة العبادي (2019) ودراسة بن غزالة (2018) ودراسة قاسمي (2018)، ومنها ما اهتم بالكشف عن واقع اللغات الأجنبية في الأنظمة التعليمية كدراسة الجزولي (2020) ودراسة هامل وخباب (2020) ودراسة نوي وصاهد (2012) ودراسة الصاعدي (2012).

فيما تطابقت معظم الدراسات السابق عرضها في معالجة موضوع اللغات الأجنبية في مرحلة التعليم المتوسط، باستثناء دراسة فينيسا (2018) ودراسة بن غزالة (2018) ودراسة بدرينة ومزيان (2016) ودراسة الصاعدي (2012) ودراسة قيدوم (2009) التي تناولت موضوع اللغات الأجنبية في مرحلة التعليم الابتدائي، والتي قد يستدل بها على وجود معوقات تعليم وتعلم اللغات الأجنبية في مرحلة سابقة لمرحلة التعليم المتوسط، ومن الدراسات السابق عرضها ما تناول موضوع اللغات الأجنبية في كل من مرحلة التعليم الابتدائي ومرحلة التعليم المتوسط أو ما يسمى في بعض الأنظمة التعليمية ببعض الدول مثل الأردن وفلسطين والسودان بمرحلة التعليم الأساسي، ومنها دراسة الخصاونة (2021) ودراسة منار (2011) ودراسة تاجر (2010)، ومن الدراسات ما تضمن كل المراحل التعليمية كدراسة هارتو وآخرون (2021) ودراسة كابان (2021) ودراسة الخصاونة (2021).

أما من حيث اللغة الأجنبية فقد اختلفت الدراسات السابق عرضها في دراسة تخصص اللغة الأجنبية، فمنها ما اختص باللغة الفرنسية كدراسة عجوز وبلمختار (2022) ودراسة بن غزالة

(2018) ودراسة قاسمي (2018) ودراسة حسان وزياني (2017) ودراسة بدرينة ومزيان (2016) ودراسة رويدا (2013) ودراسة منار (2011)، ومنها ما تقيد بدراسة اللغة الإنجليزية كدراسة هارتو وآخرون (2021) ودراسة الخصاونة (2021) ودراسة جيتي (2020) ودراسة العبادي (2019) ودراسة قادري (2018) ودراسة تيجادا (2018)، ومنها ما اهتم بدراسة اللغات الأجنبية بصفة عامة كدراسة بوحمارة ومزهود (2021) ودراسة كابان (2021) ودراسة هامل وخباب (2020) ودراسة بن فرج الله (2020) ودراسة الجزولي (2020) ودراسة فيليز وآخرون (2020).

أما من حيث المنهج المتبع في الدراسة، فقد تماثلت كل الدراسات السابق عرضها في إتباع خطوات المنهج الوصفي باستثناء دراسة العبادي (2019) ودراسة بدرينة ومزيان (2016) ودراسة رويدا (2013) التي اتبع فيها خطوات المنهج التجريبي.

كما اختلفت الدراسات السابق عرضها في مجتمع البحث، فمنها ما اقتصر على المتعلمين كدراسة عجوز وبلمختار (2022) ودراسة الخصاونة (2021) ودراسة تيجادا (2018)، ومنها ما تقيد بوجهة نظر المعلمين كدراسة فقيه وابي مولود (2015) ودراسة تاجر (2010)، ومنها ما تعدى ذلك إلى الأولياء والمعلمين كدراسة قادري (2018)، ومنها ما شمل كل من المتعلمين وأوليائهم والمعلمين والمشرفون التربويون كدراسة الدامغ (2011).

أما من حيث العينة فقد تفاوتت الدراسات السابق عرضها في حجم العينة، فمنها ما اقتصر على تقنية المعاينة كدراسة فيليز وآخرون (2020) ودراسة قادري (2018) ودراسة مانيبوسباكا (2018) ودراسة منار (2011)، ومنها ما تعدى ذلك إلى تقنية المسح الشامل لكل أفراد المجتمع كدراسة الصاعدي (2012) ودراسة الدامغ (2011).

فيما تنوعت الأدوات البحث المستخدمة في الدراسات السابق عرضها، فمنها ما التزم بأداة أو تقنية منفردة كالاستبيان أو استبيان القلق أو تقنية الملاحظة أو المقابلة الفردية والجماعية كدراسة

الخصاونة (2021) ودراسة سيدان (2017) ودراسة الصاعدي (2012)، ومنها ما اعتمد على أكثر من أداة واحدة كدراسة مانيبوسباكا (2018) ودراسة تيجادا (2018) ودراسة الدامغ (2011).

كما تجدر الإشارة إلى أن من الدراسات السابق عرضها ما كان قبل جائحة كورونا كدراسة حسان وزياني (2017) ودراسة سيناد (2017) ودراسة رويدا (2013)، ومن الدراسات السابقة ما عايش الجائحة كدراسة كابان (2021) ودراسة الخصاونة (2021) ودراسة جيتي (2020)، إذ يمكن لنتائج بعض الدراسات أن تتأثر بإجراءات الحجر الكلي والتباعد الاجتماعي وغيرها خلال جائحة كورونا.

أما من حيث النتائج المتوصل إليها في الدراسات السابق عرضها، فمنها ما توصلت إلى أن تعليم وتعلم اللغات الأجنبية يتأثر بعوامل ذات صلة بالمتعلم كدراسة الخصاونة (2021) ودراسة فيليز وآخرون (2020) ودراسة مانيبوسبيكا (2018) ودراسة تيجادا (2018) ودراسة سيناد (2017) ودراسة رويدا (2013) ودراسة الصاعدي (2012)، أو بعوامل متعلقة بمعلمي اللغات الأجنبية كدراسة هامل وخباب (2020) ودراسة قاسمس (2018) ودراسة فقيه وابي مولود (2015) ودراسة تاجر (2010)، ومنها ما خلصت إلى أن العوامل المؤثرة في تعليم وتعلم اللغات الأجنبية مردها إلى المنهاج كدراسة العبادي (2019) ودراسة حسان وزياني (2017) ودراسة بدرينة ومزيان (2016) ودراسة نوي وصاهد (2012) ودراسة كحول (2012)، أو إلى عوامل ذات صلة بالوسط السوسيو- ثقافي كدراسة عجوز وبلمختار (2022) ودراسة الجزولي (2020) ودراسة قيدوم (2009)، ومنها ما أرجعت ذلك إلى عدة عوامل كدراسة بن فرج الله (2022) ودراسة هارتو وآخرون (2021) ودراسة كابان (2021) ودراسة جيتي (2020) ودراسة بوحمارة ومزهود (2021) ودراسة قادري (2018) ودراسة منار (2011).

7. محل الدراسة الحالية من الدراسات السابقة:

اختلفت أهداف الدراسة الحالية عن أهداف الدراسات السابق عرضها، إذ أن الدراسة الحالية استهدفت الكشف عن معوقات تطور كل من اللغة الفرنسية كلغة أجنبية أولى واللغة الإنجليزية كلغة أجنبية ثانية بالمنظومة التربوية الجزائرية (2021– 2022)، بينما من الدراسات السابق عرضها ما اهتم بمعوقات تدريس اللغة الإنجليزية فقط دون اللغة الفرنسية كدراسة تاجر (2010)، ومن الدراسات ما استهدف البحث عن صعوبات تعلم اللغات الأجنبية كدراسة بن فرج الله (2022)، ومنها ما تقيد بالكشف عن صعوبات تعلم اللغة الفرنسية كدراسة رويدا (2013)، أو البحث عن صعوبات تعلم اللغة الإنجليزية كدراسة قادري (2018)، ومن الدراسات السابق عرضها ما اهتم بدراسة المشكلات والعوامل المؤثرة على تعليم وتعلم اللغات الأجنبية كدراسة كابان (2021) ودراسة تيجادا (2018).

كما تماثلت الدراسة الحالية مع كل الدراسات السابق عرضها من حيث المنهج الوصفي المتبع في الدراسة، باستثناء دراسة العبادي (2019) ودراسة بدرينة ومزيان (2016) ودراسة رويدا (2013)، والتي اتبع فيها خطوات المنهج التجريبي.

أما من حيث مجتمع البحث، فقد توافقت الدراسة الحالية مع بعض دراسات السابق عرضها كدراسة كابان (2021) ودراسة قاسمي (2018) ودراسة حسان وزياني (2017) في مجتمع البحث والمتمثل في معلمي اللغات الأجنبية، بينما اختلفت عن باقي الدراسات الأخرى السابق عرضها التي منها ما اتسع مجتمع بحثه ليشمل كل من المتعلمين وأوليائهم والمعلمين والمشرفون التربويون كدراسة الدامغ (2011)، ومنها ما انحصر مجتمع بحثه ليضم كل من الأولياء والمعلمين كدراسة قادري (2018)، ومنها ما اقتصر على المتعلمين فقط كدراسة عجوز وبلمختار (2022) ودراسة جيتي (2018) ودراسة فينيسا (2018).

بينما اختلفت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة عرضها في العينة والمعاينة، إذ تم معاينة وحدات عينة الدراسة الحالية وفق خطوات العينة العشوائية الطبقية، بينما اعتمدت معظم الدراسات

السابق عرضها على العينة اللاعشوائية، باستثناء دراسة الصاعدي (2012) ودراسة الدامغ (2011) التي اعتمد فيهما على تقنية المسح الشامل لكل أفراد المجتمع.

أما من حيث أدوات الدراسة وتقنياتها، فقد توافقت الدراسة الحالية مع معظم الدراسات السابق عرضها لاعتمادها على تقنية المقابلة الفردية والجماعية وأداة الاستبيان لجمع البيانات، فيما اختلفت عن بعض الدراسات كدراسة قاسمي (2018) التي اعتمدت على تقنية الملاحظة فقط، ودراسات اعتمد فيها على الامتحانات التحصيلية كدراسة العبادي (2019) ودراسة بدرينة ومزيان (2016) ودراسة الصاعدي (2012)، ودراسات اعتمد فيهما على استبيان القلق من الفصول الدراسية كدراسة فيليز وآخرون (2020) ودراسة مانيبوسباكا (2018).

كما تزامنت الدراسة الحالية مع بعض الدراسات السابق عرضها التي أجريت خلال جائحة كورونا كدراسة بن فرج الله (2022) ودراسة كابان (2021) ودراسة الخصاونة (2021) ودراسة جيتي (2020).

استفاد الباحث من الدراسات السابق عرضها في إثراء الخلفية النظرية للدراسة الحالية، وتحديد مشكلة البحث وفرضياته، كما ساعدت الباحث في حصر الصعوبات المحتمل مواجهتها، وتحديد مجتمع ومنهج الدراسة واختيار وبناء أدواتها وتحليل وتفسير نتائجها.

الفصل الثالث:

اللغات الأجنبية ومعوقات تطورها

الفصل الثالث: اللغات الأجنبية ومعوقات تطورها

تمهيد:

تعد اللغة ظاهرة إنسانية واجتماعية وركيزة أساسية تبنى عليها الشعوب، وهي أداة للتفكير والتواصل والتعبير تختلف باختلاف المجتمعات، ومع التطور العلمي الذي مسَّ مختلف مجالات الحياة، أضحى تعلم وتعليم اللغات الأجنبية، والقضاء على كل ما يعيق تعلمها وتطورها مطلبا أساسيا للتفاعل والتعاون المعرفي والتبادل الثقافي والتواصل مع الشعوب الأخرى.

وقد تطرق الباحث في هذا الفصل إلى كل من ماهية اللغة واللغات الأجنبية والفرق بينها وبين اللغة الأم واللغة الأصلية، وتوضيح الفرق بين كل من اكتساب وتعليم وتعلم وتطور اللغة الأجنبية، ليختم الفصل بالمعوقات التي تحول دون تطور مهاراتها لدى المتعلم.

I. ماهية اللغة:

1. اللغة:

تعرف اللغة في معجم لسان العرب لابن منظور (1990، ص 116) على أنها "مجموعة من الأصوات يعبر بها كل قوم عن أغراضهم".

ويعرفها هجمان (Hangman, 1989) بأنها "قدرة عقلية مكتسبة يمثلها نسق يتكون من رموز اعتباطية منطوقة يتواصل بها أفراد المجتمع" (أورد في: الخفاف، 2014، ص26).

ويعرفها جون كارول (John Carol, 1966) على أنها "ذلك النظام المتشكل من الأصوات اللفظية الاتفاقية، وتتابعات هذه الأصوات التي تستخدم أو يمكن أن تستخدم في الاتصال المتبادل بين جماعة من الناس، والتي يمكنها أن تصنف بشكل عام، الأحداث والعمليات في البيئة الإنسانية" (أورد في: الخفاف، 2014، ص26).

ومن زاوية أخرى يعرفها ميشيل هاليداي (M. Halliday, 1970) بأنها "أنماط النشاط الاجتماعي للإنسان، الذي يعرض المادة في شكل أنماط (الصوتية والمكتوبة) والصيغ (النحو والمعجم) والسياق". ومعنا كلمة أنماط هي الاستخدام اللغوي، حيث هذا النشاط يتكون أساسا من أربع مهارات: الكلام والاستماع والقراءة والكتابة، وهو ضمن المستويات الصوتية والنحوية بما فيها من المستوى المعجمي والصرفي والدلالي (أورد في: صومان، 2010، ص23).

أما نعوم تشومسكي (N. Chomsky, 1957) صاحب النظرية التوليدية التحويلية في النحو، فيرى أن اللغة عبارة عن "مجموعة من الجمل المحدودة، أو غير المحدودة، ويمكن بناؤها من مجموعة محددة من العناصر، هذه العناصر المحدودة تساعد على الإبداع غير المحدود بواسطتها فإذا كانت الأنماط اللغوية يمكن حصرها مثل: (فعل+ فاعل+ مفعول به) فالجمل التي يمكن أن توضع في هذه الأنماط لا يمكن حصرها، إنها لا محدودة" (أورد في: طعيمة، 2003، ص151).

ويعرف فينوكيرو (Finocchiaro, 1974) اللغة بأنها "مجموعة من الرموز الصوتية التي تسمح لمجموعة من الناس في ثقافة معينة أو أشخاص آخرين تعلموا تلك اللغة من التواصل والتفاعل" (أورد في: طعيمة، 2003، ص152–153)، فالتواصل والتفاعل لا يكون فقط بين متحدثي تلك اللغة في إطار ثقافتهم بل أيضا مع آخرين ممن تعلموا تلك اللغة".

وعليه يعرف الباحث اللغة بأنها قدرة ذهنية مكتسبة تختلف من فرد لآخر، تتداخل في تكوينها عوامل فسيولوجية تتمثل في تركيب الأذن والجهاز العصبي والمخ والجهاز الصوتي، وهي نظام من الرموز الصوتية المتعارف والمتفق عليها، يستخدمها مجموعة من الناس للتواصل والتفاعل وتبادل المنافع والمصالح فيما بينهم، فهي نشاط اجتماعي للإنسان يتكون أساسا من أربع مهارات: الاستماع والمحادثة والقراءة والكتابة، ويكون هذا النشاط ضمن المستويات الصوتية والنحوية بما فيها من المستوى المعجمي والصرفي والدلالي.

2. اللغة الأم (الأولى):

تعرف اللغة الأم على أنها أول لغة يكتسبها الطفل في صباه داخل أسرته (Lietti, 1994, P 172).

وسميت كذلك باعتبارها أول أداة تواصل بين الطفل وأمه، فهي اللغة التي يكتسبها الطفل عادة من أفراد أسرته وأقرانه في البيت والشارع، في الفترة الممتدة ما بين الولادة والالتحاق بالمدرسة (الخولي، 2002، ص 69).

ويطلق عليها اللغوي الكندي ويليام مكاي (W. F. Mackay, P 20, 1986) "اسم اللغة الأساسية"، لموقعها الأساسي الأول والذي يعني به أسبقية هذه اللغة عن باقي اللغات.

كما تسمى أيضا لغة المنشأ لأن الطفل يكتسبها بشكل تلقائي وعفوي لا شعوري من محيطه الذي ينشأ فيه (صحراوي، 2013، ص 66).

ويرى عبد السلام خلفي (2000، ص8) أن اللغة الأم هي "تراث يكتسبه بعد الولادة من الشخص الحاضن الذي قد يكون أُماً أو شخصا آخر من نفس المجتمع أو من مجتمعات أخرى".

لذلك قد نجد لغة الطفل الذي نشأ في وسط لغوي خارج أسرته تختلف عن لغة والديه، ففي بعض المجتمعات مثل دولة غامبيا توكل بعض الأسر مهمة رعاية الأطفال لأسر لغتها تختلف عن لغة الأسرة الحقيقية للطفل (الوالي، 2001، ص 6).

وعليه يعرف الباحث اللغة الأم بأنها أول اللغة يكتسبها الطفل بشكل تلقائي لاشعوري قبل التحاقه بالمدرسة، من خلال الاحتكاك بأفراد أسرته أو أقرنه في الشارع، كما قد تختلف اللغة الأم للطفل عن اللغة الحقيقية لأسرته إذا أوكلت مهمة رعايته لشخص من مجتمع آخر؛ ويطلق عليها أيضا اللغة الأساسية أو لغة المنشأ لارتباطها بالوسط اللغوي الذي نشأ فيه الطفل.

3. اللغة الرسمية (الثانية):

تختلف اللغة الرسمية (الثانية) عن اللغة الأم (الأولى) في كونها تحتاج إلى تلقين وتوجيهات من المدرس، بخلاف اللغة الأم (الأولى) التي يكتسبها الطفل بشكل تلقائي وسط محيطه الذي ينشأ فيه، فاللغة العربية الفصحى هي لغة ثانية تختلف عن اللغة أولى (الأم) في محدداتها النفسية والإدراكية (الراجحي، 1996، ص84).

واللغة الثانية تختلف عن اللغة الأولى (الأم) كونها مبنية على أساس ثابت وقواعد نحوية وصرفية وتركيبية مضبوطة (أنطوان، 1995، ص 6).

أما اللغوي دوجلاس براون (1994، ص 164) فيعرف اللغة الرسمية (الثانية) على أنها "اللغة التي يتعلمها الدارس في بيئتها"، ويركز بذلك على البعد الجغرافي، أي المكان التي تستعمل فيه هذه اللغة بشكل رسمي في كل المجالات بما فيها التعليم والإدارة، كالعربي الذي يتعلم اللغة الإنجليزية في الولايات المتحدة الأمريكية.

واللغة الرسمية (الثانية) هي اللغة التي يتعلمها جميع أفراد الوطن بموجب الدستور بسبب اختلاف اللهجات واللغات الأم (الخفاف، 2014، ص93).

وعليه يرى الباحث أن اللغة الرسمية هي لغة تختلف عن اللغة الأم للمتعلم في محدداتها النفسية والإدراكية، كونها لغة مبنية على أسس وقواعد مضبوطة وثابتة، يتعلمها جميع المتمدرسين على اختلاف لهجاتهم ولغاتهم الأم بموجب الدستور.

4. اللغة الأجنبية:

أشارت تاغليانت كريستين (Tagliante, 1994, P 4) أن اللغة الأجنبية هي "اللغة المتعلمة للأشخاص الذين لا يملكونها كلغة أُم"، فهي بذلك لغة تختلف عن اللغة الأم.

فيما أشارت أوسكار فالونزيلا (Oscar Valenzuela, 2003) أن اللغة الأجنبية هي "أي لغة تختلف عن اللغة الرسمية للمتعلم" (أورد في: بن صافية ودريس، 2018، ص95).

ويعرف محمد أحمد العمايرة (2001، ص55) اللغة الأجنبية بأنها "اللغة التي يتعلمها الطالب تعلّما رسميا على إحدى موضوعات المناهج المدرسية ويختلف السّن الذي يقدم فيه تعليم اللغة الأجنبية باختلاف المجتمعات والفلسفات التربوية والظروف السياسية".

ويتم تعلم اللغة الأجنبية في إطار مدرسي أو عن طريق الاحتكاك المباشر مع الناطقين الأصليين بها، أو عن طريق وسائل الإعلام والاتصال والبرامج المختلفة، وبالنسبة للمنظومة التربوية الجزائرية حاليا تعد اللغة الفرنسية هي اللغة الأجنبية الأولى، واللغة الإنجليزية هي اللغة الأجنبية الثانية (صحراوي، 2013، ص 70).

كما يتم تعلم اللغات الأجنبية وفق مجموعة من العمليات النفسية والتربوية ضمن مستويين: الأول خاص باستقبال اللغة من خلال فك رموزها عند الاستماع إليها أو قراءتها، والثاني يتعلق بتوظيف اللغة من خلال ممارستها محادثة أو كتابة (بن صافية ودريس، 2018، ص 95-96).

وأشار كوك جان بيير (Cuq Jean Pierre, 2003, p 23) إلى عدد من الأبعاد المعتمدة في تحديد أجنبية اللغة منها:

- البعد المادي: أي المسافة الجغرافية بين المتعلمين والناطقين الأصليين بهذه اللغة، ولا يمكن إلغاء هذا البعد حتى إن تطورت وسائل الاتصال والانترنت.
- البعد الثقافي: ويشمل اختلاف الممارسات الاجتماعية والفكرية والاقتصادية وكل ما يندرج ضمن إطار الثقافي.
- البعد اللغوي: ويقاس ذلك ببعد أو قرب اللغة الأجنبية من اللغة الأم للمتعلمين من ناحية عائلة اللغة وأصلها كما لا يشترط ترابطهما، فالاختلافات يمكن أن ترتبط بالمفردات والقواعد والمحادثة والكتابة وغيرها.
- البعد النفسي: ويشمل ذلك كل من الدوافع والعلاقات الشخصية للمتعلم مع الناطقين الأصليين للغة، فكل ذلك يؤثر على تعلم اللغة الأجنبية.

وعليه يعرف الباحث اللغة الأجنبية بأنها كل لغة تختلف عن اللغة الأم للمتعلم وعن اللغة الرسمية لبلده الأصلي، حيث يظهر هذا الاختلاف في مجموعة من الأبعاد منها البعد المادي والبعد الثقافي والبعد اللغوي والبعد النفسي، ويتم تعلم هذه اللغة عبر مجموعة من العلميات النفسية والتربوية ضمن المناهج المدرسية أو من خلال الاحتكاك المباشر مع الناطقين الأصليين بها، أو عن طريق البرامج المختلفة عبر وسائل الإعلام والاتصال، بهدف تنمية قدرة المتعلم على استخدامها في مستويين أولاهما استقبال اللغة وثانيهما توظيف اللغة.

II. تطور اللغة الأجنبية لدى المتعلم:

قد يتبادر إلى ذهن الواحد منا أن مصطلح تطور اللغة يعنى تطور اللغات عبر حقبة من الزمن، إلا أن المراد بالتطور اللغوي في الدراسة الحالية هو تطور اللغة الأجنبية عند المتعلم، ولا يمكن أن نتطرق لمفهوم التطور اللغوي دون المرور بكل من مصطلح اكتساب وتعلم وتعليم اللغة عامة واللغة الأجنبية خاصة.

1. اكتساب اللغة الأجنبية:

يعرف ابن منظور (1990، ص 3870) الاكتساب على "أنّه مصدر مشتق من فعل كسب يكسب كسبا، ويقال كسب الرزق أي أصاب وامتلك الرزق، واكتسب أي تصرف واجتهد". ومنه معنى اكتسب الطفل اللغة أي صار مالكا لها.

ويعرف محمد السيد مانع (2000، ص 35) اكتساب اللغة هي "تلك العملية اللاشعورية التي تتم بشكل عفوي عن غير قصد من الإنسان، فاكتساب الطفل للغته الأم (الأولى) هو عملية لا تتطلب فهم القواعد النحوية، ولا ترتيب الكلمات ضمن تراكيب لغوية". وينظر إلى هذا التعريف أنه تحدد فقط في اكتساب اللغة الأم (الأولى)، وإفرادها بأنها عملية لاشعورية عفوية لعدم إدراك الطفل للقواعد والتراكيب اللغوية، وهذا لا يستثني وجود القدرات البيولوجية والمعرفية.

ولاكتساب اللغة متطلبات أساسية تشمل كل من القدرات البيولوجية والقدرات المعرفية والقدرات الاجتماعية وكذا المحيط اللغوي والحاجة إلى التواصل، وهذا ما أشار إليه جودمان كينيث (Goodman Kenneth, 1975, p 43) أن "اكتساب اللغة يتضمن كل من الجانب الشخصي للطفل والجانب الاجتماعي". حيث أن الجانب الشخصي يشمل كل ما يتعلق بنضج وتكامل القدرات البيولوجية والمعرفية، أما الجانب الاجتماعي فيتضمن كل من كمية التعرض للغة، وعلاقة الطفل بوالديه وأقرانه وما توفره من جو مناسب للتفاعل اللغوي بينهم.

ولكّل من الأطفال والكبار القدرة على اكتساب اللغة باختلاف أعمارهم، ويستثني من ذلك الحالات التي تعرضت لأسباب طارئة أو مؤثرات خارجية (ناصر، 2016، ص 22).

وحسب ميجيل سيجوان ووليم مكاي (Siguan Miguel and William Mackey, 1995) توجد ثلاث أنماط لاكتساب اللغة الثانية (الأجنبية) وهي:

- اكتساب اللغة الأولى والثانية معا جنبا إلى جنب.
- اكتساب اللغة الثانية بعد اكتساب اللغة الأولى وبنفس طريقة اكتساب اللغة الأولى (اكتساب تلقائي تتبعي).
- اكتساب اللغة الثانية بعد اكتساب اللغة الأولى لكن عن طريق دراسة مقصودة منظمة.

وعليه يرى الباحث أن اكتساب المتعلم للغة الأجنبية هو امتلاكها واستخدامها وتصرف في مكوناتها، وهو عملية تستوجب نسق متكامل من القدرات البيولوجية والقدرات المعرفية والقدرات الاجتماعية وكذا المحيط اللغوي والحاجة إلى التواصل، ضمن جانبين؛ الجانب الشخصي والجانب الاجتماعي، ويتم اكتساب اللغة الأجنبية إما جنبا إلى جنب مع اللغة الأم (الأولى) أو بعدها بطريقة تتبعية تلقائية بنفس طريقة اكتساب اللغة الأولى، أو عن طريق دراسة مقصودة منظمة.

2. تعلم اللغة الأجنبية:

يعرف ابن منظور (1990، ص 3038) التعلّم على أنه "مصدر مشتق من فعل تعلّم، وتعلم الشيء معناه اكتسابه بالمعرفة، وتعلّمه أي أتقنه"، ومنه تعلم الطفل اللغة أي اكتسبها وصار مالكا لها وأتقنها.

ويعرف موشيلي روجر (Mucchielli, 1969, P 18) التعلم على أنه "تغيير ذاتي وهو اكتساب أنماط جديدة من السلوك التي يؤديها بطرق مختلفة حسب نوعية النشاط الذي يقوم به".

ومن جهة أخرى يعرفه تشامبي وإيتيفي (Champpy, Ph et Étévé. C, 1994, P70) بأنه اكتساب سلوك جديد والقدرة على تطبيق ذلك باستعمال الطريقة التي يحددها الشخص نفسه وتلعب الذاكرة دورا مهما في عملية التعلم".

ويشير دوجلاس براون (Douglas Brown, 1994, p 25) أن التعلّم هو "تحصيل واكتساب المعرفة عن طريق الدراسة أو التعليم".

وتعلّم اللغة هو عملية واعية يقوم بها الفرد، تشمل كل من معرفة قواعد اللغة والوعي بها والقدرة على استعمالها أثناء المحادثة (طعيمة وزهران، 2007، ص 34).

وحسب كورتيلون جانين (Courtillon Janine, 2003) فإن تعلّم اللغة الأجنبية يشتمل على عمليتين أساسيتين، أولاهما تتمثل في استقبال اللغة من حيث مقاطع ونبرات الصوت ومعاني الكلمات وقواعدها، والثانية تتمثل في عملية التذكر (العمليات المعرفية)، ويكون التعلّم أسهل كلما كانت اللغة الأجنبية قريبة من اللغة الأم (أورد في: ناصر، 2016، ص 33- 34).

مما سبق يرى الباحث أن تعلم اللغة الأجنبية هو عملية واعية مقصودة تتم من خلال اكتساب معرفة عن قواعد ومكونات اللغة الأجنبية والقدرة على استعمالها والتواصل بها.

3. تعليم اللغة الأجنبية:

يعرف نوربرت سيلامي (Norbert Sillamy, 2006, P 100) التعليم على أنه عملية "تقديم وعرض المعارف للمتعلم من أجل بلوغ هدف معين".

ومن زاوية أخرى يعرفه روبول إيلي (Rouboul Elie, 1974, P 69) على أنه "عمل المعلم وفيه تتم عملية إلقاء المعلومات للمتعلم".

ويعرفه مفتاح رمزي (1991، ص14) بأنه "عملية تلقين وتقديم المعارف للتلاميذ ويكون ذلك في المدرسة أو الكلية".

ويشير ناثان غيج (Hathan Gage, 1964) إلى أن "متطلبات عملية التعليم لا تتحقق إلا بوضوح نظريات التعلّم"، فالتعليم لا يمكن تعريفه في منعزل عن التعلم، ذلك لارتباط عملية التعليم بنظريات التعلم، أي التعليم هو عملية تيسير وتوجيه التعلم وتهيئة الجو ملائم له قصد تمكين المتعلم منه (دوجلاس براون، 1994، ص 26).

ومنه يرى الباحث أن تعليم اللغة الأجنبية هو تلك العملية المنظمة والمقصودة، والتي تتضمن عرض وتقديم المعارف والخبرات الخاصة باللغة الأجنبية من قواعد ومكونات وتركيبات لغوية، ضمن إجراءات تربوية وباستعمال وسائل بيداغوجية، باستناد إلى مناهج قائمة على نظريات التعلم، فهو بذلك عملية تيسير وتوجيه وتهيئة الجو الملائم للتعلم.

4. تطور اللغة الأجنبية:

يعد التطور اللغوي أو النمو اللغوي من بين الاهتمامات الأساسية ضمن التطور المعرفي عند بياجيه، إذ لا يمكن الفصل بين التطور المعرفي والنمو اللغوي، حيث أن هذا الأخير لا يتحقق إلا في نسق متكامل من الوظائف المعرفية، وهذا ما ينتج نوع من التوازن بين الاكتساب اللغوي والاكتساب المعرفي (قدوس وبلحمام، 2017، ص 116).

ويرى بياجيه أن تطور اللغة عند الفرد لا يتم بشكل عشوائي، بل مرتبط بدرجة التطور المعرفي لديه، فهو يؤكد أن الطفل لن يظهر الكلمات والجمل إلا بعد تحقيق نوع من النمو المعرفي المتمثل في وعي وإدراك المفاهيم التي تمثلها، ومراحل النمو اللغوي أربع كما قسمها بياجيه، المرحلة الأولى من الميلاد إلى السنة الثانية وتسمى بالمرحلة الحس حركية، تليها مرحلة ما قبل العمليات من السنة الثالثة إلى السنة السادسة، لتأتي بعدها مرحلة العمليات المادية من السنة السادسة إلى سن المراهقة، وآخر مرحلة تبدأ من سن المراهقة وتسمى بمرحلة العمليات المجردة (فاتحي ولطروش، 2020، ص 177).

فالأطفال في سنوات ما قبل المدرسة يطورون قدراتهم على فهم اللغة واستخدامها في التعبير عن أنفسهم، وتنمو وتتطور هذه القدرات أكثر في سنوات المدرسة لتطور وعيهم باللغة ومكوناتها وقواعدها، وما ينتج عنه من تطور مذهل في عدد المفردات والتراكيب اللغوية، كما أن تكرار العديد من الكلمات في لغة المدرسة المكتوبة أو المقروءة مثل (كتب، قراءة) يجعل معنها يتضح تدرجيا لدى المتعلم (لايتباون وسبادا، 2014، ص 39- 40).

أما في الدراسة الحالية فسيركز الباحث على آخر مرحلتين من مراحل نمو وتطور اللغة التي حددها بياجيه، وهما مرحلة العمليات المادية ومرحلة العمليات المجردة، لتوافقهما مع سن المتمدرس في المنظومة التربوية الجزائرية، ولعل الباحث قد اقتصر في تفسيره لاكتساب وتطور اللغة على وجهة نظر النظرية المعرفية البنائية لجون بياجيه، هذا ما لا يستبعد وجود اتجاهات نظرية أخرى فسرت اكتساب وتطور اللغة (سيتطرق لها الباحث لاحقا في الفصل الرابع)، فلاكتساب وتطور اللغة -كما حدد الباحث ذلك سابقا- متطلبات أساسية تشمل كل من القدرات البيولوجية والقدرات المعرفية والقدرات الاجتماعية وكذا المحيط اللغوي والحاجة إلى التواصل، ولا تقتصر على الجانب المعرفي فقط.

وعليه يرى الباحث أن كلَ تعلّم للغة الأجنبية هو اكتساب لها، وليس كل اكتساب للغة الأجنبية هو تعلّم لها، معنى ذلك أن بإمكان الفرد اكتساب اللغة الأجنبية جنبا إلى جنب مع اللغة

الأم أو بعد اكتساب اللغة الأم، وهذا "يشترط وجود محيط لغوي طبيعي للغة الأجنبية" (الأفيوني، 2013، ص 103)، ومن أمثلة ذلك نشأة الطفل في أسرة تستعمل اللغة الأجنبية إلى جنب اللغة الأم في محادثاتها أو في مجتمع لغته تختلف عن اللغة الأم للطفل، فاكتساب اللغة في هذه الحالة لا يستلزم معرفة قواعد اللغة الأجنبية ومكوناتها، وفي هذه الحالات يختلف اكتساب اللغة الأجنبية عن تعلمها، فتعلم اللغة الأجنبية هو عملية مقصودة ومنظمة من خلال مناهج تعليمية وأساليب وتقنيات تربوية قد تتم وفق التعلم الذاتي عبر برامج ووسائل تعليمية (مثل دروس اللغة الأجنبية عبر قنوات اليوتيوب)، أو في إطار المدرسة من خلال عملية التعليم، وفق إجراءات ومناهج تربوية وباستخدام وسائل بيداغوجية قصد تيسير وتوجيه وتهيئة الجو الملائم للتعلم.

III. معوقات تطور اللغات الأجنبية عند المتعلم:

كلمة معوقات "مشتقة من فعل عاق يعيق أي كل ما يصرف الإنسان ويحبسه عن شيء ما" (لسان العرب، 1990، ص 279).

ويعرف العائق بأنه "الحاجز الذي يحول دون تحقيق هدف محدد" (منار، 2020، ص 340).

ومعوقات تطور اللغات الأجنبية عند المتعلم تشمل كل ما يصرف المتعلّم ويحول دون تطور اللغات الأجنبية لديه، فهي كل الحواجز والعوامل الناجمة عن أركان العملية التعليمية التعلمية من معلّم ومتعلّم ومنهاج (بوحمارة ومزهود، 2021، ص 165).

ويضاف إلى ذلك الوسط السوسيو ثقافي (الأسرة والمجتمع) والذي لا يمكن عزل أي عملية التعلم عنه حسب النظرية البنائية الاجتماعية (الثقافية)، إذ أن اللغة تتحدد من خلال النماذج اللغوية المتاحة ضمن البيئة الاجتماعية اللغوية التي يولد فيها أو يخضع لها المتعلم (النوايسة والقطاونة، 2015، ص 43).

1. المعوقات الناجمة عن المتعلم:

يعتبر المتعلم محور العملية التعليمية التعلمية، ومن بين العوامل الناجمة عنه في حد ذاته نجد النضج البيولوجي، والذي يشمل النضج السليم للجهاز العصبي وكذا مراكز السمع، والجهاز الصوتي من حنجرة وأوتار صوتية وجهاز النطق من حنك وأسنان وفك سفلي ولسان وشفتان، وأي خلل في هذه الأجهزة يمكن أن يعيق التطور اللغوي عند المتعلم (حاجي، 2016، ص 25).

كما قد يتعرض المتعلم في فترة من عمره لظاهرة الخمول في استخدام الأجهزة الفيزيولوجية مع كونها سليمة، وذلك ناتج عن انحطاط جسدي عائد إلى أسباب صحة ووراثية، مما يتسبب في خمول موضعي أو موقفي في بعض أعضاء النطق أو جميعها، كما يتأثر تطور اللغة بالصحة النفسية للمتعلم، فأي انحراف في مستوى الصحة النفسية للمتعلم قد يظهر واضحا في كفاءته اللغوية (عبد الهادي وآخرون، 2007، ص31-33).

وقد يتأثر التطور اللغوي للمتعلم بعامل الجنس، إذ أن الإناث أسرع من الذكور في اكتساب اللغة واتقانها، لكن ذلك يكون في المراحل العمرية الأولى فقط، فبعد السنة السادسة يتعادل ويتماثل الأسوياء من الجنسين في نموهم اللغوي (عبد الهادي وآخرون، 2007، ص31-33)

كما أن للاستعداد اللغوي أثر كبير في اكتساب وتطور اللغة عند المتعلم، إذ أن المتعلم ذو استعداد عالي يتعلم بسهولة وسرعة أكثر من غيره (لايتباون وسبادا، 2014، ص120-121).

ويتأثر اكتساب وتطور اللغوي عند المتعلم بعمره الزمني (الخريزي، 2017، ص 59)، فقد قدم ويلدر بنفيلد (Wilder Penfieled, 1959) تفسيرا فيزيولوجيا لظاهرة تعلم اللغة، إذ بين من خلال نظريته أن هناك مرحلة حرجة في نمو النسيج العصبي للمخ يمكن خلالها اكتساب شبه تلقائي لعدة أنظمة من الإشارات اللفظية، وإذا سلمنا بصحة هذه النظرية فهذا يعني أن قدرة الفرد على اكتساب لغة الأجنبية تتلاشى عند السنة الرابعة من عمره، إلا أن الواقع يدل على تدهور متدرج بزيادة العمر، فعلى الرغم من كفاءة اكتساب اللغة الأجنبية في مرحلة الطفولة إلا أنه يمكن للفرد اكتسابها حتى بعد مرحلة الطفولة مع احتمال وجود صعوبة في اتقان النظام الصوتي (ميجيل ووليام، 1995،

ص102– 103)، ذلك أن التطور اللغوي يتأثر بعدة عوامل منها النضج والاستعداد اللغوي والاتجاهات والميول والظروف الاجتماعية الملائمة وكذا الدافعية للتعلم (لايتباون وسبادا، 2014، ص146–147)، لذلك يستحسن تقديم تعليم اللغة الأجنبية في بداية المراحل التعليمية بما يتماشى وقدرات المتعلم، أو مع اكتساب اللغة الأولى في مرحلة ما قبل المدرسة.

ويتأثر تطور اللغات الأجنبية عند المتعلم بدافعية، والتي هي حالة داخلية تنشط سلوك المتعلم وتوجهه نحو تحقيق هدف محدد، وتحافظ على استمراريته حتى يتحقق ذلك الهدف (القيسي، 2018، ص92)، إذ يميز روبرت جاردنر ووالاس لامبرت (Robert Gardner and Wallace Lambert, 1972) بين نوعين من الدوافع لتعلم اللغة الأجنبية؛ الدافعية النفعية والدافعية التكاملية (لايتباون وسبادا، 2014، ص 130– 131)، فالدافعية النفعية تشير إلى رغبة المتعلم في اكتساب اللغة الأجنبية باعتبارها وسيلة لتحقيق أهداف نفعية مثل الترجمة أو الدراسات التقنية لضمان مستقبل وظيفي أفضل، أما الدافعية التكاملية فتعبر على رغبة المتعلم في تعلم اللغة الأجنبية للاتصال والتكامل مع ثقافة أصحاب هذه اللغة، في حين يضيف جراهام راي (Graham Ray, 1984) نوع ثالث من الدوافع للتعلم اللغات الأجنبية، وهو الدافعية الاندماجية والتي تشير إلى رغبة المتعلم في أن يصير جزءا غير متمايز من الجماعة الناطقة باللغة الأجنبية (دوجلاس، 1994، ص145).

وكلما كانت الدافعية الاندماجية أعلى مقارنة بالدافعية النفعية في سنوات الدراسة الأولى كان تعلم اللغة الأجنبية أفضل، في حين أن الدافعية النفعية تكون أكثر نجاحا في الدراسات اللاحقة لتعلم اللغة الأجنبية، خصوصا إذا كان الهدف من تعلم اللغة الأجنبية مرتبط بأهداف اقتصادية وعلمية (غباري وأبو شعيرة، 2011، ص 224– 225)، كما يتأثر الدافع بإدراك المتعلم للمميزات والسمات الإيجابية أو السلبية الموجودة في الجماعة الكلامية، مثل مشاعر الإعجاب والاحترام أو الريبة والعداء، وهذا ما يؤثر بدوره في اكتساب وتطور اللغة الأجنبية عند المتعلم (ميجيل ووليام، 1995، ص38).

ويتأثر تطور اللغات الأجنبية عند المتعلم بكل من الذكاء والقدرات العقلية، إذ يلعب الذكاء دورا مهما في زيادة المحصول اللفظي للمتعلم (الخفاف، 2014، ص122)، فالطفل الذكي يكتسب اللغة ويتكلم مبكرا عن الطفل الأقل ذكاء، ويرتبط التأخر اللغوي الشديد بالتأخر العقلي (حاجي، 2016، ص 25)، كما أن التأخر في الكلام لا يقتضي بالضرورة تأخر في الذكاء (عبد الهادي وآخرون، 2007، ص31–33)، ويستند في ذلك إلى أن الطفل الذي يعاني من إعاقة عقلية قد يواجه تأخر في مراحل النمو المختلفة، والتي من بينها النمو اللغوي الذي يظهر في صعوبات أو اضطرابات في النطق من تبديل وحذف وتشويه في الكلام، أو استخدام ألفاظ ليس لها علاقة بالموقف (السعيد، 2014، ص112).

كما يتأثر تطور اللغة الأجنبية عند المتعلم بكل من الميول والاتجاهات التي يحملها اتجاه المجتمع الأصلي الناطق بتلك اللغة، حيث أشار آن ماري ماسجوريت وروبرت جاردنر (Anne-Marie Masgoret & Robert Gardner, 2003) إلى وجود علاقة بين الاتجاهات الإيجابية والتعلم الناجح، إذ أن الاتجاهات الإيجابية تفضي إلى تعلم ناجح، وفي حد ذاته التعلم الناجح يفضي إلى اتجاهات إيجابية (لايتباون وسبادا، 2014، 130)، وتشمل الاتجاهات كل الأفكار المشبعة بالعاطفة والتي من شأنها أن تحرك سلوك الفرد باتجاه المواقف ذات الصبغة الاجتماعية إما بالتأييد أو المعارضة، أما الميول فهو الشعور الذي يدفع المتعلم إلى الاهتمام وتفضيل شيء ما عن شيء آخر، ويتضمن الميل نشاط المتعلم الذاتي وانفعالاته، وعادة ما يكون مصحوب بالارتياح، والفرق بين الميول والاتجاهات هو أن الميول تعبير بالحب أو الكراهية وله قوة دافعة نحو الشيء أو الابتعاد عنه، بينما الاتجاه فهو يمثل وجهة نظر المتعلم، وهو تعبير بالرأي أو الاعتقاد (القيسي، 2018، ص 90– 91).

كما يتأثر تطور اللغات الأجنبية عند المتعلم بتقدير الذات حيث أشار كل من دين برودكي وهوارد شور (Dean Brodkey & Howard Shore, 1976) أن تقدير الذات واحد من عوامل النجاح في تعلم اللغة الأجنبية خاصة فيما يتصل بعوامل التقاء الثقافات (دوجلاس، 2014، ص131). كما أن قلق متعلم اللغة الأجنبية وشعور بعدم الطمأنينة والأمان والخوف من الخطأ في

الموقف التعليمي يدفعه إلى اتخاذ موقف المدافع ضد خطر قائم أو محتمل، فيرى بذلك أن اللغة الأجنبية هي مجموعة ضخمة من القواعد والأصوات والكلمات التي ينبغي أن تنقل من المدرس أو الكتاب إلى عقله، مما يخلق لديه حالة من التوتر والخوف من الوقوع في الخطأ، فيتخذ وضعا دفاعيا ضد توجيهات المعلم وحتى أصحاب اللغة فيما بعد، ولا شك أن تعلم اللغة الأجنبية بهذه الصورة سيصبح عبئا ثقيلا يتخلص منه المتعلم في أول فرصة متاحة (جلال، 2004، ص216-217).

وللتمدرس السابق للمتعلم ذو علاقة باللغة الأجنبية وكذا قرب لغته الأم أو الأصلية من اللغة الأجنبية تأثير كبير في تطور اللغة الأجنبية لديه، إذ تساعد الخبرات والمعارف السابقة في فهم الدرس الجديد واكتساب الخبرات وبناء المعارف اللغوية الجديدة، مما يفضي لتطوير الكفاءة اللغوية لديه على عكس أولئك الذين لا يملكون الخبرات اللغوية السابقة (الخريزي، 2017، ص59).

ومن العوامل التي تؤثر سلبا على تطور اللغة الأجنبية عند المتعلم: الشرود الذهني والضجر والملل وضعف الطاقة السماعية أو التربص بالمتحدث (الخفاف، 2014، ص 155)، وعزوف المتعلم عن طرح الأسئلة وقلة استخدام اللغة الأجنبية في التواصل مع الآخرين، أو التفكير باللغة الأم عند التواصل باللغة الأجنبية، وكذا اعتقادات المتعلم السلبية نحو اللغة الأجنبية والمتحدثين الأصليين بها (دوجلاس، 1994، ص120- 126)، وصعوبة نطق الكلمات والحروف بالطريقة الصحيحة، وخوف وخجل المتعلم من التحدث باللغة الأجنبية مع زملائه، مما قد يدفعه إلى النفور من مادة اللغة الأجنبية وما ينجر عنه من ضعف التركيز والانتباه في الحصة وإهمال لأداء الواجبات المنزلية (الخريزي، 2017، ص244- 256).

2. المعوقات الناجمة عن معلم اللغات الأجنبية:

يعتبر المعلم حجر الزاوية في التربية الحديثة، فهو بمثابة المرشد والموجه للعملية التعليمية التعلمية، وللقيام بهذه المهمة على أتم وجه من اللازم أن تتوفر فيه عدة مواصفات، كما حددت جمعية اللغات الحديثة (Asseciation Modern Language, 1955) قائمة للمهارات اللغوية اللازم توفرها في معلم اللغة الأجنبية، إذ تشمل هذه القائمة سبعة أقسام وهي؛ الاستيعاب الشفهي

والتكلم والقراءة والكتابة والتحليل اللغوي والثقافة والإعداد المهني أو التربوي (طعيمة، 2006، ص39)، أما الكفايات الواجب توفرها لدى المعلم اللغات الأجنبية فتشمل كل من: كفايات الخاصة بالعلاقات الإنسانية، وكفايات خاصة بعملية الاتصال، وكفايات خاصة بالتخطيط للعملية التعليمية التعلمية، وكفايات خاصة بإجراءات التعليم، وكفايات خاصة بالتقويم، وكفايات خاصة بالمادة الدراسية (طعيمة، 2006، ص 38)، وأي خلل في هذه الكفايات قد يؤثر بشكل سلبي على تطور اللغات الأجنبية عند المتعلم.

ومن معوقات تطور اللغة الأجنبية عند المتعلم نجد الخلفية الثقافية للمعلم، وما تشمله من اعتقادات وخبرات خاصة بعملية التعليم والكيفية التي يتعلم بها المتعلم، إذا أن نظرة معلم اللغات الأجنبية وتفسيره لعملية التعلم هي التي تحدد كل الإجراءات المتبعة ضمن عملية التعليم (دوجلاس، 1994، ص26 –27)، وهذا ما تفسره نظريات اكتساب وتعلم اللغة –اللاحق ذكرها في الفصل الرابع–، إذ تنطبق اعتقادات معلم اللغات الأجنبية ونظرته للعملية التعليمية التعلمية مع نظرية من نظريات التعلم، فإذا كان تفسير المعلم لاكتساب وتطور اللغة وفق نظريات الاتجاه السلوكي مثلا فحتما سيبني درسه على دور المثير والاستجابة في عملية التعلم، وسيلجأ إلى استخدام أساليب التعزيز والعقاب والتكرار، مما قد لا يتماشى مع قدرات واستعدادات المتعلم وكذا مناهج تعليم اللغة الأجنبية، وكما أشار عبد المجيد النشواتي (1987، ص 85) فإن استخدام المعلم لأساليب العقاب يعيق اكتساب ثقة المتعلمين بأنفسهم أثناء الكلام، وهذا ما يؤثر سلبا على تطور مهارة المحادثة لديهم.

وحدد باكيت وروامينج (Paquette and Roeming, 1966, P 323) قائمة موجهة للمهارات التي يجب توفرها في معلم اللغة الأجنبية، وركز في ذلك على ضرورة الإعداد الثقافي العام والإعداد الأكاديمي التخصصي والإعداد المهني، إذ يحتاج معلمو اللغة الأجنبية إلى المعارف والخبرات الثقافية العامة والتي تشمل ثقافة ونظرة المجتمع الذي ينتمي إليه كل من المعلم والمتعلم إلى اللغات الأجنبية، مع ضرورة ربط التعلم بواقع المتعلم المعاش، أما عن الإعداد الأكاديمي التخصصي فهو يشمل كل ما يتلقاه المعلم في مساره الدراسي، سواء كان خريجا من الجامعة أو

معهد، وهنا قد نتساءل عن كفاءة اللغوية لمعلم اللغة الأجنبية وعن الطرق والاستراتيجيات التي درَس بها، فكل ذلك قد يؤثر سلبا على أدائه لمهمته (ريتشاردز، 2012، ص135)، فالمعلم غير المتمكن من اللغة التي يُدرسّها يكون سببا في ضعف الكفاءة اللغوية عند المتعلمين (الخريزي، 2017، ص59)، كما يحتاج معلم اللغة الأجنبية إلى كفاءة مهنية تشمل مجموعة من الكفاءات والمهارات البيداغوجية، والتي إذا ضعفت قد تؤثر سلبا على اكتساب وتطور اللغة الأجنبية لدى المتعلم (ميجيل وويليام، 1995، ص135)

وتظهر الكفاءة البيداغوجية لمعلم اللغات الأجنبية في قدرته على مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين عند إعداد وتخطيط وتقديم الدرس، فقد يلجأ بعض المعلمين إلى دروس جاهزة ضمن أقراص مضغوطة أو عبر مواقع الانترنت، دون بذل أي جهد ذهني أو بدني، فاستخدام معلم اللغات الأجنبية لأنشطة ووسائل تعليمية وتوظيف طرق واستراتيجيات التدريس التي لا تتماشى مع اتجاهات وميول المتعلمين، من شأنه أن يعيق تطور مهارات اللغة الأجنبية لديهم (الخريزي، 2017، ص138-139)

كما تظهر كفاءة معلم اللغة الأجنبية من خلال ربط التعلم بالحياة اليومية للمتعلم، وباستخدام أمثلة حقيقية ومحاكاة الواقع ضمن مشاهد تمثيلية، مما يتيح للمتعلمين فرصة استخدام اللغة ضمن سياق الحياة اليومية، وهذا ما من شأنه أن ينمي ويطور مهارات اللغة الأجنبية لديهم، وعلى عكس ذلك فإن عزوف المعلم عن توظيف محاكاة استخدام اللغة الأجنبية في المواقف حقيقية مع فصل العملية التعليمية التعليمة عن واقع المتعلمين يؤثر سلبا على كفاءتهم اللغوية (الخريزي، 2017، ص46)، ويتأثر ذلك أيضا بضعف كفاءة المعلم في استخدام والتحكم في تكنولوجيا التعليم (طعيمة، 2006، ص60).

كما أن استخدام المعلم للغة الأصلية أو اللغة الأم أكثر من استخدامه للغة الأجنبية عند شرح الدرس أو خارج حجرة الصف في المدرسة يؤثر سلبا على تطور اللغة الأجنبية لدى المتعلم (دوجلاس، 1994، ص120- 126)، إذ يلجأ بعض معلمي اللغات الأجنبية إلى التحدث بلغة

المتعلم الأصلية أو الأولى للحفاظ على النظام داخل القسم أو عند لقاء المتعلمين خارج القاعة، وذلك ما يُحرِم المتعلمين من فرصة استخدام اللغة الأجنبية في تواصل حقيقي مع الآخرين (لايتباون وسبادا، 2014، ص 81)، كما يحاول المعلم الفعال تصحيح الأخطاء اللغوية التي يقع فيها المتعلم بطريقة فورية وغير مباشرة من دون لوم أو تأنيب، إذ أن توجيه العبارات غير اللائقة للمتعلم وقطع كلامه عند إصداره لإجابة خاطئة يؤثر سالبا على ثقته بنفسه مما يعرقل تطور اللغة الأجنبية لديه (الخريزي، 2017، ص47).

وللأساليب المتبعة في إدارة الصف دور فعالة في نجاح عملية التعلم، إذ أن انتهاج المعلم اللغات الأجنبية لأساليب الديمقراطية في إدارته لصفه وما تشتمل عنه من تنشيط الدوافع واستثارة اهتمام المتعلم باللغة الأجنبية، وترك لهم حرية التعبير والحوار دور فعال في تطور الكفاءة اللغوية لديهم (حمّار، 2012، ص 144- 145)، كما أن استخدام معلم اللغات الأجنبية لأساليب أخرى كالعقاب أو التهاون ولا مبالات في إدارة الصف قد يدفع بالمتعلم إلى النفور والشعور بالكراهية اتجاه كل من المعلم والمادة التي يدرسها مما يؤثر سلبا على نجاح عملية تعليم اللغة الأجنبية (الخريزي، 2017، ص228-230).

وللرضى الوظيفي للمعلم تأثير كبير ودور فعال في أدائه لمهمته، إذ يعاني بعض معلمي اللغات الأجنبية من الحجم الساعي الزائد جراء نقص عدد المدرسين في المؤسسة، وما ينجر عنه من أعباء تدريسية كثيرة (ميجيل ووليام، 1995، ص133)، فيما قد يلجأ بعض معلمي اللغات الأجنبية إلى تقديم دروس إضافية خارج المؤسسات التعليمية من أجل تلبية احتياجاتهم المادية، وهذا من شأنه أن يعرقل أداء المعلم ويؤثر سلبا في عملية تعليم اللغة الأجنبية للمتعلم، كما يتأثر أداء معلم اللغات الأجنبية بكل من ضعف دافعيته للتدريس، وتمعضه من الإصلاحات الجديدة الخاصة بمناهج تعليم اللغات الأجنبية، لاعتقاده أنها تعيق ما تعود عليه ولا تقدم أي منفعة، مما يعيق تطور اللغة الأجنبية لدى المتعلم (ريتشاردز، 2012، ص134- 135).

3. المعوقات الناجمة عن مناهج اللغات الأجنبية:

المنهاج هو مجموعة الخبرات والأنشطة التربوية والثقافية والاجتماعية والرياضية والفنية، التي تهيئ وتخطط وتقدم للتلاميذ باعتبارهم محور العملية التعليمية التعلمية، وذلك بهدف اكسابهم أنماط جديدة من السلوك أو تغيير وتعديل أنماط أخرى منه بالاتجاه المرغوب، مما يسهم في إتمام نموهم الشامل في كل جوانب شخصيتهم، بما فيها من الجانب المعرفي والجانب الوجداني والجانب الحسي حركي، قصد إعدادهم لتكيف مع واقع الحياة وترقيتها (القيسي، 2018، ص 40- 42).

ويشمل المنهاج الحديث كل من الأهداف والبرنامج والمحتوى الدراسي وطريق واستراتيجيات ووسائل التدريس والتقنيات التربوية والنشاطات داخل الصف وخارجه، وكذا التقويم بما فيه من الاختبارات التحصيلية (خرما وحجاج، 1988، ص179-199).

وقد تعرقل أهداف المنهاج تطور اللغة الأجنبية عند المتعلم، إذا لم تتمشى مع الأهداف الخاصة والعامة لتعلم اللغة الأجنبية (ريتشاردز، 2012، ص189)، عندها يصبح تدريس اللغة الأجنبية كمادة دراسية فقط ما لا يحقق الغاية من الاستخدام الفعلي لها كوسيلة اتصال بين المتعلمين والمعلم (ميجيل ووليام،1995، ص132)، كما يستلزم تدريس اللغة الأجنبية باستخدام اللغة الأجنبية في كل جوانب العملية التعليمية، لأن استخدام اللغة العربية بكثرة لا ينسجم مع الأهداف العامة لتعليم اللغة الأجنبية، مما يعيق تطورها عند المتعلم، بينما يستحب استخدام اللغة العربية بحكمة في بعض الأحيان إذا لم يستوعب المتعلم نقاطا مهمة كقاعدة نحوية وما شابه وذلك لتوفير الوقت (الخريزي، 2017، ص245).

كما يمكن للخلفية الثقافية لمناهج اللغات الأجنبية أن تؤثر سلبا في تطور اللغات الأجنبية عند المتعلم، وذلك عند اختلاف الخلفية الثقافية للمناهج عن الخلفية الثقافية للمتعلم، ولا تراعي واقع المجتمع وطبيعته ومشاكله ومستجداته (صومان، 2010، ص 41-45)، كما أن بعد محتوى وأمثلة الأنشطة التعليمية عن الواقع المتعلم المعيش من شأنه أن يعيق العملية التعليمية التعلمية والتي من

أهدافها إعداد المتعلم ليتكيف مع مجتمعه والتفتح على المجتمعات الأخرى (دوجلاس، 1994، ص120- 126).

كما أن عدم مراعاة منهاج اللغات الأجنبية لمبدأ الفوارق الفردية بين المتعلمين من شأنه أن يعيق تطور اللغات الأجنبية لديهم، فمن اللازم أن يراعي المنهاج اختلاف قدرات المتعلمين وميولهم واتجاهاتهم، وأن يركز على تحقيق النمو المتكامل لشخصية المتعلم في كل من الجانب المعرفي والجانب الوجداني والجانب الحسي حركي (القيسي، 2018، ص41-45)، مع مراعات عنصر التشويق وربط الخبرات الجديدة بالمعرفة السابقة، وأن يجعل المتعلم يفكر في المحتوى الجديد مع مساعدته على فحص تقدمه من خلال تقديم التغذية الراجعة لما تعلمه (ريتشاردز ، 2012، ص295).

ولمحتوى مناهج اللغات الأجنبية دور كبير في تطوير مهارات اللغة الأربع (الاستماع، المحادثة، القراءة، الكتابة)، إذ قد يشمل المحتوى معلومات قليلة لا تسهم في تطور اللغة، أو قد يحتوي على معلومات كثيرة جدا لا تتناسب مع الوقت المخصص لدروس اللغة الأجنبية (خرما وحجاج، 1988، ص203)، فساعة أو ساعتين أسبوعيا غير كافية لتحقيق الكفاءة اللغوية في اللغة الأجنبية (لايتباون وسبادا، 2014، ص148)، مما يدفع بالمعلم إلى حذف وحدات أو أجزاء منه قد تكون ذات علاقة بمهارة من مهارات اللغة الأربع، مما يؤثر سلبا على تطورها لدى المتعلم (ريتشاردز ، 2012، ص192)، إذ أن عدم التوازي في تدريس مهارات اللغة الأربع من شأنه أن يعيق تطور اللغة الأجنبية عند المتعلم (القيسي، 2018، ص96).

كما قد يتأثر تطور اللغات الأجنبية عند المتعلم بالأنشطة التعليمية، إذ أن بعد الأنشطة عن الواقع المعيشي للمتعلم وقلة استخدام الحوار والمحاكاة من شأنه أن يحول دون تطور مهارات اللغة عند المتعلم (دوجلاس، 1994، ص120- 126)، كما يتأثر تطور اللغة الأجنبية بقلة الأنشطة لا صفية من أعمال مسرحية ومهرجانات ومسابقات باللغات الأجنبية (ميجيل ووليام، 1995، ص134).

وقد يتأثر تطور اللغات الأجنبية عند المتعلم عند ما لا يتيح المنهاج للمعلم فرصة اختيار واستخدام الوسيلة التعليمية المناسبة في الوقت المناسب، أو لنقص الأدوات والمعدات والأجهزة اللازمة للممارسة النشاط (القيسي، 2018، ص53)، لما للوسائل التعليمية من دور فعال في جذب انتباه المتعلمين وتشويقهم وتطوير مهارات اللغة لديهم وخاصة منها الوسائل السمعية البصرية (الخريزي، 2017، ص48).

كما قد لا يتيح منهاج اللغات الأجنبية للمعلم حرية اختيار الطرق واستراتيجيات التدريس المناسبة، فالتسلسل السيء لمحتوى الدروس وكثافته وعدم انسجامه مع الأهداف التعليمية، إضافة إلى ضيق الوقت، قد يدفع بمعلم اللغات الأجنبية إلى استخدام طرق واستراتيجيات التدريس التقليدية (خرما وحجاج، 1988، ص202–210)، التي لا تنمي عادات التفكير السليم وحل المشكلات لدى المتعلم، وهذا من شأنها أن يجعل المتعلم في موقف سلبي يعيق تطور اللغات الأجنبية لديه (القيسي، 2018، ص44–45).

ولتوجيه أي عملية تعليمية تعلمية والحكم على نتائجها لابد من عنصر التقويم، إذ قد تختلف خلفية الثقافية للأسئلة التي تتضمنها الأنشطة التعليمية ضمن مناهج اللغات الأجنبية عن الخلفية الثقافية للمتعلم (ميجيل ووليام، 1995، ص140)، كما قد تقتصر بعض الامتحانات التحصيلية على أسئلة تحريرية دون الشفوية منها، مما يجعلها قاصرة في تقويم مهارة المحادثة، كما أن استخدام أسئلة الاختيار من متعدد أو الربط لا تقيس المستوى الفعلي لمهارات اللغة عند المتعلم (الخريزي، 2017، ص260–271)، فهي بذلك تقتصر على حفظ وتخزين المعلومات فقط، ولا تقدم التغذية الراجعة للمتعلم، وهذا من شأنه أن يؤثر سلبا على تطور اللغات الأجنبية عند المتعلم، فمن اللازم أن تقيس امتحانات اللغات الأجنبية الكفاءة اللغوية ضمن المهارات الأربع (استماع، محادثة، قراءة، كتابة) (خرما وحجاج، 1988، ص203).

4. المعوقات الناجمة عن الوسط السوسيو–ثقافي:

الوسط السوسيو–ثقافي الذي ينتمي إليه المتعلم يشمل كل من القوالب والأنماط السلوكية الاجتماعية والأسرية، وما تسودها من علاقات وما يحكمها من فكر وقيم وعادات وتقاليد ودين، وما تحتوي عليه من عناصر ووسائل تعليمية وتربوية وترفيهية من مكتبات وأنترنت وكتب ومجلات ووسائل الإعلام والاتصال المختلفة (خرفان وقاسمي، 2020، ص 113).

أما الخلفية الثقافية فهي نسق من الأنماط المتكاملة تشمل كل من الأفكار والعادات والفنون والمهارات، تتميز بها جماعة بشرية عن الجماعات الأخرى في حقبة من الزمن (Condon, 1973, p4)، فالثقافة هي التي توجه سلوك أفراد المجتمع وتتحكم فيه، وفق معايير تجسد مسؤولية الفرد اتجاه الجماعة وما يتوقعه الآخرون من هذا الفرد (Larson and Smalley, 1972, p39).

قد تعيق ثقافة الأسرة والمجتمع تطور اللغات الأجنبية عند المتعلم، إذ من الصعب الفصل بين اللغة والثقافة، فاكتساب لغة أجنبية قد يفضي إلى اكتساب ثقافة أجنبية (دوجلاس، 1994، ص51)، وهذا من شأنه أن يوقع بمتعلم اللغة الأجنبية في صراع ثقافي ما بين ثقافة أسرته ومجتمعه والثقافة اللغة الأجنبية، ينتج عنه إما عزوف المتعلم عن تعلم اللغة الأجنبية أو شعور المتعلم المتحدث باللغة الأجنبية بالاغتراب وسط مجتمع يتحدث باللغة العربية (دوجلاس، 1994، 133)، كما يمكن لاتجاهات المتعلم نحو الجماعة الثقافية التي يتعلم لغتها أن تؤثر على تطور اللغة الأجنبية لديه، إذ أن الاتجاهات الإيجابية تقوي دافعية المتعلم لتعلم اللغة الأجنبية، كما أن تعصبه العرقي وتفضيله للغته الأم على اللغات الأخرى المستمد من ثقافة أسرته أو مجتمعه والذي قد ينتج عن أوضاع ما بعد الاستعمار من شأنه أن يولد اتجاهات سلبية تحول دون تطور اللغات الأجنبية لديه (ميجيل ووليام، 1995، ص26).

ومن معوقات تطور اللغات الأجنبية عند المتعلم قلة استخدامها في التواصل حقيقي الواقعي مع الآخرين، وذلك قد ينتج عن قلة التفاعل والتواصل باللغة الأجنبية بين أفراد المجتمع الذي ينتمي إليه المتعلم (جلال، 2004، ص218–219)، أو وسط الأسرة المتعلم، لضعف المستوى اللغوي

لأفراد أسرة أو نتيجة الأساليب التربية الوالدية وما ينجر عنها من عدم إعطاء فرص للمتعلم للتعبير عن نفسه (الخفاف، 2014، ص121)، كما أن الحرمان العاطفي وقلة تشجيع المتعلم وغياب تحفيزه على التواصل الدائم باللغة الأجنبية داخل الأسرة، من شأنه أن يقلل من فرصة تعرضه للغة الأجنبية مما يؤثر سلبا على تطور كفاءته اللغوية (سرجيو، 2001، ص93- 97).

كما أن غياب تواصل المتعلم وتفاعله مع الناطقين الأصليين باللغة الأجنبية قد يؤثر سلبا على كفاءته اللغوية، ذلك أن التواصل والتفاعل مع الناطقين الأصليين للغة يسهم في تطوير مهارات المتعلم اللغوية، ويقدم له التغذية الراجعة التي من شأنها أن تصحح الأخطاء اللغوية لديه، ولذلك يعد اكتساب اللغة الأجنبية في بيئتها الثقافية أفضل من اكتسابها في بيئة ثقافية أخرى تختلف عنها (الخريزي، 2017، ص60).

كما قد يتأثر تطور اللغة الأجنبية عند المتعلم بالمستوى التعليمي لأفراد أسرته، إذ أن الأسر ذات المستوى الاجتماعي والثقافي العالي تقدر أهمية اكتساب اللغة الأجنبية ودورها في جوانب حياة المتعلم (قحطان، 2010، ص73-74)، فهي بذلك تولي أهمية عالية للمادة اللغة الأجنبية وإن قل معاملها مقارنة بالمواد الأخرى ذات المعاملات المرتفعة، في حين أن الأسر ذات المستوى التعليمي المنخفض قد لا تولي أهمية لمادة اللغة الأجنبية، مما يدفع بالمتعلم إلى الاهتمام بالمواد العلمية الأخرى على حساب اللغات الأجنبية، وهذا ما يحول دون زيادة حصيلته اللغوية ويعرقل تطور مهاراته اللغوية (قاسم، 2000، ص 164).

كما قد يتأثر تطور اللغات الأجنبية عند المتعلم بالمثيرات الثقافية التي توفرها الأسرة من كتب وصحف ودوريات، ووسائل الاتصال السمعية والمرئية كالتلفزيون والراديو والألعاب اللغوية (ميجيل ووليام، 1995، ص31)، إذ تلعب هذه المثيرات الثقافية دورا هاما في زيادة حصيلة المتعلم وتطوير مهاراته اللغوية (الخفاف، 2014، ص122)، كما أن قلة أو انعدام هذه المثيرات داخل أسرته من شأنه أن يؤثر سلبا على كفاءته اللغوية، لقلة تعرضه للغة الأجنبية في شكلها المكتوب والمنطوق (السعيد، 2014، ص111).

خلاصة الفصل:

مما سبق يرى الباحث أن اللغة هي قدرة ذهنية تكتسب ولا يولد الإنسان بها، وهي نشاط اجتماعي يتكون أساسا من أربع مهارات (الاستماع، المحادثة، القراءة، الكتابة)، يمثلها نظام من الرموز الصوتية المتعارف عليها، أما اللغة الأم فهي أول لغة يكتسبها الطفل بشكل تلقائي لاشعوري من خلال الاحتكاك بأفراد أسرته أو أقرانه في الشارع وقبل التحاقه بالمدرسة، ويطلق عليها أيضا لغة المنشأ لارتباطها بالوسط اللغوي الذي نشأ فيه الطفل، بخلاف اللغة الرسمية التي يتعلمها جميع المتمدرسين على اختلاف لهجاتهم ولغاتهم الأم بموجب الدستور، كونها لغة مبنية على أسس وقواعد مضبوطة وثابتة.

أما اللغة الأجنبية فهي كل لغة تختلف عن اللغة الأم واللغة الرسمية للبلد الأصلي للمتعلم، إذ يظهر هذا الاختلاف في مجموعة من الأبعاد منها البعد المادي والبعد الثقافي والبعد اللغوي والبعد النفسي، ويتم تعلم اللغة الأجنبية عبر مجموعة من العلميات النفسية والتربوية، إما ضمن المناهج المدرسية أو من خلال الاحتكاك المباشر بالناطقين الأصليين بها، أو عن طريق البرامج المختلفة عبر وسائل الإعلام والاتصال.

واكتساب اللغة الأجنبية هو عملية تستوجب نسق متكامل من القدرات البيولوجية والمعرفية والاجتماعية وكذا المحيط اللغوي والحاجة إلى التواصل، ويتم اكتساب اللغة الأجنبية إما جنبا إلى جنب مع اللغة الأم أو بعدها بطريقة تتبعيه تلقائية بنفس طريقة اكتساب اللغة الأولى، أو عن طريق دراسة مقصودة منظمة، أما تعلم اللغة الأجنبية فيتم ضمن عملية واعية مقصودة تتم من خلال اكتساب معرفة عن قواعد ومكونات اللغة الأجنبية والقدرة على استعمالها والتواصل بها.

أما تعليم اللغة الأجنبية فهو تلك العملية المنظمة والمقصودة التي تُسير وتُوجه وتهيئ الجو الملائم لتعلم اللغة الأجنبية، والتي تتم من خلال تقديم المعارف والخبرات من قواعد ومكونات وتركيبات لغوية، ضمن إجراءات تربوية ووفق مناهج تعليمية وباستعمال وسائل بيداغوجية، ويسهم كل من اكتساب وتعلم وتعليم اللغة في تطور اللغة الأجنبية عند المتعلم، والذي لا يتم بشكل عشوائي بل

يرتبط بدرجة التطور المعرفي لديه، والذي يشمل كل من وعي وإدراك المفاهيم التي تمثل الكلمات والجمل، فالطفل في سنوات ما قبل المدرسة قد يكتسب مفردات من اللغة الأجنبية ويستخدمها في التعبير عن نفسه، وتنمو وتتطور كفاءته اللغوية أكثر في سنوات المدرسة لتطور وَعيه باللغة الأجنبية ومكوناتها وقواعدها.

ومعوقات تطور اللغات الأجنبية عند المتعلم هي كل ما يصرفه ويحول دون تطور اللغات الأجنبية لديه، وتشمل كل الحواجز والعوامل الناجمة عن المتعلم من تأخر النضج البيولوجي وعدم سلامة الأجهزة الحسية والبصرية والنطقية، وعامل الجنس والعمر، وضعف الذكاء والقدرات العقلية ونقص الدافعية، والميول والاتجاهات السلبية، وسوء الصحة النفسية وما ينجر عنها من قلق والخوف والشرود الذهني والملل.

ومعوقات ناجمة عن معلم اللغات الأجنبية من خلفيته الثقافية وما تشمله من اعتقادات وخبرات خاصة بعملية التعليم والتعلم، وإعداده الأكاديمي التخصصي ومدى تمكنه من اللغة الأجنبية التي يدرسها، وكفاءته البيداغوجية وقدرته على مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين، ومدى توظيفه لطرق واستراتيجيات ووسائل تعليم اللغات الأجنبية وربطها بالحياة اليومية للمتعلم.

ومعوقات ناجمة عن مناهج اللغات الأجنبية من خلفيتها الثقافية وبعد أنشطتها التعليمية عن واقع المتعلم المعاش، وكثافة محتواها وقصوره في تطوير مهارات اللغة الأربع، وعدم مراعاتها لميول ورغبات المتعلمين والفروق الفردية بينهم، ومدى إتاحة الحرية للمعلم في تنويع طرق واستراتيجيات ووسائل التدريس اللغة الأجنبية.

وكذا معوقات ناجمة عن الوسط السوسيو–ثقافي من اختلاف الخلفية الثقافية لأسرة المتعلم ومجتمعه عن الخلفية الثقافية لمناهج اللغة الأجنبية، أو تعصبهم العرقي اتجاه الناطقين الأصليين بها، وتدني مستوى اللغات الأجنبية لدى أفراد أسرة المتعلم وما ينجر عنه من قلة وانعدام التواصل بها، وكذا قلة المثيرات الثقافية من كتب ووسائل الاعلام والاتصال داخل الأسرة.

ومن هذا المنطلق النظري يرى الباحث أن كل من اكتساب وتعلم وتعليم اللغات الأجنبية والممارسة الفعلية لها يسهم بشكل إيجابي وفعال في تطور مهاراتها لدى تلاميذ المنظومة التربوية الجزائرية، كما يمكن لكل من المتعلمين أنفسهم وأساتذة اللغات الأجنبية ومناهجها والوسط السوسيو-ثقافي أن يشكل عائقا يحول دون تطور مهاراتها لدى المتعلم.

الفصل الرابع:

مهارات اللغات الأجنبية وآليات تحسينها

الفصل الرابع: مهارات اللغات الأجنبية وآليات تحسينها

تمهيد:

نظرا للأهمية البالغة للغات الأجنبية في نقل المعارف وتحصيل العلوم والتواصل والانفتاح على ثقافات الشعوب الأخرى، سعت معظم دول العالم للاهتمام بمهاراتها وتطوير مناهجها، محاولة بذلك القضاء على كل ما يعيق تعلمها وتطورها عند المتعلم.

وقد اشتمل هذا الفصل على كل من المهارات الأربعة للغات الأجنبية (استماع، محادثة، قراءة، كتابة)، والنظريات المفسرة لاكتسابها وتعلمها، وآليات تحسين مهاراتها.

I. مهارات اللغات الأجنبية:

يعرف العيسوي عبد الرحمان (2002، ص 277) المهارة بأنها "القدرة على الأداء المنظم والمتكامل للأعمال المعقدة، بدقة وسهولة، والتكيف مع الظروف المتغيرة المحيطة بالعمل".

ويعرف جود (Good. C. V, 1959, P 503) المهارة بأنها "الشيء الذي يتعلمه الفرد ويقوم بأدائه بسهولة ودقة سواء كان هذا الأداء جسميا أو عقليا، وأنها تعني البراعة في التنسيق بين حركات اليد والأصابع والعين".

ويعرف رحاب عبد الشافي (1997، ص 276) المهارة بأنها "شيء يمكن تعلمه أو اكتسابه أو تكوينه لدى المتعلم عن طريق المحاكاة والتدريب، وما يتعلمه يختلف باختلاف نوع المادة وطبيعتها وخصائصها والهدف من تعلمها".

أما المهارة اللغوية فيعرفها شيرين عبد المعطي (2013، ص 151) بأنها "أداء لغوي (صوتي أو غير صوتي) أي قراءة أو تحدث أو استماع أو كتابة أو تعبير، يتميز بالسرعة والدقة والكفاءة، ومراعاة القواعد اللغوية المنطوقة والمكتوبة".

وتختلف المهارة عن الاستعداد كون أن هذا الأخير يمثل قدرة الفرد الكامنة ضمن مجال معين أو مجالات مختلفة يحيلها النضج الطبيعي والتدريب والتعلم إلى قدرة فعلية (طعيمة، 2003، ص 26–28)، "والاستعداد سابق للقدرة وضروري لها" (الخفاف، 2014، ص 47).

أما الاستعداد اللغوي فيقصد به قدرة الفرد الكامنة على معالجة المعلومات والمعاني عن طريق استخدام الرموز والقوالب اللغوية، ويظهر في عدة مظاهر منها سهولة فهم الألفاظ والجمل ذات العلاقات المختلفة وسهولة التعبير الشفهي والكتابي وسرعة استرجاع الألفاظ، والاستعداد اللغوي لا يأتي إلى الطفل دفعة واحدة، وإنما يتدرج وفق مراحل نموه المختلفة (بوكبشة، 2020، ص 142).

ويستدل على وجود الاستعداد اللغوي لدى المتعلم بقدرته على التعلم السهل والسريع والتفوق في مجال اللغة (راجح، 1979، ص 436– 437).

أما مصطلح القدرة فيشير إلى كل ما يستطيع الفرد أداءه (عقليا أو حركيا) في اللحظة الراهنة سواء كان ذلك نتيجة التدريب أو من دونه (طعيمة، 2003، ص 27)، وهي سمة أو خاصية غير ظاهرة لكنها تؤثر في الأداء، وتمتاز بالثبات النسبي، وتتأثر بالتعلم والممارسة والمران، وتتحسن وفق مستويات النضج (شيرين، 2013، ص 143– 144).

أما مصطلح الكفاءة اللغوية فيقصد بها "المعرفية الضمنية بقواعد اللغة التي تتيح للإنسان بناء أو تكوين جمل وفهمها في لغته" (بدران، 2008، ص 61)، ومؤشر قياس الكفاءة اللغوية هو الأداء اللغوي، إذ كلما كان الأداء اللغوي صحيحا وكافيا، ومتضمن لتعبير عن المشاعر والأفكار ومحقق للتواصل الاجتماعي كان دالا عل تحقق الكفاءة اللغوية (بوحوش، 2017، ص 9).

وعليه يعرف الباحث المهارة اللغوية بأنها أداء لغوي منظم ومتقن ومكتسب، ويكون إما صوتي أو غير صوتي، يمتاز بالسرعة والدقة والكفاءة والفهم مع مراعاة قواعد اللغة، كما لا تختلف المهارات اللغوية مهما اختلفت اللغات.

وتصنف مهارات اللغة على أساس الجوانب المعرفية والوجدانية والنفس–حركية إلى مهارات أربع ترتيب حسب وجودها الزمني في النمو اللغوي عند الإنسان إلى مهارة الاستماع تليها مهارة المحادثة ثم مهارة القراءة ومهارة الكتابة (طعيمة، 2003، ص 37).

ولكل مهارة من هذه المهارات مكونات فرعية أخرى، وتصنف هذه المهارات في علم اللغة إلى مهارتين استيعابيتين وهما: مهارة الاستماع ومهارة القراءة، ومهارتين إنتاجيتين وهما: مهارة المحادثة ومهارة الكتابة (الأفيوني، 2013، ص 113).

1. مهارة الاستماع:

يعرف حسني عبد الباري (1999، ص 119) الاستماع بأنه "سمع مقصود موجه إلى غاية ما"، ويضيف أن السمع هو "عملية لا شعورية ينتقل بموجبها الصوت من مصدر مرسل إلى متلقٍ مستمع دون قصد أو إرادة".

ويعرف الاستماع بأنه "مهارة مكتسبة تطور عن طريق التدريب، وهو نشاط غير مستمر كونه خاضع للعمليات العقلية، ومرتبط بتحقيق هدف معين كالحصول على المعرفة" (صحرة، 2014، ص 237).

فيما يعرفه عمار سام (2004، ص 35) الاستماع على أنه "نشاط من أنشطة الاتصال البشري، يقتضي تركيز الشخص المستمع وتوجيه الانتباه نحو كلام المتحدث بغرض فهم مضمونه وتحليله وتقويمه".

ومنه يعّرف الباحث السمع بأنه عملية لا شعورية يتلقى من خلالها المستمع أمواج الصوت من المرسل، بينما مهارة الاستماع فهي عملية مقصودة وغير مستمرة تقتضي توجيه السمع إلى هدف محدد وهي مهارة مكتسبة خاضعة للعمليات العقلية وتُطور عن طريق التدريب.

ولمهارة الاستماع شأن كبير في تطور اللغات الأجنبية عند المتعلم، "فعن طريقها يَكتسب المفردات، ويتعلم أنماط الجمل والتراكيب، ويتلقى الأفكار والمفاهيم" (قطب، 2012، ص 88)، كما

تسبق مهارة الاستماع مهارات اللغة الأخرى من محادثة وقراءة وكتابة وتسهم بشكل كبير في تنميتها وتطويرها، إذ لا يمكن للمتعلم أن ينطق الأصوات اللغوية ويتحدث بها دون أن يستمع إليها أولا (أبو حمرة، 2015، ص 63).

ويشير شيرين عبد المعطي بغدادي (2013، ص 153) إلى أن "المستمع يبذل مجهودا أكثر من المتحدث في المراحل الأولى من تعلم اللغة الأجنبية"، ذلك أن المتحدث له الحرية في اختيار الألفاظ والعبارات التي يريد أن يعبر بها عن أفكاره، أما المستمع فعليه أن يحاول متابعة وتحليل وتحديد التراكيب اللغوية والقواعد النحوية لتلك الألفاظ والعبارات التي اختارها وفرضها المتحدث عليه، "ويتوقف التقدم في عمليتي الكلام والقراءة على عدد ما يدركه المستمع من كلمات يسمعها ويفهمها ويدرك معانيها وأبعادها" (الخويسيكي، 2008، ص 33).

وتضم مهارة الاستماع مهارات فرعية منها؛ إدراك المستمع لمعاني الكلمات، واستنتاج ما يهدف إليه المتحدث من خلال تحليل كلامه وتلخيص الأفكار المطروحة، وإدراك العلاقة فيما بينها وتنظيمها، والحكم عليها وتقويمها مع تمييز الأساسي والثانوي منها (صومان، 2010، ص 147-148).

وحسب طعيمة والناقة (2006، ص 20-36) فإن مهارات الاستماع تشمل كل من ترجمة الألفاظ والجمل إلى دلالات ومعان، ومعرفة طريقة تركيبها والوظائف المختلفة التي تؤديها، مع الاستعانة بتفسير الإشارات التي يؤديها المتحدث عند كلامه، إضافة إلى التعمق في فهم المقصود من خلال إدراك العلاقة بين أشكال الحديث قصد التوصل إلى هدف الرسالة.

ويقسم الاستماع وفق فاعلية المستمع إلى نوعين؛ استماع فعال (إيجابي) يتدبر فيه المستمع رسائل الآخرين ويستوعب معانيها بغرض فهم الخطاب، والاستماع غير الفعال (السلبي) لا يولي فيه المستمع أية أهمية للخطاب (علوي، 2010، ص 20- 21)، ويضم الاستماع الفعال (الإيجابي) كل من الاستماع المتبادل والاستماع غير المتبادل، فالأول المرتبط بتلك المواقف التي توجه فيها الرسالة بين الطرفين، ويتجاوب فيها المتكلم مع المستمع كمناقشة موضوع ما، أما الاستماع غير

المتبادل فهو الاستماع المرتبط بالمواقف التي توجه فيها الرسالة من المتكلم إلى المستمع فقط كالاستماع للإذاعة (صحرة، 2014، ص 244).

2. مهارة المحادثة:

يعرف قطب مصطفى صلاح (2012، ص 123) المحادثة بأنها "المناقشة الحرة التلقائية التي تجري بين فردين حول موضوع معين".

ويعرف الدرزي (2009، ص 50) مهارة المحادثة على أنها "مهارة إنتاجية تتطلب من المتعلم قدرة على استخدام الأصوات بدقة، والتمكن من الصيغ النحوية، ونظام ترتيب الكلمات".

ويميز ويدوسون (Widdowsoon, H. G, 1978, P 59- 60) بين التحدث والكلام إذ يقصد بالتحدث "القدرة على الاستعمال المناسب للغة في سياقها"، بينما الكلام هو "القدرة على الاستخدام الصحيح للغة"، فالتحدث هنا بخلاف الكلام يشمل الاستعمال المناسب والصحيح للغة اللفظية حسب سياق المحادثة.

ومنه يعرف الباحث المحادثة بأنها مهارة إنتاجية تتطلب القدرة على الاستخدام الصحيح لعناصر اللغة اللفظية وغير اللفظية كالحركات الجسمية وفق سياق الحديث المناسب، وهي نشاط لغوي يستخدم للتعبير عن الأفكار ونقلها ومناقشتها بين طرفين أو أكثر.

وتتصف مهارة المحادثة بثلاث جوانب: جانب الحس حركي والذي يظهر في استخدام المتحدث لأعضاء النطق قصد نطق الحروف بطريقة سليمة مع استخدام النبرات والتنغيم، والجانب النفسي الاجتماعي وما يندرج ضمنه من تفاعل إيجابي مع الآخرين، واستخدام اللغة في سياقها الصحيح، والجانب المعرفي وما يشمله من تنظيم وترتيب للأفكار وتذكر للمفردات والألفاظ (كريمان وإميل، 2000، ص 72- 73).

ولمهارة المحادثة أهمية كبيرة في تطور اللغات الأجنبية عند المتعلم، فمن خلالها يتعلم ويوظف المفردات والجمل والتراكيب اللغوية المنصهرة في الموقف نفسه، أفضل من حفظها واحدة

بعد الأخرى ضمن قائمة منفصلة (قطب، 2012، ص 125)، كما تقدم للمتعلم التغذية الراجعة التي تمكنه من تصحيح أخطائه اللغوية، وتسهم في تطوير المهارات اللغوية الأخرى من استماع وقراءة وكتابة (حريري، 2020، ص 204– 205).

وتشمل مهارة المحادثة باللغة الأجنبية مهارات فرعية منها: مهارة إخراج الحروف من مخارجها الصحيحة دون إبدال أو حذف أو إضافة، ومهارة استعمال الكلمات في معناها الصحيح مع استخدام المترادفات والمتضادات، وتكوين الجمل الفعلية والاسمية (رجب، 1999، ص 25)، ومهارة الضبط النحوي والصرفي للكلمة، والابتعاد عن المفردات التي تحمل أكثر من معنى، ومهارة ترتيب الأفكار مع مراعاة التسلسل في عرض محتوى الحديث، وكذا القدرة على التحكم في نبرة الصوت مع توظيف لغة الجسم لشد انتباه المستمع (الخفاف، 2014، ص 164)، ومهارة التفكير باللغة الأجنبية عند التحدث بها بشكل متصل ومترابط، ومهارة التعبير عن النفس في مواقف الحديث البسيطة بتعبير واضح ومفهوم (الأفيوني، 2013، ص 117 –118).

وللتحدث أنواع عدة نذكر منها: التحدث الوظيفي وهو ما يؤدي غرضا وظيفيا كإعطاء التعليمات مثلا، والتحدث الإبداعي والذي يعتمد على ترجمة الأفكار والمشاعر ومشاركتها وجدانيا مع الأطراف الأخرى (نبيل وآخرون، 2003، ص 178).

ويضيف دوجلاس براون (Brown Douglas, 2005) أنواع أخرى للتحدث منها: التحدث المقيد الذي يقتصر على نطق الكلمات وإنتاجها دون القدرة على فهم المعنى العام للحديث، والتحدث المكثف وهو نوع يستهدف تنمية بعض الجوانب مثل التنغيم الصوتي أو التراكيب اللغوية، والتحدث المتفاعل وهو نمط يتضمن مشاركة وتفاعل أكثر من شخصين في الموقف الاتصالي (أورد في: الخفاف، 2014، ص 166 –167).

3. مهارة القراءة:

يعرف شيرين عبد المعطي البغدادي (2013، ص 160) القراءة على أنها "نشاط عقلي فكري يستند إلى مهارات آلية واسعة تقوم على الاستبصار، والفهم، وتفاعل القارئ مع النص المقروء".

وحسب قورة حسين سليمان (1986، ص 109) فإن القراءة هي أداء لفظي سليم للغة المكتوبة مع فهم مضمونها ونقده وترجمته إلى سلوك لحل مشكلة أو يضاف كعنصر جديد إلى معالم الحياة.

ويعرف محفوظ أبو محفوظ (2017، ص 20) مهارة القراءة بأنها "الإدراك البصري للرموز المكتوبة وتحويلها إلى كلام منطوق، فهي عملية عقلية تهدف إلى تفسير الرموز والحروف والكلمات والتفاعل مع ما يُقرأ بالتحليل والنقد والمقارنة والاستنتاج".

ومنه يعرف الباحث مهارة القراءة بأنها أداء لفظي قائم على الإدراك البصري للرموز اللغوية المكتوبة وتحويلها إلى كلام منطوق، وهي نشاط فكري قائم على استبصار وفهم وتحليل النص المقروء ونقده والتفاعل معه.

وتشمل مهارة القراءة على جانبين أساسيين؛ أولهما الجانب الفسيولوجي ويشمل على كل من حركة العين لرؤية الحروف والكلمات، والنطق صحيح بها، مع السرعة في القراءة. وثانيهما الجانب العقلي والذي يتمثل في فهم المعاني واستخلاص المغزى، وتفاعل القارئ مع المقروء ونقده (صومان، 2010، ص 74).

ولمهارة القراءة أهمية بالغة في تطور اللغات الأجنبية عند المتعلم، فبِها يكتسب المفردات والتراكيب اللغوية الصحيحة والأساليب اللغوية المتنوعة، مما يسهم في تطور حصيلته اللغوية، وبناء شخصيته وتحديد اتجاهاته الفكرية، وربطه بمجتمعه وانفتاحه على المجتمعات الناطقة باللغات الأجنبية (الخويسكي، 2014، ص 111- 113).

كما تنبع أهمية مهارة القراءة باللغة الأجنبية من دورها الأساسي في تكوين عادات التعرف والنطق السليم واكتساب المعارف والخبرات، والتمييز بين الأفكار المختلفة (الخفاف، 2014، ص 173- 174).

وتضم مهارة القراءة باللغة الأجنبية مهارات فرعية منها: مهارات التعرف على شكل الكلمة وصوتها ومعناها، ومهارة النطق الصحيح للحروف، ومهارة الفهم وتضم مجموعة من المهارات الفرعية منها؛ مهارة تحديد الفكرة العامة والأفكار الأساسية والثانوية والكلمات المفتاحية للنص المقروء، وكذا مهارة نقد وإصدار الحكم على النص (الخفاف، 2014، ص 186- 187)، ومهارة سرعة القراءة والجهر بها، ومهارة حركة العين أثناء القراءة، ومهارة مراعاة مَواطن الوصل والفصل عند نطق الكلمات، ومهارة مراعاة التنغيم الجيد أثناء القراءة (محفوظ، 2017، ص 20- 21).

وتنقسم القراءة من حيث استخدام الصوت إلى نوعين رئيسيين هما القراءة الصامتة والقراءة الجهرية، إذ يقتضي كل منهما تفسير الرموز المكتوبة وإدراك معانيها في حدود خبرة القارئ السابقة فيما تختلف القراءة الصامتة عن القراءة الجهرية بعدم النطق بالحروف والكلمات (عليان، 2000، ص 107- 109).

ويضيف محفوظ أبو محفوظ (2017، ص 20) أنواع ثانوية حسب الغاية المرجوة من القراءة ومنها؛ "القراءة العامة للثقافة والمعرفة وامتلاك المعلومات من مصادرها الأصلية، والقراءة الوظيفية العلمية التي يمارسها الفرد في التعليم والتعلم، وقراءة الاستمتاع للتسلية وملء أوقات الفراغ"، ومنها القراءة التحليلية والقراءة الناقدة وهدفها تقييم وإصدار حكم موضوعي على المادة المقروءة، والقراءة السريعة وما يميزها من سرعة تصفح المادة المكتوبة بغرض البحث عن معلومات معينة (صحرة، 2014، ص 303- 304).

4. مهارة الكتابة:

يعرف زين كامل الخويسيكي (2014، ص 164) الكتابة على أنها "أداء لغوي رمزي يعطي دلالات متعددة، وتراعى فيه القواعد النحوية المكتوبة، يعبر عن فكر الإنسان ومشاعره، ويكون دليلا على وجهة نظره، وسببا في حكم الناس عليه".

ويعرفها بارنز دوجلاس (Barnes. D, 1982, P 100) على أنها "عملية تمثيل الرموز الصوتية وتشكيلها برموز خطية على سطح مادي".

فيما يعرفها يوسف جبريل مناصرة (1987، ص 12) بأنها "إعادة ترميز اللغة المنطوقة في شكل خطي على الورق من خلال أشكال ترتبط بعضها ببعض وفق نظام معروف، أصطلح عليه أصحاب اللغة في وقت ما".

وتعرف إيمان عباس الخفاف (2014، ص 200) مهارة الكتابة على أنها "مهارة متعلمة يكتسبها التلاميذ، وتتميز اللغة المكتوبة بأنها صيغة على درجة عالية من التعقيد، ذلك لأنها تتضمن التعبير الكتابي، والتهجئة، والكتابة اليدوية، وهذه المحاور تتكامل مع بعضها لتشكل المهارة الكلية للكتابة".

ومنه يعرف الباحث مهارة الكتابة بأنها مهارة لغوية مكتسبة خاضعة للعمليات العقلية، يعبر بها المتعلم عن أفكاره وشعوره، وهي أداء لغوي يقتضي ترميز اللغة المنطوقة إلى رموز خطية ترتبط بعضها ببعض وفق نظام لغوي تراعى فيه قواعد اللغة المكتوبة.

وتشمل مهارة الكتابة ثلاثة جوانب: الجانب الآلي وما يشمله من التآزر الحسي الحركي وحركة العضوية لرسم الحروف والكلمات مع مراعاة القواعد الإملائية وعلامات الترقيم، والجانب الفكري وما يرتبط به من تعبير عن أفكار وخبرات وتنظيمها، والجانب الشكلي الخاص بالهيكل العام للنص المكتوب (الخفاف، 2014، ص 200).

ولمهارة الكتابة شأن كبير في تطور اللغات الأجنبية عند المتعلم، كونها أداة رئيسية وعنصرا أساسيا في عملية التعلم بكافة مراحله، فبها تكون الجمل والفقرات وتنظم الأفكار، وبها يدون المتعلم

المعلومات والخبرات التي يتلقاها من الدروس الواجبات داخل المدرسة وخارجها، كما تمكنه من التدرج في المراحل الدراسية المتقدمة وخاصة التخصصات العلمية منها، كما تظهر أهمية مهارة الكتابة باللغة الأجنبية في القدرة على التواصل كتابيا مع الناطقين باللغة الأجنبية، ومشاركة المعلومات والخبرات والانفتاح على الثقافات الأخرى (الأفيوني، 2013، ص 123).

وتشمل مهارة الكتابة باللغة الأجنبية مهارات فرعية منها: مهارات خاصة بالمفردات، وتضم كل من مهارة اختيار الكلمات المناسبة، والرسم الصحيح لها، ومهارات ترتبط بالتراكيب والأساليب اللغوية تتضمن كل من الدقة في توظيف أدوات الربط، واستخدام الأساليب اللغوية، وسلامة التراكيب النحوية ومهارات ترتبط بتسلسل الأفكار وترابطها ووضوحها (الخفاف، 2014، ص 204).

ويضيف محمد بن علي الخريزي (2017، ص 128) كل من مهارة حسن استخدام القواعد ومهارة استخدام علامات الترقيم، وكذا مهارة القدرة على استخدام الجمل المختلفة.

ومن أنواع الكتابة: الكتابة الإبداعية التي يعبر بها الفرد عن أفكاره الذاتية ومشاعره، وهي تختلف عن الكتابة المعرفية والتي هدفها نقل المعلومات والخبرات بغرض حفظها أو لضرورة إخبار القارئ بها وتسمى أيضا بالكتابة الوظيفية، وتتفرع منها أنوع أخرى منها: الكتابة الاقناعية والتي تستخدم بهدف إقناع القارء بوجهات نظر معينة (طعيمة، 2003، ص 190- 191)، وكذا الكتابة الأكاديمية التي تمارس داخل الأنظمة التعليمية للتعبير عن المعارف والخبرات من خلال الأبحاث والتقارير العلمية (عتروس، 2019، ص 202).

II. النظريات المفسرة لاكتساب وتعلم اللغات الأجنبية:

يعرف فاروق مجذوب (2003، ص 69) النظرية بأنها "مجموعة مصاغة من المفاهيم التي تنظم ملاحظاتنا واستدلالاتنا، كما أنها تتنبأ بالظواهر وتفسرها".

وحسب (أبو زينة وآخرون، 2007، ص 18) فإن النظرية تشمل مجموعة من الافتراضات والأسس والبناءات التي تحدد طبيعة العلاقة بين المتغيرات قصد تفسير الظواهر والتنبؤ بها.

ومنه يعرف الباحث النظريات المفسرة لاكتساب وتعلم اللغات الأجنبية أنها مجموعة المفاهيم والمبادئ والافتراضات التي تفسر عملية اكتساب وتعلم اللغة الأجنبية وتتنبأ بها، ومن النظريات المفسرة لاكتساب وتعلم اللغات الأجنبية نذكر:

1. النظرية السلوكية:

من رواد المدرسة السلوكية إيفان بافلوف (Ivan Pavlov, 1849– 1936) وإدوارد لي ثروندايك (Edward Lee Thorndike, 1949– 1974)، وفريديريك سكينر (Frederic Skinner, 1904– 1990) الذي يعد من أبرز علماء النفس السلوكيين الذين اهتموا بدراسة السلوك اللغوي، والذي أسقط قوانين المدرسة السلوكية على اكتساب اللغة وتعلمها وتعليمها وفق ما يسمى بنظرية الاشراط الاجرائي (العربي، 1981، ص 11).

ويرى السلوكيون أن اللغة جزء من السلوك الإنساني ككل، مركزين بذلك على الجوانب المباشرة للسلوك اللغوي، والتي تظهر في استجابات معززة ناتجة عن العلاقة بين المثير والاستجابة (خرف الله، 2005، ص 104).

فاللغة هي عبارة عن مهارة تنمو عن طريق المحاولة والخطأ، حيث تدعم الاستجابات الصحيحة عن طريق التعزيز الإيجابي، وتنطفئ الاستجابات الخاطئة عن طريق التعزيز السلبي (العصيلي، 1999، ص 320).

ويفسر سكينر اكتساب اللغة على أنه سلوك يكتسب كغيره من السلوكيات الأخرى، القائمة على مبدأ المثير والاستجابة، إضافة إلى التعزيز والتكرار، فغيابهما يؤدي إلى ضعف الاستجابة وانطفائها (العربي، 1981، ص 11)، ومهارات اللغة تعزز وتكتمل انطلاقا من البيئة فقط، أما الجانب العقلي فليس له الأهمية القصوى في ذلك (قدوس وبلحمام، 2017، ص 6– 7)، فقد اعتمد على مبدأ تكرار الجمل أكثر دون توليدها، مما كان ينتج عنه استعمال الجمل في غير سياقها الصحيح في الحياة اليومية (خرما وحجاج، 1988، ص 32– 33).

2. نظرية الألسنة التوليدية:

بنى نعوم تشومسكي (Noam Chomsky, 1928) نظريته على فرضية أن اللغة هي قدرة عقلية تولد مع الإنسان وتتجدد بصورة دائمة (حاجي، 2016 ص 18– 19)، وأقر بمبدأ البنى السطحية للغة المنطوقة للمدرسة السلوكية، لكن اختلف عنه في البنية العميقة للأداء اللغوي، مع تركيزه على الطبيعة الإبداعية للغة الإنسان، فيما أسماه بعلم التوليد، والذي كان الهدف منه هو التوصل بشكل علمي ومنطقي إلى كل القواعد اللغوية كأساس لتوليد جميع الجمل الصحيحة وتحديد العلاقة النحوية بين عناصرها الأولية، وهذا ما اسماه بالبنية العميقة للغة (خرما وحجاج، 1988، ص 34)، ولم يتوقف عند ذلك بل أنشأ مجموعة أخرى من القواعد التحويلية لتحويل المعاني الكامنة في البنية العميقة إلى عدة أشكال من البنى السطحية الظاهرة للغة (حساني، 2012، ص 60– 61).

كما أكد تشومسكي على أن الطفل يولد وهو يملك استعدادا وراثيا لاكتساب أي لغة بشرية، مفسرا ذلك باحتواء الجهاز العصبي للطفل على بنية عقلية تتضمن مفهوما لغويا موروثا (Chomsky, 1971, p 78)، أي أن الطفل مهيأ مسبقا منذ ولادته بكفاية ذاتية تؤهله لاكتساب لغته الأم من محيطه دون تدرج عبر تمارين مخصصة، ومن دون أي مجهود بل من خلال تعرضه لها فقط، أما عن عملية التعليم والبيئة المحيطة فتأثيرهما ضئيل مقارنة بمستوى الكفاءة الذاتية للطفل (قدوس وبلحمام، 2017، ص 9).

ويرى تشومسكي أن اكتساب اللغة الثانية أكثر تعقيدا من اكتساب اللغة الأم، لاستعانة المتعلم بقدرات عقلية تختلف عن القدرات المستعملة في اكتساب اللغة الأم، فاكتساب اللغة الثانية لا يدخل ضمن نطاق القواعد العامة التي نادى بها، وذلك نتيجة ايمانه بفرضية الفترة الحرجة التي يكون فيها اكتساب اللغة أسهل من أي فترة أخرى (العصيلي، 1999، ص 369).

3. نظرية علم اللغة الاجتماعي:

اهتم ديل هاثاواي هايمز (Dell Hathaway Hymes, 1927– 2009) وزملاء جون أوستن (John Austin, 1911– 1960) وجون سيرل (John Searle, 1932) من علماء اللغة وعلم الاجتماع بالكفاءة التواصلية، وبَينوا أنها تشمل كل من الكفاءة اللغوية التي اهتم بها تشومسكي وتتعداها في كونها تتهتم أيضا بقواعد استخدام اللغة في التفاعل والتواصل داخل المجتمع (خرما وحجاج، 1988، ص 39)، ذلك أن التطور اللغوي مرتبط بالتطور الاجتماعي ولا يمكن الفصل بينهما، أي أن اكتساب الفرد للغة مرتبط بعلاقته وتواصله وتفاعله مع من حوله في المجتمع (ريتشارد وآخرون، تر: طعيمة وحجازي، 2007، ص 344).

ويرى رواد هذا الاتجاه أن الكفاءة اللغوية التي تتجلى في معرفة المتعلم للنظام اللغوي وقواعده مع قدرته على التحكم فيه لا تكفي لاستخدام اللغة ضمن مختلف المواقف في الحياة اليومية، لذلك لابد له من معرفة متى وأين وكيف وأمام من يستخدم الجمل المناسبة، وبشكل تلقائي ضمن الاستعمال الفعلي للغة (طعيمة، 2003، ص 176).

كما أكدت هذه النظرية على كل من العوامل الداخلية والخارجية في عملية تعلم اللغة، حيث اعتمدت تطبيقاتها اللغوية في مجال تدريس اللغة على مبدأين؛ أولاهما تعلم اللغة يتم وفق عملية ديناميكية تواصلية اجتماعية، وثانيهما هو التركيز على تطوير الكفاءة التواصلية لدى المتعلم (الرهبان، 2009، ص 42)، وهذا ما نتج عنه فيما بعد بما يسمى بالمدخل التواصلي (Comunicative Approach) لتعلم وتعليم اللغات الأجنبية، والذي اهتم أكثر بالطبيعة الاتصالية والاجتماعية للغة، وتدريس اللغة انطلاقا من وظائفها (الأفيوني، 2013، ص 52).

4. النظرية البنائية:

يرى العالم السويسري جان بياجيه (Jean Piaget, 1896– 1980) صاحب النظرية البنائية أن اللغة هي نشاط كغيره من أنشطة التفكير والإدراك والحركة، فهي بمثابة عملية وظيفية إبداعية تتوقف على تمثل الفرد للخبرات البيئية المحيطة به (رافع والزغول، 2014، ص 254)، كما ميَّز بياجيه بين الكفاية اللغوية والأداء الكلامي، وبيَّن أن المادة اللغوية تكتسب وتبنى وفق تنظيمات داخلية ويعاد تنظيمها من خلال تفاعل المتعلم مع بيئته الخارجية، فاكتساب اللغة وتطورها عند بياجيه مبني على تطور المعرفة، فلا يمكن الفصل بين النمو اللغوي والنمو المعرفي (حاجي، 2016، ص 23).

والتعلم عند بياجيه هو تكيف المنظومة المعرفية الوظيفية للفرد نتيجة تفاعله مع معطيات العالم الخارجي، وتبرز أهمية عمليتي الموائمة والتوازن في عملية النمو المعرفي للمتعلم، إذ يجمع التوازن بين عمليتي التمثل والموائمة، مما ينتج عنه تعديل في المعرفة الجديدة لتلائم الخبرات السابقة للمتعلم وليتم ذلك لابد من تفاعل المتعلم مع بيئته (فاتحي ولطروش، 2020، ص 175).

واكتساب وتعلم اللغة لا يتم بشكل عشوائي حسب النظرية البنائية، وإنما يتم ذلك وفق عملية منظمة تشمل كل من العوامل البيولوجية (النضج) والعوامل البيئية وكذا خبرات المتعلم، إذ أن تطور اللغة عند المتعلم يعتمد بدرجة كبيرة على مدى تطور العمليات المعرفية لديه، ويؤكد بياجيه أن الكلمات والجمل تظهر عند الطفل نتيجة تحقيق نوع من النمو المعرفي المتمثل في إدراك ووعي المفاهيم التي تمثلها التعلمات (فاتحي ولطروش، 2020، ص 176– 177).

5. النظرية البنائية الاجتماعية (الثقافية):

من رواد هذه النظرية العالم الأمريكي سومينوفيتش فيجوتسكي (Somanovic lev Vygotsky, 1896– 1934)، والذي يرى أنه من غير الممكن فصل عملية التعلم عن الأفكار والمعتقدات والمكونات الاجتماعية المحيطة بالمتعلم، إذ يتفاعل المتعلم ضمن سياقي اجتماعي مع الأشياء والأحداث مما يمكنه من ربط المعارف الجديدة بالمعارف السابقة (زيتون، 2007، ص 41).

ومن الافتراضات الأساسية لهذه النظرية دور الثقافة في عملية التعلم، فمن خلالها تتحدد الوظائف الاجتماعية والنفسية للمتعلم، كما افترض فيجوتسكي أن للتعلم التعاوني والمحاكاة دورا أساسيا في تطور المعرفي للطفل، وأن لكل موضوع تعلم قيمة فعالة في مرحلة عمرية محددة، أي تقديم المعرفة للمتعلم بما يتناسب مع قدراته واستعداداته في كل مرحلته العمرية (قطامي، 2005، ص 364- 366)

وتعد اللغة من بين المفاهيم الأساسية للنظرية البنائية الاجتماعية، كونها تشكل المناخ العام لبيئة الصف وتمثل أحد الوسائط الاجتماعية للتعلم وأكثرها قوة للتواصل ونقل الخبرات الاجتماعية بين الأفراد (العدوان وداود، 2016، ص 65).

وحسب فيجوتسكي فإن عملية اكتساب اللغة تتأثر بكل من العوامل المعرفية والنضج، كما أن عملية اكتساب اللغة تؤثر بدورها في تنمية الخبرات والمعارف الاجتماعية، فاللغة تَتحدد من خلال النماذج اللغوية المتاحة ضمن البيئة الاجتماعية اللغوية التي يولد فيها أو يخضع لها المتعلم (النوايسة والقطاونة، 2015، ص 43).

وصنف فيجوتسكي المفاهيم اللغوية التي يتلقاها المتعلم وفق السياق المرتبط بها إلى فئتين: إحداهما مفاهيم يومية تلقائية مرتبطة بالحياة اليومية للمتعلم تتكون جراء التفاعلات والخبرات خارج المدرسة، والأخرى مفاهيم علمية غير تلقائية تتكون وفق عمليات معرفية داخل المدرسة، ووظيفة المعلم هي محاولة الجمع بين المفاهيم اليومية والمفاهيم العلمية، فيستخدم المتعلم عمليات ما وراء المعرفية ليحول ويلائم ويعمم معرفته اليومية والتي تشكل المادة الخام إلى نظام متماسك من المفاهيم العلمية، فالتعلم يكون من الحياة وباتجاه الحياة (العدوان وداود، 2016، ص 79).

III. آليات تحسين مهارات اللغات الأجنبية:

تعرف الآليات بأنها "وسائل منتظمة لتحقيق أغراض معروفة" (ثروت، 2021، ص 374).

ويعرفها باركر روبرت (Barker. R, 1991, P615) بأنها "الطرق أو الاستراتيجيات أو الإجراءات أو الخبرات والمعارف التي تستخدم من أجل تحقيق أهداف محددة وواضحة".

ومنه يعرف الباحث آليات تحسين مهارات اللغات الأجنبية بأنها كل الخبرات والمعارف والطرق والاستراتيجيات والوسائل المستخدمة في تحسين وتطوير مهارات اللغات الأجنبية عند المتعلم.

1. طرق تحسين مهارات اللغات الأجنبية:

تعد طرق التدريس من بين طرق تحسين مهارات اللغات الأجنبية، وهي خطة عامة منظمة يستعان بها في عرض المادة اللغوية على المتعلمين، إذ تتطلب هذه الخطة عددا من الإجراءات والخطوات والأنشطة المنظمة داخل الفصل وخارجه، كما ترتبط بالمنهج وموضوعاته والأدوات والوسائل التعليمية قصد تحقيق الهدف المنشود من التعليم (قطب، 2012، ص 49).

ورغم تنوع طرق تدريس اللغات الأجنبية وتعددها إلا أنها تشترك جميعها في أساسيات مشتركة منها مراعاة سن المتعلم ومستواه في اختيار وتدريس جزء من المادة اللغوية، والتدرج من السهل إلى الصعب، ومن المعروف إلى المجهول (خرما وحجاج، 1988، ص 152).

ومن طرق تدريس اللغات الأجنبية: طريقة الإلقاء، والطريقة الطبيعية، وطريقة الغمر، وطرق تسهم في تحسين مهارات اللغات الأجنبية نذكر منها: الطريقة السمعية الشفوية البصرية، والطريقة الوظيفية والطريقة الانتقائية.

أ. الطريقة السمعية الشفهية البصرية:

تجمع هذه الطريقة ما بين الاستماع إلى اللغة والرد الشفهي مع وجود عنصر مرئي مثل رسم أو صورة، مما يساعد المتعلم على تكوين صورة واقعية لمعنى الصيغة اللغوية التي يجرى تعلمها (خرما وحجاج، 1988، ص 161)، فيما تختلف هذه الطريقة عن الطريقة السمعية الشفهية كون

هذه الأخيرة تهتم بمهارتي الاستماع والتحدث أكثر من مهارتي القراءة والكتابة (الخفاف، 2014، ص 105- 106).

تهتم هذه الطريقة بتنمية مهارات المتعلم اللغوية الأربع وفق تسلسل (استمع، تحدث، اقرأ ثم اكتب)، ويتم تقديم جزئيات الدرس وفق حوار قصير أو محادثة، باستخدام الوسائط المتعددة، ويتعرف المتعلم على التراكيب والقواعد اللغوية بطريقة استقرائية متسلسلة مع مرور الوقت، مع إمكانية استخدام اللغة الأم بنسبة بسيطة وفي زمن محدد، كما اهتمت هذه الطريقة بالخلفيات الثقافية والحضارية للغة الأجنبية والناطقين بها (الخريزي، 2017، ص 68- 69).

ب. الطريقة الوظيفية (التواصلية):

يصف دوغلاس براون (Brown, H. Douglas, 1980, P 22) الطريقة التواصلية بأنها طريقة تبدأ بتعرف المتعلمين على بعضهم البعض، وتوثيق العلاقات الودية فيما بينهم، ويكون ذلك من خلال التحدث بلغتهم الأصلية، ثم يجلسون على شكل دائرة، ويجلس المدرس خارج هذه الدائرة وعندما يرغب أحد المتعلمين في طلب شيء من أفراد المجموعة فإنه يطلب ذلك بلغته الأصلية ويقوم المعلم بترجمة ذلك إلى اللغة الأجنبية، ليعيد المتعلم ما طلبه باللغة الأجنبية، وبعدها يجيب أحد المتعلمين من أفراد المجموعة باللغة الأصلية، فيقوم المعلم بترجمة الإجابة إلى اللغة الأجنبية، ليعيد بعدها المتعلم باللغة الأجنبية، وهكذا يستمر الحوار بين أفراد المجموعة، كما تتيح هذه الطريقة إمكانية تسجيل الحوار على شريط ليستمع إليه المتعلمون مرة أخرى قصد الزيادة في التعلم، ولا يقتصر دور المعلم في الترجمة فقط بل يتعداه إلى التوجيه والإرشاد والشرح والمناقشة.

وتشير إيمان عباس الخفاف (2014، ص 107- 108) إلى عدم المبالغة في تصحيح الأخطاء اللغوية فور حدوثها لأن ذلك قد يحبط المتعلم ويعيق المحادثة، فيما ينبغي أن تصحح الأخطاء اللغوية في مرحلة لاحقة.

تهتم هذه الطريقة بالنشاطات ذات المواقف الواقعية الحقيقية لاستخدام اللغة مثل التعبير عن المشاعر وطرح الأسئلة وتبادل المعلومات والأفكار، فهي طريقة مرنة تتمحور حول المتعلم، وتتيح له ممارسة دور الملاحظ والمستمع والمشارك والمساهم (خرما وحجاج، 1988، ص 173- 174).

وتهتم هذه الطريقة بمراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين، والعلاقات الإنسانية بينهم، كما تدرس ضمنها كل المهارات اللغة على درجة واحدة متساوية الأهمية، ويسمح باستخدام اللغة الأصلية أو الترجمة لتمكين المتعلم من الاستيعاب، وفق أمثلة واقعية حقيقية مرتبطة بحياة المتعلم اليومية (الخريزي، 2017، ص 69- 70).

ج. الطريقة الانتقائية (الناشطة):

جاءت هذه الطريقة كرد فعل على جميع طرق تعليم اللغات الأجنبية، فهي طريقة تتميز بقدر كبير من المرونة، إذ تتيح للمعلم الحرية في اختيار الطريقة المناسبة للمتعلمين وفق المتغيرات المؤثرة في عملية تعلم اللغة الأجنبية، ومن مبدأ هذه الطريقة أنه لا توجد طريقة واحدة تناسب كل المتعلمين والمعلمين وكل الأهداف وبرامج تعليم اللغات الأجنبية، كما لا توجد طريقة صحيحة وطريقة خاطئة فلكل طريقة محاسنها وعيوبها (الخفاف، 2014، ص 108- 109).

تهتم هذه الطريقة بتنمية كل مهارات اللغة الأجنبية، إذ يتم البدء بالجانب الشفهي من اللغة في بداية الحصة، كما يسمح باستعمال اللغة الأصلية أو اللغة الأم كوسيلة لمراقبة الفهم ولاختصار الوقت والاعتماد على الوسائط السمعية البصرية الشفهية كتقنية لتعليم اللغة الأجنبية (كحول وغربي، 2018، ص 41- 42).

2. استراتيجيات تحسين مهارات اللغات الأجنبية:

تعد استراتيجيات التدريس من بين استراتيجيات تحسين مهارات اللغات الأجنبية، وهي أشمل من طرق التدريس، فالاستراتيجية هي التي تحدد الطريقة الملائمة للتدريس وفق ظروف ومتغيرات الموقف التعليمي (بهلولي، 2017، ص 75).

ويعرف حسن زيتون (2001، ص 281) استراتيجية التدريس بأنها "مجموعة من إجراءات التدريس المختارة سلفا من قبل المعلم أو مصمم التدريس، والتي يخطط لاستخدامها أثناء تنفيذ التدريس بما يحقق الأهداف التدريسية المرجوة بأقصى فاعلية ممكنة، وفي ضوء الإمكانات المتاحة".

فيما يعرفها مصطفى السايح (2001، ص 75) بأنها "مجموعة من الخطوط العريضة التي توجه العملية التدريسية والأمور الإرشادية التي تحدد وتوجه مسار عمل المعلم أثناء التدريس والتي تحدث بشكل منظم ومتسلسل بغرض تحقيق الأهداف التعليمية المحددة سابقا".

ومنه يرى الباحث أن استراتيجيات تدريس اللغات الأجنبية هي مجموعة من الإجراءات التدريسية التي يستخدمها معلم اللغات الأجنبية في العملية التعليمية التعلمية من أجل تحسين مهارات اللغات الأجنبية في ضوء الإمكانات المتاحة، وفي أقل مدة زمنية ممكنة وبأعلى درجة من الاتقان ومن هذه الاستراتيجيات نجد الاستراتيجيات المباشرة والاستراتيجيات غير المباشرة ونذكر منها:

أ. الاستراتيجيات المباشرة لتحسين مهارات اللغات الأجنبية:

- **الاستراتيجيات المعرفية:**

حسب ربيكا أكسفورد (Rebecca Oxford, 1990, P 69- 90) تشمل هذه الاستراتيجيات أربع فئات كبرى كل منها تحتوي على استراتيجيات فرعية:

- **الممارسة:** تعتبر أول الاستراتيجيات المعرفية وأهمها، وتشمل خمسة استراتيجيات فرعية هي: التكرار والتدريب على النظام الصوتي والكتابي، والتعرف على الصيغ والتراكيب واستخدامها، وإعادة الربط والممارسة الطبيعية.

- **استقبال وارسال المعلومات:** وتشمل هذه الفئة على استراتيجيتين فرعيتين هما: المعرفة الخاطئة للفكرة والبحث عن حلها، واستخدام المصادر لاستقبال وإرسال المعلومات.

- **التحليل والاستدلال:** وتشتمل هذه الفئة على خمس استراتيجيات فرعية هي: الاستنباطية، وتحليل المصطلحات التعبيرية، واستخدام التحليل البيني، والترجمة، وانتقاء الأثر.

– **تنسيق المدخلات والمخرجات:** وتشمل هذه الفئة على ثلاث استراتيجيات هي: تدوين الملاحظات والتلخيص، والتركيز على الأجزاء المهمة.

- **الاستراتيجيات التذكرية:**

تشير ربيكا أكسفورد (Rebecca Oxford, 1990, P 58– 67) إلى أن الاستراتيجيات التذكرية تقوم على وظيفتين أساسيتين هما التخزين واسترجاع المعلومات التي يسمعها أو يقرأها المتعلمون باللغة الأجنبية، مما يساهم في توسيع حصيلتهم اللغوية، وتشمل هذه الاستراتيجيات على فئتين كل منهما تحتوي على استراتيجيات فرعية:

– **عمل روابط ذهنية:** وتشمل هذه الفئة على ثلاث استراتيجيات فرعية هي: التصنيف في مجموعات والتداعي والتفصيل، واستخدام الكلمات الجديدة في النصوص.

– **استخدام الصور والأصوات:** وتشمل هذه الفئة على أربع استراتيجيات فرعية هي: الاستراتيجيات التصويرية، والرسم الاستدلالي، واستخدام كلمات مفتاحية، واستغلال الأصوات الموجودة بالذاكرة.

ب. الاستراتيجيات غير المباشرة لتحسين مهارات اللغات الأجنبية:

- **الاستراتيجيات فوق المعرفية:**

تعرفها ربيكا أكسفورد (Rebecca Oxford, 1990, P 136– 139) أنها الاستراتيجيات التي تتيح للمتعلم فرصا لتنظيم عملية تعلمه، وربطها بوظائف مثل التخطيط والتنظيم والتركيز والتقويم وتشمل هذه الاستراتيجيات على ثلاث فئات فرعية هي:

– **التركيز في عملية التعلم:** وتشمل هذه الفئة على ثلاثة استراتيجيات فرعية هي؛ النظرة الشاملة وربط ما هو جديد بما هو معروف من قبل، وتركيز الانتباه، والتركيز على الاستماع مع تأجيل الكلام.

– **التنظيم والتخطيط للتعلم:** وتشمل هذه الفئة ستة استراتيجيات فرعية هي: استراتيجية فهم عملية تعلم اللغة، والتنظيم، وتحديد الأهداف العامة والخاصة، فهم الغرض من المهمة اللغوية، التخطيط لمهمة لغوية، والبحث عن فرص حقيقية لممارسة العملية اللغوية.

– **تقويم التعلم:** وتشمل هذه الفئة استراتيجيتين، أحداهما خاصة بملاحظة أخطاء المتعلمين، بينما الأخرى تهتم بمستوى التقدم الكلي للمتعلم في اللغة الأجنبية.

- **استراتيجيات التعلم التعاوني:**

تعرف الفتلاوي سهيلة كاظم (2003، ص 315) التعلم التعاوني بأنه "نموذج تدريس يتطلب تقسيم المتعلمين إلى مجموعات صغيرة وفق تنظيم محدد، يركز هذا الأخير على عملية التبادل الإيجابي بين أعضاء هذه المجموعات من خلال الحوار والعمل مع بعضهم البعض، فيعلم بعضهم البعض أمورا معينة".

وحسب يان تشانغ (Yan Zhang, 2010) فإن التعلم التعاوني اللغوي هو استراتيجية تعليمية منهجية يعمل المتعلمون وفقها ضمن مجموعات صغيرة لإتمام الأهداف التعليمية المشتركة.

ويصنف شحاته حسن (2003، ص 145- 149) استراتيجيات التعلم التعاوني إلى سبعة استراتيجيات وهي؛ الاستقصاء التعاوني، التعليم التعاوني الجمعي أو دوائر التعلم، عمل التلاميذ في فرق، تنافس المجموعات، التكامل التعاوني للموضوعات المجزأة، ألعاب ومسابقات الفرق، التنافس الفردي.

ولتحسين مهارات اللغات الأجنبية وفق استراتيجيات التعلم التعاوني اللغوي لابد أن تبنى الأنشطة التعليمية بشكل يتماشى مع العمل الجماعي، مع ضرورة مراعاة الجانب الثقافي من قيم وعادات وتمثلات خاصة بالواقع المعيش للمتعلم، قصد تحقيق أكبر قدر من الممارسة اللغوية بين أفراد المجموعة (السرتي، 2016، ص 91).

3. وسائل تحسين مهارات اللغات الأجنبية:

تعد الوسائل التعليمية من أهم آليات تحسين مهارات اللغات الأجنبية، إذ يعرفها بليغ حمدي إسماعيل (2011، ص 277) بأنها "كل ما يستخدمه المعلم والمتعلم من أجهزة وأدوات ومواد، وأيَّة مصادر أخرى، داخل حجرة الدراسة وخارجها، بهدف إكساب المتعلم خبرات تعليمية محددة، بسهولة ويسر ووضوح".

وتعرف الوسائل التعليمية بأنها "مجموعة الأدوات والآليات والأجهزة التي تساعد المعلم في تبسيط عملية التعليم، قصد إيصال أكبر قدر ممكن من المعلومات والخبرات للمتعلم" (لصاق وحداد، 2022، ص 85).

ومنه يرى الباحث أن وسائل تحسين مهارات اللغات الأجنبية هي مجموعة الأجهزة والأدوات والمواد التي تتوافق مع مادة اللغات الأجنبية، وتتناسب مع الخصائص النمائية للمتعلم، والتي يستخدمها معلم اللغات الأجنبية في العملية التعليمية التعلمية قصد تحسين مهارات اللغة الأجنبية لدى المتعلم، ومن هذه الوسائل نذكر: الحاسوب، والانترنت، والسبورة التفاعلية، والتسجيلات الصوتية.

أ. الحاسوب:

الحاسوب هو عبارة عن آلة إلكترونية رقمية، تضم مجموعة من الوحدات الإلكترونية المجهزة بمجموعة من البرامج يستفيد منها المستخدم في معالجة وحفظ البيانات والمعلومات لخدمة أغراضه الشخصية، كما يمكن توظيفها في العملية التعليمية التعلمية قصد توفير الجهد وربح الوقت وتسهيل عملية التعلم (بن علي وطيب، 2022، ص 259).

ومن أنواع برامج الحاسوب اللغوية: برامج السؤال والإجابة، وبرامج تمارين المزاوجة لتعلم المفردات، وبرامج التدريب والتدريس الخصوصي، وأسئلة الاختيار من متعدد، وأسئلة املأ الفراغ وبرامج القراءة والاستيعاب، والألعاب التربوية والمحاكاة (عايد، 1999، ص 226- 228).

ومميزات التعلم بالحاسوب عديدة نذكر منها مراعاة مبدأ الفروق الفردية بين المتعلمين، فكل متعلم بإمكانه التعلم بالسرعة التي تمنحها قدراته ومهاراته وإمكاناته الذهنية والتحصيلية، كما تمتاز

معظم برامج تعلم اللغات الأجنبية المحوسبة بالتغذية الراجعة، إذ لا تكتفي بالإشارة فقط إلى الأخطاء التي يقع فيها المتعلم، بل توجهه وترشده أيضا إلى كيفية التصحيح (الخريزي، 2017، ص 153-155).

وتشير سمعان سوسن (2014، ص 70- 71) إلى إمكانية تطوير مهارات اللغات الأجنبية عند المتعلم من خلال البرامج المحوسبة، فمن خلال برنامج واحدة يستطيع المتعلم تنمية عدة مهارات في آن واحد، إذ تعتمد كل البرامج المحوسبة في أساسها على مبدأ الوسائط المتعددة، فيما يستند البعض منها إلى العمل بالأنترنت.

ب. الوسائط المتعددة:

الوسائط المتعددة هي مجموعة من عناصر الحاسوب التفاعلية التي تتكامل لعرض المحتوى التعليمي لأي مقرر دراسي على شكل نص مكتوب أو صور ثابتة ومتحركة، يتفاعل معها المتعلم لتحقيق الأهداف التعليمية المسطرة (سريا، 2009، ص 72).

ويشير زكي أبو النصر (2015، ص 80- 83) إلى إمكانية استخدام الوسائط المتعددة في تحسين مهارات اللغات الأجنبية من خلال عدة برامج، منها ما هو خاص بمهارة القراءة كبرمجيات تحسين مهارة القراءة والمساعدة على قراءة الجمل الطويلة والكلمات الصعبة، أو ملئ الفراغات بالكلمات المناسبة وفق سياق النص، وبرمجيات أخرى خاصة بمهارة الكتابة إذ تتيح للمتعلم استخدام مختلف أنواع الخطوط مع إمكانية تعديل الكلمات وتبديلها، وبرمجيات معالجة النصوص كالتصحيح الفوري والتدقيق الإملائي والترجمة، وبرمجيات تستخدم لتحسين مهارتي الاستماع والمحادثة، من خلال استماع المتعلم لحوار بين أشخاص أو دخوله في حوار مباشر مع البرنامج، حيث يتم تسجيل صوت المتعلم عبر الميكروفون وبعدها يتلقى التغذية الراجعة عن أدائه، ويوجد برمجيات تضم مجموعة من الوسائط المتعددة لتحسين أكثر من مهارة واحدة من مهارات اللغات الأجنبية عند المتعلم.

ج. الانترنت:

الأنترنت هي عبارة عن شبكة اتصالات إلكترونية ضخمة، تعمل على تبادل ونقل المعارف والمعلومات المتنوعة عن طريق بروتوكولات متعددة بين عشرات الملايين من أجهزة الحاسوب المنتشرة حول العالم، يستخدمها الملايين من الأشخاص لأهداف تعليمية وترفيهية وشخصية ولأغراض شتى في مناحي الحياة (جودت والسرطاوي، 2003، ص 69).

ومن مميزات استخدام شبكة الأنترنت في تعليم وتعلم اللغات الأجنبية أنها تساعد المتعلم على تحسين مهاراته اللغوية من خلال استخدام اللغة الأجنبية في التواصل مع غيره من الطلبة والمعلمين عبر منصات التعليم عن بعد، كما تتيح للمتعلم فرصة التواصل مع غيره من الأجانب ممن يتكلمون اللغة الأجنبية كلغة أصلية عبر مختلف مواقع التوصل الاجتماعي، فضلا عن سهولة وصول المتعلم إلى المعلومات والخبرات اللغوية من خلال مواقع الترجمة الفورية أو عن طريق المراجع والقواميس التي توفرها المكتبات الإلكترونية (سمعان، 2014، ص 71).

د. السبورة التفاعلية:

لقد مرت السبورة التعليمية بعدة مراحل تطورت فيها من وسيلة تقليدية متمثلة في السبورة اللوحية يكتب عليها بالطباشير، إلى سبورة بيضاء يكتب عليها بأقلام حبر قابلة للمسح، إلى سبورة حديثة تدعى بالسبورة التفاعلية.

والسبورة التفاعلية هي عبارة عن شاشة تفاعلية بيضاء كبيرة الحجم، يكتب عليها باللمس باليد أو بالقلم أو بأدوات التأشير الخاصة بها، كما أنها مزودة بمكروفون وسماعات لنقل الصوت والصورة معا، ويمكن توصيلها مع الحاسوب وإظهار البرامج والتطبيقات المختلفة عليها، كما توفر خاصية مشاركة ما كتبه المعلم عليها إلى حواسيب أو لوحات المتعلمين، وإمكانية عرض مساهمة المتعلمين في الدرس عليها (مناصرية وقسمية، 2018، ص 17- 18).

ومن مميزات السبورة التفاعلية في تعليم وتعلم اللغات الأجنبية أنها تثير انتباه المتعلم وتجعل تركيزه قائم طوال للحصة، كما توفر للمعلم خاصية عرض الوسائط المتعددة من خلال تطبيقات

وبرامج الحاسوب المعدة لتطوير مهارات اللغة عند المتعلم أو عبر شبكة الانترنت، بالإضافة إلى ميزات متنوعة منها التسجيل صوت والتوثيق والرسم المباشر عليها، وربح الوقت والجهد (قاسيمي، 2020، ص 169).

هـ. التسجيلات الصوتية:

هي مجموعة من الأصوات التي تسجل على أسطوانات أو أشرطة صوتية أو تحفظ بطريقة آلية في ذاكرة المسجل الصوتي، يتم تسجيلها داخل المدرسة أو خارجها عبر استديوهات متخصصة في هذا الغرض (بشار، 2017، ص 21).

ومن مزايا استخدام التسجيلات الصوتية في تحسين مهارات اللغات الأجنبية، وبخاصة مهارة الاستماع ومهارة المحادثة، أنها تتيح للمتعلم إمكانية الاستماع للغة الأجنبية من المتحدثين الأصليين بها أو تسجيل واستماع المتعلم لصوته، مما يسهم في تحسين النطق الجيد والسليم للحروف من مخارجها وكذا تحسين مهارة الاستيعاب من خلال استماع المتعلم للمقطع الصوتي حول موضوع ما ثم تُطرح له مجموعة من الأسئلة يجيب عنها شفهيا أو كتابيا، كما يمكن استخدام التسجيلات الصوتية في مجال تقويم مهارات اللغة عند المتعلم (الخريزي، 2017، ص 164).

خلاصة الفصل:

مما سبق يرى الباحث أن المهارات اللغوية هي أداء لغوي مكتسب يُطور عن طريق التدريب تراعا فيه قواعد اللغة ويتميز بالدقة والسرعة والكفاءة، ويكون إما صوتي أو غير صوتي، ومهارات اللغة أربع لا تختلف مهما اختلفت اللغات، منها مهارتين استيعابيتان هما مهارة الاستماع ومهارة القراءة ومهارتان إنتاجيتان هما مهارة المحادثة ومهارة الكتابة.

فمهارة الاستماع هي أداء لغوي مقصود خاضع للعمليات العقلية، يقتضي توجيه السمع نحو هدف محدد، أما مهارة المحادثة فهي أداء لغوي يتطلب القدرة على الاستخدام الصحيح لعناصر اللغة اللفظية وغير اللفظية بما يتناسب مع سياقها الحديث، قصد نقل الأفكار ومناقشتها بين طرفين أو أكثر.

ومهارة القراءة هي أداء لفظي ونشاط فكري قائم على الإدراك البصري للرموز اللغوية المكتوبة وتحويلها إلى كلام منطوق، مع استبصار وفهم مضمونه وتحليله والتفاعل معه، أما مهارة الكتابة فهي أداء لغوي خاضع للعمليات العقلية، يقتضي ترميز اللغة المنطوقة وفق نظام لغوي إلى رموز خطية ذات معنى مع مراعاة قواعد اللغة المكتوبة.

والنظريات المفسرة لاكتساب وتعلم اللغات الأجنبية هي مجموعة المبادئ والأسس والافتراضات التي تفسر وتتنبأ بعملية اكتساب وتعلم اللغة الأجنبية، فكل نظرية تفسر اكتساب وتعلم اللغة من وجهة نظر مختلف، إذ يرى رواد النظرية السلوكية وعلى رأسهم سكينر أن السلوك اللغوي يكتسب كغيره من السلوكيات الأخرى، مركزين بذلك على الجوانب المباشرة التي تظهر في مختلف الاستجابات نتيجة العلاقة بين المثير والاستجابة، وما يؤثر فيهما من التعزيز والتكرار، وهذا ما رفضه رواد نظرية الألسنة التوليدية ومنهم تشومسكي، والذين أقروا أن الطفل يولد وهو مزود بأسس بيولوجية خاصة تتمثل في جهاز اكتساب اللغة موجود بدماغ الإنسان، حيث يحتوي هذا الجهاز على عموميات لقواعد لغوية تنطبق على جميع اللغات، وهذا الجهاز يساعد الطفل على فهم القواعد وتحصيل المفردات اللغوية المنطوقة، إلا أن هذه الافتراضات وغيرها تصدى لها رواد نظرية علم اللغة

الاجتماعي وعلى رأسهم العالم الأمريكي هايمز، والذي يرى أن التطور اللغوي للفرد مرتبط بالتطور الاجتماعي ولا يمكن الفصل بينهما، أي أن اكتساب الفرد للغة مرتبط بعلاقته وتفاعله وتواصله مع من حوله في المجتمع.

وذهب رواد النظرية البنائية ومن بينهم بياجيه إلى أن اكتساب وتطور اللغة لا يتم بشكل عشوائي وإنما يتم وفق عمليات منظمة تشمل كل من العوامل البيولوجية (النضج) والعوامل البيئية وكذا خبرات المتعلم، وبيَّن أن المادة اللغوية تكتسب وتبنى وفق تنظيمات داخلية ويعاد تنظيمها من خلال تفاعل المتعلم مع بيئته الخارجية، فاكتساب اللغة وتطوره عند بياجيه مبني على تطور المعرفة فلا يمكن الفصل بين النمو اللغوي والنمو المعرفي، وهذا ما يتفق مع وجهة نظر العالم الأمريكي فيجوتسكي صاحب النظرية البنائية الاجتماعية (الثقافية)، والذي يرى أن عملية اكتساب اللغة تتأثر بكل من العوامل المعرفية والنضج، إلا أنه تجاوز ذلك إلى الاهتمام أيضا بالعوامل الاجتماعية، إذ أن اللغة تتحدد من خلال النماذج اللغوية المتاحة ضمن البيئة الاجتماعية اللغوية التي يولد فيها أو يخضع لها المتعلم، كما افترض فيجوتسكي أن لثقافة المجتمع دور أساسي في عملية التعلم، إذ أنه من غير الممكن فصل عملية التعلم عن الأفكار والمعتقدات والمكونات الاجتماعية المحيطة بالمتعلم.

وآليات تحسين مهارات اللغات الأجنبية هي كل المعارف والخبرات والطرق والاستراتيجيات والوسائل التعليمية المستخدمة في تحسين وتطوير مهارات اللغة الأجنبية عند المتعلم، ومنها طرق تدريس اللغات الأجنبية وما تشمله من الإجراءات والخطوات المنظمة وللأنشطة التعليمية، يتبعها معلم اللغات الأجنبية لإيصال المادة التعليمية للمتعلمين، ومن طرق تحسين مهارات اللغات الأجنبية نذكر الطريقة السمعية الشفوية البصرية، والطريقة الوظيفية والطريقة الانتقائية.

كما تعد استراتيجيات تدريس اللغات الأجنبية من آليات تحسين مهاراتها، ومنها استراتيجيات مباشرة وتشمل كل من الاستراتيجيات المعرفية والاستراتيجيات التذكرية، واستراتيجيات غير مباشرة وتضم كل من الاستراتيجيات فوق المعرفية واستراتيجيات التعلم التعاوني، كما تندرج الوسائل التعليمية

ضمن آليات تحسين مهارات اللغات الأجنبية، إذ يقصد بها كل الأدوات والمواد والأجهزة التي تتناسب مع الخصائص النمائية للمتعلم وتتوافق مع مادة اللغات الأجنبية، ونذكر منها الحاسوب والوسائط المتعددة والانترنت والسبورة التفاعلية والتسجيلات الصوتية.

واستنادا للخلفية النظرية السابق ذكرها يرى الباحث أن مهارات اللغات الأجنبية هي أداء لغوي إما صوتي أو غير صوتي، يمتاز بالكفاءة والدقة والسرعة مع مراعات قواعد اللغة الأجنبية. يكتسبه تلاميذ المنظومة التربوية الجزائرية ضمن العملية التعليمية التعلمية، ومهارات اللغة الأربع لا تختلف مهما اختلفت اللغة الأجنبية (مهارة الاستماع، والمحادثة، والقراءة، والكتابة)، تُسهم في تحسينها آليات تشمل كل من المعارف والخبرات والطرق والاستراتيجيات والوسائل التعليمية.

الفصل الخامس:

النظام التربوي الجزائري

الفصل الخامس: النظام التربوي الجزائري

تمهيد:

يعد النظام التربوي عاملا حيويا وركيزة أساسية في بناء واستقرار المجتمعات وتطورها، فمن خلاله يتم تعديل سلوك الأفراد، وتعليمهم وتكوينهم وتنمية جوانب شخصيتهم، وبه تنقل المعارف والخبرات العلمية والثقافة من جيل إلى جيل، وترسخ مقومات الأمة، وبه تحَقق غايات الدول من تنمية اجتماعية وثقافية واقتصادية وسياسية، بما يسهم في الحفاظ على استقرارها وإدامة توازن مجتمعها وتطوره.

وقد تطرق الباحث في هذا الفصل إلى كل من ماهية النظام التربوي الجزائري مع توضيح الفرق بينه وبين المنظومة التربوية، يليه مكونات النظام التربوي الجزائري وغاياته، ليختم الفصل بمراحل تطوره منذ الاستقلال إلى يومنا هذا.

I. ماهية النظام التربوي الجزائري:

عرف الفيروز آبادي مجد الدين (2010، ص 1183) النظام لغةً بأنه "كل خيط أو نحوه ينظم فيه اللؤلؤ وغيره"، ويعرف في 'المنجد الأبجدي' بأنه نسق من الممارسات الهادفة للحصول على نتيجة، والنظام القوام والترتيب (مكتب الدراسات والبحوث لدار المشرق، 1986، ص 897)

ويعرّف النظام في المعجم التربوي بأنه: "مجموعة الأشياء المترابطة والمتكاملة بعلاقات ذات صفات موحدة ومتجانسة، تمثل أجزاءه، لكونها ذات خصائص أساسية تؤلف ذلك النظام وتطرح معطيات ثابتة لإنجاز العمل من خلاله" (شنان وهجرسي، 2009، ص 132).

وعرفه توفيق مرعي بأنه: "كل مركب من العناصر، لها وظائف وبينها علاقات منظمة ويؤدي هذا الكل نشاطا هادفا وله سمات تميزه عن غيره، وأن هذا النظام يقيم علاقات مع البيئة التي تحيط به" (أورد في: هياق، 2011، ص 49).

فيما تعرف المنظومة في المعجم التربوي بأنها: "مجموعة من العلاقات المتداخلة التي تربط بين أجزاء متفاعلة، كل نمط يتكون منها يؤدي وظيفة معينة، ومثل هذه المجموعة من العلاقات قد توجد في أي مستوى من مستويات التعقد أو التركيب" (شنان وهجرسي، 2009، ص 132).

كما يمكن أن تكون المنظومة جهازا أو مؤسسة اقتصادية أو صحية أو تربوية، تقدم خدمات ضمن إطار محدد بوظائف موجهة سياسيا بقوانين تشريعية، تسهم في ازدهار المجتمع الذي وضعت ضمنه ومن أجله، كما أنها قابلة للتصحيح والمراجعة وإعادة التوجيه لضمان حسن أدائها، فبقاؤها واستمرارها مرهون بقدرتها على تحويل مدخلات البيئة التي هي جزء منها إلى مخرجات تحتاجها البيئة نفسها (نعمون، 2015، ص 43- 44).

أما التربية فتعرف في المعجم التربوي أنها: "عملية تضم الأفعال والتأثيرات المختلفة التي تستهدف نمو الفرد في جميع جوانب شخصيته، تسير به نحو كمال وظائفه عن طريق التكيف مع ما يحيط به" (شنان وهجرسي، 2009، ص 49).

ويعرف النظام التربوي في معجم علوم التربية ومصطلحاتها بأنه: "مجموعة من العناصر والعلاقات التي تستمد مكوناتها من النظم السياسية والاقتصادية والسوسيو–ثقافية وغيرها، لبلورة غايات التربية ولأدوار المدرسة ونظام سيرها ومبادئ تكوين الأفراد الوافدين إليها" (الفاربي والغرضاف، 1994، ص 308).

ويعرف النظام التربوي في قاموس علم الاجتماع بأنه: "النسق الاجتماعي الذي يشمل الأدوار والمعايير الاجتماعية، التي تعمل على نقل المعرفة من جيل إلى جيل آخر، فهو لا يشمل فقط التنظيمات الرسمية المخصصة للتربية، وإنما يشمل بالإضافة إلى ذلك الوسائل التي حددها المجتمع لنقل التراث الثقافي" (عاطف، 2005، ص 153).

أما المنظومة التربوية فتعرفها بوطورة حنان ومنصوري سميرة (2022، ص 180) بأنها: "تفاعل متكامل بين عدة عناصر بشرية وإدارية وتربوية وعلمية وقانونية ومالية، تقوم بضمان وظيفتي التربية والتعليم في المجتمع".

وبهذا تكون المنظومة شاملة لكل الوسائل والطرق والمبادئ والمناهج التعليمية واللغة المستعملة في التعليم ومختلف المنشطين لعملية التربية والتعليم من إداريين وأساتذة وعمال، والمدة التي يقضيها المتعلم في عملية التعليم في أي بلد كان (وزارة التربية الوطنية، 1998، ص 10-11).

بخلاف المنظومة التعليمية خاصة بالعملية التعليمية التعلمية فقط، وشاملة لمجموعة من المكونات المرتبطة بعضها ببعض، والمصممة لحل مشكلات تعليمية ولتحقيق أهداف محددة (مجدي، 2004، ص 5).

أما النظام التربوي الجزائري فيعرف حسب وزارة التربية الوطنية الجزائرية (2004، ص 12) بأنه: "تلك المكونات الأساسية والمتفاعلة وفقا للمرجعية المبنية في مختلف دساتير الجزائر، وخاصة دستور نوفمبر (1996) وللتوجيهات السياسية والاجتماعية والاقتصادية للجزائر في ظل التعددية والانفتاح الاقتصادي والمحافظة على هوية الشعب الجزائري وأصالته وقيمه، والتي تهدف إلى تكوين الفرد الجزائري المتشبع بثقافته والمتفتح على عصره".

وحسب الأمر رقم (76– 35) المتعلق بتنظيم التربية والتكوين (1976، ص 534– 535) فإن النظام التربوي الجزائري هو جهاز ديمقراطي جزائري أصيل، ثوري في اتجاهاته، علمي وعصري في مضامينه ومناهجه، وهو شامل لكل المراحل التعليمية من التعليم التحضيري إلى غاية التعليم العالي، ومن مكوناته المتعلمين والمعلمين والمناهج التربوية.

بناء على ما سبق يرى الباحث أن مصطلح النظام يأخذ منحى أعم وأشمل من مصطلح المنظومة، سواء من الناحية الدلالة اللغوية أو التوظيف العلمي لهما، وإن كان في أغلب المؤلفات التربوية يستخدم كلا المصطلحين للدلالة على المعنى نفسه، وعليه يعرف الباحث النظام بأنه مجموعة من العناصر مادية أو بشرية، المتكاملة والمترابطة فيما بينها بعلاقات منظمة، يؤدي كل منها نشاطا محددا، بهدف تحقيق غايات منشودة، ولكل نظام سمات تميزه عن غيره وعلاقات تربطه بالبيئة المحيطة به. أما المنظومة فهي جزء من النظام، تتسم بنوع من الخصوص بجهة معينة والانحصار في ميدان محدد، فهي مجموعة من العلاقات المتداخلة التي تربط بين مجموعة من العناصر المتفاعلة ضمن إطار محدد بقوانين تشريعية يحددها النظام الذي تنتمي إليه، ميلا لأن تكون عملية لا مجرد تصورات وتوجهات فقط، بحيث تقدم خدمات فعلية تسهم في ازدهار المجتمع التي وضعة ضمنه ولأجله، أما التربية فهي عملية منظمة تستهدف تنمية جوانب شخصية المتعلم (الجانب المعرفي، والوجداني، والحسي حركي)، قصد تمكينه من التكيف مع مجتمعه والانفتاح على المجتمعات الأخرى.

أما النظام التربوي فيعرفه الباحث بأنه مجموعة من العناصر المتكاملة، يجمع بينها نسق من العلاقات القائمة على أسس سياسية واقتصادية وسوسيو–ثقافية وغيرها، تضعه الدولة والمجتمع

لتحقيق مبادئ وغايات التربية وتسيير مؤسساتها؛ لتكوين أفراد المجتمع ولنقل المعارف والتراث من جيل إلى جيل، أما المنظومة التربوية فهي جزء من النظام التربوي العام، خاصة بجهة أو ميدان محدد (جهاز أو مؤسسة أو مجموعة من المؤسسات التربوية) أوكلت لها مهمة تربية النشء، وهي تفاعل متكامل بين مجموعة من عناصر البشرية من إداريين وأساتذة وعمال، والعلمية والتربوية والإدارية والقانونية والمالية، بما فيها من تشريعات وأهداف ووسائل وأدوات وطرق واستراتيجيات ومناهج تعليمية.

ويعرف الباحث النظام التربوي الجزائري بأنه مجموعة من المكونات الأساسية المتفاعلة والمتكاملة، القائمة على أسس سوسيو–ثقافية وسياسية واقتصادية، وفقا للمرجعية التي نص عليها الدستور الجزائري، وضعته الدولة الجزائرية لتسيير مؤسساتها التربوية، وضمان تكوين المتعلم الجزائري وتنمية جوانب شخصيته، خلال عدة مراحل التعليمية بدء من مرحة التعليم الابتدائي إلى غاية مرحلة التعليم العالي، بهدف تحقيق الغايات التربوية للدولة، والمحافظة على هوية الشعب الجزائري وأصالته وقيمه. أما المنظومة التربوية الجزائرية فهي جزء من النظام التربوي الجزائري العام، وهي خاصة بجهة أو ميدان محدد، وتضم مجموعة متفاعلة من العناصر التربوية والعلمية والإدارية والقانونية والمالية والبشرية، أوكلت لها مهمة تربية المتعلم الجزائري، وفي الدراسة الحالية تتحدد في مرحلة التعليم المتوسط بولاية تلمسان باعتبارها جزء من النظام التربوي الجزائري.

II. مكونات النظام التربوي:

يتكون كل نظام تربوي الجزائري كغيره من الأنظمة التربوية في العالم من مدخلات وعمليات ومخرجات، حيث تتفاعل مجموعة من المدخلات فيما بينها وفق عمليات تشمل إجراءات وقواعد محددة، لتنتج بعدها للمجتمع نواتج تسمى بالمخرجات (الخطيب ورداح، 2007، ص 28)، ويضيف إلى ذلك (الخزاعلة، 2010، ص 60) المكون الرابع المتمثل في التغذية الراجعة.

ويضم النظام التربوي الجزائري حاليا ثلاثة قطاعات كبرى، تشمل كل من التعليم الأساسي (مرحلة التعليم الابتدائي ومرحلة التعليم المتوسط) إجباري لكل طفل جزائري (من 6 سنوات إلى 16 سنة)، والتعليم الثانوي، والتكوين والتعليم المهنيين، والتعليم العالي. تخضع للوصاية الإدارية والتربوية لثلاثة وزرات منفصلة هي وزارة التربية الوطنية، ووزارة التكوين والتعليم المهنيين، ووزارة التعليم العالي والبحث العلمي (حيرش، 2015، ص 187).

1. المدخلات:

هي كل ما يدخل في النظام التربوي الجزائري ويشكله، وتشمل كل من الفلسفة التربوية وأهدافها، ومناهجها ومعطيات وبيانات وإجراءات وقوانين وتسهيلات تربوية وسياسية، وموارد مادية وبشرية من متعلمين ومعلمين وإداريين (الخزاعلة، 2010، ص 60).

فهي شاملة لكل العناصر التي تكون محلا للعمليات والتفاعلات، كما تسهم في حركة النظام التربوي ونشاطه، ودفعه للانتقال من مستوى معين إلى مستوى آخر (سلامة، 2006، ص 86).

وتمتاز مدخلات النظام التربوي كونها مدركة ومباشرة ومرئية محسوبة في جزئيات وغير ذلك في جزئيات أخرى، ومثال ذلك التلاميذ والأساتذة هم من مدخلات النظام التربوي المدركة والمحسوبة لكن الخلفية الثقافية لأسرهم تشكل مدخلات غير مدركة وغير محسوبة، كما أن الأموال التي تنفق على التعليم من قبل الدولة فهي مدخلات مدركة ومحسوبة، عكس ما ينفقه الأولياء على أبنائهم من

أجل التعليم، فهي مدخلات غير مدركة وغير محسوبة بالنسبة للنظام التربوي، ومع ذلك فلها تأثير على نوعية وجودة مخرجات النظام التربوي (سلامة، 2006، ص 90).

وتصنف مدخلات النظام التربوي حسب ما أشار إليه هياق إبراهيم (2011، ص 55- 56) إلى أربعة مدخلات رئيسية هي:

أ. **مدخلات بشرية:** وتشمل كل الطاقات البشرية الموجودة ضمن إطار النظام التربوي، من تلاميذ وأساتذة ومشرفين وعمال وإداريين بمختلف المستويات.

ب. **مدخلات مادية:** وتشمل كل من التجهيزات والمرافق والمباني والوسائل التعليمية والمعدات البيداغوجية، وكذا الاعتمادات المالية المخصصة لتحقيق أهداف النظام التربوي.

ج. **مدخلات معنوية:** وتضم كل من الخبرات والمعارف والمقاربات والمناهج التربوية وطرق واستراتيجيات التدريس، والفلسفة التربوية والتشريعات السياسية التي تعكس توجهات النظام التربوي.

د. **مدخلات بيئية:** وهي مدخلات تسجل وجودها قسرا في النظام التربوي، وتؤثر بدورها على عملياته ومخرجاته، وتشمل كل من التيارات الفكرية والاتجاهات السياسية والظروف الاقتصادية والمشكلات الاجتماعية التي تحيط بالنظام التربوي.

2. العمليات:

وهي "جهد هادف يتم بواسطته تغيير المدخلات من طبيعتها الأولى وتحويلها إلى شكل يتناسب مع أهداف النظام" (أبو الوفا وسلامة، 2008، ص 20).

وتضم العمليات مجموعة من التفاعلات التي تحدث بين مدخلات النظام التربوي، سواء كانت بشرية أو مادية أو معنوية أو بيئية، وتستهدف تحويل هذه المدخلات إلى نواتج تتماشى مع أهداف وغايات النظام التربوي (هياق، 2011، ص57).

وتشمل عمليات النظام التربوي كل من الإدارة التربوية، وعمليات التخطيط والتنظيم والرقابة والنشاطات التربوية من تدريس وتعليم وتوجيه وإرشاد التلاميذ، وكذا الامتحانات والاختبارات والتقويم وغيرها (الخطيب ورداح، 2007، ص 31).

3. المخرجات:

تتمثل مخرجات النظام التربوي في كل النتائج والإنجازات التي حققتها العمليات والأنشطة التي وظفت قصد تحويل وتحسين مدخلاته (نعمون، 2015، ص 59).

وتظهر مخرجات النظام التربوي على مستوى الفرد في كل جوانب شخصيته، مثل رفع مستوى التحصيل لدى المتعلم وتعديل سلوكه وإكسابه اتجاهات وقيم، وعلى مستوى المجتمع مثل رفع كفاءة أفراده وتحقيق التنمية الشاملة (الخزاعلة، 2010، ص 60).

وتصنف مخرجات النظام التربوي حسب ما أشار إليه نعمون عبد السلام (2015، ص 58-59) إلى ثلاث مخرجات رئيسية هي:

أ. **مخرجات ارتدادية:** وهي المخرجات التي ترد نحو نفس النظام التربوي، وتشمل المتخرجين الذين أصبحوا أساتذة أو عمال إداريين ضمن نفس النظام، وكذا الانتاجات الفكرية والبيداغوجية الناتج عن البحوث التربوية، والتي يعاد توظيفها في إنتاج مخرجات جديدة.

ب. **مخرجات نهائية تامة:** وتشمل المتخرجين الذين التحقوا بالنظام التربوي، وأنهوا كل مراحل تعليمهم بنجاح إلى غاية تخرجهم ومزاولتهم لنشاط فعلي في البيئة المحيطة بالنظام.

ج. **مخرجات نهائية ناقصة:** وتشمل المتعلمين الذين لظروف ما لم يكملوا مشوارهم التعليمي إلى آخر مراحله، كالمتسربين من التعليم، فهم يساهمون حسب نشاطهم في دينامية المجتمع.

إضافة إلى مخرجات أخرى لا يتم ملاحظتها بصورة مباشرة بل هي انعكاس لعمليات النظام التربوي، ومثال ذلك المستوى الثقافي الذي يعُم المجتمع.

4. التغذية الراجعة:

وتتضمن التقويم الشامل لكل مكونات النظام التربوي، فمن خلالها تتم مراقبة ومتابعة درجة التناسق بين مكونات النظام، وتحقيق التوازن بين مدخلاته ومخرجاته بدلالة التفاعلات والعمليات الحاصلة ضمنه، وتحديد مدى فعاليته ومدى تحقيقه للأهداف المسطرة (سمارة والبواليز، 2004، ص 70).

كما تعمل التغذية الراجعة على الكشف عن جوانب الضعف والقصور في النظام التربوي وتصويبها، وجوانب القوة والنجاح لتعزيزها (الخزاعلة، 2010، ص 60).

وتسهم التغذية الراجعة في تزويد أصحاب القرار على مستوى الجهات الوصية على النظام التربوي بكل المعلومات والبيانات المتعلقة بالمستوى الفعلي لأداء للنظام كله أو بأحد مركباته (الخطيب ورداح، 2007، ص 32).

III. غايات النظام التربوي الجزائري:

عرف مادي لحسن (1990، ص 28) الغايات بأنها "عبارة عن صيغ يطبعها التجريد والعمومية تعبر عن المقاصد العامة البعيدة المدى التي تريد التربية أن تحققها".

ويعرفها دهينوت لويس (D'hainaut, 1999, p 44) بأنها "مجموعة من إعلانات النوايا النسبية للتوجيهات أو القيم المرتبطة بالترقية والمتضمنة عادة في الوثائق الرسمية والخطب السياسية".

وعليه فإن غايات النظام التربوية الجزائري تكمن في مقاصد عامة وأهداف بعيدة المدى تعكس فلسلة ونوايا ومقومات الأمة الجزائرية المتضمنة في الوثائق الرسمية (منها الأمر رقم (76-35) والقانون التوجيهي للتربية الوطنية رقم (08- 04)، والقانون التوجيهي للتعليم العالي رقم (08-06)، والتي تسعى الدولة لتحقيقها من خلال نظامها التربوي القائم على مبدئ ديمقراطية التعليم وإلزاميته لكل جزائري (من 6 سنوات إلى 16 سنة) ومجانيته بالمؤسسات التابعة للقطاع العمومي في جميع المستويات، قصد إعداد المواطن الجزائري المثالي المرغوب فيه.

وتتجسد أهداف وغايات النظام التربوي الجزائري حسب القانون التوجيهي للتربية الوطنية رقم (08- 04) (وزارة التربية الوطنية، 2008، ص 45- 50) فيما يلي:

- تكوين الوعي لدى المتعلم الجزائري وإرساء الهوية الوطنية انطلاقا من المبادئ المؤسسة للأمة الجزائرية والتي تشمل كلاً من الإسلام والعروبة والأمازيغية.
- تعزيز دور الدين الإسلامي في وحدة الأمة الجزائرية من خلال غرس محتواه الروحي والأخلاقي وإسهامه الحضاري والإنساني.
- النهوض بتعليم اللغة العربية التي تعبر عن عروبة المجتمع الجزائري وحضارة وثقافة، وتعليمها لتصبح أداة للتواصل ولاكتساب المعرفة في مختلف مراحل التعليم والتكوين وفي شتى ميادين الحياة.

- الاهتمام باللغة الأمازيغية وترقية وإثراء البعد الأمازيغي بمختلف مكوناته في المسار التربوي.
- تكوين المتعلم الجزائري على قيم الأمة والثقافة الديمقراطية وروح المواطنة للمحافظة على التماسك الاجتماعي والوحدة الوطنية.
- تفتح النظام التربوي واندماجه في حركة الرقي العالمية، وإعداد المتعلم الجزائري ومنحه ثقافة علمية وتكنولوجية حقيقية تمكنه من التكيف والاندماج والانفتاح على العالم.
- تطوير تعليم اللغات الأجنبية، وتمكين المتعلم الجزائري من التحكم الحقيقي في لغتين أجنبيتين أو أكثر، مع الأخذ في الحسبان أوجه التكامل مع اللغة العربية والمصالح الاستراتيجية للبلاد والحرص بسياسة عقلانية ومتبصرة في تعليم اللغات الأجنبية على مصلحة المتعلم الجزائري فقط لاكتساب العلوم والتكنولوجيا والثقافة العالمية، ومكانة الجزائر بين الأمم.
- ضمان التنشئة الاجتماعية للمتعلم الجزائري، ومنحه المعارف والكفاءات الأساسية التي تسمح له بالاندماج في عالم الشغل ومواصلة التعلم مدى الحياة.

وتتجسد أهداف وغايات النظام التربوي الجزائري حسب القانون التوجيهي للتعليم العالي رقم (08- 06) (ص 38- 39) فيما يلي:

- رفع المستوى العلمي والمهني للمتعلم الجزائري مع ضمان تساوي الحظوظ، ونشر ثقافة الإعلام العلمي والتقني.
- تنمية البحث العلمي والتكنولوجي وتطويره، وتكوين إطارات مؤهلة في جميع الميادين.
- التنمية الاقتصادية والترقية الاجتماعية والثقافية للأمة الجزائرية.
- تهيئة المتعلم الجزائري وتكوينه للانخراط في الحياة المهنية أو متابعة تكوينه لما بعد التدرج.

IV. مراحل تطور النظام التربوي الجزائري:

ورثت الجزائر غداة الاستقلال عام (1962) نظاما تربويا لا يتوافق مع مقومات المجتمع الجزائري، ومهيكلا حسب غايات وأهداف الاحتلال الفرنسي والتي منها محو الشخصية الوطنية الجزائرية ومقوماتها، تحقيق سياسة الفرنسة والإدماج والتنصير، طمس معالم حضارة وتاريخ الشعب الجزائري (محمدي وبيوض، 2019، ص 70- 71).

ولم يكن التعليم شاملا ولا ديمقراطيا بل كان موجها لأبناء المحتل الفرنسي، والقلة القليلة من أبناء الشعب الجزائري الذين لم يتجاوزوا المستوى الابتدائي، وتميز الواقع التربوي والاجتماعي في هذه المرحلة بنظام تربوي لا يتماشى وشخصية الشعب الجزائري، مع انتشار كبير للأمية ونقص في التأطير التربوي والتقني والمدارس وكذا الوسائل التعليمية والبيداغوجية، ما دفع القيادة السياسية للدولة الجزائرية إلى الرغبة في تأصيله وجزأرته بشكل يستجيب لمبادئ وقيم ويحقق أهداف الشعب الجزائري (حيرش، 2015، ص 182- 183).

وقد مر تطور النظام التربوي الجزائري بعدة مراحل هي:

1. المرحلة الأولى (1962- 1970):

بقي النظام التربوي الجزائري في هذه المرحلة كما كان قبل الاستقلال من حيث التنظيم والتسيير، ولم يشهد إلا بعض التحويلات النوعية تطبيقا لاختيار التعريب والديمقراطية والتوجه العلمي والتقني طبقا للمواثيق الأساسية للأمة، إذ كانت الأولوية موجهة لتوسيع شبكة المنشآت التعليمية لتشمل كل المناطق، والتعريب التدريجي للتعليم بتعميم اللغة العربية، والتكييف الجزئي والمحدود لمضامين المواد الدراسية ذات الصلة بالسيادة الوطنية، التوظيف المباشر للمعلمين والمساعدين والممرنين، واللجوء إلى عقود التعاون مع البلدان الشقيقة، توفير الوثائق التربوية والكتب المدرسية (زعرور وبوعمامة، 2020، ص 345).

أما هيكلة النظام التعليمي في هذه المرحلة فقد انقسمت إلى ثلاثة مستويات بدء من مستوى التعليم الابتدائي ويشمل (6) سنوات يتوج بامتحان السنة السادسة، يليه مستوى التعليم المتوسط الشامل لثلاثة أنماط من التعليم هي: تعليم عام لمدة (4) سنوات يتوج بشهادة الأهلية عوضت فيما بعد بشهادة التعليم العام (BEG)، وتعليم تقني لمدة (3) سنوات يتوج بشهادة الكفاءة المهنية، وتعليم فلاحي لمدة (3) سنوات يتوج بشهادة الكفاءة الفلاحية، يليه مستوى التعليم الثانوي والذي شمل ثلاثة أنماط من التعليم هي: التعليم الثانوي العام خلال (3) سنوات يتوج بشهادة الباكالوريا شعب (الرياضيات –علوم تجريبية –فلسفة)، وباكالوريا شعب (تقني رياضيات –تقني اقتصادي) بالنسبة لثانويات التعليم التقني، والتعليم الصناعي والتجاري لمدة (5) سنوات ويتوج بشهادة الأهلية في الدراسات الصناعية والتجارية، والذي تم تعويضه قبل نهاية المرحلة بالشعب التقنية الصناعية والتقنية المحاسبية، والتي تتوج ببكالوريا تقني، والتعليم التقني لمدة (3) سنوات بعد التحصل على شهادة الكفاءة المهنية، ويحضر لاجتياز شهادة التحكم (وزارة التربية الوطنية، 2005، ص 17- 18).

وبالنسبة للتعليم العالي فكان تحت وصاية وزارة التربية الوطنية، حيث تم إنشاء جامعات أخرى منها جامعة قسنطينة ووهران، والتي كانت تتبع نظاما بيداغوجيا متبنى من النظام الفرنسي ومطابقا له في البرامج التعليمية والتقويم والشهادات، والذي كان يتكون من أربع مراحل: مرحلة ليسانس تليها شهادة الدراسات المعمقة ثم الدكتوراه الدرجة الثالثة وأخيرها دكتوراه دولة (طحشي وعبيكشي، 2022، ص 374)، أما التكوين المهني " لم يكن هناك غداة الاستقلال سوى سبعة عشر مركزا اقتصر التكوين فيها على التخصصات المتعلقة بالأشغال العمومية والبناءات الحديدية " (وزارة التربية الوطنية، 2005، ص 22).

2. المرحلة الثانية (1971- 1980):

عرفت هيكلة النظام التعليمي في هذه المرحلة بعض التغييرات، إذ تم جمع كل من التعليم العام والتعليم التقني والتعليم الفلاحي وكل أنواع التعليم التي كانت في الطور الأول من التعليم الثانوي في إكماليات الطور المتوسط، ويتوج هذا المستوى بشهادة الأهلية للتعليم المتوسط، فيما تم حذف

التعليم التقني قصير المدى، أما مستوى التعليم الثانوي فلم تطرأ عليه أي تغييرات باستثناء التعليم التقني، حيث أنشئت متاقن الطور الأول (1970– 1971)، والتي كانت تمنح تلاميذ السنة الخامسة (السنة الثانية متوسط) تكوينا يدوم لمدة سنتين ليصبحوا عمالا مؤهلين، كما يمكنهم الانتقال إلى الطور الثاني لتلقي تكوين لمدة سنتين إضافيتين يؤهلهم ليصبحوا تقنيين، وقد تم التخلي عن هذه التجربة ابتداء من الدخول المدرسي (1973– 1974) لتُحول المتاقن إلى ثانويات تقنية، كما لم تشهد مرحلة التعليم الابتدائي في هذه المرحلة أي تغيير (زعرور وبوعمامة، 2020، ص 346– 347).

وشهدت هذه المرحلة توجها قويا نحو إحداث مخططات تنموية شاملة في شتى مجالات الحياة، منها مشروع (1973) المتزامن مع نهاية المخطط الرباعي الأول وبداية المخطط الرباعي الثاني (وزارة التربية الوطنية، 2005، ص 18)، ومشروع (1974) الخاص بوثيقة إصلاح التعليم التي صدرت بعد تعديلها في شكل أمر رئاسي رقم (76– 35) خاص بتنظيم التربية والتكوين (1976، ص 434) والذي تقرر فيه إنشاء المدرسة الأساسية وتوحيد التعليم الأساسي وإجباريته لكل طفل (من 6 سنوات إلى 16 سنة)، ومجانية التعليم، ولكل مواطن جزائري حق في التعليم والتكوين، وتنظيم التربية التحضيرية، وتجديد المضامين والتعميم التدريجي للتعليم متعدد الشعب وجعلها منسجمة مع انشغالات المحيط، وتنظيم تعليم وتكوين المتعلمين في اللغات الأجنبية، لتهيئة شروط التنمية العلمية للبلاد.

كما تم تأسيس أول وزارة للتعليم العالي والبحث العلمي سنة (1971)، والتي أوكلت لها مهمة إصلاح وتكييف النظام التعليمي وإعادة صياغة برامجه، وتنظيم هياكله الإدارية والبيداغوجية وتحديد أهدافه وجزأرته بما يتناسب مع أهداف المجتمع الجزائري، لتحقيق التنمية المحلية ومواكبة التطور العلمي في المجتمعات المعاصرة، كما شهدت هذه المرحلة توسعا كبيرا في الجامعات والهيئات واتاحت فرص التعليم لكل أبناء المجتمع الجزائري، ومن جهة أخرى شهدت بعض الاختلالات كنقص التأطير وعدم تطابق المخرجات مع سوق العمل (طحشي وعبيكشي، 2022، ص 374– 375).

أما التكوين المهني ففي بداية السبعينات " تبلورت سياسة وطنية للتكوين المهني تطبعها اهتمامات اجتماعية واقتصادية تتمثل في تكوين يد عاملة مؤهلة سريعة الإدماج في الجهاز الاقتصادي معتمدة في ذلك على عدد كبير من المؤطرين الأجانب " (وزارة التربية الوطنية، 2005، ص 23).

3. المرحلة الثالثة (1981– 1990):

إن أهم ما يميز هذه الفترة هو إقامة المدرسة الأساسية بداية من الدخول المدرسي (1980– 1981)، وتعميمها تدريجيا سنة بعد سنة حتى يتسنى لمختلف اللجان تحضير البرامج التعليمية لكل طور، وتدوم فترة التعليم فيها لمدة (9) سنوات إلزامية، تشمل ثلاث أطوار، كل طور يدوم لمدة (3) سنوات، الطوران الأول والثاني لمدة (6) سنوات (التعليم الابتدائي سابقا) ويشمل الطور الثالث (3) سنوات ويمثل التعليم المتوسط سابقا (زعرور وبوعمامة، 2020، ص 349– 350).

أما التعليم الثانوي فقد شهد خلال هذه الفترة تغيرات عميقة، إذ تم إدراج كل من التربية التكنولوجية والإعلام الآلي والتربية البدنية، والتعليم الاختياري للغات الأجنبية، وفتح شعبة العلوم الإسلامية في التعليم الثانوي العام، أما التعليم الثانوي التقني فتميز بفتح شعب جديدة مع تعميم تدريس مادة التاريخ لكل الشعب، وتطابق التكوين في المتاقن مع التكوين الممنوح في الثانويات التقنية، وفتح بعض شعب التعليم العالي أمام الطلاب الحائزين على بكالوريا تقني، وتفعيل التعليم الثانوي قصير المدى من سنة (1980 إلى 1984)، والذي كان يتوج بشهادة الكفاءة التقنية (حيرش، 2015، ص 186).

كما شهد قطاع التكوين المهني في بداية الثمانينات عدة إصلاحات أهمها "إنشاء إدارة مركزية مستقلة خاصة بقطاع التكوين المهني، ومضاعفة عدد مؤسسات التكوين المهني بمختلف أنواعها وتنوع تخصصاتها، وجزأرة المكونين مع إدخال أنماط ومستويات جديدة للتكوين، وصدور قانون التمهين" (وزارة التربية الوطنية، 2005، ص 23).

وتجدر الإشارة إلى أن مناهج اللغات الأجنبية في النظام التربوي الجزائري في هذه المرحلة والمراحل السابقة لها كانت مبنية على أساس المقاربة التقليدية (المقاربة بالمضامين)، والتي دامت من سنة (1962) إلى غاية (1996)، حيث أولت هذه المقاربة أهمية بالغة للمحتويات، فيما تكمن مهام المعلم في شرح الدرس وتنظيم المسار وإنجاز المذكرات، أما المتعلم فيكون مجرد متلقٍ للمعرفة فمهمته هي اكتساب المعرفة جاهزة كما ونوعا وحفظها، واستحضارها عند الامتحانات (سالم وتالي، 2012، ص 59).

4. المرحلة الرابعة (1991– 2000):

إن أهم ما يميز هذه المرحلة هو تزامنها مع التحولات السياسية والاقتصادية والاجتماعية التي حدثت في المجتمع الجزائري بعد تعديل الدستور سنة (1989)، والتي أثرت بشكل كبير على السياسة التربوية في البلاد، ورغم ما تعرضت له الجزائر من أحداث سياسية في العشرية السوداء بداية من سنة (1992)، إلا أن الإصلاحات التربوية بقيت مستمرة، حيث مست البرامج التعليمية المطبقة في المراحل السابقة، والتي تم إعدادها في سياق سياسي واجتماعي واقتصادي يختلف تماما عن الواقع الذي تميزت به فترة التسعينات، فضلا عن كثافة محتواها التعليمي، إذ تم تخفيف البرامج التعليمية وتكييفها خلال الفترة (1991– 1994) لتكون اكثر انسجاما مع خصوصية المرحلة من جهة، والأهداف الجديدة الناتجة عن إعادة هيكلة وتنظيم التعليم الثانوي من جهة أخرى، واستمرت البرامج التعليمية الجديدة في التعليم الأساسي إلى غاية السنة الدراسية (2002– 2003)، وفي التعليم الثانوي إلى غاية (2004– 2005) (زعرور وبوعمامة، 2020، ص 351– 352).

كما بقي طموح تحقيق المدرسة الأساسية قائما، والتي تضم المرحلة القاعدية للنظام التعليمي مدتها 9 سنوات، بدءا من السنة الأولى إلى غاية السنة التاسعة أساسي، حيث انقسمت إلى طورين متكاملين: الطورين الأولين من السنة الأولى إلى السنة السادسة أساسي والطور الثالث من السنة السابعة إلى السنة التاسعة أساسي، وتتوج بشهادة التعليم الأساسي (BEF) أما في التعليم الثانوي فقد تم التخلي عن إجراءات إعادة التنظيم التي أدرجت في المرحلة السابقة (تنويع شعب التعليم التقني)

وأعيد تنظيم التعليم الثانوي بتنصيب ثلاثة جدوع مشتركة في السنة الأولى ثانوي (جذع مشترك آداب، وجذع مشترك علوم، وجذع مشترك تكنولوجيا)، تتفرع عنها 16 شعبة في السنة الثانية والثالثة ثانوي (وزارة التربية الوطنية، 2005، ص 21).

وبالنسبة للتعليم العالي فقد تم إعداد مشروع الخريطة الجامعية التي شملت على تخطيط مسار التعليم الجامعي إلى غاية سنة (2000)، قصد تحسين مخرجاته وتطابقها مع سوق العمل وحاجات الوطن الاقتصادية، وتميزت الفترة الممتدة بين (1995 و1998) بإصدار مجموعة من القوانين والمراسيم المتضمنة إنشاء وتنظيم الوكالة الوطنية لتطوير البحث في مجال الصحة ووكالة أخرى لتطوير البحث العلمي، يليها إصدار القانون التوجيهي رقم (99- 05) المتضمن للإطار العام للتعليم العالي في الجزائر سنة (1999) (طحشي وعبيكشي، 2022، ص 375).

أما قطاع التكوين المهني فقد شهد في مطلع التسعينات "تمديد التكوين إلى المستويين الرابع والخامس للتكفل بالتلاميذ المتسربين من قطاع التربية الوطنية بعد امتحان الباكالوريا وإدخال أنماط جديدة للتكوين أكثر تكيفا، وإنشاء مدارس خاصة للتكوين طبقا للقانون وتحت مراقبة الدولة" (وزارة التربية الوطنية، 2005، ص 23).

كما تجدر الإشارة إلى أن مناهج اللغات الأجنبية في النظام التربوي الجزائري في هذه المرحلة كانت مبنية على أساس المقاربة بالأهداف (بيداغوجيا الأهداف)، والتي دامت من سنة (1996) إلى غاية (2002)، حيث تقوم هذه المقاربة على أساس أن المعلم مصدر من مصادر المعرفة، من مهامه تشخيص الوضعيات والتخطيط للتعلم بمعية التلاميذ، والتأكد من تحقيق الأهداف المرجوة، فيما تغيرت وظيفة المتعلم من متلقٍ مستهلك إلى مساهم فعال ونشيط في العملية التعليمية التعلمية (سالم وتالي، 2012، ص 59).

5. المرحلة الخامسة (2001– 2023):

تميزت هذه المرحلة بعدة إصلاحات شملت كل جوانب النظام التربوي، ومن أهم هذه الإصلاحات إحداث اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية الوطنية وفقا للمرسوم الرئاسي (101/ 2000) المؤرخ في (9 ماي 2000)، حيث خرجت هذه اللجنة بتقرير أعطى توجها جديدا للنظام التربوي الجزائري، كما تقرر فيه إعطاء أهمية كبيرة للغات الأجنبية، وذلك بإدراج تعليم اللغة الفرنسية كلغة أجنبية أولى بدءا من السنة الثانية ابتدائي، وإدراج تعليم اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية ثانية بدء من السنة الأولى متوسط، كما ألغى هذا التقرير شعبة العلوم الإسلامية في البكالوريا (خماد، 2022، ص 1621– 1622).

وتم تنصيب اللجنة الوطنية للمناهج سنة (2002)، يليها إنشاء المرصد الوطني للتربية والتكوين سنة 2003 (رابحي، 2013، ص 151)، وإصدار الأمر رقم (03/ 09) المؤرخ في (13 أوت 2003) الذي يعدل ويتمم الأمر رقم (35/ 76) المؤرخ في (16 أبريل 1976)، والمتضمن لتنظيم التربية والتكوين إذ تقرر فيه إدراج تدريس اللغة الأمازيغية كلغة وطنية في نشاطات الإيقاظ أو مادة مستقلة، وفتح المجال لإنشاء مؤسسات خاصة للتعليم في كل المستويات التعليمية، إعادة هيكلة التعليم الأساسي في الطورين: الطور الابتدائي ومدته (5) سنوات والطور المتوسط ومدته (4) سنوات، وإعادة هيكلة التعليم الثانوي العام والتكنولوجي في جذعين مشتركين (جذع مشترك آداب، وجذع مشترك علوم وتكنولوجيا) (سالم وتالي، 2012، ص 56).

كما تم تجربة "إدخال اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية أولى إلى جانب اللغة الفرنسية، إلا أن هذه التجربة بقيت محدودة، وتم إلغاؤها مع المشروع في تنفيذ الإصلاح الجديد للنظام التربوي" (زعرور وبوعمامة، 2020، ص 352)، وتم الانطلاق في تطبيق الإصلاحات فيما يخص التعليم الابتدائي والمتوسط من الدخول المدرسي (2003– 2004)، وبداية تطبيق الإصلاحات في التعليم الثانوي من الدخول المدرسي (2005–2006) (رابحي، 2013، ص 151)، يليها تعويض الأمر رقم (76/35) بالقانون التوجيهي للتربية رقم (08– 04) المؤرخ في (23 جانفي 2008)، والذي

تقرر فيه "تطوير تعليم اللغات الأجنبية لتمكين التلميذ الجزائري من التحكم الحقيقي في لغتين أجنبيتين، عند نهاية التعليم الأساسي..، التحكم في اللغات الأجنبية واسعة الانتشار، ضروري من أجل المساهمة الفعلية في المبادلات الثقافية والاكتساب المباشر للمعرفة العالمية" (وزارة التربية الوطنية، 2008، ص 20).

أما بالنسبة للتعليم العالي فقد شهدت هذه المرحلة عدة مخططات تنموية منها المخطط الخماسي (1998- 2002) و(2005- 2009) و(2006- 2010)، والتي هدفت إلى تدارك الأخطاء الموجودة وحل مشاكلها والارتقاء بالجامعات الجزائرية على المستوى الدولي، وإصدار القانون التوجيهي للتعليم العالي رقم (04-2000) في (6 ديسمبر 2000) المعدل والمتمم للقانون التوجيهي رقم 99- 05 السابق له، والذي تضمن فتح آفاق جديدة للتعلم العالي وتوسيع بنيته التحتية لمواكبة التطورات على الصعيدين الوطني والدولي، تليها إصلاحات جذرية تمثلت في تبني نظام (ل م د) وتخلي عن النظام الكلاسيكي تدريجيا منذ سنة (2004- 2005)، يليها صدور القانون التوجيهي رقم (08- 06) في (23 فبراير 2008) المعدل والمتمم للقانون التوجيهي رقم (99- 05) لمواكبة التطورات التي شهدها العالم في مجال التعليم العالي والبحث العلمي (طحشي وعبيكشي، 2022، ص 375- 376).

ومن أهم ما يميز هذه المرحلة هو تبني بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات في مناهج اللغات الأجنبية (مناهج الجيل الأول)، والتي شرع في تطبيقها ابتداء من السنة الدراسية (2003- 2004) ثم إصلاح مناهج الجيل الأول مرة أخرى لتصبح مناهج الجيل الثاني، القائمة على النظرية البنائية الاجتماعية (الثقافية)، والتي هي امتداد لمناهج الجيل الأول والتي شرع في تنفيذها بداية من الدخول المدرسي (2016- 2017) (محمدي وبيوض، 2019، ص 73).

وحسب اللجنة الوطنية للمناهج (2009، ص 54) فإن اللغات الأجنبية في النظام التربوي الجزائري الحالي تتحدد في "اللغة الفرنسية كلغة أجنبية أولى في السنة الثالثة الابتدائية، واللغة الإنجليزية كلغة أجنبية ثانية في السنة الأولى المتوسط، ويواصل تعليمهما في المرحلة الثانوية حيث

تدرج في بعض الشعب لغة أجنبية ثالثة اختيارية بين الإسبانية، والألمانية"، تليها الإصلاحات التربوية الأخيرة التي مست مرحلة التعليم الابتدائي خاصة، والتي تمثلت في إدراج مادة اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية أولى في السنة الثالثة ابتدائي فقط للموسم الدراسي (2022– 2023)، على أن تعمم تدريجيا في السنوات الأخرى (Saoudi, 2022, p 999).

خلاصة الفصل:

بناء على ما سبق يرى الباحث أن النظام التربوي الجزائري هو مجموعة من المكونات الأساسية المتفاعلة والمتكاملة، القائمة على أسس سوسيو–ثقافية وسياسية واقتصادية، وضعته الدولة الجزائرية لتسيير مؤسساتها التربوية، وضمان تكوين المتعلم الجزائري وتنمية جوانب شخصيته، وفقا للمرجعية التي نص عليها الدستور الجزائري بهدف تحقيق الغايات التربوية للدولة والمحافظة على هوية الشعب الجزائري وأصالته وقيمه، أما المنظومة التربوية الجزائرية فهي جزء من النظام التربوي الجزائري العام، وهي خاصة بجهة أو ميدان محدد، أوكلت لها مهمة تربية المتعلم الجزائري، وفي الدراسة الحالية تتحدد في مرحلة التعليم المتوسط بولاية تلمسان باعتبارها جزء من النظام التربوي الجزائري.

ويشمل النظام التربوي الجزائري حاليا ثلاثة قطاعات كبرى، تتمثل في كل من التعليم الأساسي (مرحلتي التعليم الابتدائي والمتوسط)، والتعليم الثانوي، والتكوين والتعليم المهنيين، والتعليم العالي تخضع للوصاية الإدارية والتربوية لثلاث وزرات منفصلة هي وزارة التربية الوطنية، ووزارة التكوين والتعليم المهنيين، ووزارة التعليم العالي والبحث العلمي، كما يتكون النظام التربوي الجزائري من أربع مكونات أساسية تتمثل في مدخلات (بشرية، مادية، معنوية، بيئية) وعمليات ومخرجات (ارتدادية، نهائية ناقصة، نهائية تامة) والتغذية الراجعة.

وتتجلى غايات النظام التربوي الجزائري في المقاصد العامة والأهداف بعيدة المدى التي تعكس فلسفة ونوايا ومقومات الأمة الجزائرية، والتي تسعى الدولة لتحقيقها من خلال نظامها التربوي

القائم على مبدئ ديمقراطية التعليم وإلزاميته لكل جزائري (من 6 إلى 16 سنة) ومجانيته بالمؤسسات التابعة للقطاع العمومي في جميع المستويات، ومن هذه الغايات تكوين الوعي لدى المتعلم الجزائري ومنحه معارف وكفاءات أساسية وثقافة علمية وتكنولوجية تسمح له بالاندماج في عالم الشغل والتكيف مع مجتمعه والانفتاح على المجتمعات الأخرى، وكذا إرساء الهوية الوطنية ودين الإسلام، والنهوض بتعليم اللغة العربية وترقية اللغة الأمازيغية، وتطوير تعليم اللغات الأجنبية لتمكين المتعلم الجزائري من التحكم الحقيقي في لغتين أجنبيتين أو أكثر.

كما مرَّ النظام التربوي الجزائري بعدة مراحل منذ الاستقلال، شهدت كل مرحلة عدة إصلاحات منها إحداث اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية الوطنية وفقا للمرسوم الرئاسي (101/ 2000) والذي تقرر فيه إعطاء أهمية كبيرة للغات الأجنبية، وذلك بإعادة هيكلة النظام وإدراج تعليم اللغة الفرنسية كلغة أجنبية أولى بدءا من السنة الثانية ابتدائي، واللغة الإنجليزية كلغة أجنبية ثانية بدءا من السنة الأولى متوسط، وتجربة إدخال اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية أولى إلى جانب اللغة الفرنسية، إلا أن هذه التجربة ألغيت فيما بعد، يليها اصدار القانون التوجيهي للتربية رقم (08- 04) الذي تقرر فيه تطوير تعليم اللغات الأجنبية لتمكين التلميذ الجزائري من التحكم الحقيقي فيها.

كما قامت مناهج اللغات الأجنبية في النظام التربوي الجزائري على أسس المقاربة التقليدية (المقاربة بالمضامين) من سنة (1962) إلى (1996)، ثم المقاربة بالأهداف (بيداغوجيا الأهداف) من سنة (1996) إلى (2002)، ثم المقاربة بالكفاءات (مناهج الجيل الأول) بداية من سنة (2003) إلى (2015)، ثم المقاربة بالكفاءات (مناهج الجيل الثاني) القائمة على أساس النظرية البنائية الاجتماعية (الثقافية)، والتي شرع في تنفيذها بداية من الدخول المدرسي (2016- 2017)، هذا وتتحدد اللغات الأجنبية في النظام التربوي الجزائري الحالي في كل من اللغة الفرنسية كلغة أجنبية أولى واللغة الإنجليزية كلغة أجنبية ثانية، ولغة أجنبية ثالثة اختيارية بين الإسبانية والألمانية في شعبة اللغات الأجنبية في الثانوي، واللغة الإنجليزية كلغة أجنبية أولى في السنة الثالثة ابتدائي فقط في الموسم الدراسي (2022- 2023) على أن تعمم تدريجيا في السنوات اللاحقة.

استنادا للخلفية النظرية السابق ذكرها يرى الباحث أن المنظومة التربوية هي جزء من النظام التربوي الجزائري العام، أوكلت لها مهمة تربية وتكوين المتعلم الجزائري، وتتحدد في الدراسة الحالية في مرحلة التعليم المتوسط بولاية تلمسان، باعتبار هذه المرحلة حلقة صلة بين التعليم الابتدائي والثانوي، وآخر مرحلة في التعليم الإلزامي وأهم مرحلة في المسار التعليمي لتلميذ الجزائرية، لما توفره له من قاعدة من الكفاءات تسمح له بمواصلة الدراسة والتكوين في مرحلة ما بعد الإلزامي أو بالاندماج في الحياة العملية، وتشمل اللغات الأجنبية في هذه المرحلة كل من اللغة الفرنسية كلغة أجنبية أولى واللغة الإنجليزية كلغة أجنبية ثانية.

الفصل السادس:

الدراسة الاستطلاعية

الفصل السادس: الدراسة الاستطلاعية

تمهيد:

تعد الدراسة الاستطلاعية من الإجراءات المنهجية المهمة التي مكنت الباحث من الاطلاع والإلمام بجوانب الدراسة الميدانية، كما ساعدته على حصر بعض الصعوبات التي قد تعيق إجراءات الدراسة الأساسية، فقد تم استطلاع الميدان تبعا لكل الإجراءات القانونية والإدارية، بدأً بالحصول على رخصة التربص الميداني من قسم علوم التربية جامعة وهران2، تليها رخصة التربص الميداني من مديرية التربية لولاية تلمسان، وصولا إلى تحقيق أهداف الدراسة الاستطلاعية.

I. أهداف الدراسة الاستطلاعية:

تمثلت أهداف الدراسة الاستطلاعية في كل من:

- التعرف على مجمع وعينة البحث.
- الاطلاع على ميدان الدراسة.
- الإلمام بواقع اللغات الأجنبية في مرحلة التعليم المتوسط بولاية تلمسان.
- بناء استبيان معوقات تطور اللغات الأجنبية في المنظومة التربوية الجزائرية والتأكد من خصائصه السيكومترية.
- معاينة تنظيمات وإجراءات التطبيق.
- تكوين تصور عام عن الدراسة الأساسية.

تقنيات المقاربة:

اعتمد الباحث في الدراسة الاستطلاعية على تقنية المقابلة واستبيان معوقات تطور اللغات الأجنبية في المنظومة التربوية الجزائرية المبني من قبل الباحث.

II. تقنية المقابلة

يعرف (Kvale, 1983, p174) المقابلة بأنها أداة من أدوات البحث، يستعملها الباحث بهدف جمع الأوصاف عن الشخص (المبحوث) الذي تمت مقابلته للوصول إلى تفسير الظاهرة الموصوفة. فهي عبارة عن حوار لفظي مباشر يتم بين الباحث والمبحوث أو مجموعة من الأشخاص من خلال طرح مجموعة من الأسئلة، بهدف جمع المعلومات حول موضوع البحث.

ومن أنواع المقابلة: منها المقابلة الفردية والمقابلة الجماعية حسب عدد الأفراد الذين تتم معهم المقابلة، ومنها المقابلة الحرة والمقابلة الموجهة والمقابلة المقيدة المفتوحة أو شبه مقيدة حسب طبيعة الأسئلة، ومن بين أنواع المقابلة من حيث الوظيفة نجد المقابلة التشخيصية والمقابلة التوجيهية الإرشادية والمقابلة الاستطلاعية أو المسحية (ريال، 2021، ص133- 135).

وقد تم الاعتماد على تقنية المقابلة الاستطلاعية الحرة الفردية، وتقنية المقابلة الاستطلاعية الحرة الجماعية بهدف استطلاع الميدان وجمع المعلومات حول واقع اللغات الأجنبية في المنظومة التربوية الجزائرية، ذلك لأن المقابلة الحرة تترك حرية التعبير للأفراد العينة، فيما تمت بعض المقابلات بشكل جماعي وأخرى بشكل فردي نتيجة التباعد الاجتماعي بسبب جائحة كورونا.

1. توزيع العينة المقابلة:

الجدول رقم (1) يوضح توزيع العينة التي أجريت معها تقنية المقابلة

الصنف		العدد			النسبة
		ذكور	إناث	المجموع	
تلاميذ التعليم المتوسط		6	6	12	30%
أستاذة التعليم المتوسط	تخصص اللغة الفرنسية	3	3	12	30%
	تخصص اللغة الإنجليزية	3	3		
مفتشي التعليم المتوسط	تخصص اللغة الفرنسية	1	0	3	7.5%

	تخصص اللغة الإنجليزية	2	0		
أولياء التلاميذ		3	5	8	20%
مديري التعليم المتوسط		1	0	1	2.5%
الأساتذة الجامعيين	تخصص لغة فرنسية	1	0	4	10%
	تخصص لغة إنجليزية	1	0		
	تخصص علم النفس التربوي	1	1		
المجموع		22	18	40	100%

(من إعداد الباحث)

يتضح من الجدول السابق رقم (1) أن العينة التي أجريت معها تقنية المقابلة تكونت من (40) وحدة، شملت (12) تلميذا يَدرسون في مرحلة التعليم المتوسط بنسبة (30%)، و(12) أستاذا يُدرسون في مرحلة التعليم المتوسط بنسبة مئوية قدرة بـ(30%) (منهم 6 أساتذة في مادة اللغة الفرنسية و6 أساتذة في مادة اللغة الإنجليزية)، و(3) مفتشين بمديرية التربية لولاية تلمسان بنسبة (7.5%) (منهم مفتش في اللغة الفرنسية ومفتشان في اللغة الإنجليزية)، ولصعوبة التواصل مع مفتشي اللغة الفرنسية تم الاتصال بمديرة متوسطة قرين يوسف (ماجيستير تخصص لغة فرنسية)، و(8) أولياء تلاميذ ممن يدرسون أبنائهم في مرحلة التعليم المتوسط (منهم 4 أولياء من وسط مدينة تلمسان و4 أولياء من مدينة الرمشي) بنسبة (20%)، و(4) أساتذة جامعيين بجامعة أبو بكر بلقايد تلمسان (منهم أستاذ جامعي تخصص لغة فرنسية، وأستاذ جامعي تخصص لغة إنجليزية، وأستاذين جامعيين تخصص علم النفس التربوي) بنسبة مئوية قدرة بـ(10%).

2. زمن ومكان إجراء المقابلة:

الجدول رقم (2) يوضح مكان وزمان إجراء تقنية المقابلة

العينة		المكان	
الوحدة	العدد		المدة
التلاميذ	2	متوسطة عويشة حاج سليمان (وسط تلمسان)	45 د
	2	متوسطة الشريف مولاي ادريس (وسط تلمسان)	45 د
	2	متوسطة الخنساء (وسط تلمسان)	45 د
	2	متوسطة سي طرق (الرمشي)	45 د
	2	متوسطة عبد الباسط (الرمشي)	45 د
	2	متوسطة ابن رشد (الرمشي)	45 د
أساتذة اللغة الفرنسية	2	متوسطة عويشة حاج سليمان (وسط تلمسان)	60 د
	1	متوسطة الشريف مولاي ادريس (وسط تلمسان)	45 د
	1	متوسطة سي طرق (الرمشي)	45 د
	1	متوسطة عبد الباسط (الرمشي)	45 د
	1	متوسطة مجاوي محمد (الرمشي)	45 د
أساتذة اللغة الإنجليزية	2	متوسطة عويشة حاج سليمان (وسط تلمسان)	60 د
	1	متوسطة الخنساء (وسط تلمسان)	45 د
	1	متوسطة سي طرق (الرمشي)	45 د
	1	متوسطة عبد الباسط (الرمشي)	45 د

	1	متوسطة ابن رشد (الرمشي)	45 د
مفتشين	1	مفتش اللغة الفرنسية (مديرية التربية بتلمسان)	45 د
	1	مفتش اللغة الإنجليزية (مديرية التربية بتلمسان)	45 د
	1	مفتش اللغة الإنجليزية (مديرية التربية بتلمسان)	45 د
مدير	1	مديرة متوسطة قرين يوسف (الرمشي)	45 د
أولياء التلاميذ	2	في أماكن مختلفة (وسط مدينة تلمسان)	60 د
	2	في أماكن مختلفة (وسط مدينة تلمسان)	60 د
	1	في أماكن مختلفة (مدينة الرمشي)	45 د
	1	في أماكن مختلفة (مدينة الرمشي)	45 د
	1	في أماكن مختلفة (مدينة الرمشي)	45 د
	1	في أماكن مختلفة (مدينة الرمشي)	45 د
أساتذة جامعيين	1	جامعة أبو بكر بلقايد (تلمسان)	45 د
	1	جامعة أبو بكر بلقايد (تلمسان)	45 د
	2	جامعة أبو بكر بلقايد (تلمسان)	60 د
المجموع	40	المجموع الساعات	23

(من إعداد الباحث)

تم إجراء تقنية المقابلة في الفترة الممتدة من (25/ 05/ 2021) إلى غاية (10/ 06/ 2021) خلال (29) حصة بمعدل حصتين في اليوم، دامت كل مقابلة (45) دقيقة تقريبا، وقد تم تسجيل كل المقابلات باستخدام الورقة والقلم، فيما تم تسجيل بعض المقابلات باستخدام الهاتف بعد موافقة أفراد العينة، كما هو موضح في الجدول السابق رقم (2).

وأجريت المقابلات في (8) متوسطات منها (3) متوسطات (الشريف مولاي ادريس، عويشة الحاج سليمان، الخنساء) متواجدة في وسط مدينة تلمسان، و(5) متوسطات (قرين يوسف، عبد الباسط، سي طارق، مجاوي محمد، ابن رشد) متواجدة بمدينة الرمشي ولاية تلمسان، كما أجريت بعض منها داخل مديرية التربية لولاية تلمسان، فيما أجريت ثلاث مقابلات بجامعة أبو بكر بلقايد تلمسان، منها مقابلتين بكلية الآداب واللغات الأجنبية، ومقابلة بقسم علم النفس، بينما المقابلات التي أجريت مع الأولياء كانت في أماكن مختلفة بمدينة تلمسان (المسجد، المقهى..) نظرا لجائحة كورونا كما هو موضح في الجدول السابق رقم (2).

3. دليل المقابلة:

افتتح الباحث المقابلات بتمهيد حول موضوع العلم والمعرفة وذلك لاستثارت اهتمام المستجوبين، ليصل بعد ذلك إلى أن هذه المقابلات لها هدف علمي محض، وكذا طمئنت أفراد العينة بخصوص السرية وكتمان الهوية، وذلك لكسب ثقتهم، مع مراعات نفس ترتيب الأسئلة في كل المقابلات.

❖ بالنسبة للمقابلة التي أجريت مع أساتذة اللغات الأجنبية في مرحلة التعليم المتوسط:

شملت أربعة أسئلة كان الهدف منها كالآتي:

السؤال 1: تكلم حول تجربتك في تدريس اللغات الأجنبية في مرحلة التعليم المتوسط؟

الهدف من هذا السؤال هو معرفة:

- نوع التكوين الذي تلقاه الأستاذ (متخرج من الجامعة أم من المعاهد العليا للأساتذة). وكذا التكوين الأولي والتكوين أثناء الخدمة الذي تلقاه الأستاذ.
- خبرة الأستاذ في مجال علم النفس وعلوم التربية.
- الرضى الوظيفي للأستاذ.

السؤال 2: من خلال خبرتك في هذا المجال ماهي الطريقة التي تتبعها في تخطيط وإعداد الدرس وما المراحل التي يتم ضمنها تقديم الدرس؟

الهدف من هذا السؤال هو معرفة:

- طريقة تخطيط وإعداد الدرس.
- الطرق والاستراتيجيات التدريس والوسائل المستخدمة في تقديم الدرس.
- اللغة التي يستخدمها الأستاذ بكثرة أثناء الحصة.
- خبرة الأستاذ في مجال التقويم، والمؤشرات التي يُقوِم على أساسها مهارات اللغة الأربع.

السؤال 3:

أ- ما طبيعة العلاقة بين أستاذ اللغات الأجنبية والتلاميذ في مرحلة التعليم المتوسط؟

ب- ما طبيعة العلاقة بين أستاذ اللغات الأجنبية وأولياء أمور تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط؟

الهدف من السؤالين هو معرفة:

- طبيعة العلاقة ما بين أساتذة اللغات الأجنبية والتلاميذ.
- طبيعة العلاقة ما بين أساتذة اللغات الأجنبية وأولياء الأمور.

السؤال 4: ما مكانة اللغات الأجنبية في المجتمع الجزائري؟

الهدف من هذا السؤال هو معرفة:

- أهمية اللغات الأجنبية في المجتمع الجزائري.
- دور اللغات الأجنبية في المجتمع الجزائري.
- الاعتقادات السائدة في المجتمع الجزائري اتجاه تعلم اللغات الأجنبية.

❖ **بالنسبة للمقابلة التي أجريت مع تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط:**

السؤال 1: ماهي المادة التي تفضلها؟ ولماذا؟

ماهي المادة التي لا تفضلها؟ ولماذا؟

في حالة ما إذا تكلم التلميذ على مادة أخرى غير اللغة نعيد طرح السؤال آخر لتوجيهه نحو ما نرجو معرفته منه.

ماهي اللغة التي تفضلها؟ ولماذا؟

ماهي اللغة التي لا تفضلها؟ ولماذا؟

الهدف من هذا السؤال هو معرفة:

- مدى اهتمام التلميذ بتعلم اللغات الأجنبية، الميل إلى تعلم لغة دون الأخرى.
- مستوى تحصيل التلميذ في السنوات الماضية مقارنة مع السنة الحالية.
- طبيعة العلاقة بين التلميذ وأساتذة اللغات الأجنبية.
- الطرق والاستراتيجيات والوسائل واللغة التي يستخدمها الأستاذ أثناء الحصة.
- وجهة نظر التلميذ نحو الكتاب المدرسي وتوقيت حصص اللغات الأجنبية.
- مدى اهتمام التلميذ بالأفلام والموسيقى الأجنبية.

السؤال 2: هل تتواصل مع عائلتك أو أصدقائك باللغة الأجنبية؟

الهدف من هذا السؤال هو معرفة:

- تعرض التلميذ للمواقف تدفعه لاستخدام اللغات الأجنبية.
- المتابعة الأسرية للتلميذ في البيت ومدى حرصه على أداء الواجبات المدرسية بالبيت.
- مكانة اللغات الأجنبية في الأسرة والمجتمع الذي ينتمي إليه التلميذ.

❖ **بالنسبة للمقابلة التي أجريت مع مفتشي مادة اللغات الأجنبية في مرحلة التعليم المتوسط:**

السؤال 1: بصفتك كمفتش لمادة اللغات الأجنبية، هل يمكن أن تشرح لي العمل الذي تقوم به؟

الهدف من هذا السؤال هو معرفة:

- لمحة حول أهم حصص التفتيش التي قام بها المفتش وما الذي يميزها عن غيرها من الحصص.

- تكوين الأساتذة وكذا المرافقة البيداغوجية لهم من قبل المفتش.
- العلاقة بين الأساتذة والإدارة وأولياء الأمور والتلاميذ.

السؤال 2: ماهي أهم الإصلاحات التي مرت بها مناهج اللغات الأجنبية؟

الهدف من هذا السؤال هو معرفة:

- الإصلاحات التي مر بها منهاج اللغة الأجنبية (الفرنسية/ الإنجليزية).
- مدى ملائمة مناهج اللغات الأجنبية لخصائص المتعلمين.
- مدى تكيُّفها مع واقع التلميذ الجزائري.
- محتوى ومضمون وشكل الكتاب المدرسي.

السؤال 3: ماهي الطريقة التي يتبعها أساتذة اللغات الأجنبية في الغالب عند تخطيط وإعداد الدرس؟ وما المراحل التي يتم ضمنها تقديم الدرس؟

الهدف من هذا السؤال هو معرفة:

- طريقة تخطيط وإعداد الدرس.
- الطرق والاستراتيجيات التدريس والوسائل المستخدمة في ذلك.
- خبرة الأستاذ في مجال التقويم، والمؤشرات التي يقوم على أساسها مهارات اللغة الأربع.

السؤال 4: ما مكانة اللغات الأجنبية في المجتمع الجزائري؟

الهدف من هذا السؤال هو معرفة:

- أهمية اللغات الأجنبية في المجتمع الجزائري.
- دور اللغات الأجنبية في المجتمع الجزائري.
- الاعتقادات السائدة في المجتمع الجزائري اتجاه تعلم اللغات الأجنبية.

- ❖ **بالنسبة للمقابلة التي أجريت مع أولياء أمور تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط:**

السؤال 1: هل تتواصل مع عائلتك باللغة الأجنبية؟

الهدف من هذا السؤال هو معرفة:

- المستوى الثقافي للأسرة (الأولياء والإخوة).
- مدى استخدام اللغات الأجنبية في البيت.
- ميل الأسرة إلى استخدام لغة دون أخرى.

السؤال 2: ما رأيك في تدريس اللغة الأجنبية للأطفال في المدرسة؟

الهدف من هذا السؤال هو معرفة:

- مدى حرص الأولياء على مساعدة أبنائهم في أداء الواجبات المنزلية الخاصة بالمادة اللغات الأجنبية.
- وجهة نظر الأولياء نحو الدروس اللغات الأجنبية التي تقدم في المدرسة.
- وجهة نظر الأسرة نحو مناهج اللغات الأجنبية والتوقيت المخصص لها.
- حرص الأولياء على توفير الدروس الخصوصية في اللغات الأجنبية لأبنائهم مثل ما هو في المواد العلمية.

السؤال 3: ما مكانة اللغات الأجنبية في المجتمع؟

الهدف من هذا السؤال هو معرفة:

- أهمية اللغات الأجنبية في المجتمع الجزائري.
- دور اللغات الأجنبية في المجتمع الجزائري.
- الاعتقادات السائدة في المجتمع الجزائري اتجاه تعلم اللغات الأجنبية.

- ❖ **بالنسبة للمقابلة التي أجريت مع الأساتذة الجامعيين تخصص اللغات الأجنبية (فرنسية وإنجليزية):**

السؤال 1: هل المحتوى الذي يتلقاه الطالب في الجامعة يسمح له بتدريس اللغات الأجنبية في المتوسطات؟

الهدف من هذا السؤال هو معرفة:

- طبيعة التكوين الذي يتلقاه الطالب الجامعي في كلية اللغات الأجنبية وأهم المقاييس التي يدرسونها.
- مستوى الطلبة المتخرجين في مرحلة ليسانس وماستر.
- العلاقة بين محتوى مناهج مادة اللغات الأجنبية في مرحلة التعليم المتوسط والتكوين الجامعي.

السؤال 2: ماهي الطرق واستراتيجيات التدريس والوسائل التي يستخدمها أساتذة اللغات الأجنبية في التدريس بالجامعة؟

الهدف من هذا السؤال هو معرفة:

- طرق واستراتيجيات التدريس والوسائل التي يستخدمها الأستاذ الجامعي في تدريسه بقسم اللغات الأجنبية. (قد يلجأ الطالب الجامعي أثناء توظفه كأستاذ في مرحلة التعليم المتوسط إلى استخدام نفس الطرق).

السؤال 3: ما مكانة اللغات الأجنبية في المجتمع؟

الهدف من هذا السؤال هو معرفة:

- أهمية اللغات الأجنبية في المجتمع الجزائري.
- دور اللغات الأجنبية في المجتمع الجزائري.
- الاعتقادات السائدة في المجتمع الجزائري اتجاه تعلم اللغات الأجنبية.

- ❖ **بالنسبة للمقابلة التي أجري مع الأساتذة الجامعيين تخصص علم النفس التربوي:**

السؤال: تكلم حول تجربتك في تعلم اللغات الأجنبية؟

الهدف من هذا السؤال هو:

- معرفة تجربة الأستاذ في تعلم اللغات الأجنبية والتركيز على أهم المعيقات التي تعرض لها، ودفعه لتفسير ذلك بحكم خبرته في مجال علم النفس التربوي.

4. استنتاجات المقابلة:

إن المقابلات التي قام بها الباحث ساعدته على جمع معلومات حول واقع اللغات الأجنبية في المنظومة التربوية الجزائرية، كما ساعدته بشكل خاص على تحديد أبعاد استبيان معوقات تطور اللغات الأجنبية في المنظومة التربوية الجزائرية وبناء وحدات كل بعد في الاستبيان.

بعد تحليل استجابات وحدات العينة التي أجريت معها تقنية المقابلة تم رصد العبارات الأكثر تكرار والتي صنفها الباحث إلى أربع أبعاد:

- عبارات خاصة بالتلميذ.
- عبارات خاصة بالأستاذ.
- عبارات خاصة بالمنهاج.
- عبارات خاصة بالوسط سوسيو-ثقافي.

III. تصميم استبيان معوقات تطور اللغات الأجنبية:

تم تصميم استبيان "معوقات تطور اللغات الأجنبية في المنظومة التربوية الجزائرية" من قبل الباحث وفق الخطوات التالية:

1. **الخطوة الأولى: تصميم الاستبيان.**

أولا. تحديد البيانات الخاصة بعينة الدراسة: والتي شملت كل من الجنس ونمط التكوين الأكاديمي (جامعة، مدرسة عليا) والأقدمية في التعليم والتخصص (لغة فرنسية، لغة إنجليزية)، وذلك بهدف دراسة الفروق بين استجابات وحدات العينة.

ثانيا. تحديد الأبعاد وترجمة كل بعد إلى الفقرات: انطلاقا من استنتاجات المقابلة والجانب النظري حدد الباحث الأبعاد التي يتكون منها الاستبيان، كما تمت ترجمة كل بعد إلى فقرات، حيث تكون الاستبيان من (48) فقرة موزعة على أربعة أبعاد كالآتي:

البعد الأول: المعوقات الناجمة عن التلميذ. (11 فقرة)

البعد الثاني: المعوقات الناجمة عن الأستاذ. (12 فقرة)

البعد الثالث: المعوقات الناجمة عن المنهاج. (12 فقرة)

البعد الرابع: المعوقات الناجمة عن الوسط السوسيو–ثقافي. (13 فقرة)

البعد الأول: المعوقات الناجمة عن التلميذ:

- اتجاهات التلميذ السلبية نحو اللغات الأجنبية.
- شعور التلميذ بعدم جدوى تعلم اللغات الأجنبية في حياته اليومية.
- ميول التلميذ إلى المواد العلمية على حساب المواد الأدبية.
- قلة اهتمام التلميذ بالمواد (الكتب، أفلام، موسيقى) التي لغتها الأجنبية.
- خجل التلميذ من التحدث باللغة الأجنبية أمام الأستاذ والتلاميذ.
- ضعف دافعية التلميذ لتعلم اللغات الأجنبية.
- ضعف الاستعداد اللغوي للمتعلم.
- قلة المكتسبات اللغوية القبلية للتلميذ.
- قدرات تلميذ في مرحلة التعليم المتوسط لا تلائم تعلم اللغات الأجنبية.
- إهمال التلميذ لمهماته المدرسية (الواجبات المنزلية، المشاريع، التحضير المسبق..)
- عزوف التلميذ عن استخدام اللغات الأجنبية في الاتصال الحقيقي مع الآخرين.

البعد الثاني: المعوقات الناجمة عن الأستاذ:

- عزوف الأستاذ عن مسايرة التطورات الحاصلة في مجال علم النفس وعلوم التربية.
- ضعف خبرة اللغوية للأستاذ الخاصة باللغة الأجنبية التي يدرسها.
- غياب التكوين المستمر للأستاذ في كيفية تدريس مادة اللغات الأجنبية وفق الإصلاحات الحديثة.
- الاعتقادات السلبية للأستاذ تجاه الإصلاحات التربوية لمناهج اللغات الأجنبية.

- لجوء الأستاذ إلى دروس جاهزة عبر المواقع أو في أسطوانات بدل من إعداد وتخطيط الدرس بما يتناسب ومبدأ الفروق الفردية بين التلاميذ.
- غياب تنويع الأستاذ في طرق واستراتيجيات تدريسه للغة الأجنبية.
- ضعف خبرة الأستاذ في استعمال وتوظيف الوسائل التعليمية أثناء الحصة.
- قلة استخدام الحوار والمحاكاة في الأنشطة التعليمية الخاصة بتعلم اللغة الأجنبية.
- استخدام اللغة العربية في الشرح أكثر من استخدام اللغة الأجنبية.
- ضعف خبرة الأستاذ في استخدام آليات التقويم الحديثة واعتماده على استرجاع المعرفة فقط.
- عدم مراعات اللسانيات النظرية والتطبيقية في إعداد المادة التعليمية الخاصة بتعلم اللغات الأجنبية.
- ضعف الرضى الوظيفي لأستاذ اللغة الأجنبية.

البعد الثالث: المعوقات الناجمة عن المنهاج:

- مناهج اللغات الأجنبية لمرحلة التعليم المتوسط لا تنسجم مع الأهداف العامة والخاصة لتعلم اللغات الأجنبية.
- الخلفية الثقافية لمناهج اللغات الأجنبية لا تتوافق مع ثقافة التلميذ الجزائري.
- مناهج اللغات الأجنبية لا تراعي مبدأ الفروق الفردية بين التلاميذ.
- محتوى الكتاب وشكله لا يتوافق مع ميول ورغبات تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط.
- كثافة المحتوى مقارنة مع الوقت المخصص لتدريس مادة اللغة الأجنبية.
- محتوى المنهاج لا يراعي تسلسل والتوازن في تدريس مهارة اللغة.
- بعد الأنشطة التعليمية لمناهج اللغات الأجنبية عن واقع التلميذ المعيش.
- قصور الأنشطة التعليمية في مناهج اللغات الأجنبية عن تلبية متطلبات التفاعل الصفي (التواصل) بين التلميذ والأستاذ.
- الاعتماد على الاختبارات التحريرية أكثر من الاختبارات الشفوية في عملية التقويم.
- استخدام أسئلة الاختيار من متعدد في الاختبارات التحصيلية.

- الوسائل التعليمية المقررة بالمنهاج لا تسهم في تطوير مهارات اللغة الأربع (الاستماع، المحادثة، القراءة، الكتابة) عند التلميذ.

البعد الرابع: المعوقات الناجمة عن الوسط السوسيو-ثقافي:

- اختلاف الخلفية الثقافة للغة الأجنبية عن ثقافة المجتمع الذي ينتمي إليه التلميذ.
- اتجاهات المجتمع السلبية نحو اللغات الأجنبية الناتجة عن أوضاع ما بعد الاستعمار.
- قلة التواصل باللغات الأجنبية داخل المجتمع الذي ينتمي إليه التلميذ.
- عزوف مؤسسات التنشئة الاجتماعية عن التوعية بأهمية اللغات الأجنبية.
- اختلاف ثقافة أسرة التلميذ عن الخلفية الثقافية للغة الأجنبية.
- التعصب العرقي للأسرة نحو اللغات الأجنبية لارتباطها بالمستعمر.
- تدني مستوى اللغات الأجنبية لدى أفراد أسرة التلميذ.
- عدم تواصل أفراد الأسرة مع التلميذ باللغة الأجنبية.
- نقص المثيرات الثقافية داخل الأسرة (الكتب، الأجهزة الاعلام والاتصال، الألعاب اللغوية..).
- غياب التنسيق بين الأسرة والمدرسة في متابعة شؤون التلميذ الخاصة باللغات الأجنبية.
- اعتقاد الوالدين بثانوية مادة اللغة الأجنبية مقارنة بمواد أخرى ذات المعاملات المرتفعة.
- قصور قدرة الأسرة على تنظيم وقت ما بعد المدرسة (الواجبات المنزلية..).
- ضعف تحفيز الأسرة للتلميذ على التحصيل في مادة اللغات الأجنبية.

2. الخطوة الثانية: التأكد من الصياغة اللغوية للاستبيان.

تم التأكد من الصياغة اللغوية لاستبيان معوقات تطور اللغات الأجنبية في المنظومة التربوية الجزائرية من خلال تطبيق الاستبيان في صورته الأولى على عينة من أساتذة اللغات الأجنبية في الفترة الممتدة من (19/ 09/ 2021) إلى غاية (27/ 09/ 2021)، حيث تكونت العينة من (05) أساتذة في مادة اللغة الفرنسية و(05) أساتذة في مادة اللغة الإنجليزية، وذلك بهدف دراسة الجانب اللغوي لفقرات الاستبيان، والتأكد من أن كل مفردات العبارات مفهومة عند أفراد العينة، حيث خلصت

النتائج إلى أن كل فقرات الاستبيان واضحة ومفهومة باستثناء الفقرة: "محتوى المنهاج لا يراعي تسلسل والتوازن في تدريس مهارة اللغة" من البعد الثالث (المعوقات الناجمة عن المنهاج) والتي تم تعديلها لتشمل مهارات اللغة الأربع: "محتوى المنهاج لا يراعي تسلسل والتوازن في تدريس مهارات اللغة الأربع (الاستماع، المحادثة، القراءة، الكتابة) عند التلميذ"، لأن معظم الأساتذة تساءلوا عن المهارة المقصودة في الفقرة.

3. الخطوة الثالثة: الدراسة السيكومترية للاستبيان.

بعد الانتهاء من دراسة الصياغة اللغوية لفقرات الاستبيان وتأكد من صلاحيتها، قام الباحث بدراسة صدق وثبات استبيان معوقات تطور اللغات الأجنبية في المنظومة التربوية الجزائرية، في الفترة الممتدة من (30/ 09/ 2021 إلى 28/ 10/ 2021).

أ. الصدق:

تشير رابطة السيكولوجيين الأمريكية (American Psychological Association) أن صدق الاستبيان هو تجميع الأدلة التي يستدل بها على أن الاستبيان يقيس ما صمم لقياسه، وصنفته إلى ثلاثة أنواع هي: صدق المحتوى، صدق المحك، صدق البناء (A.P.A, 1985, P9). وقد حرص الباحث على تحقق صدق المحتوى وصدق البناء بالنسبة لاستبيان معوقات تطور اللغات الأجنبية في المنظومة التربوية الجزائرية.

أولا: صدق المحتوى:

يقصد بصدق المحتوى أن يقيس الاستبيان ما صمم لقياسه من خلال التحليل المنطقي لمحتوى الاستبيان (Ghislli Et al, 1981, p424)، أي أن محتوى الأداة يعبر بصدق عن الموضوع الذي يراد قياسه.

ومن بين أنواع صدق المحتوى تم اختيار الصدق الظاهري، والذي يتحقق من خلال عرض الاستبيان على مجموعة من المحكمين المختصين أو الذين هم على دراية بمجال البحث وبناء

المقاييس، وذلك للحكم على مدى صلاحية فقرات الأداة لقياس ما وضعت لقياسه، ويتم حساب معامل الصدق عن طريق نسبة الاتفاق بين المحكمين على صلاحية فقرات الاستبيان (عطية، 2009، ص109).

إن حساب النسب المئوية للاتفاق بين المحكمين لا يكفي لتحديد درجة صدق المحتوى تحديدا دقيقا، إلا إذا أتبع ذلك بحساب معامل كاندال للاتفاق، لتحديد درجة الاتفاق تحديدا إحصائيا وذلك من خلال المعادلة التالية: $Rk = \frac{12 * \sum d^2}{j^2 * n(n^2-1)}$ حيث يشير: ($\sum d^2$: إلى مجموع مربعات الفرق) و(j: إلى عدد المحكمين)، و(n: إلى عدد الفقرات)، بعدها يتم حساب الدلالة الإحصائية لهذا المعامل باستخدام المعادلة: $F_م = \frac{Rk(j-1)}{(1-Rk)}$ (الكناني، 2014، ص96–97). وبعد حساب $F_م$ يتم مقارنتها مع $F_ج$ الجدولية والتي يتم استخراجها من جدول توزيع $F_ج$ (أنظر المرجع Statistical Tables, (second edition (C. Dougherty, 2002, p5). وحسب ما أشار (Kilem, 2014, p363–364) إذا وجدت $F_م \leq F_ج$ فهذا يعني أن معامل كاندال للاتفاق دال إحصائيا.

وبعد حساب صدق المحكمين يتم حساب ثبات استجابات المحكمين من خلال معامل كوبر Cooper حسب المعادلة التالية: $P = \frac{NP}{NP+NNP}$ حيث يشير: (P: معامل الاتفاق)، و(NP: عدد مرات الاتفاق)، و(NNP: عدد مرات عدم الاتفاق) (عطية، 2009، ص109).

- **الخطوات المتبعة في دراسة صدق المحتوى:**

في الدراسة الحالية تم التأكد من صدق المحتوى في الفترة الممتدة من (30/ 09/ 2021) إلى غاية (03/ 10/ 2021) تبعا للخطوات التالية:

- تصميم استمارة تحكيم "استبيان معوقات تكور اللغات الأجنبية في المنظومة التربوية الجزائرية في صورته الأولى" المبينة في (الملحق رقم 1)، والتي شملت كل من تعليمة للمحكمين وتوضيح حول موضوع معوقات اللغات الأجنبية مع بيان التعريفات الإجرائية لكل مصطلح،

وكذا الجزء الأول من الاستبيان الخاص بالبيانات الشخصية، والجزء الثاني المتكون من (48) فقرة موزعة على أربعة أبعاد كالآتي:

البعد الأول: المعوقات الناجمة عن التلميذ. (11 فقرات)

البعد الثاني: المعوقات الناجمة عن الأستاذ. (12 فقرة)

البعد الثالث: المعوقات الناجمة عن المنهاج. (12 فقرة)

البعد الرابع: المعوقات الناجمة عن الوسط السوسيو–ثقافي. (13 فقرة)

- عرض استمارة تحكيم ورقيا وعبر نموذج Google ضمن الرابط https://forms.gle/4Xwbe3kxKqo1gdr66 على (7) المحكمين من ذوي الخبرة في مجال البحث العلمي وبناء المقاييس.
- تفريغ البيانات وحساب نسبة المئوية لاتفاق المحكمين على صلاحية الفقرات للقياس وانتمائها للبعد الذي وضعة ضمنه.
- حساب معامل كاندال للاتفاق انطلاقا من ترتيب المحكمين لفقرات الاستبيان حسب أولويتها في القياس.
- حساب ثبات استجابات المحكمين من خلال معامل الثبات Coopre للحكم على مدى ثبات استجابات المحكمين.

- **عينة دراسة صدق المحتوى:**

الجدول رقم (3) يوضح عينة دراسة صدق المحتوى تبعا لمتغير الدرجة العلمية

اسم ولقب المحكم	الدرجة العلمية	مؤسسة الانتماء
ماريف منور	أستاذ التعليم العالي	جامعة أبو بكر بلقايد تلمسان الجزائر
الكبار عبد العزيز	أستاذ التعليم العالي	
بن غربي أمحمد	أستاذ محاضر قسم أ	
بن يحي فراح	أستاذة محاضرة قسم ب	

بن حدو مريم	أستاذة محاضرة قسم ب	
عيسى رمانة	أستاذ محاضر قسم ب	
بن مصطفى عبد الكريم	أستاذ محاضر قسم أ	جامعة الدكتور مولاي الطاهر سعيدة الجزائر

(من إعداد الباحث)

يتضح من الجدول رقم (3) أن عينة دراسة صدق المحتوى شملت خبراء من أساتذة جامعيين من أهل الاختصاص يتوزعون على مختلف الرتب.

- **نتائج دراسة صدق المحتوى:**

الجدول (4) يوضح نسبة استجابات المحكمين على فقرات الاستبيان

الابعاد		عدد الفقرات	نسبة الاستجابات			القرار
			تقيس	تعدل	لا تقيس	
A	1: المعوقات الناجمة عن التلميذ	11	%85	%9	%6	كل الفقرات تقيس باستثناء الفقرة رقم 3
B	2: المعوقات الناجمة عن الأستاذ	12	%81	%11	%8	كل الفقرات تقيس مع تعديل الفقرة رقم 10 وحذف الفقرة رقم 2
C	3: المعوقات الناجمة عن المنهاج	12	%86	%10	%4	كل الفقرات تقيس مع تعديل الفقرة رقم8
D	4: المعوقات الناجمة عن الوسط السوسيو-ثقافي	13	%84	%11	%5	كل الفقرات تقيس باستثناء الفقرة رقم 4
استبيان معوقات تطور اللغات الأجنبية في المنظومة التربوية الجزائرية		48	%.84	%10	%6	كل الفقرات تقيس مع تعديل الفقرة 8، و10، وحذف الفقرة رقم 2 و3 و4

(من إعداد الباحث)

يتضح من الجدول رقم (4) أن نسبة استجابات المحكمين تراوحت ما بين (81%) و(86%) وهي قيم جيدة تدل على أن الفقرات التي وضعت ضمن كل بعد من أبعاد الاستبيان تقيس بصدق ما وضعت لقياسه، مع تعديل الفقرة رقم (10) "ضعف خبرة الأستاذ في استخدام آليات التقويم الحديثة واعتماده على استرجاع المعرفة فقط" من البعد الثاني (المعوقات الناجمة عن الأستاذ) فقد أجمع المحكمين بنسبة (72%) على تعديلها، لأن الفقرة حسب ملاحظات المحكمين تحمل فكرتين "الأولى:

ضعف خبرة الأستاذ في استخدام آليات التقويم الحديثة، والثانية: اعتماد الأستاذ في عملية التقويم على استرجاع المعرفة فقط" لذلك قرر الباحث التخلي على الفكرة الثانية لأنها مدمجة ضمنيا ضمن الفكرة الأولى، معناه أن أي أستاذ خبرته ضعيفة في استخدام آليات التقويم الحديثة سيلجأ حتما إلى الأساليب التقليدية لاسترجاع المعرفة فقط، وعليه تم تعديل الفقرة لتصبح "ضعف خبرة الأستاذ في استخدام آليات التقويم الحديثة". وكذا تعديل الفقرة رقم (8) "قصور الأنشطة التعليمية في مناهج اللغات الأجنبية عن تلبية متطلبات التفاعل الصفي (التواصل) بين التلميذ والأستاذ" من البعد الثالث (المعوقات الناجمة عن المنهاج) التي أجمع (5) محكمين من أصل (7) أي بنسبة (72%) على تعديلها، وعليه تم تعديل الفقرة لتشمل مهارات اللغة الأربع عوض مهارتي الاستماع والمحادثة، لتصبح "قصور الأنشطة التعليمية المقررة بالمنهاج في تطوير مهارات اللغة الأربع (الاستماع، المحادثة، القراءة، الكتابة) عند التلميذ".

فيما تم حذف كل من الفقرة رقم (3) "ميول التلميذ إلى المواد العلمية على حساب المواد الأدبية" من البعد الأول، والفقرة رقم (2) "ضعف الخبرة اللغوية للأستاذ الخاصة باللغة الأجنبية التي يدرسها" من البعد الثاني، والفقرة رقم (4) "عزوف مؤسسات التنشئة الاجتماعية عن التوعية بأهمية اللغات الأجنبية" من البعد الرابع.

ومن الجدول رقم (4) يتبن أن نسبة استجابات المحكمين على كل الاستبيان قدرت بـ (84%) وهي قيم جيدة تدل على أن (45) فقرة (باستثناء 3 فقرات التي حذفت) تمثل بصدق معوقات تطور اللغات الأجنبية في المنظومة التربوية الجزائرية.

الجدول رقم (5) يوضح قيم معامل كاندال لاتفاق المحكمين على فقرات كل بعد من الاستبيان

الأبعاد		عدد الفقرات	كاندال للاتفاق Rk	F المحسوبة	F الجدولية	مستوى الدلالة	الحكم على البنود
A	1: المعوقات الناجمة عن التلميذ	11	0.83	29.3	5.38	0.01	صادقة
B	2: المعوقات الناجمة عن الأستاذ	12	0.81	25.6	5.06	0.01	صادقة

C	3: المعوقات الناجمة عن المنهاج	12	0.86	36.86	5.06	0.01	صادقة
D	4: المعوقات الناجمة عن الوسط السوسيو-ثقافي	13	0.83	31.5	4.82	0.01	صادقة

(من إعداد الباحث)

يتضح من الجدول رقم (5) أن قيم (F) المحسوبة للكل بعد أكبر من قيم (F) الجدولية عند مستوى دلالة (0.01)، وهذا ما يثبت وجود اتفاق بين المحكمين حول أهمية كل فقرة للبعد الذي تنتمي إليه، وبالعودة إلى قيمة معامل (Rk) كاندل للاتفاق المحكمين على الأبعاد الذي تراوح ما بين (0.81) و(0.86) وهي قيم جيدة، يمكن القول ان أداة الدراسة "استبيان معوقات تطور اللغات الأجنبية في المنظومة التربوية الجزائرية" صادقة صدقا ظاهريا.

الجدول (6) يوضح ثبات استجابات المحكمين

الابعاد		عدد الفقرات	معامل كوبر
A	1: المعوقات الناجمة عن التلميذ	11	0.85
B	2: المعوقات الناجمة عن الأستاذ	12	0.84
C	3: المعوقات الناجمة عن المنهاج	12	0.87
D	4: المعوقات الناجمة عن الوسط السوسيو-ثقافي	13	0.86
استبيان معوقات تطور اللغات الأجنبية في المنظومة التربوية الجزائرية		48	0.85

(من إعداد الباحث)

يتضح من الجدول (6) أن ثبات استجابات المحكمين على أبعاد أداة الاستبيان تراوح بين (0.84) و(0.87) وهي قيم جيدة، فيما قدر ثبات استجابات المحكمين على الاستبيان ككل بـ(0.85) وهي قيمة جيدة، ومنه يمكن القول ان استجابات المحكمين على أداة استبيان 'معوقات تطور اللغات الأجنبية في المنظومة التربوية الجزائرية' في صورته الأولى ثابتة.

ثانيا: صدق البناء:

يُعرف أيضا بصدق التكوين الفرضي، ويقصد به مدى قياس الاستبيان لبناء نظري أو سمة معينة (ربيع، 1994، ص98).

وترى أنستازي أن إيجاد الاتساق الداخلي هو واحد من أهم أوجه صدق البناء، والذي يحسب عن طريق معامل الارتباط بين درجة كل فقرة ودرجة الكلية لمحك خارجي، وعندما لا تتوفر محكاة خارجية تقيس نفس الخاصية فإن الدرجة الكلية للاستبيان نفسه تعد أفضل محك داخلي يمكن الاعتماد عليه (Anastasi, 1976, p206).

- **الخطوات المتبعة في دراسة صدق البناء:**

بعد الحصول على رخصة التربص الميداني الثاني من قسم علوم التربية جامعة وهران2، تليها رخصة التربص الميداني الثاني من مديرية التربية لولاية تلمسان، تم التأكد من صدق البناء في الفترة الممتدة من (14/ 11/ 2021) إلى غاية (13/ 2022/01) تبعا للخطوات التالية:

- تصميم أداة الدراسة 'استبيان معوقات تطور اللغات الأجنبية في المنظومة التربوية الجزائرية' حيث تكون الاستبيان من جزء أول خاص بالبيانات الشخصية، وجزء ثاني مكون من (45) فقرة بثلاثة استجابات وفق استبيان ليكرت الثلاثي (موافق، غير متأكد، معارض) موزعة على أربعة أبعاد كالآتي:

البعد الأول: المعوقات الناجمة عن التلميذ. (10 فقرات)

البعد الثاني: المعوقات الناجمة عن الأستاذ. (11 فقرة)

البعد الثالث: المعوقات الناجمة عن المنهاج. (12 فقرة)

البعد الرابع: المعوقات الناجمة عن الوسط السوسيو–ثقافي. (12 فقرة)

- تطبيق أداة الدراسة في صورتها الأولى على عينة مكونة من (50) أستاذا تم اختيارهم بطريقة قصدية من أساتذة اللغات الأجنبية بمتوسطات ولاية تلمسان.

- تفريغ البيانات والتأكد من الاتساق الداخلي بحساب معاملات الارتباط من خلال الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية الإصدار (25) بين:

  درجة كل فقرة والدرجة الكلية للبعد التي تنتمي إليه والدرجة الكلية للاستبيان.

  درجة كل بعد والدرجة الكلية للاستبيان.

- اعتماد محك ميتشل (Mitchel, 1968) والذي يشير إلى استبعاد كل فقرة يقل معامل ارتباطها عن (0.30) (عطار، 2012، ص188).

- **عينة دراسة صدق البناء:**

لتحقق من صدق البناء لاستبيان 'معوقات تطور اللغات الأجنبية في المنظومة التربوية الجزائرية' تم اختيار عينة القصدية من أساتذة مادتي اللغات الأجنبية (الفرنسية والإنجليزية) لمرحلة التعليم المتوسط بولاية تلمسان، حيث بلغ حجم العينة المختارة (50) أستاذا، كما هو موضح في الجدول رقم (7).

الجدول رقم (7) يوضح أفراد عينة دراسة صدق البناء تبعا لمتغير الجنس ومتغير التخصص

التخصص	الجنس				المجموع	
	الذكور		الإناث			
اللغة الفرنسية	12		13		25	%50
اللغة الإنجليزية	13		12		25	%50
المجموع	25	%50	25	%50	50	%100

(من إعداد الباحث)

يتضح من الجدول رقم (7) أن عينة دراسة صدق البناء قدرة بـ(50) أستاذا، منهم (25) أستاذ للتعليم المتوسط ذكور بنسبة (50%)، و(25) أستاذة للتعليم المتوسط بنسبة (50%) من الحجم الكلي للعينة، أما بالنسبة لتخصص الأساتذة فقد شملت العينة (25) أستاذا في تخصص لغة

فرنسية بنسبة (50%)، و(25) أستاذا في تخصص اللغة الإنجليزية بنسبة (50%) من الحجم الكلي للعينة.

- **نتائج دراسة صدق البناء:**

البعد الأول: المعوقات الناجمة عن التلميذ

الجدول رقم (8) يوضح معاملات الارتباط بين كل فقرة من فقرات البعد الأول والدرجة الكلية للبعد الأول والدرجة الكلية للاستبيان

الرمز	الفقرات	ارتباط الفقرة مع البعد		ارتباط الفقرة مع الاستبيان	
		معامل الارتباط	قيمة الدلالة	معامل الارتباط	قيمة الدلالة
A1	اتجاهات التلميذ السلبية نحو اللغات الأجنبية.	0.79**	0.000	0.72**	0.000
A2	شعور التلميذ بعدم جدوى تعلم اللغات الأجنبية في حياته اليومية.	0.74**	0.000	0.77**	0.000
A3	قلة اهتمام التلميذ بالمواد (الكتب، أفلام، موسيقى) التي لغتها الأجنبية.	0.80**	0.000	0.73**	0.000
A4	خجل التلميذ من التحدث باللغة الأجنبية أمام الأستاذ والتلاميذ.	0.75**	0.000	0.76**	0.000
A5	ضعف دافعية التلميذ لتعلم اللغات الأجنبية.	0.75**	0.000	0.74**	0.000
A6	ضعف الاستعداد اللغوي للمتعلم.	0.79**	0.000	0.74**	0.000
A7	قلة المكتسبات اللغوية القبلية للتلميذ.	0.76**	0.000	0.74**	0.000
A8	قدرات تلميذ في مرحلة التعليم المتوسط لا تلائم تعلم اللغات الأجنبية.	0.80**	0.000	0.74**	0.000
A9	عزوف التلميذ عن استخدام اللغات الأجنبية في الاتصال الحقيقي مع الآخرين.	0.73**	0.000	0.71**	0.000
A10	إهمال التلميذ لمهماته المدرسية (الواجبات المنزلية، المشاريع، التحضير المسبق..)	0.78**	0.000	0.72**	0.000

** الارتباط عند مستوى الدلالة 0.01.

* الارتباط عند مستوى الدلالة 0.05.

(ارجع إلى الملحق رقم (2) الخصائص السيكومترية لأداة الدراسة)

يتضح من نتائج الجدول السابق رقم (8) أن معاملات الارتباط بيرسون بين درجة كل الفقرات والدرجة الكلية للبعد الأول دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.01) حيث قدر الحد الأدنى لمعامل الارتباط بـ(0.73)، فيما قدر الحد الأعلى بـ(0.80) وهي قيم جيدة للارتباط، وعليه فإن كل الفقرات متسقة داخليا مع البعد الأول، وهذا ما يثبت أن فقرات البعد تمثل بصدق معوقات تطور اللغات الأجنبية في المنظومة التربوية الجزائرية الناجمة عن التلميذ.

ومن نتائج الجدول السابق رقم (8) نجد أن معاملات الارتباط بيرسون بين درجة كل الفقرات والدرجة الكلية للاستبيان دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.01) حيث قدر الحد الأدنى لمعامل الارتباط بـ (0.71)، فيما قدر الحد الأعلى بـ(0.77) وهي قيم جيدة للارتباط، وعليه فإن كل فقرات البعد الأول (المعوقات الناجمة عن التلميذ) متسقة داخليا مع الدرجة الكلية للاستبيان، وهذا ما يثبت أن فقرات البعد الأول تمثل بصدق معوقات تطور اللغات الأجنبية في المنظومة التربوية الجزائرية.

البعد الثاني: المعوقات الناجمة عن الأستاذ

الجدول رقم (9) يوضح معاملات الارتباط بين كل فقرة من فقرات البعد الثاني والدرجة الكلية للبعد الثاني والدرجة الكلية للاستبيان

الرمز	الفقرات	ارتباط الفقرة مع البعد		ارتباط الفقرة مع الاستبيان	
		معامل الارتباط	قيمة الدلالة	معامل الارتباط	قيمة الدلالة
B1	عزوف الأستاذ عن مسايرة التطورات الحاصلة في مجال علم النفس وعلوم التربية.	0.27	0.054	0.15	0.280
B2	غياب التكوين المستمر للأستاذ في كيفية تدريس مادة اللغات الأجنبية وفق الإصلاحات الحديثة.	0.85**	0.000	0.78**	0.001
B3	الاعتقادات السلبية للأستاذ اتجاه الإصلاحات التربوية لمناهج اللغات الأجنبية.	0.92**	0.000	0.84**	0.000
B4	لجوء الأستاذ إلى دروس جاهزة عبر المواقع أو في أسطوانات بدل من إعداد وتخطيط الدرس بما يتناسب ومبدأ الفروق الفردية بين التلاميذ.	0.93**	0.000	0.86**	0.000
B5	غياب تنويع الأستاذ في طرق واستراتيجيات تدريسه للغة الأجنبية.	0.79**	0.000	0.73**	0.000
B6	ضعف خبرة الأستاذ في استعمال وتوظيف الوسائل التعليمية أثناء الحصة.	0.90**	0.000	0.82**	0.000
B7	قلة استخدام الأستاذ للحوار والمحاكاة في الأنشطة التعليمية الخاصة بتعلم اللغة الأجنبية.	0.76**	0.000	0.71**	0.000
B8	استخدام اللغة العربية في الشرح أكثر من استخدام اللغة الأجنبية.	0.84**	0.000	0.80**	0.000
B9	ضعف خبرة الأستاذ في استخدام آليات التقويم الحديثة.	0.92**	0.000	0.85**	0.000
B10	عدم مراعات اللسانيات النظرية والتطبيقية في إعداد المادة التعليمية الخاصة بتعلم اللغات الأجنبية.	0.89**	0.000	0.89**	0.000
B11	ضعف الرضى الوظيفي لأستاذ اللغة الأجنبية.	0.92**	0.000	0.87**	0.000

** الارتباط عند مستوى الدلالة 0.01.

* الارتباط عند مستوى الدلالة 0.05.

(ارجع إلى الملحق رقم (2) الخصائص السيكومترية لأداة الدراسة)

يتضح من نتائج الجدول رقم (9) أن معاملات الارتباط بيرسون بين درجة كل الفقرات باستثناء الفقرة (B1) والدرجة الكلية للبعد الثاني دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.01) حيث قدر الحد الأدنى لمعامل الارتباط بـ(0.76)، فيما قدر الحد الأعلى بـ(0.93)، وهي تعد من قيم الارتباط الجيدة جدا، بينما تبين من نفس النتائج أنه لا يوجد ارتباط بين الفقرة (B1) والدرجة الكلية للبعد الثاني، وعليه فإن كل الفقرات البعد الثاني باستثناء الفقرة (B1) متسقة داخليا مع الدرجة الكلية للبعد الثاني، وهذا ما يثبت أن الفقرات التي وضعت ضمن البعد الثاني تمثل بصدق معوقات تطور اللغات الأجنبية في المنظومة التربوية الجزائرية الناجمة عن الأستاذ.

ومن نفس نتائج الجدول السابق رقم (9) نجد أن معاملات الارتباط بيرسون بين درجة كل الفقرات والدرجة الكلية للاستبيان دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.01) حيث قدر الحد الأدنى لمعامل الارتباط بـ(0.71)، فيما قدر الحد الأعلى بـ(0.89)، وهي تعد من قيم الارتباط الجيدة باستثناء الفقرة (B1) التي لا يوجد ارتباط بينها والدرجة الكلية للاستبيان، وعليه فإن كل الفقرات البعد الثاني باستثناء الفقرة (B1) متسقة داخليا مع الدرجة الكلية للاستبيان، وهذا ما يثبت أن الفقرات التي وضعت ضمن البعد الثاني (المعوقات الناجمة عن الأستاذ) تمثل بصدق معوقات تطور اللغات الأجنبية في المنظومة التربوية الجزائرية، فيما تقرر رفض الفقرة (B1) لأنه لا يوجد ارتباط دال بين الفقرة وكل من الدرجة الكلية للبعد الثاني والدرجة الكلية للاستبيان، وهذا ما يفسر أن الفقرة (B1) لا تندرج بدرجة أكبر ضمن معوقات اللغات الأجنبية حسب استجابات أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية.

البعد الثالث: المعوقات الناجمة عن المنهاج

الجدول رقم (10) يوضح معاملات الارتباط بين كل فقرة من فقرات البعد الثالث والدرجة الكلية للبعد الثالث والدرجة الكلية للاستبيان

الرمز	الفقرات	ارتباط الفقرة مع البعد		ارتباط الفقرة مع الاستبيان	
		معامل الارتباط	قيمة الدلالة	معامل الارتباط	قيمة الدلالة
C1	مناهج اللغات الأجنبية لمرحلة التعليم المتوسط لا تنسجم مع الأهداف العامة والخاصة لتعلم اللغات الأجنبية.	0.26	0.062	0.15	0.287
C2	الخلفية الثقافية لمناهج اللغات الأجنبية لا تتوافق مع ثقافة التلميذ الجزائري.	0.28*	0.047	0.27	0.054
C3	مناهج اللغات الأجنبية لا تراعي مبدأ الفروق الفردية بين التلاميذ.	0.87**	0.000	0.82**	0.000
C4	محتوى الكتاب وشكله لا يتوافق مع ميول ورغبات تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط.	0.81**	0.000	0.74**	0.000
C5	كثافة المحتوى مقارنة مع الوقت المخصص لتدريس مادة اللغة الأجنبية.	0.76**	0.000	0.81**	0.000
C6	محتوى المنهاج لا يراعي تسلسل والتوازن في تدريس مهارات اللغة الأربع (الاستماع، المحادثة، القراءة، الكتابة) عند التلميذ.	0.85**	0.000	0.78**	0.000
C7	بعد الأنشطة التعليمية لمناهج اللغات الأجنبية عن واقع التلميذ المعيش.	0.80**	0.000	0.83**	0.000
C8	قصور الأنشطة التعليمية المقرر بالمنهاج في تطوير مهارات اللغة الأربع (الاستماع، المحادثة، القراءة، الكتابة) عند التلميذ.	0.88**	0.000	0.90**	0.000
C9	الاعتماد على الاختبارات التحريرية أكثر من الاختبارات الشفوية في عملية التقويم.	0.84**	0.000	0.89**	0.000
C10	استخدام أسئلة الاختيار من متعدد في الاختبارات التحصيلية.	0.84**	0.000	0.89**	0.000
C11	الوسائل التعليمية المقررة بالمنهاج لا تسهم في تطوير مهارات اللغة الأربع (الاستماع، المحادثة، القراءة، الكتابة) عند التلميذ.	0.85**	0.000	0.78**	0.000

C12	**مناهج اللغات الأجنبية لا يتيح للأستاذ حرية التنويع في طرائق التدريس.**	**0.89**	**0.000**	**0.88**	**0.000**

** الارتباط عند مستوى الدلالة 0.01.

* الارتباط عند مستوى الدلالة 0.05.

(ارجع إلى الملحق رقم (2) الخصائص السيكومترية لأداة الدراسة)

يتضح من نتائج الجدول رقم (9) أن معاملات الارتباط بيرسون بين درجة كل الفقرات والدرجة الكلية للبعد الثالث دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.01) باستثناء الفقرتين (C1، C2) حيث قدر الحد الأدنى لمعامل الارتباط بـ(0.76)، فيما قدر الحد الأعلى بـ(0.89)، وهي تعد من قيم الارتباط الجيدة، بينما تبين من نفس النتائج أنه يوجد ارتباط ضعيف بين الفقرة (C2) والدرجة الكلية للبعد الثالث عند مستوى الدلالة (0.05) قدر بـ(0.28) وبالرجوع إلى محك (Mitchel, 1968) والذي يشير إلى استبعاد كل فقرة يقل معامل ارتباطها عن (0.30) تم رفض الفقرة (C2) فيما تبين أنه لا يوجد ارتباط بين الفقرة (C1) والدرجة الكلية للبعد الثالث، وعليه فإن كل الفقرات البعد الثالث باستثناء الفقرتين (C1، C2) متسقة داخليا مع الدرجة الكلية للبعد الثالث، وهذا ما يثبت أن الفقرات التي وضعت ضمن البعد الثالث تمثل بصدق معوقات تطور اللغات الأجنبية في المنظومة التربوية الجزائرية الناجمة عن المنهاج.

ومن نتائج الجدول رقم (10) نجد معاملات الارتباط بيرسون بين درجة كل الفقرات والدرجة الكلية للاستبيان دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.01) باستثناء الفقرتين (C1، C2)، حيث قدر الحد الأدنى لمعامل الارتباط بـ(0.74)، فيما قدر الحد الأعلى بـ(0.90)، وهي تعد من قيم الارتباط الجيدة، فيما تبين أنه لا يوجد ارتباط بين درجة كل من الفقرتين (C1، C2) والدرجة الكلية للاستبيان وعليه فإن كل الفقرات البعد الثالث باستثناء الفقرتين (C1، C2) متسقة داخليا مع الدرجة الكلية للاستبيان، وهذا ما يثبت أن الفقرات التي وضعت ضمن البعد الثالث (المعوقات الناجمة عن المنهاج) تمثل بصدق معوقات تطور اللغات الأجنبية في المنظومة التربوية الجزائرية، فيما تقرر رفض الفقرتين (C1، C2) لأنه لا يوجد ارتباط دال بين درجتيهما والدرجة الكلية للبعد للاستبيان، وهذا ما يفسر أن

الفقرتين لا تندرج بدرجة أكبر ضمن معوقات اللغات الأجنبية في المنظومة التربوية الجزائرية حسب استجابات أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية.

البعد الرابع: المعوقات الناجمة عن الوسط السوسيو-ثقافي

الجدول رقم (11) يوضح معاملات الارتباط بين كل فقرة من فقرات البعد الرابع والدرجة الكلية للبعد الرابع والدرجة الكلية للاستبيان

الرمز	الفقرات	ارتباط الفقرة مع البعد		ارتباط الفقرة مع الاستبيان	
		معامل الارتباط	قيمة الدلالة	معامل الارتباط	قيمة الدلالة
D1	اختلاف الخلفية الثقافة للغة الأجنبية عن ثقافة المجتمع الذي ينتمي إليه التلميذ.	0.83**	0.000	0.78**	0.000
D2	اتجاهات المجتمع السلبية نحو اللغات الأجنبية الناتجة عن أوضاع ما بعد الاستعمار.	0.19	0.183	0.03	0.798
D3	قلة التواصل باللغات الأجنبية داخل المجتمع الذي ينتمي إليه التلميذ.	0.63**	0.000	0.76**	0.000
D4	اختلاف ثقافة أسرة التلميذ عن الخلفية الثقافية للغة الأجنبية.	0.81**	0.000	0.77**	0.000
D5	التعصب العرقي للأسرة نحو اللغات الأجنبية لارتباطها بالمستعمر.	0.78**	0.000	0.74**	0.000
D6	تدني مستوى اللغات الأجنبية لدى أفراد أسرة التلميذ.	0.92**	0.000	0.90**	0.000
D7	عدم تواصل أفراد الأسرة مع التلميذ باللغة الأجنبية.	0.73**	0.000	0.82**	0.000
D8	نقص المثيرات الثقافية داخل الأسرة (الكتب، الأجهزة الاعلام والاتصال، الألعاب اللغوية..).	0.94**	0.000	0.90**	0.000
D9	غياب التنسيق بين الأسرة والمدرسة في متابعة شؤون التلميذ الخاصة باللغات الأجنبية.	0.84**	0.000	0.80**	0.000
D10	اعتقاد الوالدين بثانوية مادة اللغة الأجنبية مقارنة بمواد أخرى ذات المعاملات المرتفعة.	0.94**	0.000	0.90**	0.000

D11	قصور قدرة الأسرة على تنظيم وقت ما بعد المدرسة (الواجبات المنزلية..).	0.89**	0.000	0.90**	0.000
D12	ضعف تحفيز الأسرة للتلميذ على التحصيل في مادة اللغات الأجنبية.	0.32*	0.020	0.24	0.082

** الارتباط عند مستوى الدلالة 0.01.

* الارتباط عند مستوى الدلالة 0.05.

(ارجع إلى الملحق رقم (2) الخصائص السيكومترية لأداة الدراسة)

يتضح من نتائج الجدول رقم (11) أن معاملات الارتباط بيرسون بين درجة كل الفقرات والدرجة الكلية للبعد الرابع (المعوقات الناجمة عن الوسط السوسيو–ثقافي) دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.01) باستثناء الفقرتين (D2، D12) حيث قدر الحد الأدنى لمعامل الارتباط بـ(0.63) فيما قدر الحد الأعلى بـ(0.94)، وهي تعد من قيم الارتباط الجيدة، بينما تبين من نفس النتائج أنه يوجد ارتباط ضعيف بين الفقرة (D12) والدرجة الكلية للبعد الرابع عند مستوى الدلالة (0.05) قدر بـ(0.32) وهو ارتباط ضعيف لكنه مقبول حسب محك (Mitchel, 1968)، فيما تبين أنه لا يوجد ارتباط بين الفقرة (D2) والدرجة الكلية للبعد الرابع، وعليه فإن كل الفقرات البعد الرابع باستثناء الفقرة (D2) متسقة داخليا مع الدرجة الكلية للبعد الرابع، وهذا ما يثبت أن الفقرات التي وضعت ضمن البعد الربع تمثل بصدق معوقات تطور اللغات الأجنبية في المنظومة التربوية الجزائرية الناجمة عن الوسط السوسيو–ثقافي.

ومن نتائج الجدول رقم (11) نجد معاملات الارتباط بيرسون بين درجة كل الفقرات والدرجة الكلية للاستبيان دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.01) باستثناء الفقرتين (D2، D12)، حيث قدر الحد الأدنى لمعامل الارتباط بـ(0.74)، فيما قدر الحد الأعلى بـ(0.90)، وهي قيم ارتباط تتراوح بين الجيدة والجيد جدا، فيما تبين أنه لا يوجد ارتباط بين درجة كل من الفقرتين (D2، D12) والدرجة الكلية للاستبيان، وعليه فإن كل الفقرات البعد الرابع باستثناء الفقرتين (D2، D12) متسقة داخليا مع الدرجة الكلية للاستبيان، وهذا ما يثبت أن الفقرات التي وضعت ضمن البعد الرابع (المعوقات الناجمة عن الوسط السوسيو–ثقافي) تمثل بصدق معوقات تطور اللغات الأجنبية في المنظومة التربوية

الجزائرية، فيما تقرر رفض الفقرتين (D2، D12) لأنه لا يوجد ارتباط دال بين درجتيهما والدرجة الكلية للبعد للاستبيان، وهذا ما يفسر أن الفقرتين لا تندرج بدرجة أكبر ضمن معوقات اللغات الأجنبية في المنظومة التربوية الجزائرية حسب استجابات افراد عينة الدراسة الاستطلاعية.

العلاقة الارتباطية بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه والدرجة الكلية للاستبيان:

الجدول رقم (12) يوضح معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية لكل بعد والدرجة الكلية للاستبيان:

	الأبعاد	معامل الارتباط	قيمة الدلالة
A	الأول: المعوقات الناجمة عن التلميذ	0.95**	0.000
B	الثاني: المعوقات الناجمة عن الأستاذ	0.92**	0.000
C	الثالث: المعوقات الناجمة عن المنهاج	0.98**	0.000
D	الرابع: المعوقات الناجمة عن الوسط السوسيو-ثقافي	0.97**	0.000

** الارتباط عند مستوى الدلالة 0.01.

* الارتباط عند مستوى الدلالة 0.05.

(ارجع إلى الملحق رقم (2) الخصائص السيكومترية لأداة الدراسة)

من نتائج الجدول رقم (12) نجد أن معاملات الارتباط بيرسون بين درجة كل من البعد (الأول: المعوقات الناجمة عن التلميذ، الثاني: المعوقات الناجمة عن الأستاذ، الثالث: المعوقات الناجمة عن المنهاج، الرابع: المعوقات الناجمة عن الوسط السوسيو–ثقافي) والدرجة الكلية للاستبيان دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0,01) حيث قدر الحد الأدنى لمعامل الارتباط بـ(0.92)، فيما قدر الحد الأعلى بـ(0.98)، وهي قيم جيدة جدا للارتباط، وعليه فإن كل أبعاد الاستبيان متسقة داخليا مع نفس الاستبيان، وهذا ما يثبت أن الأبعاد التي شملها الاستبيان تمثل بصدق معوقات تطور اللغات الأجنبية في المنظومة التربوية الجزائرية.

يتضح من نتائج السابقة أنه قد تحقق صدق المحتوى للاستبيان من خلاله دراسة الصدق الظاهري، وتحقق أيضا صدق البناء للاستبيان من خلال دراسة صدق الاتساق الداخلي، وهذا ما يثبت أن استبيان معوقات تطور اللغات الأجنبية في المنظومة التربوية الجزائرية صادق.

ثالثا: الثبات:

يقصد بثبات الاستبيان أن تعطي فقراته نفس النتائج أو قريبة منها إذا أعيد تطبيقه على نفس الأفراد وفي نفس الظروف (الغريب، 1977، ص653). ويعد ثبات الفقرات من الشروط الأساسية التي يجب توفرها في أدوات البحث (الروسان، 1999، ص33).

بعد التأكد من صدق المحتوى وصدق البناء لاستبيان معوقات تطور اللغات الأجنبية في المنظومة التربوية الجزائرية وحذف الفقرات غير الدالة، تم حساب ثبات بطريقة التجزئة النصفية، (من نفس البيانات الخام لعينة دراسة الصدق لصعوبة إعادة تطبيق الاختبار بسبب التباعد الاجتماعي لجائحة كورونا)، كما هو موضح في (الملحق رقم (2) الخصائص السيكومترية لأداة الدراسة)

- **ثبات أداة الدراسة بطريقة التجزئة النصفية:**

يتم التأكد من الثبات بهذه الطريقة من خلال تطبيق أداة القياس مرة واحدة على مجموعة واحدة، ثم تقسم الأداة إلى جزأين متساويين، ومن الأنسب أن يشمل الجزء الأول البنود ذات الأرقام الفردية، والجزء الثاني البنود ذات الأرقام الزوجية (زيدان وبوجرادة، 2017، ص214).

وفي الدراسة الحالية قام الباحث بحساب معامل الارتباط بيرسون بين جزأي الاستبيان وتصحيح الارتباط بمعادلة سبيرمان براون (Spearman et Brown) أو معامل جوتمان (Guttman) باستعمال الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية الإصدار (25)، وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

الجدول رقم (13) نتائج ثبات الاستبيان بطريقة التجزئة النصفية

الأبعاد		عدد الفقرات	الثبات
A	الأول: المعوقات الناجمة عن التلميذ	10	0.95
B	الثاني: المعوقات الناجمة عن الأستاذ	10	0.97
C	الثالث: المعوقات الناجمة عن المنهاج	10	0.96

D	الرابع: المعوقات الناجمة عن الوسط السوسيو-ثقافي	10	0.92
استبيان معوقات اللغات الأجنبية في المنظومة التربوية الجزائرية		40	0.98

(ارجع إلى الملحق رقم (2) الخصائص السيكومترية لأداة الدراسة)

يتضح من الجدول رقم (13) أن ثبات الأبعاد بطريقة التجزئة النصفية لاستبيان تراوح ما بين (0.92) كحد أدنى، و(0.97) كحد أعلى، وهذه قيم تعد من بين القيم الجيدة جدا للثبات، فيما قدر معامل الثبات العام لأداة الدراسة بطريقة التجزئة النصفية بـ (0.98) لإجمالي فقرات الاستبيان (40 فقرة) وهي قيمة جيدة جدا، وهذا يدل على أن أداة الدراسة 'استبيان معوقات تطور اللغات الأجنبية في المنظومة التربوية الجزائرية' تتمتع بدرجة عالية من الثبات يمكن الاعتماد عليها في التطبيق الميداني للدراسة الأساسية.

الفصل السابع:

الدراسة الأساسية

الفصل السابع: الدراسة الأساسية

تمهيد:

بعد انتهاء من إجراءات الدراسة استطلاع تعرض الباحث في هذا الجزء إلى إجراءات الدراسة الأساسية من المنهج المتبع فيها إلى وصف مجتمع البحث وطريقة اختيار عينة الدراسة الأساسية وخصائصها، كما تطرق الباحث إلى وصف أداة الدراسة وإجراءات تطبيقها، ليختم الفصل بالأساليب الإحصائية المستخدمة في معالجة بيانات الدراسة.

I. منهج الدراسة:

تم اتباع خطوات المنهج الوصفي لأنه الأنسب لتحقيق أهداف الدراسة الحالية، وذلك بهدف وصف ومعرفة معوقات تطور اللغات الأجنبية (اللغة الفرنسية واللغة الإنجليزية) في مرحلة التعليم المتوسط بمتوسطات بولاية تلمسان.

II. مجتمع البحث:

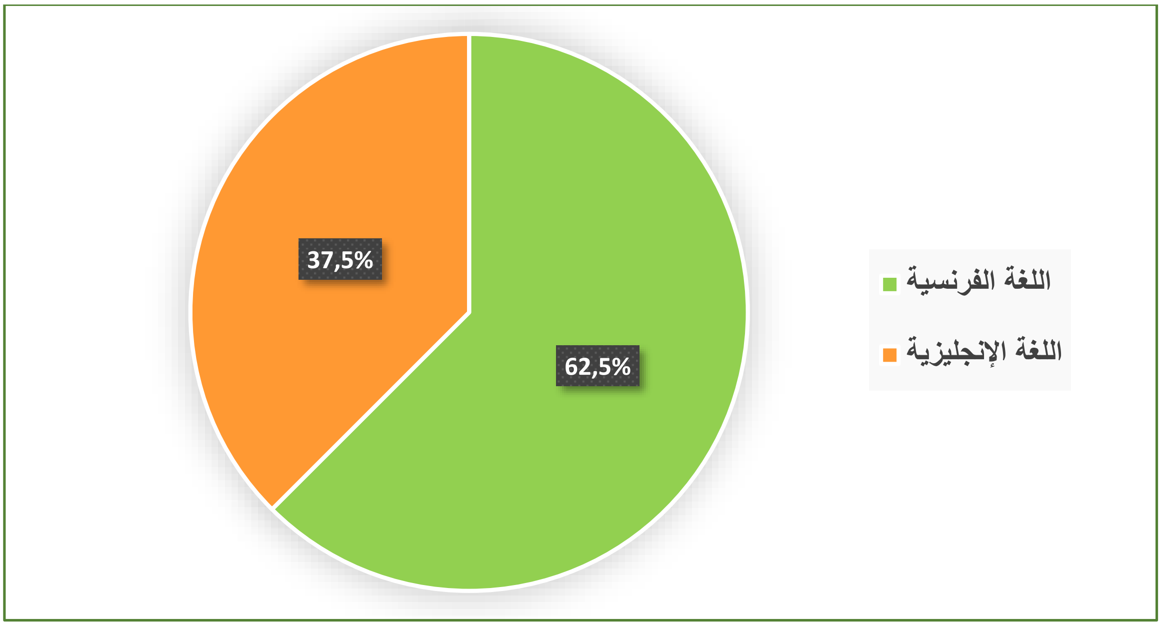
تكون مجتمع الدراسة الحالية من جميع أساتذة مادة اللغات الأجنبية (اللغة الفرنسية واللغة الإنجليزية) في الطور المتوسط بولاية تلمسان، والبالغ عددهم (1008) أستاذا، موزعين على (164) متوسطة، وفق الخصائص التالية:

1. توزيع مجتمع البحث من حيث التخصص:

الجدول رقم (14): توزيع مجتمع البحث تبعا لمتغير التخصص

تخصص	لغة فرنسية	لغة إنجليزية	المجموع
تعداد	630	378	1008
نسبة المئوية	62.50%	37.50%	100%

(من إعداد الباحث)



الشكل رقم (1): توزيع مجتمع البحث تبعا لمتغير التخصص

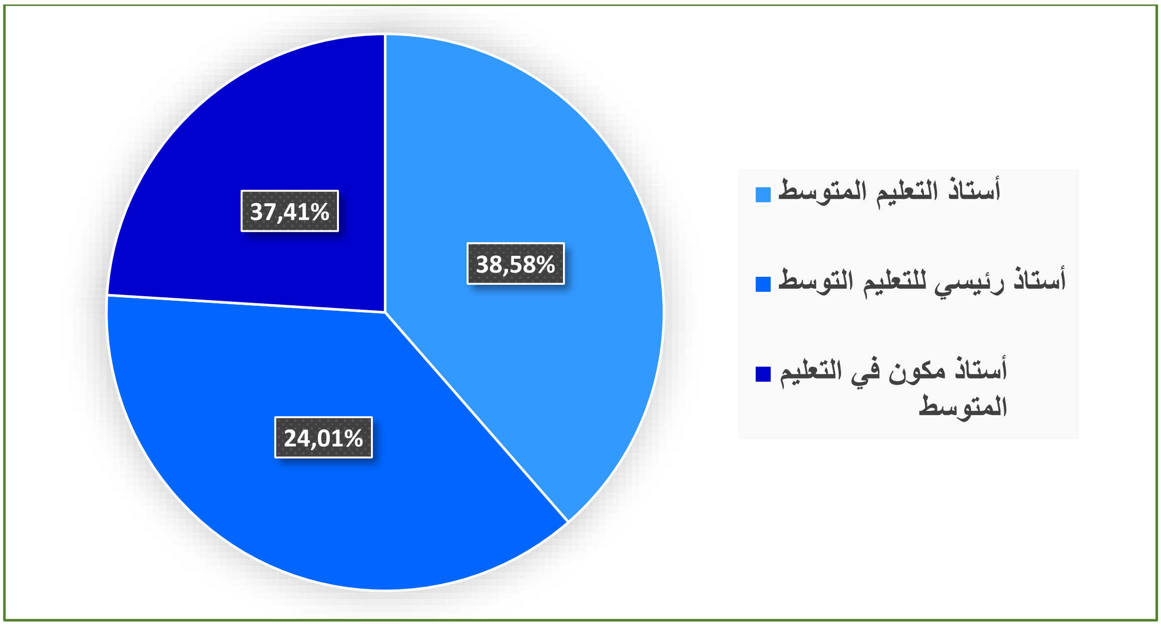
يتضح من الجدول رقم (14) والشكل رقم (1) السابقين أن مجتمع البحث اشتمل على (630) أستاذا في مادة اللغة الفرنسية بنسبة (62.50%)، و(378) أستاذا في مادة اللغة الإنجليزية بنسبة (37.50%)، ويمكن إرجاع سبب ارتفاع نسبة أساتذة مادة اللغة الفرنسية على نسبة أساتذة مادة اللغة الإنجليزية إلى ارتفاع الحجم الساعي لمادة اللغة الفرنسية باعتبارها اللغة الأجنبية الأولى مقارنة مع مادة اللغة الإنجليزية التي تعد لغة أجنبية ثانية في المنظومة التربوية الجزائرية (السنة الدراسية 2021 -2022).

2. توزيع مجتمع البحث من حيث الرتبة:

الجدول رقم (15): توزيع مجتمع البحث تبعا لمتغير رتبة الأستاذ

الرتبة	أستاذ التعليم المتوسط	أستاذ رئيسي للتعلم المتوسط	أستاذ مكون في التعليم المتوسط	المجموع
تعداد	389	377	242	1008
نسبة المئوية	38.58%	37.41%	24.01%	100%

(من إعداد الباحث)



الشكل رقم (2): توزيع مجتمع البحث تبعا لمتغير رتبة الأستاذ

من الجدول رقم (15) والشكل رقم (2) السابقين يتبين أن مجتمع البحث تكون من (242) أستاذا رتبة أستاذ مكون في التعليم المتوسط بنسبة قدرت بـ(24.01%)، وهي نسبة منخفضة نوعا ما مقارنة مع نسبة كل من الأساتذة رتبة أستاذ رئيسي في التعليم المتوسط والتي قدرت بـ(37.41%) بتعداد بلغ (377) أستاذا، ونسبة الأساتذة رتبة أستاذ التعليم المتوسط والتي قدرت بـ (38.58%) بتعداد بلغ (389) أستاذا.

III. عينة الدراسة الأساسية:

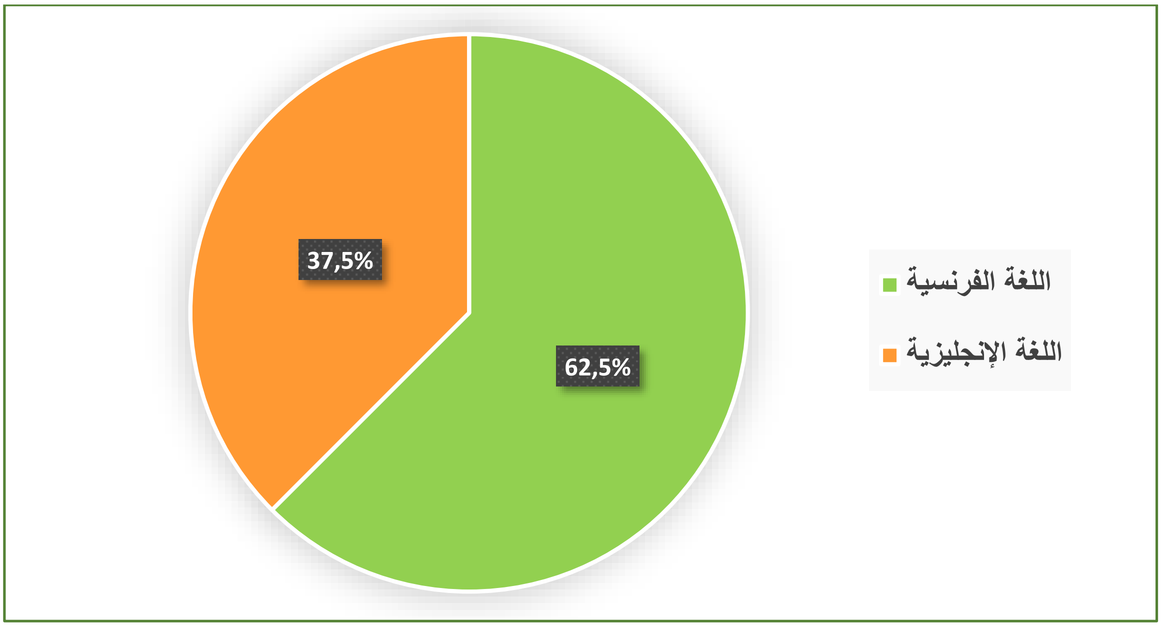
تكونت عينة الدراسة الأساسية من (300) أستاذا تم اختيارهم عن طريق **العينة العشوائية الطبقية** من إجمالي عدد أساتذة اللغات الأجنبية (اللغة الفرنسية، واللغة الإنجليزية) في مرحلة التعليم المتوسط بولاية تلمسان، وفق الخصائص التالية:

1. توزيع عينة الدراسة الأساسية من حيث التخصص:

الجدول رقم (16): توزيع عينة الدراسة الأساسية تبعا لمتغير التخصص

تخصص	لغة فرنسية	لغة إنجليزية	المجموع
تعداد	187	113	300
نسبة المئوية	62.50%	37.50%	100%

(من إعداد الباحث)



الشكل رقم (3): توزيع عينة الدراسة تبعا لمتغير التخصص

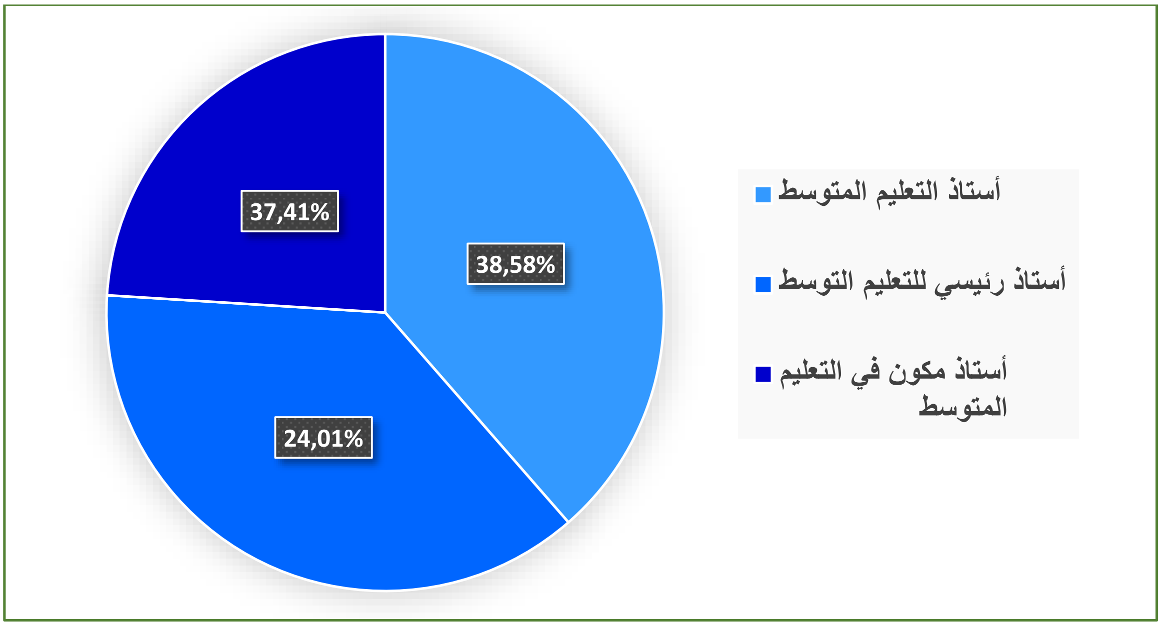
يتضح من الجدول رقم (16) والشكل رقم (3) السابقين أن عينة الدراسة الأساسية اشتمل على (187) أستاذا في مادة اللغة الفرنسية بنسبة (62.50%)، وهي نسبة أكبر من نسبة أساتذة مادة اللغة الإنجليزية والتي قدرت بـ(37.50%) بتعداد بلغ (113) أستاذا.

2. توزيع عينة الدراسة الأساسية من حيث الرتبة:

الجدول رقم (17): توزيع عينة الدراسة الأساسية تبعا لمتغير رتبة الأستاذ

الرتبة	أستاذ التعليم المتوسط	أستاذ رئيسي للتعلم المتوسط	أستاذ مكون في التعليم المتوسط	المجموع
تعداد	115	113	72	300
نسبة المئوية	38.58%	37.41%	24.01%	100%

(من إعداد الباحث)



الشكل رقم (4): توزيع عينة الدراسة تبعا لمتغير رتبة الأستاذ

من الجدول رقم (17) والشكل رقم (4) السابقين يتبين أن عينة الدراسة الأساسية تكونت من (115) أستاذا رتبة أستاذ التعليم المتوسط بنسبة (38.58%)، و(113) أستاذا رتبة أستاذ رئيسي للتعليم المتوسط بنسبة (37.41%)، و(72) أستاذا رتبة أستاذ مكون في التعليم المتوسط بنسبة (24.01%) وهي نسبة منخفضة نوعا ما مقارنة مع نسب الرتب الأخرى.

IV. أداة الدراسة الأساسية:

تمثلت أداة الدراسة الأساسية في استبيان "معوقات تطور اللغات الأجنبية في المنظومة التربوية الجزائرية" من إعداد الباحث، كما هو موضح في الملحق رقم (3) (استبيان معوقات تطور اللغات الأجنبية في المنظومة التربوية الجزائرية (في صورته النهائية)، حيث اشتمل الاستبيان على جزأين: الجزء الأول خاص بالبيانات الشخصية لأفراد العينة، والجزء الثاني مكون من (40) فقرة موزعة على أربعة أبعاد كالآتي:

- البعد الأول: المعوقات الناجمة عن التلميذ (10 فقرات)
- البعد الثاني: المعوقات الناجمة عن الأستاذ (10 فقرات)
- البعد الثالث: المعوقات الناجمة عن المنهاج (10 فقرات)
- البعد الرابع: المعوقات الناجمة عن الوسط السوسيو–ثقافي (10 فقرات)

يقابل كل فقرة ثلاثة استجابات وفق سلم ليكرت الثلاثي (موافق، غير متأكد، معارض).

V. الإجراءات التطبيقية للدراسة الأساسية:

تم إجراء الدراسة الأساسية في الفترة الممتدة من (20/ 11/ 2022 إلى 20/ 12/ 2022) وفق الإجراءات التالية:

- الحصول على رخصة التربص الميداني الثالث من قسم علوم التربية بجامعة وهران 2، تليها رخصة التربص الميداني الثالث من مديرية التربية لولاية تلمسان.
- التنسيق مع بعض مدراء المتوسطات ومستشاري التوجيه واطلاعهم على أهداف الدراسة وتعليمة وإجراءات تطبيق الاستبيان.
- تطبيق استبيان معوقات تطور اللغات الأجنبية في المنظومة التربوية الجزائرية بتوزيع (315) نسخة على عينة من أساتذة اللغات الأجنبية (مادة اللغة الفرنسية ومادة اللغة الإنجليزية) في (68) متوسطة في ولاية تلمسان كما هو موضح في الجدول رقم (18) الآتي:

الجدول رقم (18) مكان إجراء الدراسة الأساسية

الرقم	اسم المؤسسة	البلدية
01	متوسطة الشريف مولاي إدريس	تلمسان
02	متوسطة ابن خلدون	
03	متوسطة عويشة حاج سليمان	
04	متوسطة جلاد أحمد	
05	متوسطة التميمي	
06	متوسطة الخنساء	
07	متوسطة الشهيد تريدي محمد	
08	متوسطة بودحري عكاشة	
09	متوسطة شيخي موسى	
10	متوسطة الحباك	
11	متوسطة المقري	
12	متوسطة يغمراسن بن زيان	
13	متوسطة عقبة ابن نافع	مغنية
14	متوسطة ابن الخميس	
15	متوسطة أولاد بن دامو	
16	متوسطة داري الواسيني	
17	متوسطة ابن الخميس	
18	متوسطة العربي بن مهيدي	
19	متوسطة الشهيد عباد بوزيان	
20	متوسطة بن عيسى بلخير	حمام بوغرارة
21	متوسطة زناتي بن عمرو	الغزوات

22	متوسطة النقيب محمد الزياني	
23	متوسطة سايح ميسوم	السواحلية
24	متوسطة الشهداء الإخوة عيدوني	
25	متوسطة بونغلة عبد القادر	صبرة
26	متوسطة غالم محمد	
27	متوسطة الإخوة بوخاري	
28	متوسطة عبد المؤمن بن علي	ندرومة
29	متوسطة عياش الطيب	
30	متوسطة عبد الباسط	الرمشي
31	متوسطة سي طارق	
32	متوسطة مجاوي محمد	
33	متوسطة ابن رشد	
34	متوسطة قرين يوسف	
35	متوسطة ددوش عبد القادر	عين يوسف
36	متوسطة برابح مختار	بني وارسوس
37	متوسطة صايم عبد الله	
38	متوسطة ديب محمد	سبدو
39	متوسطة ساحي عبد القادر	
40	متوسطة قيداري محمد	
41	متوسطة بوحفص عبد القادر	
42	متوسطة الإخوة يوبي	
43	متوسطة بلجيلالي الشيخ	العريشة
44	متوسطة حوالف محمد	باب العسة
45	متوسطة المجاهد بن موسى يحي	منصورة
46	متوسطة قارة زعيتري مراد	

47	متوسطة زليط محمد	
48	متوسطة مجاهد عبد القادر	بني نستار
49	متوسطة خربوش محمد	أولاد ميمون
50	متوسطة الشهيد زاير محمد	
51	متوسطة محبوب عبد القادر	
52	متوسطة سيفي محمد	
53	متوسطة حابي عيسى	شتوان
54	متوسطة الإمام مالك ابن أنس	
55	متوسطة بن حابي موسى	
56	متوسطة حبيبس عبد الرحمان	
57	متوسطة فريد أحمد	شتوان
58	متوسطة بوعناني بوزيان	بني خلاد
59	متوسطة بن خلوف محمد	عين تالوت
60	متوسطة ولد قادة مصطفى	
61	متوسطة زاوي قويدر	عين نحالة
62	متوسطة مقاوي خيرة	سيدي العبدلي
63	متوسطة هواري بومدين	
64	متوسطة هارون الرشيد	
65	متوسطة أبو قرة الفرنيدي	الحناية
66	متوسطة بن سونة قويدر	
67	متوسطة الإخوة خالد	
68	متوسطة الإخوة الثلاثة همهامي	

(من إعداد الباحث)

- استرجاع (308) نسخة من الاستبيان بعد الانتهاء من التطبيق، فيما ألغيت منها (8) نسخ، لتتم الدراسة على (300) نسخة لأسباب منها: عدم ملء البيانات الخاصة بالمبحوث، ونسيان ملء بعض الاستجابات.
- تفريغ البيانات بإعطاء ثلاث درجات للاستجابة 'موافق'، ودرجتين للاستجابة 'غير متأكد'، ودرجة واحدة للاستجابة 'معارض''.
- معالجة بيانات الدراسة وتحليلها ومناقشتها.

VI. الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة:

لحساب الخصائص السيكومترية لأداة الدراسة استخدم الباحث المعاملات الإحصائية التالية:

- النسب المئوية لحساب استجابات المحكمين.
- معامل كوبر لقياس ثبات استجابات المحكمين.
- معامل كاندال للاتفاق لقياس الاتفاق بين المحكمين.
- معامل بيرسون لحساب الاتساق الداخلي للاستبيان.
- معامل سبيرمان براون ومعامل جوتمان للحكم على الثبات الاستبيان بطريقة التجزئة النصفية.
- معامل ألفاكرونباخ لحساب ثبات الاستبيان.

استخدم الباحث في معالجة بيانات الدراسة الأساسية كل من برنامج جداول البيانات (Microsoft Excel) الإصدار (2016)، والحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) الإصدار (25) باستخدام الأساليب الإحصائية التالية:

- التكرارات.
- المتوسط الحسابي.

- الانحراف المعياري.
- النسب المئوية.
- مؤشر الأهمية النسبية.
- اختبار (ت).
- تحليل التباين الأحادي البسيط.

الفصل الثامن:

عرض ومناقشة نتائج الدراسة

الفصل الثامن: عرض ومناقشة نتائج الدراسة

تمهيد:

تناول الباحث في هذا الفصل عرض للنتائج التي خلصت إليها الدراسة الحالية وتحليلها وتفسيرها باستناد إلى الدراسات السابقة والخلفية النظرية السابق ذكرها، ولتأكد من صحة الفرضيات قام الباحث بتحليل نتائج كل من الفرضية الأولى والثانية والثالثة والرابعة وفقا للأبعاد الأربع لأداة الدراسة 'استبيان معوقات تطور اللغات الأجنبية في المنظومة التربوية الجزائري'، باستخدام الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) الإصدار (25) وبرنامج جداول البيانات (Microsoft Excel) الإصدار (2016)، إذ قام الباحث بعد التأكد من التوزيع الطبيعي لاستجابات أفراد العينة (ارجع إلى الملحق رقم (5) نتائج الدراسة الأساسية) بحساب كل من المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والنسب المئوية ومؤشر الأهمية النسبية لاستجابات أفراد العينة (أساتذة اللغات الأجنبية بمرحلة التعليم المتوسط في ولاية تلمسان) على بنود الاستبيان، كما حدد الباحث وفقا لتصنيف (Pimentel, 2010, P111) ثلاثة مستويات (مستوى منخفض، مستوى متوسط، مستوى مرتفع) للحكم على درجة كل بند (ارجع إلى الملحق رقم (4) مؤشر الأهمية النسبية).

كما قام الباحث بتحليل ومناقشة نتائج الفرضية الخامسة بحساب اختبار (ت) (T test) لعينتين مستقلتين، ونتائج الفرضية السادسة بحساب اختبار تحليل التباين الأحادي البسيط (ANOVA).

I. عرض ومناقشة نتائج الفرضية الأولى:

❖ **نص الفرضية الأولى:** ترجع معوقات تطور اللغات الأجنبية في المنظومة التربوية الجزائرية من وجهة نظر الأساتذة إلى التلميذ.

1. عرض نتائج الفرضية الأولى:

لتأكد من صحة الفرضية الأولى قام الباحث بحساب كل من المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والنسب المئوية ومؤشر الأهمية النسبية للاستجابات أساتذة اللغات الأجنبية على بنود الاستبيان، كما هو موضح في الجدول رقم (19) التالي:

جدول رقم (19): نتائج المتوسط الحسابي والانحراف المعياري ومؤشر الأهمية النسبية لاستجابات أساتذة اللغات الأجنبية على بنود البعد الأول مرتبة تنازليا

رتبة البند	بنود البعد الأول: المعوقات الناجمة عن التلميذ	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية (موافق)	مؤشر الأهمية النسبية RII	مستوى الأهمية
1	A9: عزوف التلميذ عن استخدام اللغات الأجنبية في الاتصال الحقيقي مع الآخرين.	2,57	0,81	%78	0,85	مرتفع
2	A4: خجل التلميذ من التحدث باللغة الأجنبية أمام الأستاذ والتلاميذ.	2,50	0,85	%74	0,83	مرتفع
3	A2: شعور التلميذ بعدم جدوى تعلم اللغات الأجنبية في حياته اليومية.	2,27	0,95	%62	0,75	متوسط
4	A10: إهمال التلميذ لمهماته المدرسية (الواجبات المنزلية، المشاريع، التحضير المسبق..)	2,08	0,97	%52	0,69	متوسط
5	A7: قلة المكتسبات اللغوية القبلية للتلميذ.	1,98	0,97	%46	0,66	متوسط
6	A3: قلة اهتمام التلميذ بالمواد (الكتب، أفلام، موسيقى) التي لغتها أجنبية.	1,94	0.69	%44	0,64	متوسط
7	A1: اتجاهات التلميذ السلبية نحو اللغات الأجنبية.	1,74	0,93	%34	0,58	متوسط
8	A5: ضعف دافعية التلميذ لتعلم اللغات الأجنبية.	1,65	0,91	%30	0,54	منخفض

9	**A6: ضعف الاستعداد اللغوي للمتعلم.**	1,64	0,89	%28	0,54	**منخفض**
10	**A8: قدرات تلميذ مرحلة التعليم المتوسط لا تلائم تعلم اللغات الأجنبية.**	1,52	0,85	%24	0,50	**منخفض**
A: البعد الأول: المعوقات الناجمة عن التلميذ		1,98	0,70	%47,2	0,66	**متوسط**

(ارجع إلى الملحق رقم (5) نتائج الدراسة الأساسية)

يتضح من الجدول السابق رقم (19) أن معوقات تطور اللغات الأجنبية في المنظومة التربوية الجزائرية الناجمة عن التلميذ، والأكثر تأثيرا حسب استجابات أساتذة اللغات الأجنبية في متوسطات ولاية تلمسان تمثلت في المرتبة الأولى الفقرة (A9) "عزوف التلميذ عن استخدام اللغات الأجنبية في الاتصال الحقيقي مع الآخرين" بمتوسط حسابي قدر بـ(2,57) وانحراف معياري قدر بـ(0,81) ومؤشر أهمية نسبية مرتفع قدر بـ(0,85) وبنسبة موافقة مرتفعة قدرت بـ(78%)، يليها في المرتبة الثانية الفقرة (A4) "خجل التلميذ من التحدث باللغة الأجنبية أمام الأستاذ والتلاميذ" بمتوسط حسابي قدر بـ(2,50) وانحراف معياري قدر بـ(0,85) ومؤشر أهمية نسبية مرتفع قدر بـ(0,83) وبنسبة موافقة مرتفعة قدرت بـ(74%)، يتبعها في المرتبة الثالثة الفقرة (A2) "شعور التلميذ بعدم جدوى تعلم اللغات الأجنبية في حياته اليومية" بمتوسط حسابي قدر بـ(2,27) وانحراف معياري قدر بـ(0,95) ومؤشر أهمية نسبية متوسط قريب من المرتفع قدر بـ(0,75) وبنسبة موافقة متوسطة قدرت بـ(62%).

ومن نفس الجدول السابق رقم (19) يتبين أن معوقات اللغات الأجنبية في المنظومة التربوية الجزائرية الناجمة عن التلميذ ذات المستوى المتوسط، حسب استجابات أساتذة اللغات الأجنبية في متوسطات ولاية تلمسان تمثلت في كل من: الفقرة (A10) "إهمال التلميذ لمهماته المدرسية (الواجبات المنزلية، المشاريع، التحضير المسبق..)"، والفقرة (A7) "قلة المكتسبات اللغوية القبلية للتلميذ" والفقرة (A3) "قلة اهتمام التلميذ بالمواد (الكتب، أفلام، موسيقى) التي لغتها أجنبية"، والفقرة (A1) "اتجاهات التلميذ السلبية نحو اللغات الأجنبية" على التوالي، بمتوسطات حسابية تراوحت ما بين (2,08) و(1,74)، وانحراف معياري من (0,97) إلى (0,93)، ومؤشر أهمية نسبية متوسط محصور ما بين (0,69) و(0,58)، ونسبة موافقة متوسطة تراوحت ما بين (52%) و(34%).

ومن نفس الجدول السابق رقم (19) يظهر أن معوقات اللغات الأجنبية في المنظومة التربوية الجزائرية الناجمة عن التلميذ، والأقل تأثيرا حسب استجابات أساتذة اللغات الأجنبية في متوسطات ولاية تلمسان تمثلت في كل من: الفقرة (A5) "ضعف دافعية التلميذ لتعلم اللغات الأجنبية" بمتوسط حسابي قدر بـ(1,65) وانحراف معياري قدر بـ(0,91) ونسبة موافقة ضعيفة قدرت بـ(30%) ومؤشر أهمية نسبية ضعيف قدر بـ(0,54)، تتبعها الفقرة (A6) "ضعف الاستعداد اللغوي للمتعلم" بمتوسط حسابي قدر بـ(1,64) وانحراف معياري قدر بـ(0,89) ونسبة موافقة ضعيفة قدرت بـ(28%) ومؤشر أهمية نسبية ضعيف قدر بـ(0,54)، بينما تحتل الفقرة (A8) "قدرات تلميذ مرحلة التعليم المتوسط لا تلائم تعلم اللغات الأجنبية" المرتبة الأخيرة ضمن المعوقات الناجمة عن التلميذ بمتوسط حسابي قدر بـ(1,52) وانحراف معياري قدر بـ(0,85) ونسبة موافقة ضعيفة قدرت بـ(24%) ومؤشر أهمية نسبية ضعيف قدر بـ(0,50).

كما يتضح من نفس الجدول السابق رقم (19) أن إجمالي استجابات أساتذة اللغات الأجنبية في متوسطات ولاية تلمسان على كل فقرات البعد الأول (المعوقات الناجمة عن التلميذ) قدر متوسطه الحسابي بـ(1,98) وانحرافه المعياري بـ(0,70)، بمؤشر أهمية نسبية متوسط قدر بـ(0,66) وبنسبة موافقة متوسطة قدرت بـ(47,2%).

2. مناقشة نتائج الفرضية الأولى:

من النتائج السابق عرضها يتضح أن من أهم معوقات تطور اللغات الأجنبية الناجمة عن التلميذ من وجهة نظر أساتذة اللغات الأجنبية بمتوسطات ولاية تلمسان تمثلت بدرجة أولى في "عزوف التلميذ عن استخدام اللغات الأجنبية في الاتصال الحقيقي مع الآخرين"، وهذا ما يتوافق مع ما توصلت إليه دراسة بن فرج الله (2022) ودراسة جيتي (2020)، أي أن تلاميذ الطور المتوسط لا يتواصلون مع الآخرين ممن حولهم من أقرانهم أو أساتذتهم أو أفراد أسرهم باللغات الأجنبية، والمقصود هنا أن تكون كل المحادثة أو جزء كبير منها باللغة الأجنبية، إذ في الواقع وكما أظهرت تصريحات بعض أساتذة اللغات الأجنبية أثناء المقابلات التي أجريت في الدراسة الاستطلاعية أن التلاميذ الطور

المتوسط نادرا ما يستخدمون بعض الكلمات باللغة الأجنبية في تواصلهم، وهي كلمات مألوفة وشائع استخدامها في المجتمع مثل عد الأرقام (Deux mille vingt-trois) أو عد النقود مثل (Cinq mille) أو أسماء ومصطلحات علمية مثل (Frigo) (Connecter) (Réseau)، ولعل سبب ذلك راجع إلى ضعف الحصيلة اللغوية للتلميذ مما يجعله عاجزا عن توظيف الكلمات باللغة الأجنبية في سياق الحديث، أو جراء التفكير باللغة الأم والتواصل باللغة الأجنبية كما أشار إلى ذلك دوجلاس (1994، ص 120– 126)، إذ أن التفكير باللغة الأم والتواصل باللغة الأجنبية يتطلب عمليات معرفية ومدة زمنية أطول من التفكير باللغة الأجنبية، كما يوقع التلميذ في مشكلة الترجمة من وإلى اللغة الأجنبية.

كما يمكن إرجاع سبب "عزوف التلميذ عن استخدام اللغات الأجنبية في الاتصال الحقيقي مع الآخرين" إلى نفور الطرف الآخر ممن يتواصل معهم التلميذ من المحادثة باللغة الأجنبية، مما يدفع بالتلميذ إلى استخدام اللغة الأم أو اللغة الرسمية للإتمام المحادثة كما أشارت إلى ذلك دراسة جلال (2004، ص 218– 219)، فقلة التفاعل والتواصل باللغة الأجنبية بين أفراد المجتمع الذي ينتمي إليه التلميذ يحد من استخدامه لها، ومن جهة أخرى فإن التواصل الفعلي باللغة الأجنبية يسهم في تطور مهاراتها عند المتعلم، فحسب النظرية البنائية الاجتماعية (الثقافية) فإن اللغة تَتحدد من خلال النماذج اللغوية المتاحة ضمن البيئة الاجتماعية اللغوية التي يولد فيها أو يخضع لها المتعلم (النوايسة والقطاونة، 2015، ص 43).

كما يمكن إرجاع سبب "عزوف التلميذ عن استخدام اللغات الأجنبية في الاتصال الحقيقي مع الآخرين" إلى ما جاء في المرتبة الثانية وهو "خجل التلميذ من التحدث باللغة الأجنبية أمام الأستاذ والتلاميذ"، وهذا ما يتوافق مع دراسة تيجادا (2018) والتي توصلت إلى أن للعوامل النفسية (الخجل والانبساط والاستعداد والتعاطف والقلق) تأثير غير مباشر على قدرات متعلمي اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية، كما يمكن إرجاع سبب خجل التلميذ من التحدث باللغة الأجنبية إلى صعوبة نطق الكلمات والحروف بالطريقة الصحيحة، كما أشارت إلى ذلك دراسة بن غزالة (2018) والتي بينت أن من بين عوائق تعلم اللغة الفرنسية هو صعوبة الجانب الصوتي لها، ومن جهة أخرى يمكن إرجاع

سبب خجل المتعلم إلى الخوف من التقييم السلبي من الأستاذ كما أشارت إلى ذلك دراسة مانيبوسبكا (2018)، إذ أن الخوف والتوتر يدفعان بالمتعلم إلى اتخاذ وضعا دفاعيا ضد توجيهات المعلم (جلال، 2004، ص216–217)، ما من شأنه أن يحول دون تطور مهاراته اللغوية.

ومن نفس نتائج الجدول السابق رقم (19) يتضح أن من بين معوقات تطور اللغات الأجنبية الناجمة عن التلميذ من وجهة نظر أساتذة اللغات الأجنبية في متوسطات ولاية تلمسان، ذات المستوى المتوسط تمثلت في: شعور التلميذ بعدم جدوى تعلم اللغات الأجنبية في حياته اليومية، وإهمال التلميذ لمهماته المدرسية (الواجبات المنزلية، المشاريع، التحضير المسبق..)، وقلة المكتسبات اللغوية القبلية للتلميذ، وقلة اهتمام التلميذ بالمواد (الكتب، أفلام، موسيقى) التي لغتها أجنبية، واتجاهات التلميذ السلبية نحو اللغات الأجنبية، ولعل سبب ذلك راجع بدرجة أولى إلى غياب استخدام اللغة الأجنبية في الحياة اليومية للمتعلم، وإلى قلة التحفيز والتشجيع على تعلم اللغة الأجنبية داخل المحيط الأسري كما أشارت إلى ذلك دراسة بن فرج الله (2022).

كما يمكن إرجاع سبب ذلك إلى نقص المثيرات الثقافية داخل الأسرة (الكتب، الأجهزة الاعلام والاتصال، الألعاب اللغوية..)، وإلى اعتقاد الوالدين بثانوية مادة اللغة الأجنبية مقارنة بمواد أخرى العلمية ذات المعاملات المرتفعة، مما يؤثر بدوره سلبا على كفاءة الأسرة في تنظيم وقت ما بعد المدرسة، كما بينت ذلك دراسة بوحمارة ومزهود (2021) التي خلصت إلى أن تعلم اللغات الأجنبية يتأثر بعجز أسرة المتعلم على تنظيم فترات المراجعة في وقت ما بعد المدرسة، كما يمكن إرجاع سبب ذلك إلى العوامل الاجتماعية الثقافية، والتي منها تراجع مكانة اللغة الفرنسية وهيمنة اللغة الإنجليزية على الفكر العالمي، أو إلى أسباب تاريخية لها علاقة بالاحتلال الفرنسي كما أثبتت ذلك دراسة بن غزالة (2018).

ومن نفس الجدول السابق رقم (19) يتضح أن من بين معوقات تطور اللغات الأجنبية الناجمة عن التلميذ من وجهة نظر أساتذة اللغات الأجنبية بمتوسطات ولاية تلمسان الأقل تأثيرا تمثلت في: ضعف الدافعية التلميذ لتعلم اللغات الأجنبية، وضعف الاستعداد اللغوي للمتعلم، وقدرات تلميذ

مرحلة التعليم المتوسط لا تلائم تعلم اللغات الأجنبية، وهذا ما يفسر وجود دافعية لدى تلاميذ متوسطات ولاية تلمسان لتعلم اللغات الأجنبية حسب استجابات الأساتذة، ويرجح الباحث أن نوع الدافعية المقصودة هنا هي الدافعية النفعية، والتي حسب (لايتباون وسبادا، 2014، ص 130-131) فهي تشير إلى رغبة المتعلم في اكتساب اللغة الأجنبية باعتبارها وسيلة لتحقيق أهداف نفعية مثل الترجمة أو الدراسات التقنية لضمان مستقبل وظيفي أفضل، لا الدافعية التكاملية من الأجل الاتصال والتكامل مع أصحاب اللغة الأجنبية ولا الدافعية الاندماجية من أجل أن يصير المتعلم جزءا غير متمايز من الجماعة الناطقة باللغة الأجنبية (دوجلاس، 1994، ص 145)، وهذا ما يبرره ارتفاع مستوى استجابات الأساتذة على الفقرة "عزوف التلميذ عن استخدام اللغات الأجنبية في الاتصال الحقيقي مع الآخرين"، وتختلف نتائج الدراسة الحالية مع ما توصلت إليه دراسة سيناد (2017) التي خلصت إلى أن ضعف الدافعية للتعلم يعد من أهم معوقات تعلم وتطور اللغات الأجنبية عند المتعلم، كما تختلف مع دراسة الصاعدي (2012) التي بينت أن قلة المكتسبات اللغوية القبلية للمتعلم وضعف استعداده اللغوي يعد من أهم العوامل المؤثرة سلبا على تطور اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية لديه.

ولعل سبب هذا الاختلاف راجع بدرجة أولى إلى الظروف التي أنجزت فيها كل من الدراسة الحالية والدراسات السابقة، إذ عايشت الدراسة الحالية فترة جائحة كورونا وما انجر عنها من إجراءات الحجر الكلي والتباعد الاجتماعي وغلق المؤسسات التعليمية في الدولة الجزائرية، ما أدى إلى خلق عزلة اجتماعية حالت دون تواصل التلاميذ مع بعضهم البعض ومع أساتذتهم، كما يمكن إرجاع سبب ذلك الاختلاف إلى اختلاف الأنظمة التعليمية والمراحل الأولى الخاصة بتعليم اللغات الأجنبية في بعض الدول.

II. عرض ومناقشة نتائج الفرضية الثانية:

❖ **نص الفرضية الثانية:** ترجع معوقات تطور اللغات الأجنبية في المنظومة التربوية الجزائرية من وجهة نظر الأساتذة إلى الأستاذ.

1. عرض نتائج الفرضية الثانية:

لتأكد من صحة الفرضية الثانية قام الباحث بحساب كل من المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والنسب المئوية ومؤشر الأهمية النسبية للاستجابات أساتذة اللغات الأجنبية على بنود الاستبيان، كما هو موضح في الجدول رقم (20) التالي:

جدول رقم (20): نتائج المتوسط الحسابي والانحراف المعياري ومؤشر الأهمية النسبية لاستجابات أساتذة اللغات الأجنبية على بنود البعد الثاني مرتبة تنازليا

رتبة البند	بنود البعد الثاني: المعوقات الناجمة عن الأستاذ	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية (موافق)	مؤشر الأهمية النسبية RII	مستوى الأهمية
1	**B6**: قلة استخدام الأستاذ للحوار والمحاكاة في الأنشطة التعليمية الخاصة بتعلم اللغة الأجنبية.	2,58	0,80	%78	0,86	مرتفع
2	**B4**: غياب تنويع الأستاذ في طرق واستراتيجيات تدريسه للغة الأجنبية.	2,54	0,83	%76	0,85	مرتفع
3	**B1**: غياب التكوين المستمر للأستاذ في كيفية تدريس مادة اللغات الأجنبية وفق الإصلاحات الحديثة.	2,48	0,85	%71	0,82	مرتفع
4	**B5**: ضعف خبرة الأستاذ في استعمال وتوظيف الوسائل التعليمية أثناء الحصة.	2,28	0,94	%62	0,76	متوسط
5	**B2**: الاعتقادات السلبية للأستاذ اتجاه الإصلاحات التربوية لمناهج اللغات الأجنبية.	2,24	0,95	%60	0,74	متوسط
6	**B8**: ضعف خبرة الأستاذ في استخدام آليات التقويم الحديثة.	2,20	0,95	%58	0,73	متوسط
7	**B7**: استخدام اللغة العربية في الشرح أكثر من استخدام اللغة الأجنبية.	2,16	0,96	%56	0,72	متوسط

8	**B3: لجوء الأستاذ إلى دروس جاهزة عبر المواقع أو في أسطوانات بدل من إعداد وتخطيط الدرس بما يتناسب ومبدأ الفروق الفردية بين التلاميذ.**	2,15	0,97	%56	0,71	**متوسط**
9	**B10: ضعف الرضى الوظيفي لأستاذ اللغة الأجنبية.**	2,11	0,98	%54	0,70	**متوسط**
10	**B9: عدم مراعات اللسانيات النظرية والتطبيقية في إعداد المادة التعليمية الخاصة بتعلم اللغات الأجنبية.**	2,02	0,99	%50	0,67	**متوسط**
B: البعد الثاني: المعوقات الناجمة عن الأستاذ		2,27	0,76	%62,2	0,75	**متوسط**

(ارجع إلى الملحق رقم (5) نتائج الدراسة الأساسية)

يتضح من الجدول السابق رقم (20) أن معوقات تطور اللغات الأجنبية في المنظومة التربوية الجزائرية الناجمة عن الأستاذ، والأكثر تأثيرا حسب استجابات أساتذة اللغات الأجنبية بمتوسطات ولاية تلمسان تمثلت في المرتبة الأولى الفقرة (B6) "قلة استخدام الأستاذ للحوار والمحاكاة في الأنشطة التعليمية الخاصة بتعلم اللغة الأجنبية" بمتوسط حسابي قدر بـ(2,58) وانحراف معياري قدر بـ(0,80) ومؤشر أهمية نسبية مرتفع قدر بـ(0,82) وبنسبة موافقة مرتفعة قدرت بـ(78%)، يليها في المرتبة الثانية الفقرة (B4) "غياب تنويع الأستاذ في طرق واستراتيجيات تدريسه للغة الأجنبية" بمتوسط حسابي قدر بـ(2,54) وانحراف معياري قدر بـ(0,83) ومؤشر أهمية نسبية مرتفع قدر بـ(0,76) وبنسبة موافقة مرتفعة قدرت بـ(76%)، يتبعها في المرتبة الثالثة الفقرة (B1) "غياب التكوين المستمر للأستاذ في كيفية تدريس مادة اللغات الأجنبية وفق الإصلاحات الحديثة" بمتوسط حسابي قدر بـ(2,48) وانحراف معياري قدر بـ(0,85) ومؤشر أهمية نسبية مرتفع قدر بـ(0,74) وبنسبة موافقة مرتفعة قدرت بـ(71%).

ومن نفس الجدول السابق رقم (20) يتبين أن معوقات اللغات الأجنبية في المنظومة التربوية الجزائرية الناجمة عن الأستاذ، ذات المستوى المتوسط حسب استجابات أساتذة اللغات الأجنبية بمتوسطات ولاية تلمسان تمثلت في كل من: الفقرة (B5) "ضعف خبرة الأستاذ في استعمال وتوظيف الوسائل التعليمية أثناء الحصة"، والفقرة (B2) "الاعتقادات السلبية للأستاذ اتجاه الإصلاحات التربوية

لمناهج اللغات الأجنبية"، والفقرة (B8) "ضعف خبرة الأستاذ في استخدام آليات التقويم الحديثة" والفقرة (B7) "استخدام اللغة العربية في الشرح أكثر من استخدام اللغة الأجنبية"، والفقرة (B3) "لجوء الأستاذ إلى دروس جاهزة عبر المواقع أو في أسطوانات بدل من إعداد وتخطيط الدرس بما يتناسب ومبدأ الفروق الفردية بين التلاميذ"، والفقرة (B10) "ضعف الرضى الوظيفي لأستاذ اللغة الأجنبية" على التوالي، بمتوسطات حسابية تراوحت ما بين (2,28) و(2,11)، وانحراف معياري من (0,98) إلى (0,94)، ومؤشر أهمية نسبية متوسط قريب من المرتفع محصور ما بين (0,76) و(0,70) ونسب موافقة متوسطة تراوحت ما بين (62%) و(54%)، فيها احتلت المرتبة الأخيرة الفقرة (B9) "عدم مراعات اللسانيات النظرية والتطبيقية في إعداد المادة التعليمية الخاصة بتعلم اللغات الأجنبية" بمتوسط حسابي قدر بـ(2,02) وانحراف معياري قدر بـ(0,99) ومؤشر أهمية نسبية متوسط قدر بـ(0,67) وبنسبة موافقة متوسطة قدرت بـ(50%).

كما يتضح من نفس الجدول السابق رقم (20) أن إجمالي استجابات أساتذة اللغات الأجنبية بمتوسطات ولاية تلمسان على كل فقرات البعد الثاني (المعوقات الناجمة عن الأستاذ) قدر متوسطه الحسابي بـ(2,27) وانحرافه المعياري بـ(0,76)، بمؤشر أهمية نسبية قريب من المرتفع قدر بـ(0,75) وبنسبة موافقة متوسطة قدرت بـ(62,2%).

2. مناقشة نتائج الفرضية الثانية:

من النتائج السابق عرضها يتضح أن من أهم معوقات تطور اللغات الأجنبية الناجمة عن الأستاذ من وجهة نظر أساتذة اللغات الأجنبية في متوسطات ولاية تلمسان تمثلت بدرجة أولى في "قلة استخدام الأستاذ للحوار والمحاكاة في الأنشطة التعليمية الخاصة بتعلم اللغة الأجنبية"، أي أن عزوف المعلم عن توظيف الحوار ومحاكاة مواقف الحياة اليومية ضمن الأنشطة التعليمية مع فصل العملية التعليمية التعليمة عن واقع المتعلمين يؤثر سلبا على كفاءتهم اللغوية، ذلك أن استخدام الحوار ضمن أمثلة حقيقية ومحاكاة الواقع ضمن مشاهد تمثيلية يتيح للمتعلمين فرصة استخدام اللغة ضمن

سياق الحياة اليومية كما أشارت إلى ذلك دراسة (الخريزي، 2017)، وهذا ما من شأنه أن ينمي ويطور مهارات اللغة الأجنبية لديهم.

يليها في المرتبة الثانية "غياب تنويع الأستاذ في طرق واستراتيجيات تدريسه للغة الأجنبية" وهذا ما يتفق مع دراسة بوحمارة ومزهود (2021) التي توصلت إلى عزوف الأستاذ على تنويع طرق واستراتيجيات التدريس يؤثر سلبا على تعليم اللغات الأجنبية وتعلمها، ولعل سبب ذلك راجع إلى اكتظاظ التلاميذ في الفصول التعليمية كما بينت ذلك دراسة هارتو وآخرون (2021)، أو إلى تباعد المستويات التعليمية واختلاف الخلفية الثقافية التي ينتمي إليها المتعلمون كما بينت ذلك دراسة قاسمي (2018)، والتي خلصت إلى أن أساتذة اللغة الفرنسية في مرحلة التعليم المتوسط يعتمدون على أسلوب تلقين المعارف في أبسط صورها نظرا لتباعد مستويات التلاميذ اللغوية، وكذا الخلفية الثقافية التي ينتمون إليها، كما يمكن إرجاع سبب ذلك إلى ضيق الحجم الساعي المخصص لتدريس اللغات الأجنبية مقارنة مع حجم المحتوى التعليم الناتج عن إجراءات تفويج التلاميذ التي أقرتها وزارة التربية الوطنية الجزائرية خلال جائحة كورونا.

ومن جهة أخرى تلتقي نتائج الدراسة الحالة مع دراسة حسان وزياني (2017)، والتي خلصت إلى أن عدم انضباط الأساتذة في الاستخدام الأنسب لطرق التدريس راجع إلى ضعف تكوين الأساتذة وعدم إلمامهم بمفهوم الكفاءة الاتصالية، فغياب تنويع الأستاذ في طرق واستراتيجيات تدريسه للغة الأجنبية قد يكون ناتج بدرجة أولى عن ضعف كفاءته وتكوينه، وهذا ما توصلت إليه نتائج الدراسة الحالية، فمن أهم معوقات تطور اللغات الأجنبية حسب الاستجابات الأساتذة "غياب التكوين المستمر للأستاذ في كيفية تدريس مادة اللغات الأجنبية وفق الإصلاحات الحديثة"، حيث يعمل التكوين المستمر على الرفع من كفاءة الأستاذ وتوافقه أكثر مع الإصلاحات الحديثة ومع متطلبات المهنة كما بينت ذلك دراسة فارس ومزوز (2017)، خاصة وأن المناهج في المنظومة التربوية الجزائرية شهدت عدة إصلاحات تمثلت في "الانطلاق من بيداغوجيا المحتوى إلى بيداغوجيا الكفاءات مرورا ببيداغوجيا الأهداف" كما أشرت إلى ذلك دراسة ساعد (2013).

ومن جهة أخرى فقد أشارت دراسة بن غزالة (2018) إلى أن عدم إلمام أستاذ اللغة الفرنسية بالمقاربات الحديثة والبيداغوجيا الجديدة في التدريس يؤثر سلبا على تعليم اللغة الفرنسية كلغة أجنبية في المدرسة الجزائرية، ولعل غياب التكوين أثناء الخدمة راجع إلى عزوف الأساتذة عن الالتحاق بأيام التكوين الفعلي التي تخصصها مديرية التربية والتي غالبا ما تتزامن مع أيام العطل الفصلية للسنة الدراسية، كما يمكن أن يرجع ذلك كما بينت دراسة هامل وخباب (2020) إلى نمط التكوين فغالبا ما يطغوا الجانب النظري على جانب التدريب الميداني للأساتذة.

ومن نفس نتائج الجدول السابق رقم (20) يتضح أن من بين معوقات تطور اللغات الأجنبية الناجمة عن الأستاذ من وجهة نظر أساتذة اللغات الأجنبية في متوسطات ولاية تلمسان ذات المستوى المتوسط تمثلت في: "ضعف خبرة الأستاذ في استعمال وتوظيف الوسائل التعليمية أثناء الحصة" ولعل سبب ذلك راجع إلى ضعف خبرة الأستاذة الناجمة عن غياب التكوين الخاص بالاستخدام الأمثل للوسائل التعليمية كما أثبتت ذلك دراسة تاجر (2010) التي خلصت إلى أن نقص تدريب المعلمين لاستخدام الوسائل التعليمية وقلة توفرها في معظم المدارس يؤثر سلبا على تدريس اللغة الإنجليزية بالمرحلة الأساسية (ريفي شندي) بالسودان، كما يمكن إرجاع سبب "ضعف خبرة الأستاذ في استعمال وتوظيف الوسائل التعليمية أثناء الحصة" إلى عدم توفر الوسائل والأدوات التعليمية بالمؤسسات التربوية كما بينت ذلك دراسة حسان وزياني (2017)، والتي أثبتت أن صعوبة تحقيق الكفاءة الاتصالية في اللغة الفرنسية راجعة إلى عدة عوامل منها نقص الوسائل البيداغوجية الايضاحية التكنولوجيا بالمؤسسات التعليمية.

ومن معوقات تطور اللغات الأجنبية الناجمة عن الأستاذ ذات المستوى المتوسط حسب استجابات أساتذة اللغات الأجنبية في متوسطات ولاية تلمسان: الاعتقادات السلبية للأستاذ اتجاه الإصلاحات التربوية لمناهج اللغات الأجنبية، وضعف خبرة الأستاذ في استخدام آليات التقويم الحديثة، واستخدام اللغة العربية في الشرح أكثر من استخدام اللغة الأجنبية، ولجوء الأستاذ إلى دروس جاهزة عبر المواقع أو في أسطوانات بدل من إعداد وتخطيط الدرس بما يتناسب ومبدأ الفروق الفردية

بين التلاميذ، وضعف الرضى الوظيفي لأستاذ اللغة الأجنبية، وعدم مراعات اللسانيات النظرية والتطبيقية في إعداد المادة التعليمية الخاصة بتعلم اللغات الأجنبية، ولعل سبب ذلك راجع بدرجة أولى إلى "غياب التكوين المستمر للأستاذ في كيفية تدريس مادة اللغات الأجنبية وفق الإصلاحات الحديثة"، فقلة فعالية الدورات التكوينية وانعدامها من شأنه أن يحول دون مسايرة الأستاذ للمستجدات الحاصلة في علم النفس وعلوم التربية، مما يجعله حبيس بيداغوجيا وطرق واستراتيجيات التدريس القديمة، كما يحد ذلك من كفاءته البيداغوجية في مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين ما من شأنه أن يؤثر سلبا على تطور مهارات اللغات الأجنبية لدى تلاميذ الطور المتوسط بولاية تلمسان.

كما أن استخدام المعلم للغة الأصلية أو اللغة الأم أكثر من استخدامه للغة الأجنبية عند شرح الدرس أو خارج حجرة الصف يؤثر سلبا على تطور اللغة الأجنبية لدى المتعلم (دوجلاس، 1994، ص120- 126)، إذ يلجأ بعض المعلمين اللغات الأجنبية إلى التحدث بلغة المتعلم الأصلية أو لغته الأم للحفاظ على النظام داخل القسم أو عند لقاء المتعلمين خارج القاعة، وذلك ما يحرم المتعلمين من فرصة استخدام اللغة الأجنبية في تواصل حقيقي مع الآخرين (لايتباون وسبادا، 2014، ص 81).

ومن معوقات تطور اللغات الأجنبية الناجمة عن الأستاذ ذات المستوى المتوسط حسب استجابات أساتذة اللغات الأجنبية في متوسطات ولاية تلمسان "ضعف الرضى الوظيفي لأستاذ اللغة الأجنبية"، حيث أن لرضى الوظيفي للمعلم تأثير كبير ودور فعال في أدائه لمهمته، ويرجح الباحث سبب ضعف الرضى الوظيفي للأساتذة إلى حجم ساعي كبير الناجم عن إجراءات التفويج المتبعة خلال جائحة كورونا والمتضمنة لتقسيم كل فوج تربوي يتجاوز عدده (24) تلميذا إلى فوجين أو ثلاث أفواج فرعية، ما انجر عنه من رفع الحجم الساعي للأساتذة على حساب العطل المدرسية والأيام المخصصة للتكوين، كما يمكن إرجاع سبب ذلك إلى نقص عدد المدرسين في المؤسسة التعليمية مقارنة بعدد الأفواج التربوية، ومن جهة أخرى فقد يلجأ بعض أساتذة اللغات الأجنبية إلى تقديم دروس إضافية خارج المؤسسات التعليمية من أجل تلبية احتياجاتهم المادية، وهذا ما من شأنها أن يضعف

أداء الأستاذ ويؤثر سلبا في عملية تعليم اللغة الأجنبية للمتعلم داخل المؤسسة التربوية، كما قد يتأثر أداء معلم اللغات الأجنبية بكل من ضعف دافعيته للتدريس، وتمعضه من الإصلاحات الجديدة الخاصة بمناهج تعليم اللغات الأجنبية، لاعتقاده أنها تعيق ما تعود عليه ولا تقدم أي منفعة.

ومن جهة أخرى فإن ما توصلت إليه الدراسة الحالية يختلف عن ما توصلت إليه بعض الدراسات السابقة في حدود إطلاع الباحث، ونذكر منها دراسة فقيه وأبي مولود (2015) والتي توصلت إلى أن تدريس اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية يتأثر سلبا بمعتقدات الأساتذة الخاطئة الراجعة إلى خبراتهم التعليمية كطلاب في مرحلة ما قبل التخرج، كما تتعارض نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة تاجر (2010) والتي خلصت إلى أن الضعف الكفاءة اللغوية لأساتذة اللغة الإنجليزية يعد من أهم معوقات تطور اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية، كما تختلف عن دراسة هارتو وآخرون (2021) والتي أرجعت معوقات تطور اللغات الأجنبية إلى ضعف الدافع للتدريس لدى معلمي اللغة الإنجليزية.

ولعل سبب هذا الاختلاف راجع إلى الظروف التي أنجزت فيها كل من الدراسة الحالية والدراسات السابقة، إذ تزامنت الدراسة الحالية مع فترة جائحة كورونا وما انجر عنها من إجراءات الحجر الكلي، وبعض الإجراءات الاستثنائية التي أقرت وزارة التربية الوطنية الجزائرية في المنشور (رقم 1127/ وتو/اع/ المؤرخ في 2020/10/11) الخاص بالتنظيم الاستثنائي للتمدرس خلال السنة الدراسية (2020/ 2021)، والذي تقرر فيه "تقسيم كل فوج تربوي يتجاوز عدد تلاميذه (24) تلميذا إلى فوجين أو ثلاثة أفواج فرعية" و" تيسير عملية إسناد الأفواج الفرعية للفوج التربوي الواحد لنفس أستاذ المادة الواحدة تفاديا للآثار السلبية التي قد تنجم عن تغيير العقد البيداغوجي في حالة التئام الفوج التربوي (في صورة ما إذا تم التخلص نهائيا من وباء كوفيد-19)" وخفض الحجم الساعي لمادة اللغات الأجنبية بمعدل نصف ساعة أسبوعيا، ما دفع بالأساتذة إلى التخلي عن التنويع في طرق واستراتيجيات التدريس لربح الوقت والجهد وإتمام المحتوى، كما أن إجراءات التفويج أدت إلى رفع الحجم الساعي للأساتذة على حساب العطل المدرسية والأيام المخصصة للتكوين، ومن جهة

أخرى ألغت مديرية التربية الأيام التكوينية بسبب إجراءات الحجر الكلي، مما أثر سلبا على تكوين أساتذة اللغات الأجنبية خاصة حديثي التوظيف منهم.

III. عرض ومناقشة نتائج الفرضية الثالثة:

❖ **نص الفرضية الثالثة:** ترجع معوقات تطور اللغات الأجنبية في المنظومة التربوية الجزائرية من وجهة نظر الأساتذة إلى المنهاج.

1. عرض نتائج الفرضية الثالثة:

لتأكد من صحة الفرضية الثالثة قام الباحث بحساب كل من المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والنسب المئوية ومؤشر الأهمية النسبية للاستجابات أساتذة اللغات الأجنبية على بنود الاستبيان، كما هو موضح في الجدول رقم (21) التالي:

جدول رقم (21): نتائج المتوسط الحسابي والانحراف المعياري ومؤشر الأهمية النسبية لاستجابات أساتذة اللغات الأجنبية على بنود البعد الثالث مرتبة تنازليا

رتبة البند	بنود البعد الثالث: المعوقات الناجمة عن المنهاج	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية (موافق)	مؤشر الأهمية النسبية RII	مستوى الأهمية
1	C3: كثافة المحتوى مقارنة مع الوقت المخصص لتدريس مادة اللغة الأجنبية.	2,42	0,89	%70	0,80	مرتفع
2	C5: بعد الأنشطة التعليمية لمناهج اللغات الأجنبية عن واقع التلميذ المعيش.	2,26	0,94	%61	0,75	متوسط
3	C8: استخدام أسئلة الاختيار من متعدد في الاختبارات التحصيلية.	2,22	0,94	%58	0,74	متوسط
4	C7: الاعتماد على الاختبارات التحريرية أكثر من الاختبارات الشفوية في عملية التقويم.	2,18	0,95	%56	0,72	متوسط
5	C6: قصور الأنشطة التعليمية المقرر بالمنهاج في تطوير مهارات اللغة الأربع (الاستماع، المحادثة، القراءة، الكتابة) عند التلميذ.	1,90	0,94	%40	0,63	متوسط

6	**C10: مناهج اللغات الأجنبية لا تتيح للأستاذ حرية التنويع في طرائق التدريس.**	1,80	0,94	%36	0,60	**متوسط**
7	**C4: محتوى المنهاج لا يراعي تسلسل والتوازن في تدريس مهارات اللغة الأربع (الاستماع، المحادثة، القراءة، الكتابة) عند التلميذ.**	1,63	0,89	%28	0,54	**منخفض**
8	**C1: مناهج اللغات الأجنبية لا تراعي مبدأ الفروق الفردية بين التلاميذ.**	1,62	0,91	%30	0,54	**منخفض**
9	**C9: الوسائل التعليمية المقررة بالمنهاج لا تسهم في تطوير مهارات اللغة الأربع (الاستماع، المحادثة، القراءة، الكتابة) عند التلميذ.**	1,54	0,87	%26	0,51	**منخفض**
10	**C2: محتوى الكتاب وشكله لا يتوافق مع ميول ورغبات تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط.**	1,46	0,80	%20	0,48	**منخفض**
C: البعد الثالث: المعوقات الناجمة عن المنهاج		1,90	0,70	%42,5	0,63	**متوسط**

(ارجع إلى الملحق رقم (5) نتائج الدراسة الأساسية)

يتضح من الجدول السابق رقم (21) أن معوقات تطور اللغات الأجنبية في المنظومة التربوية الجزائرية الناجمة عن المنهاج، والأكثر تأثيرا حسب استجابات أساتذة اللغات الأجنبية بمتوسطات ولاية تلمسان تمثلت في المرتبة الأولى الفقرة (C3) "كثافة المحتوى مقارنة مع الوقت المخصص لتدريس مادة اللغة الأجنبية" بمتوسط حسابي قدر بـ (2,42) وانحراف معياري قدر بـ(0,89) ومؤشر أهمية نسبية مرتفع قدر بـ(0,80) وبنسبة موافقة مرتفعة قدرت بـ(70%)، يليها في المرتبة الثانية الفقرة (C5) "بعد الأنشطة التعليمية لمناهج اللغات الأجنبية عن واقع التلميذ المعيش" بمتوسط حسابي قدر بـ(2,26) وانحراف معياري قدر بـ(0,94) ومؤشر أهمية نسبية متوسط قدر بـ(0,75) وبنسبة موافقة متوسطة قدرت بـ(61%).

ومن نفس الجدول السابق رقم (21) يتبين أن معوقات اللغات الأجنبية في المنظومة التربوية الجزائرية الناجمة عن المنهاج ذات المستوى المتوسط، حسب استجابات أساتذة اللغات الأجنبية بمتوسطات ولاية تلمسان تمثلت في الفقرة (C8) "استخدام أسئلة الاختيار من متعدد في الاختبارات

التحصيلية"، بمتوسط حسابي قدر بـ(2,22) وانحراف معياري قدر بـ(0,94) ومؤشر أهمية نسبية متوسط قريب من المرتفع قدر بـ(0,74) وبنسبة موافقة متوسطة قدرت بـ(58%)، تتبعها الفقرة (C7) "الاعتماد على الاختبارات التحريرية أكثر من الاختبارات الشفوية في عملية التقويم"، بمتوسط حسابي قدر بـ(2,18) وانحراف معياري قدر بـ(0,95) ومؤشر أهمية نسبية متوسط قريب من المرتفع قدر بـ(0,72) وبنسبة موافقة متوسطة قدرت بـ(56%)، يليها كل من الفقرة (C6) "قصور الأنشطة التعليمية المقرر بالمنهاج في تطوير مهارات اللغة الأربع (الاستماع، المحادثة، القراءة، الكتابة) عند التلميذ"، والفقرة (C10) "مناهج اللغات الأجنبية لا تتيح للأستاذ حرية التنويع في طرائق التدريس" على التوالي، بمتوسطات حسابية تراوحت ما بين (1,90) و(1,80)، وانحراف معياري قدر بـ(0,94) لكليهما، ومؤشر أهمية نسبية متوسط محصور ما بين (0,63) و(0,60)، ونسبة موافقة متوسطة تراوحت ما بين (40%) و(36%).

ومن نفس الجدول السابق رقم (21) يظهر أن معوقات اللغات الأجنبية في المنظومة التربوية الجزائرية الناجمة عن المنهاج، والأقل تأثيرا حسب استجابات أساتذة اللغات الأجنبية بمتوسطات ولاية تلمسان تمثلت في كل من: الفقرة (C4) "محتوى المنهاج لا يراعي تسلسل والتوازن في تدريس مهارات اللغة الأربع (الاستماع، المحادثة، القراءة، الكتابة) عند التلميذ"، والفقرة (C1) "مناهج اللغات الأجنبية لا تراعي مبدأ الفروق الفردية بين التلاميذ" (احتلت الفقرة (C4) المرتبة السابعة قبل الفقرة (C1) لأن نسبة المعارضة (68%) للفقرة (C1) أكبر من نسبة المعارضة (65%) للفقرة (C4) (ارجع إلى الملحق رقم (17): نتائج الدراسة الأساسية)، والفقرة (C9) "الوسائل التعليمية المقررة بالمنهاج لا تسهم في تطوير مهارات اللغة الأربع (الاستماع، المحادثة، القراءة، الكتابة) عند التلميذ"، والفقرة (C2) "محتوى الكتاب وشكله لا يتوافق مع ميول ورغبات تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط" على التوالي، بمتوسطات حسابية تراوحت ما بين (1,63) و(1,46) وانحراف معياري من (0,89) إلى (0,80) ومؤشر أهمية نسبية منخفض محصور ما بين (0,54) و(0,48) ونسبة موافقة منخفضة تراوحت ما بين (28%) و(20%).

كما يتضح من نفس الجدول السابق رقم (21) أن إجمالي استجابات أساتذة اللغات الأجنبية بمتوسطات ولاية تلمسان على كل فقرات البعد الثالث (المعوقات الناجمة عن المنهاج) قدر متوسطه الحسابي بـ(1,90) وانحرافه المعياري بـ(0,70)، بمؤشر أهمية نسبية متوسط قدر بـ(0,63) وبنسبة موافقة متوسطة قدرت بـ(42,5%).

2. مناقشة نتائج الفرضية الثالثة:

من النتائج السابق عرضها يتضح أن من أهم معوقات تطور اللغات الأجنبية الناجمة عن المنهاج من وجهة نظر أساتذة اللغات الأجنبية بمتوسطات ولاية تلمسان تمثلت بدرجة أولى في "كثافة المحتوى مقارنة مع الوقت المخصص لتدريس مادة اللغة الأجنبية"، وهذا ما يتفق ما دراسة بوحمارة ومزهود (2021) التي توصلت إلى أن كثافة المحتوى تؤثر سلبا على تعليم اللغات الأجنبية وتعلمها، ويتوافق أيضا مع دراسة حسان وزياني (2017) والتي خلصت إلى أن كثافة محتوى منهاج مادة اللغة الفرنسية في الطور المتوسط وعدم ملائمته للمستوى اللغوي والمحيط الاجتماعي للمتعلمين يعرقل تحقيق الكفاءة الاتصالية في مادة اللغة الفرنسية لدى المتعلمين وفق المقاربة بالكفاءات، كما تتلاقى نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة نوي وصاهد (2012) والتي اختصت بتقويم مناهج اللغة الإنجليزية للسنة الرابعة متوسط بالجزائر، وتوصلت إلى أن محتوى مناهج اللغة الإنجليزية لا يتوافق مع الأهداف المسطرة.

كما لا يمكن الجزم أن لمناهج اللغات الأجنبية تأثير سلبي على تطور اللغات الأجنبية عند متعلمي الطور المتوسط في الدراسة الحالية، ذلك لأن مناهج اللغات الأجنبية مرت بعدة إصلاحات تربوية كما أشارت إلى ذلك دراسة ساعد (2013)، أما المناهج التي اختصت بتحليلها دراسة نوي وصاهد (2012) ودراسة حسان وزياني (2017) كانت مناهج الجيل الأول من بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات، بينما المناهج المعمول بها في الفترة التي زامنت الدراسة الحالية فهي كما أشارت دراسة بن كريمة وبن ناصر (2021، ص 242) "مناهج الجيل الثاني من التدريس بالكفاءات المتخذة من

البنائية الاجتماعية أساسا نظريا لها، والتي دخلت حيز التنفيذ بدءا من الموسم الدراسي 2016/ 2017".

كما تجدر الإشارة إلى أهم نقائص وثغرات الجيل الأول التي تم تداركها في المناهج الجيل الثاني كما أشارت إلى ذلك دراسة قمقاني (2022)، هو الانتقال من نظام الوحدات إلى نظام المقاطع المكون من وضعيات جزئية كلها تصب في قالب واحد شامل لأكثر من مادة دراسية، كما أولت مناهج الجيل الثاني اهتماما كبيرة لمهارتي الاستماع والمحادثة، أما عن المضامين المعرفية فإن محتويات مناهج الجيل الثاني نظمت على شكل موارد معرفية لخدمة الكفاءة، على عكس مناهج الجيل الأول والتي نظمت محتوياتها على شكل معارف مترابطة لخدمة الجانب المفاهيمي.

ومن جهة أخرى ونظرا لعدم وجود دراسات سابقة (في حدود إطلاع الباحث) تثبت كثافة محتوى مناهج الجيل الثاني في مادة اللغات الأجنبية بمرحلة التعليم المتوسط في النظام التربوي الجزائري فإن الباحث يرجح أن سبب كثافة المحتوى مقارنة بالحجم الساعي ناتج عن قرار وزارة التربية الوطنية (رقم 1127/ وتو/اع/ المؤرخ في 2020/10/11) الخاص بالتنظيم الاستثنائي للتمدرس خلال السنة الدراسية (2020/ 2021)، والذي تقرر فيه "توحيد برمجة عدد الحصص لمختلف المواد التعليمية، على النحو المبين في الجدول المرفق، وذلك في جميع المتوسطات الموجودة عبر التراب الوطني"، حيث تم خفض الحجم الساعي لمادة اللغة الفرنسية في مرحلة التعليم المتوسط من أربع ساعات ونصف أسبوعيا إلى أربع ساعات لكل من السنة الأولى والثانية والثالثة والرابعة متوسط وخفض الحجم الساعي لمادة اللغة الإنجليزية في مرحلة التعليم المتوسط من ساعتين ونصف أسبوعيا إلى ساعتين لكل من السنة الأولى والثانية متوسط، ومن ثلاث ساعات ونصف إلى ثلاث ساعات أسبوعيا لكل من السنة الثالثة والرابعة متوسط، أي بمعدل نصف ساعة أسبوعيا وهو ما يعادل (16) ساعة سنويا، هذا ما أدى إلى مشكلة كثافة المحتوى مقارنة بالوقت المخصص له.

وإن كانت وزارة التربية والتعليم قد أوصت بتَخَلي على بعض الدروس والوحدات نظرا للظروف الجائحة الاستثنائية، لكن على حساب أي مهارة من مهارات اللغة تم حذف هذه الدروس؟ وما مكانتها

ضمن مناهج اللغات الأجنبية؟ فإذا كانت مناهج الجيل الثاني قد بنيت على أساس مستمد من النظرية البنائية الاجتماعية (الثقافية)، والتي يرى روادها كما أشار زيتون (2007، ص 41) أن التعلم يتم من خلال "تفاعل الطالب مع الأشياء والأحداث من خلال حواسهم التي تساعد على ربط معرفتهم السابقة مع المعرفة الحالية التي تتضمن المعتقدات والأفكار والصور"، أي تفاعل المتعلم ضمن سياقي اجتماعي مع الأشياء والأحداث مما يمكنه من التسلسل في بناء وربط المعارف الجديدة بالمعارف السابقة، فإن الحذف أو التخلي على أي جزء من مناهج الجيل الثاني على حساب الوقت حتما سيؤثر سلبا على تطور اللغات الأجنبية لدى تلاميذ الطور المتوسط.

ومن نفس الجدول السابق رقم (21) يتضح أن من بين معوقات تطور اللغات الأجنبية الناجمة عن المنهاج من وجهة نظر أساتذة اللغات الأجنبية بمتوسطات ولاية تلمسان ذات المستوى المتوسط تمثلت في: بعد الأنشطة التعليمية لمناهج اللغات الأجنبية عن واقع التلميذ المعيش، وقصور الأنشطة التعليمية المقرر بالمنهاج في تطوير مهارات اللغة الأربع (الاستماع، المحادثة، القراءة، الكتابة) عند التلميذ، ولعل سبب ذلك راجع إلى مركزية النظام التربوية الجزائرية، كما أشارت إلى ذلك وزارة التربية الوطنية (د– ت) على موقعها "يتميز النظام التعليمي بالمركزية فيما يتعلق بالبرامج والمناهج والمواقيت التعليمية"، وهذا ما يفسره أن مناهج اللغات الأجنبية (مادة اللغة الفرنسية ومادة اللغة الإنجليزية) موحدة في كل التراب الوطني الجزائري، ولم تصمم أنشطتها لتوافق ولاية أو منطقة دون أخرى، فهي مبنية ومصممة لما يتماشى مع الواقع المشترك بين كل مناطق الدولة الجزائرية لذلك فالواقع المعيش في مدينة تلمسان وفي مدن الغربية يختلف عن الواقع المعيش في المدن الشرقية ويختلف عن ما هو عليه في مدن الجنوب، ومن جهة أخرى نشير إلى ضرورة تكييف أستاذ اللغة الأجنبية للأنشطة التعليمية حسب بيئة وواقع المتعلم المعيش، هذا ويرجح الباحث سبب "قصور الأنشطة التعليمية المقرر بالمنهاج في تطوير مهارات اللغة الأربع (الاستماع، المحادثة، القراءة، الكتابة) عند التلميذ" إلى ما خلصت إليه نتائج الفرضية الثانية وهو "قلة استخدام الأستاذ للحوار والمحاكاة في الأنشطة التعليمية الخاصة بتعلم اللغة الأجنبية"، حيث أن قلة توظيف الحوار والمحاكاة في الأنشطة التعليمية من شأنه أن يطور مهارتي القراءة والكتابة على حساب مهارة الاستماع ومهارة

المحادثة، وحسب (ميجيل ووليام، 1995، ص134) فإن تطور اللغة الأجنبية عند المتعلم يتأثر أيضا بقلة الأنشطة لا صفية من أعمال مسرحية ومهرجانات ومسابقات باللغات الأجنبية.

ومن معوقات تطور اللغات الأجنبية الناجمة عن المنهاج من وجهة نظر أساتذة اللغات الأجنبية بمتوسطات ولاية تلمسان ذات المستوى المتوسط: الاعتماد على الاختبارات التحريرية أكثر من الاختبارات الشفوية في عملية التقويم، واستخدام أسئلة الاختيار من متعدد في الاختبارات التحصيلية، وهذا ما يتوافق مع ما أشار إليه الخريزي (2017، ص260-271) أن استخدام أسئلة الاختيار من متعدد أو الربط لا تقيس المستوى الفعلي لمهارات اللغة عند المتعلم، ذلك أن هذا النوع من التقويم قاصر على الحفظ والتخزين واسترجاع المعارف فقط، ولا يرتقي للوصول إلى التقويم الشامل لكل مهارات اللغة خاصة منها مهارة المحادثة، ففي الغالب تهتم عملية التقويم بمهارتي القراءة والكتابة، كما يستخدم أساتذة اللغات الأجنبية تمارين الإملاء لتقويم مهارة الاستماع، ونادرا ما يلجأ الأساتذة إلى الامتحانات الشفوية لتقويم مهارة المحادثة، وذلك راجع إلى عدة أسباب منها كثرة التلاميذ في حجرة الصف الواحد وضيق المدة الزمنية المخصصة لفترات الامتحان، وهذا ما يحول دون معرفة الأستاذ للمستوى الفعلي للمهارات اللغوية عند المتعلمين، ووفق النظرية البنائية الاجتماعية (الثقافية) إذا كانت المعارف تبنى من خلال ربط المعارف الجديدة بالمعارف السابقة، فإن عدم وقوف الأستاذ على المستوى الفعلي لمهارات اللغات الأجنبية عند المتعلمين قد يوقعه لا محال في مشكلة الإعداد والتخطيط للدرس وسير الحصص، وهذا ما من شأنه أن يؤثر سلبا على تطور مهارات اللغات الأجنبية عند المتعلم.

ومن معوقات تطور اللغات الأجنبية الناجمة عن المنهاج من وجهة نظر أساتذة اللغات الأجنبية بمتوسطات ولاية تلمسان ذات المستوى المتوسط: مناهج اللغات الأجنبية لا تتيح للأستاذ حرية التنويع في طرائق التدريس، ولعل ذلك راجع إلى التسلسل السيء للمحتوى وعدم انسجامه مع الأهداف التعليمية، إلا أن الباحث يرجح سبب عزوف الأساتذة عن تنويع طرائق التدريس إلى ما خلصت إليه نتائج الفرضية الثانية "غياب تنويع الأستاذ في طرق واستراتيجيات تدريسه للغة

الأجنبية"، بسبب ضعف تكوين الأساتذة وكذا ضيق الوقت المخصص للحصص مادة اللغة الأجنبية مقارنة مع المحتوى التعليمي لمناهجها، وحسب (القيسي، 2018، ص44-45) فإن استخدام أساتذة اللغات الأجنبية لطرق واستراتيجيات التدريس التقليدية لا ينمي عادات التفكير السليم وحل المشكلات لدى المتعلم، ما من شأنها أن يجعل المتعلم في موقف سلبي يعيق تطور اللغات الأجنبية لديه، وهذا ما يتوافق مع ما توصلت إليه دراسة كحول (2012) أن أسباب انخفاض التحصيل الدراسي في مادة اللغة الإنجليزية راجع بدرجة أولى إلى طرائق التدريس، ثم إلى محتوى المادة الدراسية.

ومن نفس الجدول السابق رقم (21) يتضح أن من بين معوقات تطور اللغات الأجنبية لدى المتعلم الناجمة عن المنهاج من وجهة نظر أساتذة اللغات الأجنبية بمتوسطات ولاية تلمسان والأقل تأثيرا تمثلت في: محتوى المنهاج لا يراعي تسلسل والتوازن في تدريس مهارات اللغة الأربع (الاستماع، المحادثة، القراءة، الكتابة) عند التلميذ، ومناهج اللغات الأجنبية لا تراعي مبدأ الفروق الفردية بين التلاميذ، والوسائل التعليمية المقررة بالمنهاج لا تسهم في تطوير مهارات اللغة الأربع (الاستماع، المحادثة، القراءة، الكتابة) عند التلميذ، وهذا ما يعني أن مناهج اللغات الأجنبية في الطور المتوسط تراعي التسلسل والتوازن في تطوير مهارات اللغات الأجنبية الأربع عند المتعلمين، كما تراعي مبدأ الفوارق الفردية بينهم، وأن الوسائل التعليمية المقررة بالمنهاج تسهم في تطوير مهارات اللغة الأربع (الاستماع، المحادثة، القراءة، الكتابة) عند التلميذ، وهذا ما يبرره أن مناهج الجيل الثاني لمادتي اللغة الفرنسية واللغة الإنجليزية في الطور المتوسط صممت وفق مبادئ النظرية البنائية الاجتماعية (الثقافية)، المتخذة من المتعلم محورا للعملية التعليمية التعلمية، وهذا ما يتعارض مع دراسة نوي وصاهد (2021) التي توصلت إلى أن مناهج اللغة الإنجليزية لسنة الرابعة متوسط لا يساهم بشكل فعال في إكساب التلاميذ مهارة الكتابة، إذ أُرجع سبب ذلك إلى ضعف الوسائل وطرائق التعليمية وعدم ملائمتها لمحتوى والأهداف المسطرة، ويختلف مع ما توصلت إليه دراسة منار (2011) التي خلصت نتائجها إلى أن مناهج اللغة الفرنسية تؤثر بشكل سلبي على تعلم اللغة الفرنسية لدى تلاميذ مدارس الضفة الغربية بدولة فلسطين.

IV. عرض ومناقشة نتائج الفرضية الرابعة:

❖ **نص الفرضية الرابعة:** ترجع معوقات تطور اللغات الأجنبية في المنظومة التربوية الجزائرية من وجهة نظر الأساتذة إلى الوسط السوسيو–ثقافي.

1. عرض نتائج الفرضية الرابعة:

لتأكد من صحة الفرضية الرابعة قام الباحث بحساب كل من المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والنسب المئوية ومؤشر الأهمية النسبية للاستجابات أساتذة اللغات الأجنبية على بنود الاستبيان، كما هو موضح في الجدول رقم (22) التالي:

جدول رقم (22): نتائج المتوسط الحسابي والانحراف المعياري ومؤشر الأهمية النسبية لاستجابات أساتذة اللغات الأجنبية على بنود البعد الرابع مرتبة تنازليا

رتبة البند	بنود البعد الرابع: المعوقات الناجمة عن الوسط السوسيو-ثقافي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية (موافق)	مؤشر الأهمية النسبية RII	مستوى الأهمية
1	D2: قلة التواصل باللغات الأجنبية داخل المجتمع الذي ينتمي إليه التلميذ.	2,52	0,83	%74	0,84	مرتفع
2	D6: عدم تواصل أفراد الأسرة مع التلميذ باللغة الأجنبية.	2,40	0,89	%68	0,80	مرتفع
3	D10: قصور قدرة الأسرة على تنظيم وقت ما بعد المدرسة (الواجبات المنزلية..).	2,12	0,97	%54	0,70	متوسط
4	D5: تدني مستوى اللغات الأجنبية لدى أفراد أسرة التلميذ.	2,04	0,97	%50	0,68	متوسط
5	D7: نقص المثيرات الثقافية داخل الأسرة (الكتب، الأجهزة الاعلام والاتصال، الألعاب اللغوية..).	1,92	0,95	%42	0,64	متوسط
6	D9: اعتقاد الوالدين بثانوية مادة اللغة الأجنبية مقارنة بمواد أخرى ذات المعاملات المرتفعة.	1,86	0,94	%38	0,62	متوسط
7	D1: اختلاف الخلفية الثقافة للغة الأجنبية عن ثقافة المجتمع الذي ينتمي إليه التلميذ.	1,59	0,89	%28	0,53	منخفض

8	**D8**: غياب التنسيق بين الأسرة والمدرسة في متابعة شؤون التلميذ الخاصة باللغات الأجنبية.	1,58	0,89	%28	0,52	منخفض
9	**D3**: اختلاف ثقافة أسرة التلميذ عن الخلفية الثقافية للغة الأجنبية.	1,50	0,83	%22	0,50	منخفض
10	**D4**: التعصب العرقي للأسرة نحو اللغات الأجنبية لارتباطها بالمستعمر.	1,44	0,78	%18	0,48	منخفض
D: البعد الرابع: المعوقات الناجمة عن الوسط السوسيو-ثقافي		1,89	0,70	%42,2	0,63	متوسط

(ارجع إلى الملحق رقم (5) نتائج الدراسة الأساسية)

يتضح من الجدول السابق رقم (22) أن معوقات تطور اللغات الأجنبية في المنظومة التربوية الجزائرية الناجمة عن الوسط السوسيو–ثقافي، والأكثر تأثيرا حسب استجابات أساتذة اللغات الأجنبية بمتوسطات ولاية تلمسان تمثلت في المرتبة الأولى في الفقرة (D2) "قلة التواصل باللغات الأجنبية داخل المجتمع الذي ينتمي إليه التلميذ" بمتوسط حسابي قدر بـ(2,52) وانحراف معياري قدر بـ(0,83) ومؤشر أهمية نسبية مرتفع قدر بـ(0,84) وبنسبة موافقة مرتفعة قدرت بـ(74%)، يليها في المرتبة الثانية الفقرة (D6) "عدم تواصل أفراد الأسرة مع التلميذ باللغة الأجنبية" بمتوسط حسابي قدر بـ(2,40) وانحراف معياري قدر بـ(0,89) ومؤشر أهمية نسبية مرتفع قدر بـ(0,80) وبنسبة موافقة مرتفعة قدرت بـ(68%).

ومن نفس الجدول السابق رقم (22) يتبين أن معوقات اللغات الأجنبية في المنظومة التربوية الجزائرية الناجمة عن الوسط السوسيو–ثقافي ذات المستوى المتوسط، حسب استجابات أساتذة اللغات الأجنبية بمتوسطات ولاية تلمسان تمثلت في الفقرة (D10) "قصور قدرة الأسرة على تنظيم وقت ما بعد المدرسة (الواجبات المنزلية..)"، بمتوسط حسابي قدر بـ(2,12) وانحراف معياري قدر بـ(0,97) ومؤشر أهمية نسبية متوسط قريب من المرتفع قدر بـ(0,70) وبنسبة موافقة متوسطة قدرت بـ(54%) تتبعها كل من: الفقرة (D5) "تدني مستوى اللغات الأجنبية لدى أفراد أسرة التلميذ"، والفقرة (D7) "نقص المثيرات الثقافية داخل الأسرة (الكتب، الأجهزة الاعلام والاتصال، الألعاب اللغوية..)"، والفقرة

(D9) "اعتقاد الوالدين بثانوية مادة اللغة الأجنبية مقارنة بمواد أخرى ذات المعاملات المرتفعة" على التوالي، بمتوسطات حسابية تراوحت ما بين (2,04) و(1,86)، وانحراف معياري من (0,97) إلى (0,64)، ومؤشر أهمية نسبية متوسط محصور ما بين (0,68) و(0,62)، ونسبة موافقة متوسطة تراوحت ما بين (50%) و(38%).

ومن نفس الجدول السابق رقم (22) يظهر أن معوقات اللغات الأجنبية في المنظومة التربوية الجزائرية الناجمة عن الوسط السوسيو–ثقافي، والأقل تأثيرا حسب استجابات أساتذة اللغات الأجنبية بمتوسطات ولاية تلمسان تمثلت في كل من: الفقرة (D1) "اختلاف الخلفية الثقافة للغة الأجنبية عن ثقافة المجتمع الذي ينتمي إليه التلميذ"، والفقرة (D8) "غياب التنسيق بين الأسرة والمدرسة في متابعة شؤون التلميذ الخاصة باللغات الأجنبية"، والفقرة (D3) "اختلاف ثقافة أسرة التلميذ عن الخلفية الثقافية للغة الأجنبية"، والفقرة (D4) "التعصب العرقي للأسرة نحو اللغات الأجنبية لارتباطها بالمستعمر" على التوالي، بمتوسطات حسابية تراوحت ما بين (1,59) و(1,44) وانحراف معياري من (0,89) إلى (0,78) ومؤشر أهمية نسبية منخفض محصور ما بين (0,53) و(0,48) ونسبة موافقة منخفضة تراوحت ما بين (28%) و(18%).

كما يتضح من نفس الجدول السابق رقم (22) أن إجمالي استجابات أساتذة اللغات الأجنبية بمتوسطات ولاية تلمسان على كل فقرات البعد الرابع (المعوقات الناجمة عن الوسط السوسيو–ثقافي) قدر متوسطه الحسابي بـ(1,89) وانحرافه المعياري بـ(0,70)، بمؤشر أهمية نسبية متوسط قدر بـ(0,63) وبنسبة موافقة متوسطة قدرت بـ(42,2%).

2. مناقشة نتائج الفرضية الرابعة:

من النتائج السابق عرضها يتضح أن من أهم معوقات تطور اللغات الأجنبية الناجمة عن الوسط السوسيو–ثقافي من وجهة نظر أساتذة اللغات الأجنبية بمتوسطات ولاية تلمسان تمثلت بدرجة أولى في كل من: "قلة التواصل باللغات الأجنبية داخل المجتمع الذي ينتمي إليه التلميذ"، و"عدم

تواصل أفراد الأسرة مع التلميذ باللغة الأجنبية"، ويمكن تفسير ذلك من عدة أوجه، أولها أن قلة وانعدام التواصل باللغة الأجنبية ناتج عن التلميذ في حد ذاته، كما توصلت لذلك الدراسة الحالية في نتائج الفرضية الأولى، والتي مفادها أن تلميذ الطور المتوسط لا يستخدم اللغات الأجنبية في اتصال حقيقي مع الآخرين، وخجل التلميذ من التحدث باللغة الأجنبية أمام الأستاذ والتلاميذ، أي قلة وانعدام التواصل ناجم عن التلميذ، ومن جهة أخرى يمكن إرجاع سبب قلة وانعدام التواصل باللغات الأجنبية إلى المجتمع وأسرة التلميذ، ولعل سبب ذلك راجع إلى ضعف المستوى اللغوي لأفراد المجتمع أو أسرة التلميذ، وهذا ما تبرره استجابات الأساتذة بمستوى متوسط على الفقرة (D5) "تدني مستوى اللغات الأجنبية لدى أفراد أسرة التلميذ"، وما يتوافق مع ما أشارت إلى ذلك دراسة عجوز وبلمختار (2022) أن "المستوى الثقافي اللغوي للأسرة له علاقة بأداء التلميذ اللغوي فطبيعة الممارسة اليومية واستمرارية تداول المصطلحات هو تمرن على الطلاقة اللغوية وتطويرها بشكل مستمر"، كما توصلت نفس الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية قوية بين المستوى اللغوي للآباء والمستوى الدراسي في اللغة الفرنسية كلغة أجنبية عند تلاميذ الطور المتوسط ببلدية الجلفة.

ومن جهة أخرى يمكن إرجاع سبب قلة وانعدام التواصل باللغات الأجنبية إلى اختلاف الخلفية الثقافية للمجتمع ولأسرة المتعلم عن الخلفية الثقافية لمناهج اللغات الأجنبية، كما بينت ذلك دراسة جزولي (2020) التي توصلت إلى أن اختلاف الخلفية الثقافية لمناهج اللغات الأجنبية ذات المرجعية الغربية عن الخلفية الثقافية للمتعلم المغربي أثرت سلبا على تعلم اللغات الأجنبية لديه، إلا أن الباحث في الدراسة الحالية لا يرجح ذلك نتيجة أن الفقرات الدالة على اختلاف الخلفية الثقافية لكل من المجتمع وأسرة التلميذ عن الخلفية الثقافية لمناهج اللغات الأجنبية جاءت بمستوى منخفض حسب استجابات أساتذة اللغات الأجنبية بمتوسطات ولاية تلمسان، وهي الفقرات: "اختلاف الخلفية الثقافة للغة الأجنبية عن ثقافة المجتمع الذي ينتمي إليه التلميذ"، و"اختلاف ثقافة أسرة التلميذ عن الخلفية الثقافية للغة الأجنبية"، و"التعصب العرقي للأسرة نحو اللغات الأجنبية لارتباطها بالمستعمر".

كما تجدر الإشارة إلى أن الاختلاف في الفقرتين: "قلة التواصل باللغات الأجنبية داخل المجتمع الذي ينتمي إليه التلميذ"، و"عدم تواصل أفراد الأسرة مع التلميذ باللغة الأجنبية" ظاهر في اختلاف الوسط الذي ينتمي إليه التلميذ، إذ أن التلاميذ المنتمون إلى الأسر ذات مستوى لغوي مرتفع لديهم فرص أكبر لممارسة اللغة الأجنبية والتعرض لها، كما أن لاختلاف المجتمع الذي ينتمي إليه التلميذ والمعلم على حد سواء تأثير مباشر على تطور مهارات اللغة الأجنبية، إذ أن التلاميذ من سكان الوسط الحضاري لديهم فرصة أكبر للتعرض للغة الأجنبية، وهذا ما تبرره استجابات بعض التلاميذ وأوليائهم من متوسطة عويشة الحاج السليمان ومتوسطة الشريف مولاي ادريس بوسط مدينة تلمسان، والذين أظهروا استخدام متكرر لكلمات وجمل باللغة الأجنبية أثناء المقابلات التي أجريت معهم، عكس التلاميذ وأوليائهم المنتمون للأرياف، وهذا ما تفسره النظرية البنائية الاجتماعية (الثقافية) إذ أن اللغة تتحدد من خلال النماذج اللغوية المتاحة ضمن البيئة الاجتماعية اللغوية التي يولد فيها أو يخضع لها المتعلم (النوايسة والقطاونة، 2015، ص 43).

ومن جهة أخرى فإن الوسط السوسيو-ثقافي يؤثر بدوره على سير عملية تعليم وتعلم اللغات الأجنبية، إذ بينت دراسة قاسمي (2018) بمتوسطات مدينة عنابة بالجزائر أن أساتذة اللغات الأجنبية في الأرياف في الغالب يعتمدون على أسلوب التلقين واستخدام الترجمة إلى اللغة العربية أكثر من الأساتذة المتواجدون في المدن، وفي نفس السياق توصلت دراسة تاجر (2010) في ريف شندي بالسودان أن أساتذة اللغة الإنجليزية يستخدمون اللغة العربية في التدريس أكثر من استخدامهم للغة الإنجليزية، وهذا ما يتوافق مع ما أشار إليه (دوجلاس، 1994، ص120- 126) أن الوسط السوسيو-ثقافي يدفع بأساتذة إلى اختيار طرق واستراتيجيات قد لا تسهم في تطور مهارات اللغات الأجنبية عند المتعلم، ويمكن إرجاع سبب ذلك إلى اختلاف الخلفيات الثقافية بين التلاميذ وتباين الفروق الفردية بينهم، كما أن استخدام المعلم اللغات الأجنبية للغة الأصلية أو اللغة الأم أكثر من استخدامه للغة الأجنبية عند شرح الدرس أو خارج حجرة الصف يؤثر سلبا على تطور اللغة الأجنبية لدى المتعلم.

ومن جهة أخرى يظهر الاختلاف بين الفقرتين: "قلة التواصل باللغات الأجنبية داخل المجتمع الذي ينتمي إليه التلميذ"، و"عدم تواصل أفراد الأسرة مع التلميذ باللغة الأجنبية" في اختلاف شدة تعرض التلميذ للغة الأجنبية ضمن وسطه المعيش، فلا يمكن الجزم بانعدام تعرض التلميذ للغة الأجنبية في المجتمع لاختلاف مستويات أفراده اللغوية والتعليمية، لكن في المقابل قد ينعدم التواصل باللغة الأجنبية في الأسرة نتيجة انخفاض المستوى اللغوي والتعليمي لأفرادها، ولذلك فإن تعرض المتعلم للغة الأجنبية واستمرار تواصله بها داخل الأسرة ولو بالقليل من المصطلحات وبعض الكلمات كما أشرت دراسة عجوز وبلمختار (2022) يمكّن المتعلم من التمرن على الطلاقة اللغوية وتطورها بشكل مستمر، ما يسهم إيجابا في تطور حصيلته اللغوية، وهذا ما يتوافق مع دراسة جيتي (2020) التي خلصت إلى أن استخدام تلاميذ الصف العاشر بمدارس مدينة ديبري ماركوس بإثيوبيا للغة الإنجليزية كلغة أجنبية في المحادثة والتواصل مع الأقران والأولياء داخل مجتمعهم يؤثر إيجابا على كفاءتهم اللغوية، ودراسة جوير (2020) التي أثبتت أن تواصل المتعلم مع أفراد مجتمعه أو داخل أسرته بالحد الأدنى من المصطلحات المنتشر استخدامها في لغة محيطه الاجتماعي، وباستخدام أبسط القواعد الصرفية، يمكنه من استثمار ثروته اللغوية ورفع من كفاءته في اللغات الأجنبية.

ومن نفس الجدول السابق رقم (22) يتضح أن من بين معوقات تطور اللغات الأجنبية الناجمة عن الوسط السوسيو–ثقافي من وجهة نظر أساتذة اللغات الأجنبية بمتوسطات ولاية تلمسان ذات المستوى المتوسط تمثلت في: "قصور قدرة الأسرة على تنظيم وقت ما بعد المدرسة (الواجبات المنزلية..)"، وهذا ما يتوافق مع ما توصلت إليه دراسة بوحمارة ومزهود (2021) التي خلصت إلى أن تعلم اللغات الأجنبية يتأثر بعجز أسرة المتعلم على تنظيم فترات المراجعة في وقت ما بعد المدرسة ويمكن إرجاع سبب ذلك إلى "تدني مستوى اللغات الأجنبية لدى أفراد أسرة التلميذ"، إذ أن الأسر ذات المستوى اللغوي والثقافي العالي تقدر أهمية اكتساب اللغة الأجنبية ودورها في جوانب حياة المتعلم (قحطان، 2010، ص73–74)، كما يمكن إرجاع سبب ذلك إلى "اعتقاد الوالدين بثانوية المادة اللغة الأجنبية مقارنة بمواد أخرى ذات المعاملات المرتفعة"، مما يدفع بالأسرة المتعلم إلى

الاهتمام بالمواد العلمية وتخصيص لها جل فترات المراجعة في البيت على حساب المواد الأدبية والتي من بينها اللغات الأجنبية، وهذا ما يعرقل تطور مهارات اللغات الأجنبية لدى المتعلم.

من بين معوقات تطور اللغات الأجنبية الناجمة عن الوسط السوسيو–ثقافي من وجهة نظر أساتذة اللغات الأجنبية بمتوسطات ولاية تلمسان ذات المستوى المتوسط: "نقص المثيرات الثقافية داخل الأسرة (الكتب، الأجهزة الاعلام والاتصال، الألعاب اللغوية..)"، ولعل سبب ذلك راجع إلى عزوف التلاميذ على مطالعة المحتويات التي لغتها أجنبية من كتب وجرائد ومجلات، أو إلى قلت وانعدام المثيرات الثقافية داخلة الأسرة، كما يمكن إرجاع سبب ذلك إلى زيادة إقبال التلاميذ على الألعاب الإلكترونية خاصة في جائحة كورنا كما بينت ذلك دراسة أم الغيث (2021)، وحسب (ميجيل ووليام، 1995، ص31) فإن قلت وانعدام وسائل الاتصال السمعية والمرئية كالتلفزيون والراديو والألعاب اللغوية داخل الأسرة من شأنه أن يؤثر سلبا على الكفاءة اللغوية للمتعلم، لقلة تعرضه للغة الأجنبية في شكلها المكتوب والمسموع.

ومن نفس الجدول السابق رقم (22) يتضح أن من بين معوقات تطور اللغات الأجنبية الناجمة عن الوسط السوسيو–ثقافي من وجهة نظر أساتذة اللغات الأجنبية بمتوسطات ولاية تلمسان والأقل تأثيرا تمثلت في: اختلاف الخلفية الثقافة للغة الأجنبية عن ثقافة المجتمع الذي ينتمي إليه التلميذ، وغياب التنسيق بين الأسرة والمدرسة في متابعة شؤون التلميذ، واختلاف ثقافة أسرة التلميذ عن الخلفية الثقافية للغة الأجنبية، وهذا ما يدْعم ما خلصت إليه نتائج الفرضية الثالثة أن الخلفية الثقافية للغات الأجنبية التي يتلقاها تلاميذ الطور المتوسط من خلال مناهج الجيل الثاني تتوافق مع الخلفية الثقافية لأسر التلاميذ ومجتمعهم، ويتعارض مع ما توصلت إليه دراسة الجزولي (2020) التي أثبتت أن اختلاف الخلفية الثقافية للمتعلم المغربي عن ما يتلقاه من خلال محتويات المؤلفات الأدبية والكتب المدرسية للغات الأجنبية في النظام التعليمي المغربي أثر سلبا على تعلم اللغات الأجنبية لديه المتعلم.

ومن النتائج المتوصل إليها أن "غياب التنسيق بين الأسرة والمدرسة في متابعة شؤون التلميذ الخاصة باللغات الأجنبية" لا يؤثر بشكل كبير على تطور مهارات اللغات الأجنبية لدى تلاميذ الطور المتوسط بولاية تلمسان، وكذا "التعصب العرقي للأسرة نحو اللغات الأجنبية لارتباطها بالمستعمر" وخاصة اللغة الفرنسية منها، وهذا ما يتعارض مع ما خلصت إليه نتائج دراسة بن غزالة (2018) التي توصلت إلى أن تعليم وتعلم اللغة الفرنسية في المدرسة الجزائرية يتأثر بعوائق اجتماعية منها هيمنة اللغة الإنجليزية على الفكر العالمي، وأسباب تاريخية لها علاقة بالاحتلال الفرنسي.

V. عرض ومناقشة نتائج الفرضية الخامسة:

❖ **نص الفرضية الخامسة:** لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أساتذة اللغات الأجنبية بمرحلة التعليم المتوسط في ولاية تلمسان تعزى لمتغير التخصص (لغة فرنسية/ لغة إنجليزية).

1. عرض نتائج الفرضية الخامسة:

لتأكد من صحة الفرضية الخامسة قام الباحث بحساب اختبار (ت) (T-test) لعينتين مستقلتين، كما هو موضح في الجدول رقم (23) التالي:

جدول رقم (23): نتائج اختبار (ت) للفرق بين استجابات الأساتذة تبعا لمتغير التخصص

متغير التخصص	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة اختبار (ت)	القيمة الاحتمالية	الدلالة الإحصائية
اللغة الفرنسية	187	81,10	9,24	0,96	0,338	**غير دال**
اللغة الإنجليزية	113	79,93	10,76			

(ارجع إلى الملحق رقم (5) نتائج الدراسة الأساسية)

من بيانات الجدول السابق رقم (23) يتضح أن المتوسط الحسابي لاستجابات أساتذة اللغة الفرنسية قدر بـ(82,10) بانحراف معياري قدر بـ(9,24)، وهي قيم قريبة نوعا ما من المتوسط الحسابي لاستجابات أساتذة اللغة الإنجليزية والذي قدر بـ(79,93) بانحراف معياري قدر بـ(10,76) كما يلاحظ أن نتيجة اختبار (ت) قدرت بـ(0,96) بقيمة احتمالية تساوي (0,338) وهي قيمة أكبر من مستوى الدلالة (0,05)، ومنه نقبل الفرض الصفري: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أساتذة اللغات الأجنبية بمرحلة التعليم المتوسط في ولاية تلمسان تعزى لمتغير التخصص (لغة فرنسية/ لغة إنجليزية).

2. مناقشة نتائج الفرضية الخامسة:

من نتائج الجدول السابق رقم (23) يتبين أنه لا توجد فروق دالة إحصائيا في استجابات أساتذة اللغات الأجنبية بمرحلة التعليم المتوسط في ولاية تلمسان تعزى لمتغير التخصص (لغة فرنسية/ لغة إنجليزية)، وهذا ما يعني أنه لا يوجد فرق بين معوقات تطور اللغة الفرنسية ومعوقات تطور اللغة الإنجليزية لدى تلاميذ الطور المتوسط من وجهة نظر أساتذة اللغات الأجنبية بولاية تلمسان، وهذا ما يتعارض مع ما أشارت إليه دراسة بن غزالة (2018) أن اللغة الفرنسية تتأثر بهيمنة اللغة الإنجليزية على الفكر العالمي، كما أن اللغة الإنجليزية أكثر قبولا في المدرسة الجزائرية من اللغة الفرنسية، لارتباط هذه الأخيرة بالاحتلال الفرنسي، ولعل سبب انعدام الفروق في الدراسة الحالية بين معوقات اللغة الفرنسية ومعوقات اللغة الإنجليزية راجع إلى امتثال كل من مناهج الجيل الثاني في مادة اللغة الفرنسية ومادة اللغة الإنجليزية إلى مبادئ النظرية البنائية الاجتماعية (الثقافية)، كما يمكن إرجاع سبب ذلك إلى تلقي كل من أساتذة اللغة الفرنسية وأساتذة اللغة الإنجليزية نفس نمط التكوين أثناء الخدمة.

ومن جهة أخرى يرجح الباحث سبب انعدام الفروق بين معوقات تطور اللغة الفرنسية ومعوقات تطور اللغة الإنجليزية من وجهة نظر أساتذة اللغات الأجنبية بمتوسطات ولاية تلمسان أنه راجع إلى تزامن الدراسة الحالية مع فترة جائحة كورونا وما انجر عنها من إجراءات الحجر الكلي

والتباعد الاجتماعي، وبعض الإجراءات الاستثنائية التي أقرت وزارة التربية الوطنية الجزائرية الخاصة بالتنظيم الاستثنائي للتمدرس خلال الجائحة، والتي من بينها إجراءات التفويج وما انجر عنها من رفع الحجم الساعي للأساتذة على حساب العطل المدرسية والأيام المخصصة للتكوين من جهة وخفض الحجم الساعي لمادة اللغات الأجنبية بمعدل نصف ساعة أسبوعيا من جهة أخرى.

VI. عرض ومناقشة نتائج الفرضية السادسة:

❖ **نص الفرضية السادسة:** لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أساتذة اللغات الأجنبية بمرحلة التعليم المتوسط في ولاية تلمسان تعزى لمتغير رتبة الأستاذ (أستاذ تعليم متوسط/ أستاذ رئيسي/ أستاذ مكون).

1. عرض نتائج الفرضية السادسة:

لتأكد من صحة الفرضية السادسة قام الباحث بحساب اختبار تحليل التباين الأحادي البسيط (ANOVA)، كما هو موضح في الجدول رقم (24) التالي:

جدول رقم (24): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي البسيط للفرق بين استجابات الأساتذة تبعا لمتغير رتبة الأستاذ

متغير رتبة الأستاذ	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ف)	القيمة الاحتمالية	الدلالة الإحصائية
أستاذ التعليم المتوسط	115	77,93	7,60	24,43	0,000	دال إحصائيا
أستاذ رئيسي للتعليم المتوسط	113	79,30	7,99			
أستاذ مكون للتعليم المتوسط	72	87,15	12,51			

(ارجع إلى الملحق رقم (5) نتائج الدراسة الأساسية)

يتضح من الجدول السابق رقم (24) أن المتوسط الحسابي لاستجابات أساتذة اللغات الأجنبية رتبة أستاذ التعليم المتوسط قدر بـ(77,93) بانحراف معياري قدر بـ(7,60)، بقيم متساوية نوعا ما مع استجابات أساتذة اللغات الأجنبية رتبة أستاذ رئيسي للتعليم المتوسط والتي قدر متوسطها الحسابي

بـ(79,30) بانحراف معياري قدر بـ(7,99)، فيما قدر المتوسط الحسابي لاستجابات أساتذة اللغات الأجنبية رتبة أستاذ مكون للتعليم المتوسط بـ(87,15) بانحراف معياري قدر بـ(12,51)، وهي قيم مرتفعة مقارنة بقيم الفئات الأخرى.

كما يتبين من نفس الجدول السابق رقم (24) أن قيمة (ف) قدرت بـ(24,43) بقيمة احتمالية (0,000) وهي قيمة أصغر من مستوى الدلالة (0,05)، ما يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أساتذة اللغات الأجنبية على استبيان معوقات تطور اللغات الأجنبية في المنظومة التربوية الجزائرية تبعا لمتغير رتبة الأستاذ.

ولمعرفة سبب الفروق تم اجراء اختبار شيفيه (Multiple Comparisons Scheffe) وفق ما هو موضح في الجدول رقم (25) التالي:

جدول رقم (25): نتائج اختبار المقارنات البعدية

المقارنة بين الفئات تبعا لمتغير رتبة الأستاذ		الفرق في المتوسطات	القيمة الاحتمالية	الدلالة الإحصائية
بين رتبة أستاذ التعليم المتوسط	ورتبة أستاذ رئيسي في التعليم المتوسط	1,37	0,528	غير دال إحصائيا
بين رتبة أستاذ التعليم المتوسط	ورتبة أستاذ مكون في التعليم المتوسط	*9,21	0,000	دال إحصائيا
بين رتبة أستاذ رئيسي للتعليم المتوسط	ورتبة أستاذ مكون التعليم المتوسط	*7,84	0,000	دال إحصائيا

* الارتباط عند مستوى الدلالة 0.05.

(ارجع إلى الملحق رقم (5) نتائج الدراسة الأساسية)

من الجدول السابق رقم (25) يظهر أن الفرق بين متوسطات استجابات أساتذة اللغة الأجنبية رتبة أستاذ التعليم المتوسط واستجابات أساتذة اللغات الأجنبية رتبة أستاذ رئيسي للتعليم المتوسط قدر بـ(1,37) بقيمة احتمالية قدر بـ(0,52) وهي قيمة أكبر من (0,05) مما يدل أنه لا توجد فروق دالة إحصائيا بين استجابات أساتذة اللغة الأجنبية رتبة أستاذ التعليم المتوسط واستجابات أساتذة اللغات الأجنبية رتبة أستاذ رئيسي للتعليم المتوسط، بينما يلاحظ وجود فرق بين متوسطات استجابات أساتذة اللغة الأجنبية رتبة أستاذ مكون للتعليم المتوسط وكل من رتبة أستاذ التعليم المتوسط ورتبة أستاذ

رئيسي للتعليم المتوسط، إذ قدر الفرق بين المتوسطات بـ(9,21) و(7,84) على التوالي بقيمة احتمالية (0,000)، وهي قيم أصغر من مستوى الدلالة (0,05)، ومنه نرفض الفرض الصفري: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أساتذة اللغات الأجنبية بمرحلة التعليم المتوسط في ولاية تلمسان تعزى لمتغير رتبة الأستاذ (أستاذ تعليم متوسط/ أستاذ رئيسي/ أستاذ مكون)، ونقبل الفرض البديل: توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أساتذة اللغات الأجنبية بمرحلة التعليم المتوسط في ولاية تلمسان تعزى لمتغير رتبة الأستاذ (أستاذ تعليم متوسط/ أستاذ رئيسي/ أستاذ مكون).

2. مناقشة نتائج الفرضية السادسة:

يتضح من نتائج الجدول السابق رقم (25) أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أساتذة اللغات الأجنبية على استبيان معوقات تطور اللغات الأجنبية في المنظومة التربوية الجزائرية تبعا لمتغير رتبة الأستاذ، كما يتبين من الجدول السابق رقم (24) أن هذه الفروق لصالح رتبة أستاذ المكونين في مرحلة التعليم المتوسط، ويرجح الباحث أن سبب ذلك راجع إلى سنوات الخبرة التي تلقاها الأساتذة المكونون جراء ممارسة الفعلية الطويلة لعملية التدريس، إذ يرقى إلى صفة أستاذ مكون في التعليم المتوسط حسب المادة (16) من المرسوم التنفيذي رقم (12- 240) المتمم والمعدل للمرسوم التنفيذي رقم (08- 315) المتضمن للقانون الأساسي الخاص بالموظفين المنتمين للأسلاك الخاصة بالتربية الوطنية (2012، ص18) "عن طريق الامتحان المهني في حدود 80% من المناصب المطلوب شغلها، الأساتذة الرئيسيون في المتوسط، الذين يثبتون خمس (5) سنوات من الخدمة الفعلية بهذه الصفة. وعلى سبيل الاختيار، عن طريق التسجيل على قائمة التأهيل في حدود 20% من المناصب المطلوب شغلها، الأساتذة الرئيسيون في التعليم المتوسط، الذين يثبتون عشر (10) سنوات من الخدمة الفعلية بهذه الصفة"، وهذا ما يحدد الفارق بين أساتذة اللغات الأجنبية رتبة أستاذ مكون ورتبتي أستاذ رئيسي وأستاذ التعليم المتوسط، ففي كل الحالات يرقى إلى رتبة أستاذ مكون عن طريق الامتحان المهني كل أستاذ له (10) سنوات خدمة فعلية، وبالتسجيل في قوائم التسجيل كل أستاذ يثبت (15) سنة من الخدمة الفعلية، ومما لا شك فيه أن مدة (10) سنوات على

الأقل من خدمة فعلية تكفي لاكتساب خبرة مهنية التي تؤهل الأستاذ إلى الإلمام بمعظم معوقات تطور اللغات الأجنبية لدى تلاميذ الطور المتوسط.

ومن جهة أخرى فإن الاختلاف بين رتبة أستاذ مكون ورتبتي أستاذ رئيسي وأستاذ التعليم المتوسط يتضح جليا في المهام الموكلة إلى الأساتذة المكونين، والمحددة وفق المادة (15) من المرسوم التنفيذي رقم (12− 420) (2012، ص18) "بتأطير الطلبة الأساتذة الذين يزاولون تكوينهم في المدارس العليا للأساتذة نمط: أستاذ التعليم المتوسط، ومتابعتهم في إطار التربصات التطبيقية في الوسط المهني، كما يشاركون في تأطير عمليات التكوين أثناء الخدمة التي تنظم في إطار تحسين المستوى وتجديد معلومات موظفي قطاع التربية الوطنية، وإعداد وتقييم برامج التكوين، وتقييم أثر التكوين".

كما يتضح من نفس النتائج أنه لا توجد فروق بين استجابات الأساتذة رتبة أستاذ التعليم المتوسط واستجابات الأساتذة رتبة أستاذ رئيسي في التعليم المتوسط، ولعل سبب ذلك راجع إلى تقارب سنوات الخبرة وممارسة الفعلية لمهنة التدريس، إذ يرقى إلى رتبة أستاذ رئيسي للتعليم المتوسط حسب المادة (58) من المرسوم التنفيذي رقم (08− 315) المتضمن للقانون الأساسي الخاص بالموظفين المنتمين للأسلاك الخاصة بالتربية الوطنية (2018، ص10) "عن طريق الامتحان المهني في حدود 80% من المناصب المطلوب شغلها، أساتذة التعليم المتوسط الذين يثبتون خمس (5) سنوات من الخدمة الفعلية بهذه الصفة. وعلى سبيل الاختيار، بعد التسجيل على قائمة التأهيل في حدود 20% من المناصب المطلوب شغلها، أساتذة التعليم المتوسط الذين يثبتون عشر (10) سنوات من الخدمة الفعلية بهذه الصفة"، فمن المتوقع وجود أساتذة لديهم (8) سنوات خبرة لازالت رتبتهم أستاذ تعليم متوسط، وفي المقابل أساتذة لديهم (6) سنوات خبرة ورتبتهم أستاذ رئيسي في التعليم المتوسط، كما أن الاختلاف بين رتبة أستاذ التعليم المتوسط وأستاذ رئيسي لا يتعدى زيادة بعض المهام التي يكلف بها الأساتذة الرئيسيين، والمحددة وفق المرسوم التنفيذي رقم (08− 315) (2018، ص10) بـ"التنسيق في المادة أو القسم ويشاركون في تأطير عملية التكوين التحضيري والتطبيقي وفي أعمال البحث التربوي التطبيقي"

الاستنتاج العام

الاستنتاج العام:

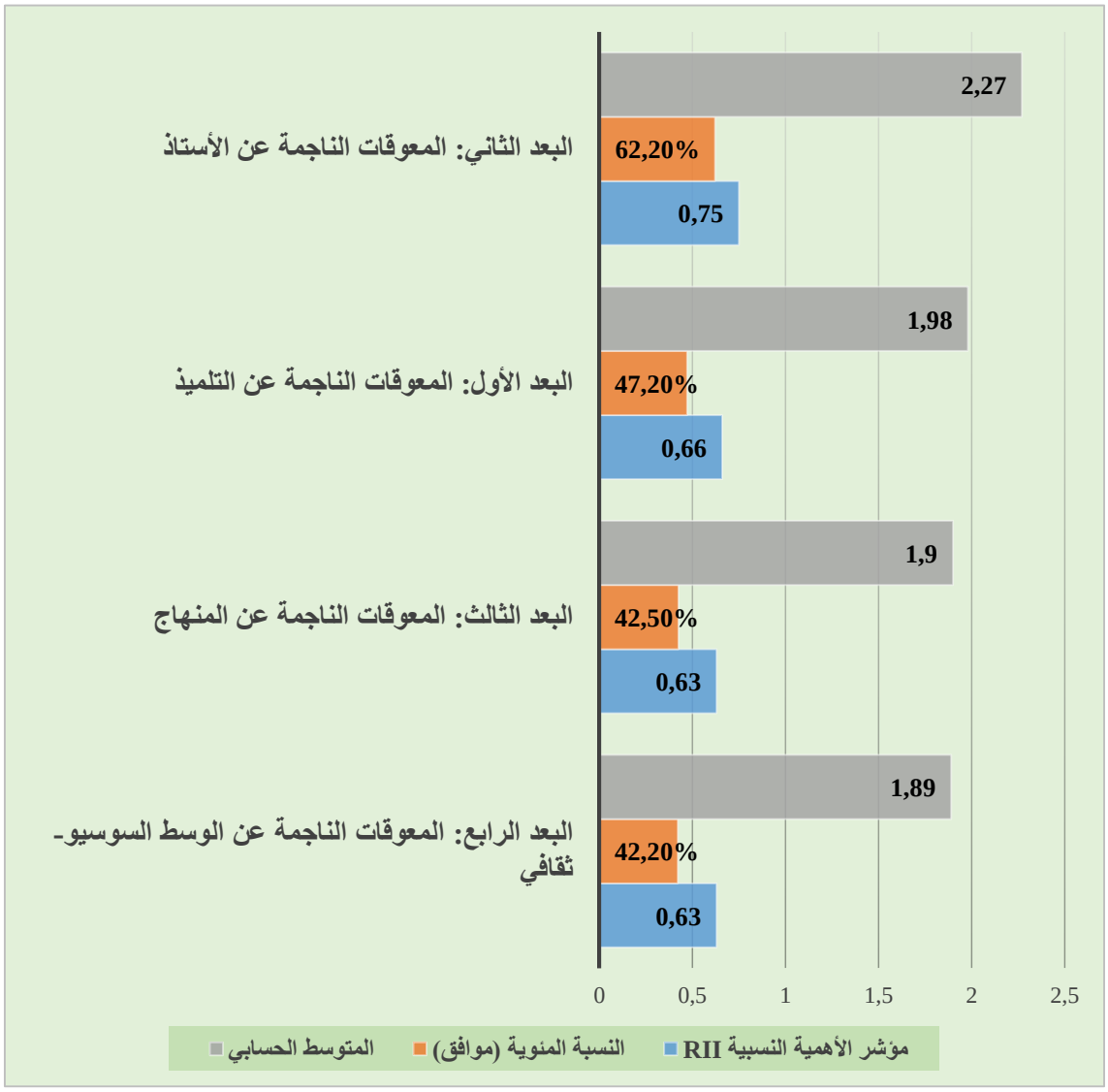
I. الإجابة عن التساؤل الرئيسي الأول:

ما معوقات تطور اللغات الأجنبية في المنظومة التربوية الجزائرية من وجهة نظر أساتذة اللغات الأجنبية بمرحلة التعليم المتوسط في ولاية تلمسان؟

من نتائج السابق ذكرها يستنتج الباحث أن معوقات تطور اللغات الأجنبية في المنظومة التربوية الجزائرية من وجهة نظر أساتذة اللغة الفرنسية واللغة الإنجليزية بمتوسطات ولاية تلمسان:

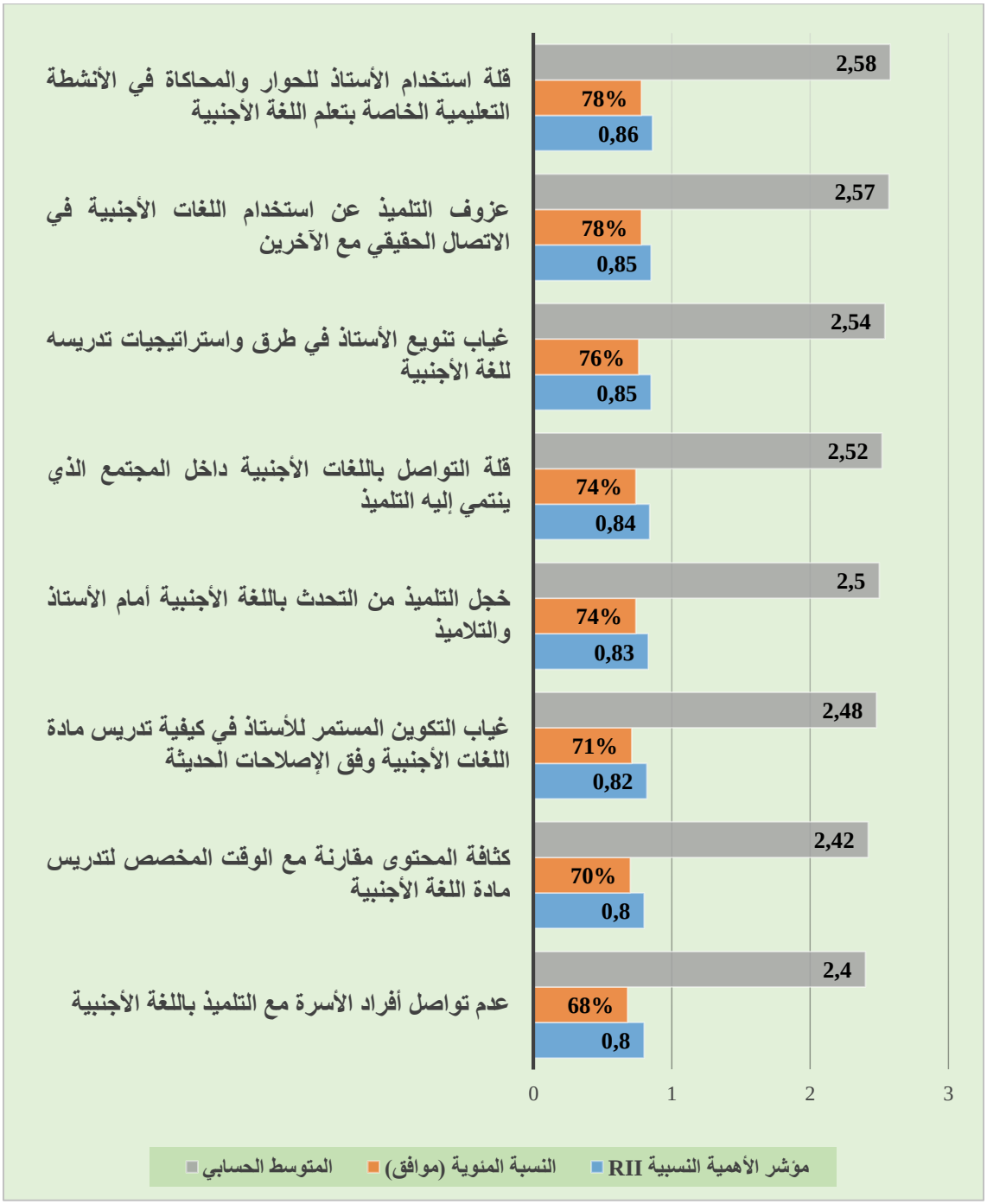
- ترجع بدرجة أولى إلى أساتذة اللغات الأجنبية بتقدير متوسط قريب من المرتفع قدر بـ(62,20%) والممثلة في:
  - قلة استخدام الأستاذ للحوار والمحاكاة في الأنشطة التعليمية الخاصة بتعلم اللغة الأجنبية.
  - غياب تنويع الأستاذ في طرق واستراتيجيات تدريسه للغة الأجنبية.
  - غياب التكوين المستمر للأستاذ في كيفية تدريس مادة اللغات الأجنبية وفق الإصلاحات الحديثة.
- تليها في المرتبة الثانية معوقات راجعة إلى التلاميذ أنفسهم بتقدير منخفض قريب من المتوسط قدر بـ(47,20%)، والمتمثلة في:
  - عزوف التلميذ عن استخدام اللغات الأجنبية في الاتصال الحقيقي مع الآخرين.
  - خجل التلميذ من التحدث باللغة الأجنبية أمام الأستاذ والتلاميذ.
- تليها في المرتبة الثالثة معوقات راجعة لكل من مناهج اللغات الأجنبية والوسط السوسيو–ثقافي بدرجات متقاربة وبتقدير منخفض قدر بـ(42,50%) و(42,20%) على التوالي، والمتمثلة في:
  - كثافة المحتوى مقارنة مع الوقت المخصص لتدريس مادة اللغة الأجنبية.
  - قلة التواصل باللغات الأجنبية داخل المجتمع الذي ينتمي إليه التلميذ.
  - عدم تواصل أفراد الأسرة مع التلميذ باللغة الأجنبية.

كما هو موضح في الشكلين رقم (5) ورقم (6) التاليين:



(ارجع إلى الملحق رقم (5) نتائج الدراسة الأساسية)

الشكل رقم (5): معوقات تطور اللغات الأجنبية وفق استجابات الأساتذة على أبعاد الاستبيان مرتبة تنازليا



(ارجع إلى الملحق رقم (5) نتائج الدراسة الأساسية)

الشكل رقم (6): معوقات تطور اللغات الأجنبية وفق استجابات الأساتذة على بنود الاستبيان مرتبة تنازليا

يتضح من النتائج السابقة أن معوقات تطور اللغات الأجنبية (اللغة الفرنسية واللغة الإنجليزية) لدى تلاميذ متوسطات ولاية تلمسان، باعتبارها المنظومة التربوية الجزائرية خاضعة للنظام التربوي

العام، وانطلاقا من المتعلم باعتباره محور العملية التعليمية التعلمية، تمثلت المعوقات في خجل التلميذ وعزوفه عن استخدام اللغات الأجنبية في الاتصال الحقيقي مع الآخرين، ولعل سبب ذلك راجع إلى ضعف الحصيلة اللغوية للمتعلم ما يحول دون تمكنه من التواصل الفعلي مع الآخرين من أفرد أسرته ومجتمعه، كما يمكن إرجاع سبب ذلك إلى قلة تعرض التلميذ لمواقف التواصل الفعلي باللغة الأجنبية في واقعه المعيش، بسبب ضعف الكفاءة اللغوية لمن هم حوله من أفراد أسرته أو في مجتمعه.

ومن جهة أخرى يمكن إرجاع سبب خجل التلميذ وعزوفه عن استخدام اللغات الأجنبية في التواصل الحقيقي مع الآخرين إلى قصور المنهاج في تطوير مهارات اللغات الأجنبية لديه، إذ قد لا تراعي عناصر منهاج اللغات الأجنبية التسلسل والتوازن في تطوير مهارات اللغة الأربع (الاستماع، المحادثة، القراءة، الكتابة)، وهذا ما ينجر عنه الاهتمام بمهارة الاستماع والقراءة والكتابة على حساب مهارة المحادثة، كما يمكن إرجاع سبب ذلك إلى معوقات ناجمة عن أساتذة اللغات الأجنبية، والتي وفق نتائج الدراسة الحالية تمثلت في: قلة استخدام الحوار والمحاكاة في الأنشطة التعليمية وغياب التنويع في طرق واستراتيجيات التدريس الحديثة، ولعل ذلك راجع إلى الإجراءات الاستثنائية التي اتخذتها وزارة التربية الوطني خلال جائحة كورونا، من غلق المؤسسات التعليمية وخفض الحجم الساعي المخصص لمادتي اللغة الفرنسية واللغة الإنجليزية بنصف ساعة أسبوعيا، مما تسبب في مشكلة كثافة المنهاج مقارنة مع التوقيت المخصص له، وكذا إثقال كاهل الأستاذ بساعات تدريس إضافية جراء عملية التفويج التي مسَّت الأقسام التربوية.

كما يمكن إرجاع سبب ذلك إلى غياب التكوين المستمر للأستاذ في كيفية تدريس مادة اللغات الأجنبية وفق الإصلاحات الحديثة، وهذا ما أثبتت نتائج الدراسة الحالية، وما يتوافق مع ما اِلتمسه الباحث خلال المقابلات التي أجريت في بداية الدراسة الاستطلاعية، إذ تبين من خلال بعض المقابلات أن الأساتذة ليس لهم دراية تامة بطرق واستراتيجيات التدريس الحديثة، خاصة الأساتذة رتبتي أستاذ التعليم المتوسط وأستاذ رئيسي، والذين يشكلون حوالي (76%) من إجمالي عدد أساتذة اللغات الأجنبية بطور المتوسط في ولاية تلمسان، ولعل ذلك راجع إلى عزوف الأساتذة عن المشاركة في حصص التكوين كونها تبرمج غالبا في العطل المدرسية، وكذا الندوات والملتقيات العلمية التي

تعتبر كمقوم رئيسي لتطوير كفاءة الأستاذ، أو لاعتقاداتهم السلبية اتجاه الإصلاحات الحديثة الخاصة بمناهج الجيل الثاني، أو بسبب كثافة محتوى برامج التكوين مقارنة بالحجم الساعي المخصص لها واعتمادها على الجانب النظري أكثر من التطبيقي.

II. الإجابة عن التساؤل الرئيسي الثاني:

ما آليات تحسين مهارات اللغات الأجنبية لدى تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط بولاية تلمسان؟

في ظل ما خلصت إليه نتائج التساؤل الأول لدراسة الحالية الخاص بمعوقات تطور اللغات الأجنبية، والتي تبقى نتائجه نسبية وغير مطلقة، إذ لا يمكن تعميمها على كل النظام التربوي الجزائري لاختلاف أطواره التعليمية، وكذا الظروف التي عاشتها المنظومة التربوية الجزائرية في ظل جائحة كورونا وما نتج عنها من مخلفات أثرت سلبا على أداء كل من المعلم والمتعلم على حد سواء.

وباستناد إلى الخلفية النظرية للدراسة الحالية وإلى ما أكدته العديد من الدراسات السابقة كدراسة دراسة زغلول (2020) التي أثبتت وجود فاعلية للمسرح التعليمي في تنمية مهارات المحادثة باللغة الإنجليزية لدى تلاميذ مدارس مدينة عرعر بالمملكة العربية السعودية، ودراسة بن ماجد (2019) التي توصلت إلى وجود فاعلية لاستخدام استراتيجية الدراما في تنمية مهارات التحدث باللغة الإنجليزية لدى تلاميذ السنة الأولى متوسط بمدينة مكة المكرمة، ودراسة عطية (2015) التي أثبتت وجود أثر إيجابي لاستراتيجية الدراما التعليمية في تنمية مهارات الاستماع لدى الطلاب، وما أشارت إليه دراسة ختام (2011، ص 38) أن المتعلم يكتسب ثروة لغوية كبيرة عن طريق استراتيجية الدراما التعليمية، ودراسة الكخن وهنية (2009) التي توصلت إلى وجود أثر لاستخدام الدراما التعليمية في تدريس قواعد اللغة العربية لطالبات الصف العاشر الأساسي بمدرستين الأردنية الدولية والعمرية.

وعليه فقد ارتأى الباحث إلى ضرورة اقتراح برنامج تدريبي الموسوم بـ "الدراما اللغوية" لفائدة أساتذة اللغات الأجنبية، قصد تمكينهم من الاستخدام الأمثل لاستراتيجية الدراما اللغوية باعتبارها استراتيجية تعليمية تعلمية فنية، كآلية لتحسين مهارات اللغات الأجنبية لدى تلاميذ الطور المتوسط بولاية تلمسان.

البرنامج التدريبي المقترح

البرنامج التدريبي المقترح: الدراما اللغوية

تمهيد:

بناء على ما خلصت إليه نتائج الدراسة الحالية ارتأى الباحث إلى اقتراح برنامج تدريبي الموسوم بـ "الدراما اللغوية" لفائدة أساتذة اللغات الأجنبية، كآلية لتحسين مهارات اللغات الأجنبية لدى تلاميذ الطور المتوسط بولاية تلمسان، وعليه فقد تضمن هذا الفصل خلفية نظرية وجيزة حول استراتيجية الدراما اللغوية، وكذا البرنامج التدريبي المقترح مع تحديد أهدافه العامة والإجرائية وفنياته ومحتواه ومدة إنجازه وكيفية قياس فعاليته.

I. ماهية الدراما اللغوية:

تعرف الدراما في المعجم الوسيط على أنها حكاية تعكس الحياة الإنسانية الواقعية، يقدمها ممثلون على المسرح، يقلدون الأشخاص الأصليين في لباسهم وأقوالهم وأفعالهم (مجمع اللغة العربية، 2004، ص282).

وتعد الدراما اللغوية من الاستراتيجية تعليمية تعلمية البسيطة والمرنة، فهي لا تشترط توفر وسائل كثيرة أو مسرح خاص لتمثيل المشاهد الدرامية، بل يكتفي المعلم بتحويل بعض النصوص والقصص الواردة في المناهج التعليمية إلى مواقف درامية تتناسب مع قدرات المتعلمين، متيحا لهم فرصة تقمص شخصيات وأداء أدوار فعليا، وممارسة اللغة بكل أشكالها في جو من المرح، وضمن مواقف تشبه مواقف الحياة اليومية، كما تتيح للمعلم فرصة تزويد المتعلمين بالتغذية الراجعة المناسبة خلال الموقف الدرامي أو بعد الانتهاء منه (فهد، 2019، ص10).

وتعتمد الدراما اللغوية في جوهرها على مهارات اللغة الأربع (استماع، محادثة، قراءة، كتابة) بشكل متفاوت، فالتلاميذ يتواصلون ويتفاعلون فيما بينهم من خلال مهارتي الاستماع والمحادثة ضمن سياق النص المقترح، كما قد يتجاوز ذلك إلى مهارتي القراءة والكتابة في بعض المشاهد الدرامية (رهام، 2011، ص15)، ويعد التمثيل والتسلية والتشويق مظهرا من مظاهر الدراما والمسرح، حيث يثير استخدامها دافعية التلميذ لاستكشاف وتعلم المفاهيم اللغوية الجديدة، كما توفر له الكثير من المرونة والحرية للتفاعل والتواصل ضمن سياق اجتماعي مشابه للحياة الواقعية (جهان، 2010، ص4).

مما سبق يرى الباحث أن الدراما اللغوية هي استراتيجية التعليمية تعليمية بسيطة ومرنة لا تشترط توفر مسرح خاص أو وسائل كثيرة قصد تمثيل المشاهد الدرامية، بل يكتفي الأستاذ فقط بتحويل النص أو القصة المدرج ضمن المنهاج إلى موقف درامي، وكذا إجراء بعض التعديلات تسمح بحركة التلاميذ في غرفة صف، ضمن مواقف تشبه مواقف الحياة اليومية، كما تعتمد الدراما اللغوية

في جوهرها على مهارات اللغة الأربع بشكل متفاوت، فمن خلال الممارسة والمحاكاة يتمكن التلميذ من تنمية مهارتي الاستماع والمحادثة، وقد تتجاوز ذلك إلى مهارتي القراءة والكتابة في بعض المشاهد الدرامية.

ويعرف الباحث الدراما اللغوية إجرائيا بأنها استراتيجية تعليمية تعلمية قائمة على مبادئ النظرية البنائية الاجتماعية (الثقافية)، تتيح للتلاميذ فرصة الممارسة اللغوية من خلال تمثيل وتقمص أدوار شخصيات محددة مسبقا، ضمن مشهد درامي مستوحى من نصوص مناهج اللغات الأجنبية في المنظومة التربوية الجزائرية، وموافق للحياة الواقعية، بهدف تحسين مهارات اللغات الأجنبية لدى تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط بولاية تلمسان.

II. تعريف البرنامج التدريبي:

يعرف جود (Good, 1973) البرنامج التدريبي بأنه مجموعة من الأنشطة المخططة والمنظمة، والتي تهدف إلى تطوير خبرات ومعارف المتدربين، قصد حل مشكلاتهم وتحديث ورفع كفاءتهم الإنتاجية وتحسين أدائهم في العمل (أورد في: رزقان، 2013، ص 14)

ويعرفه حافظ (2003، ص 421) بأنه: "عملية مخططة ومنظمة وفق النظريات التربوية تقوم بها مؤسسات تربوية متخصصة، لتزويد الطلبة بالخبرات العلمية والمهنية والثقافية بهدف تزويد مدرسي المستقبل بالكفايات التعليمية التي تمكنهم من زيادة كفاءة العملية التعليمية".

وحسب رمضان (2005) فإن التدريب "يطلق على تلك العمليات الإنمائية التي يتلقاها المعلم أثناء الخدمة لضمان مسايرة التطور الذي يطرأ على المنهج وطرائق التدريس نتيجة التطور المجتمعي والتقني المستمر" (أورد في: شلالي، 2012، ص 184).

ويعرف الباحث البرنامج التدريبي إجرائيا بأنه عملية منظمة ومخططة قائمة على مبادئ النظرية البنائية الاجتماعية (الثقافية)، تضم مجموعة من الأنشطة ذات الصلة بموضوع الدراما

اللغوية، والموجهة لأساتذة الطور المتوسط مادتي اللغة الفرنسية واللغة الإنجليزية، بهدف تمكينهم من توظيف استراتيجية الدراما اللغوية في العملية التعليمية التعلمية، قصد تحسين مهارات اللغات الأجنبية لدى تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط بولاية تلمسان.

III. التخطيط للبرنامج التدريبي:

انطلاقا من الخلفية النظرية لموضوع الدراما في مجال التربية والتعليم، وباستناد إلى نتائج الدراسات السابقة التي اهتمت بهذا المجال، صاغ الباحث مخطط عام للبرنامج التدريبي، محددا فيه كل من الأهداف العامة والإجرائية وفنيات البرنامج التدريبي ومضمونه ومدة إنجازه.

1. أهداف البرنامج:

أ. الأهداف العامة للبرنامج التدريبي:

- تطوير مهارات أساتذة اللغات الأجنبية بمتوسطات تلمسان لتوظيف استراتيجية الدراما اللغوية في التعليم.
- تحسين مهارات اللغات الأجنبية لدى تلاميذ الطور المتوسط بولاية تلمسان.

ب. الأهداف الإجرائية للبرنامج التدريبي:

أن يكون أستاذ اللغة الأجنبية في نهاية البرنامج قادرا على:

- استيعاب مفهوم العملية التعليمية التعلمية وفق النظرية البنائية الاجتماعية (الثقافية).
- تحديد مفهوم الدراما اللغوية.
- استنتاج أهداف وأهمية الدراما اللغوية في العملية التعليمية التعلمية.
- إدراك مكونات وعناصر الدراما اللغوية.
- استيعاب كل من مهام الأستاذ ودور التلميذ في استراتيجية الدراما اللغوية.
- تحويل نصوص التعليمية المقررة في المناهج اللغات الأجنبية إلى موقف درامي يتناسب مع قدرات التلاميذ ويتماشى مع واقعهم المعيش.

- تنفيذ خطوات استراتيجية الدراما اللغوية.
- التغلب على مشكلات وصعوبات توظيف الدراما اللغوية ضمن حجرة الصف.
- تقويم مهارات اللغة الأجنبية لدى التلاميذ مع تقديم التغذية الرجعية المناسبة خلال الموقف الدرامي وبعد الانتهاء منه.

2. فنيات البرنامج:

يعتمد البرنامج على مبادئ النظرية البنائية الاجتماعية (الثقافية) للعالم الأمريكي سومينوفيتش فيجوتسكي (Somanovic lev Vygotsky, 1896– 1934) الذي يرى أن التعلم يكون من الحياة وباتجاه الحياة، وفق مقاربة سوسيو بنائية تنطلق من ثلاث أبعاد: البعد البنائي: بناء المعارف من قبل الذات، والبعد التفاعلي: تفاعل الذات مع الموضوع المراد تعلمه، والبعد الاجتماعي: التعلم يتم في وضعيات ضمن سياق اجتماعي وفزيائي (العدوان وداود، 2016، ص 79)، أي أن التعلم يحدث في سياق اجتماعي ذات معنى مرتبط بالواقع.

ووظيفة المدرب في هذا البرنامج هي محاولة الجمع بين مفاهيم الدراما اللغوية وخبرات أساتذة اللغات الأجنبية الخاصة بتخصصهم ومفاهيم الحياة الواقعية المعيشية لتلاميذ الطور المتوسط بولاية تلمسان، من خلال مجموعة من الطرق والأساليب والوسائل التعليمية (العصف الذهني والمناقشة والتعلم التعاوني وورشات العمل، لعب الأدوار ، ومواد مطبوعة، وسائل سمعية بصرية)، قصد الوصول بالأستاذ لاستخدام عملياته المعرفية ليحول ويلائم ويعمم معرفته الأكاديمية وخبرات منهاج اللغة الأجنبية التي تشكل المادة الخام إلى موقف درامي يتناسب مع ميول وقدرات تلاميذ الطور المتوسط.

3. محتوى البرنامج التدريبي:

الجدول رقم (26): محتوى البرنامج التدريبي المقترح ومضمونه ومدة إنجازه

	محاور البرنامج	محتوى المحور	أهداف المحور	المدة
1	حصة تعارفيه	لمحة شاملة حول البرنامج مع مخطط شامل لتوزيع الحصص	تحضير الأساتذة للبدء في البرنامج	60 دقيقة
2	مدخل إلى النظرية البنائية الاجتماعية (الثقافية)	النظرية البنائية الاجتماعية (الثقافية)	استيعاب مفهوم العملية التعليمية التعلمية وفق النظرية البنائية الاجتماعية (الثقافية)	60 دقيقة
		العملية التعليمية التعلمية		
3	مدخل إلى الدراما اللغوية	الدراما اللغوية	تحديد مفهوم الدراما اللغوية	60 دقيقة
4	أهداف وأهمية الدراما اللغوية	أهمية الدراما اللغوية	استنتاج أهمية وأهداف الدراما اللغوية في عملية تعليم وتعلم اللغة الأجنبية	60 دقيقة
		أهداف الدراما اللغوية		
5	عناصر ومكونات الدراما اللغوية	عناصر الدراما اللغوية	إدراك مكونات وعناصر الدراما اللغوية	60 دقيقة
		مكونات الدراما اللغوية		
6	مهام الأستاذ ودور التلميذ في استراتيجية الدراما اللغوية	مهام الأستاذ في استراتيجية الدراما اللغوية	استيعاب كل من مهام الأستاذ ودور التلميذ في استراتيجية الدراما اللغوية	60 دقيقة
		دور التلميذ في استراتيجية الدراما اللغوية		
7	التخطيط لاستراتيجية الدراما اللغوية	خصائص تلميذ الطور المتوسط	تحويل نصوص التعليمية المقررة في المناهج اللغات الأجنبية إلى موقف درامي يتناسب مع قدرات التلاميذ ويتماشى مع واقعهم المعيش	90 دقيقة
		لمحة حول واقع التلميذ المعيش		
		تحويل النص التعليمي إلى موقف درامي		
8	خطوات توظيف الدراما اللغوية	خطوات ومراحل توظيف استراتيجية الدراما اللغوية	تنفيذ خطوات استراتيجية الدراما اللغوية	60 دقيقة

9	المشكلات وصعوبات توظيف الدراما اللغوية	المشكلات والصعوبات الناجمة عن أداء الأستاذ	التغلب على مشكلات وصعوبات توظيف الدراما اللغوية ضمن حجرة الصف	60 دقيقة
		المشكلات والصعوبات الناجمة عن أداء التلميذ		
10	تقويم مهارات اللغة الأجنبية لدى التلاميذ ضمن استراتيجية الدراما اللغوية	تقويم مهارات اللغات الأجنبية خلال الموقف الدرامي	تقويم مهارات اللغة الأجنبية لدى التلاميذ مع تقديم التغذية الراجعة المناسبة خلال الموقف الدرامي وبعد الانتهاء منه	90 دقيقة
		تقويم مهارات اللغات الأجنبية بعد الانتهاء من الموقف الدرامي		
		التغذية الراجعة ضمن وبعد الانتهاء من الموقف الدرامي		

(من إعداد الباحث)

4. قياس فاعلية البرنامج التدريبي المقترح:

يقترح الباحث قياس فاعلية البرنامج التدريبي خلال أربع مراحل:

المرحلة الأولى: معرفة رضى وانطباع الأساتذة عن البرنامج خلال فترة التدريب.

المرحلة الثانية: تقويم مدى اكتساب الأساتذة للخبرات والمعارف ذات الصلة بدراما اللغوية بعد نهاية التدريب.

المرحلة الثالثة: تقويم مدى توظيف الأساتذة لاستراتيجية الدراما اللغوية خلال حصص تعليم اللغة الأجنبية.

المرحلة الرابعة: تقويم أثر توظيف الأساتذة لاستراتيجية الدراما اللغوية على تحسين مهارات اللغات الأجنبية لدى تلاميذ الطور المتوسط بولاية تلمسان.

❖ ملاحظة:

لم يتسنى للباحث قياس فعالية البرنامج التدريبي بسبب ما واجهه من إجراءات تعسفية، توحي في مجملها أن عملية تكوين وتدريب أساتذة اللغات الأجنبية تدخل ضمن نشاطات مصلحة التفتيش وتكوين بمديرية التربية لولاية تلمسان.

الخاتمة

الخاتمة:

تعد اللغة ظاهرة إنسانية ونشاط اجتماعي يتفاعل ويتواصل من خلالها أفراد المجتمع، فهي أداة للتفكير والتعبير، وقدرة ذهنية يكتسبها الفرد ولا يولد بها، يمثلها نظام من الرموز الصوتية المتعارف عليها، وتتشكل في أساسها من أربع مهارات (الاستماع، والمحادثة، والقراءة، والكتابة) وتختلف اللغة باختلاف الشعوب والمجتمعات، فمنها لغة أصلية وأخرى أجنبية، فكل لغة هي في حد ذاتها لغة أصلية بالنسبة لمجتمعها الأصلي، ولغة أجنبية بالنسبة للمجتمعات الأخرى الناطقة بغيرها ويظهر هذا الاختلاف في مجموعة من الأبعاد منها البعد المادي والبعد الثقافي والبعد اللغوي والبعد النفسي.

ويتم تعلم واكتساب اللغة الأجنبية عبر مجموعة من العلميات النفسية والتربوية، إما ضمن المناهج المدرسية أو من خلال الاحتكاك المباشر مع الناطقين الأصليين بها، أو عن طريق البرامج المختلفة عبر وسائل الإعلام والاتصال، ونظرا لأهمية اللغات الأجنبية في تعزيز دور المتعلم الجزائري في حياته الشخصية والأكاديمية، وتكيفه مع مجتمعه وانفتاحه على الثقافات وشعوب الأخرى، ومواكبته لتطور والتقدم الدولي، فقد عمدت وزارة التربية الوطنية الجزائرية من خلال منظومتها التربوية إلى تكوين المتعلم الجزائري في عدة لغات أجنبية، أهمها اللغة الفرنسية كلغة أجنبية أولى واللغة الإنجليزية كلغة أجنبية ثانية.

وعلى الرغم من توالي الإصلاحات التربوية التي مست المنظومة التربوية الجزائرية، إلا أن تطور كفاءة المتعلم الجزائري في اللغات الأجنبية لا يزال يواجه العديد من المعوقات، منها ما هو راجع إلى المتعلمين أنفسهم ومنها ما له علاقة بالأستاذ، ومعوقات أخرى ذات صلة بالمناهج التربوية والوسط السوسيو–ثقافي للمتعلم، وعلى هذا الأساس فقد اهتمت الدراسة الحالية بموضوع اللغات الأجنبية في المنظومة التربوية الجزائرية، من خلال مشكلتها المتمحورة حول معوقات تطور اللغات الأجنبية وآليات تحسين مهاراتها لدى تلاميذ الطور المتوسط بولاية تلمسان، باعتبارها منظومة تربوية وجزء من النظام التربوي الجزائري العام.

وعلى هذا فقد خلصت نتائج الدراسة الميدانية للدراسة الحالية إلى أن معوقات تطور اللغات الأجنبية من وجهة نظر الأساتذة ترجع بدرجة أولى إلى أساتذة اللغات الأجنبية بتقدير قريب من المرتفع، حيث تمثلت في قلة استخدام الحوار والمحاكاة في الأنشطة التعليمية، مع غياب التنويع في طرق واستراتيجيات التدريس الحديثة، وغياب التكوين المستمر للأساتذة في كيفية تدريس مادة اللغات الأجنبية وفق الإصلاحات الحديثة، تليها في المرتبة الثانية بتقدير منخفض قريب من المتوسط معوقات ناجمة عن تلاميذ الطور المتوسط أنفسهم، والمتمثلة في عزوف التلميذ وخجله من استخدام اللغات الأجنبية في التواصل مع الآخرين، تليها في المرتبة الثالثة بتقدير منخفض معوقات راجعة إلى كل من مناهج اللغات الأجنبية والوسط السوسيو–ثقافي للمتعلم، والمتمثلة في كثافة المحتوى مقارنة مع الوقت المخصص لتدريس مواد اللغات الأجنبية، وقلة التواصل باللغات الأجنبية داخل المجتمع وبين أفراد أسرة التلميذ.

وفي الأخير وانطلاقا من معوقات تطور اللغات الأجنبية التي كشفت عليها الدراسة الحالية وباستناد إلى الخلفية النظرية وما توصلت إليه بعض الدراسات السابقة ذات الصلة بالموضوع، ارتأى الباحث إلى ضرورة اقتراح برنامج تدريبي الموسوم بـ "الدراما اللغوية" لفائدة أساتذة اللغات الأجنبية قصد تمكينهم من الاستخدام الأمثل لاستراتيجية الدراما اللغوية، باعتبارها استراتيجية تعليمية تعلمية فنية، كآلية لتحسين مهارات اللغات الأجنبية لدى تلاميذ الطور المتوسط بولاية تلمسان.

وفي ضوء ما توصلت إليه نتائج الدراسة الحالية يوصي الباحث بضرورة التوظيف الأمثل لاستراتيجية الدراما اللغوية في تعليم وتعلم اللغات الأجنبية، كما يتقدم الباحث بمجموعة من المقترحات، التي يعتقد بأنها كفيلة في تجاوز معوقات تطور اللغات الأجنبية في المنظومة التربوية الجزائرية:

- ❖ بناء برامج تدريبية موجهة لكل من التلاميذ والأساتذة كآليات لتحسين مهارات اللغات الأجنبية، مع ضرورة اتاحت فرصة التأطير والتكوين للباحثين الجامعين.

- ❖ إنشاء خلايا بحث دائمة بتعاقد بين مديريات التربية لكل ولاية ومخابر البحث الجامعية لحل المشكلات التربوية ومسايرة التغيرات الحاصلة في ميادين تعليم وتعلم اللغات الأجنبية.
- ❖ تقديم دورات تحسيسية بمختلف مؤسسات التنشئة الاجتماعية من مدارس ودور العبادة وعبر وسائل الاعلام والاتصال تؤكد على دور وأهمية تعليم وتعلم اللغات الأجنبية في تطور ورقي المجتمعات.
- ❖ ضرورة استشارة ذوي الاختصاص في مجال علم النفس وعلوم التربية بالجامعات الجزائرية عند إحداث أي اصلاح أو تغيير في مناهج اللغات الأجنبية، خاصة في مرحلة التعليم الابتدائي.
- ❖ إجراء دراسات أخرى عن معوقات تطور اللغات الأجنبية مشابهة للدراسة الحالية في الأطوار التعليمية الثلاث عبر كل التراب الوطني.

إجراء دراسات مشابهة للدراسة الحالية عن كل المواد التعليمية المقرر في المناهج التعليمية بالمنظومة التربوية الجزائرية.

المراجع

المراجع:

قائمة المراجع باللغة العربية:

1. ابن منظور أبو الفضل. (1990). لسان العرب. ط 1. دار صادر للنشر. بيروت.
2. أبو الوفا جمال محمد، وسلامة عبد العظيم. (2008). الاتجاهات المعاصرة في نظم التعليم. د ط. دار الجامعة الجديدة. الإسكندرية. مصر.
3. أبو حمرة مهى فهد. (2015). فاعلية برنامج مقترح لتنمية مهارتي الحوار في اللغة العربية لدى غير الناطقين بها (دراسة ميدانية في المعهد الفرنسي للشرق الأدنى) [أطروحة دكتوراه]. كلية التربية. جامعة دمشق. سوريا.
4. أبو زينة فريد كامل، والإبراهيم مروان، وقنديلجي عامر، وعبد الرحمان عدس، عليان خليل. (2007). مناهج البحث العلمي طرق البحث النوعي. ط 2. دار المسيرة. عمان.
5. الأفيوني بشار مصطفى. (2013). فاعلية المنهج الوظيفي في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها [أطروحة دكتوراه]. كلية التربية. جامعة دمشق. سوريا.
6. أم الغيث عائشة. (2021). الألعاب الإلكترونية والتربية في المجتمع الصحراوي خلال جائحة كورونا "كوفيد-19". مجلة الحقيقة، 20 (02). 378- 389.
7. أمر رقم 76 – 35. (16. 04. 1976). يتعلق بتنظيم التربية والتكوين. الجريدة الرسمية للجمهورية الجزائرية، (33). 534 – 548.
8. أنطوان صياح. (1995). دراسات في اللغة العربية الفصحى وطرائق تدريسها. ط 1. دار الفكر اللبناني. لبنان.
9. بدران عبد المنعم. (2008). مهارات ما وراء المعرفة وعلاقتها بالكفاءة اللغوية. ط 1. العلم والإيمان للنشر والتوزيع. مصر.

10. بدرينة محمد العربي، ومزيان الشريف خباب. (2016). أثر تدريس اللغة الفرنسية باستخدام تكنولوجيا الصور العلمية على التحصيل الدراسي لدى تلاميذ الرابعة ابتدائي. مجلة تنمية الموارد البشرية. 07 (02). 75- 90.

11. بشار هدى محمد تاجر. (2017). اتجاهات معلمي اللغة الفرنسية نحو أهمية استخدام التسجيلات الصوتية في التدريس بالمرحلة الثانوية [أطروحة ماجستير]. كلية التربية. جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا. السودان.

12. البغدادي زكي أبو النصر. (2015). توظيف تكنولوجيا الوسائط المتعددة في تعليم اللغة العربية عن بعد. مجلة العلوم الإنسانية، (43). 63- 94.

13. بليغ حمدي إسماعيل. (2011). استراتيجيات تدريس اللغة العربية أطر نظرية وتطبيقات عملية. ط 1. دار المناهج للنشر والتوزيع. عمان.

14. بن صافية عائشة، ودريس سفيان. (2018). اللغات الأجنبية بين الحاجز والمستوى: دراسة تحليلية لنتائج الباكالوريا. مجلة أفكار وآفاق، 6 (2). 111-91.

15. بن علي راس الماء، وطيب عمارة فوزية. (2022). أهمية استخدام الحاسوب في تعليم مهارة القراءة عند التلميذ- الطور الابتدائي نموذجا. مجلة اللسانيات والترجمة، 02 (03). 257- 268.

16. بن غزالة فتحي. (2018). تعليمية اللغة الفرنسية في المدرسة الجزائرية: الأهداف والعوائق. مجلة كلية الآداب واللغات، (23). 337- 364.

17. بن فرج الله بخته. (2022). صعوبات تعلم اللغات الأجنبية في الطور المتوسط بالمدرسة الجزائرية. مجلة المجتمع والرياضة، 05 (02). 135- 149.

18. بن كريمة بوحفص، وبن ناصر فرحات. (2021). قراءة في مناهج الجيل الثاني من التدريس بالكفاءات. مجلة الساورة للدراسات الإنسانية والاجتماعية، 07 (02). 240- 255.

19. بن ماجد فهد الفعر الشريف. (2019). فاعلية استخدام استراتيجية الدراما التعليمية في تنمية مهارات التحدث باللغة الإنجليزية لدى طلاب الصف الأول المتوسط. مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية، 11 (1). 1- 34.

20. بهلولي خالد. (2017). استراتيجية التدريس الفعالة –استراتيجية التعلم التعاوني أنموذجا. مجلة حقائق للدراسات النفسية والاجتماعية. 02 (04). 73- 85.

21. بوحراثي سلاف. (2016). وظائف اللغة وأليات التماسك النصي في القرآن الكريم سورتي (طه والرحمن) نموذجا (أطروحة دكتوراه). كلية الآداب والحضارة الإسلامية. جامعة الأمير عبد القادر للعلوم الإسلامية قسنطينة. الجزائر.

22. بوحمارة الويزة، ومزهود سليم. (2021). العوامل المؤثرة في تعليم اللغات الأجنبية وتعلمها. مجلة (لغة – كلام)، 07 (04). 160- 170.

23. بوحوش مرجانة. (2017). الكفاءة اللغوية ومستويات تحققها عند الطالب الجامعي. مجلة العلوم الإنسانية، 28 (03). 07- 22.

24. بوشيخي عائشة، ومكوي سمية، وبوشيخي فاطة. (2015). مجلة الحوكمة والاقتصاد الاجتماعي، 1 (1). 46- 66.

25. بوطورة حنان، ومنصوري سميرة. (2022). مسيرة تطوير المنظومة التربوية بالجزائر: الواقع والتحديات. مجلة العلوم الإنسانية والحضارة، 4 (1). 176- 199.

26. بوكبشة جمعية. (2020). الاستعداد اللغوي لطفل مرحلة ما قبل التمدرس. مجلة مقاربات، 06 (02). 139- 153.

27. تاجر إبراهيم محمد أحمد. (2010). معوقات تدريس اللغة الإنجليزية بالمرحلة الأساسية (ريفي شندي) بالسودان [أطروحة ماجستير]. كلية الدراسات العليا. جامعة شندي. السودان.

28. ثروت دعاء احمد السيد. (2021). آليات تحسين إدارة الموارد البشرية لتحقيق التميز المؤسسي بالجمعيات الأهلية. مجلة كلية الخدمة الاجتماعية للدراسات والبحوث الاجتماعية– جامعة الفيوم، 22 (04). 365– 388.

29. الجزولي يونس. (2020). اللغات الأجنبية في البرامج الدراسية وأثرها على هوية المتعلم المغربي. مجلة النداء التربوي، (25– 26). 91– 112.

30. جلال شمس الدين. (2004). علم اللغة النفسي مناهجه ونظرياته وقضاياه. د ط. ج 2. مؤسسة الثقافة الجامعية للطبع والنشر والتوزيع. الإسكندرية. مصر.

31. جودت سعادة، والسرطاوي عادل فايز. (2003). استخدام الحاسوب والانترنت في ميادين التربية والتعليم. ط 1. دار الشروق للنشر والتوزيع. عمان. الأردن.

32. جوير أحمد. (2020). استعمال اللغة الأم في تعليم اللغة الفرنسية في الجزائر– الطريقة الجوبرية نموذجا–. مجلة معارف، 15 (01). 193– 216.

33. حاجي زوليخة. (2016). لغة الطفل بين الاسرة والمحيط والمدرسة [أطروحة دكتوراه]. كلية الآداب واللغات. جامعة أبي بكر بلقايد. تلمسان. الجزائر.

34. حافظ محمد هنداوي. (2003). دراسة مقارنة لنظم الاعتماد الأكاديمي لبرنامج إعداد المعلم في بعض الدول الأجنبية ومدى الاستفادة منها في جمهورية مصر العربية. المؤتمر السنوي الحادي عشر، (الجودة الشاملة في إعداد المعلم بالوطن العربي لألفية جديدة)، جامعة حلوان. من 12 إلى 13 مارس 2003.

35. حريري محمود. (2020). أثر التكنولوجيا في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها– مهارة المحادثة أنموذجا. مجلة تمثلات، 04 (02). 192– 214.

36. حسان هشام، وزياني فتيحة. (2017). صعوبات تحقيق الكفاءة الاتصالية في مادة اللغة الفرنسية وفق المقاربة بالكفاءات. مجلة تطوير العلوم الاجتماعية. 10 (02). د ص.

37. حساني مصطفى. (2012). استخدام استراتيجيات تعلم اللغة وعلاقتها بالتحصيل الدراسي في اللغة الفرنسية [أطروحة ماجستير]. كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية. جامعة الجزائر 2. الجزائر.

38. حسن زيتون. (2001). تصميم التدريس رؤية منظومية. ط 2. عالم الكتب. مصر.

39. حسني عبد الباري عصر. (1999). قضايا في تعليم اللغة العربية وتدريسها. د ط. المكتب العربي الحديث، الإسكندرية، مصر.

40. حمّار فتيحة. (2012). أثر المحيط الأسري دافعية التلميذ الكفاءة البيداغوجية للمعلم على تعلم اللغات الأجنبية لدى التلميذ في المرحلة الثانوية دراسة سسيولغوية في ثانويات بلدية بن عكنون. مجلة الممارسات اللغوية، (12). 141- 170.

41. حيرش رضا. (2015). المنظومة التربوية الجزائرية: النقائص والتحديات. المجلة الجزائرية للطفولة والتربية. 3 (1). 175- 200.

42. ختام أبو لحية عبد العزيز. (2011). أثر استخدام الدراما على تنمية مهارات التفكير الإبداعي في مبحث اللغة العربية لدى تلاميذ الصف الثالث الأساسي في شمال غزة [أطروحة ماجيستير]. كلية التربية. جامعة الأزهر. غزة، فلسطين.

43. خرف الله علي. (2005). صعوبات الفهم القرائي في تعلم اللغة الأجنبية دراسة مطبقة على تعلم اللغة الإنجليزية لدى تلاميذ السنة الأولى من التعليم الثانوي [أطروحة ماجستير]. كلية الآداب والعلوم الإنسانية. جامعة العقيد الحاج لخضر. باتنة. الجزائر.

44. خرفان حسان، وقاسمي شوقي. (2020). الوضع السوسيو-ثقافي للأسرة وعلاقته بمستوى التحصيل الدراسي للأبناء دراسة ميدانية على عينة من تلاميذ المرحلة الثانوية بثانويات مدينة سكيكدة. مجلة الجامع في الدراسات النفية والعلوم التربوية، 05 (02). 104- 141.

45. خرما نايف، وحجاج علي. (1988). اللغات الأجنبية تعليمها وتعلمها. د ط. المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب. الكويت.

46. الخريزي محمد بن علي. (2017). تدريس اللغة الإنجليزية للطلاب العرب. ط 1. مكتبة الملك فهد الوطنية. جدة. المملكة العربية السعودية.

47. الخزاعلة محمد سلمان. (2010). النظام التربوي بين وزارتي التربية والتعليم والتعليم العالي. ط 1. مكتبة المجتمع العربي. عمان. الأردن.

48. الخطيب أحمد، ورداح الخطيب. (2007). استراتيجيات التطوير التربوي في الوطن العربي. ط 1. عالم الكتب الحديثة. الأردن.

49. الخفاف ايمان عباس. (2014). التنمية اللغوية للأسرة والمعلم والباحث الجامعي. ط1. مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع. عمان.

50. خلفي عبد السلام. (2000). اللغة الأم وسلطة المؤسسة، مبحث في الوضعية اللغوية والثقافية بالمغرب. د ط. مطابع أمبريال. المغرب.

51. خماد محمد. (2022). واقع إصلاحات المنظومة التربوية في المدرسة الجزائرية. مجلة قبس للدراسات الإنسانية والاجتماعية، 6 (2). 1617- 1631.

52. الخولي محمد علي. (2002). الحياة مع لغتين: الثنائية اللغوية. ط 1. دار الفلاح للنشر والتوزيع. الأردن. عمان.

53. الخويسيكي زين كامل. (2014). المهارات اللغوية: الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة وعوامل تنمية المهارات اللغوية عند العرب وغيرهم. د ط. دار المعرفة الجامعية. الإسكندرية. مصر.

54. الدامغ خالد بن عبد العزيز. (2011). السن الأنسب للبدء بتدريس اللغات الأجنبية في التعليم الحكومي. مجلة جامعة دمشق. 27 (01- 02). 753- 811.

55. الدرزي ليالي. (2009). تحليل الأخطاء اللغوية الشفوية لدى طالبات المستوى المتقدم في معهد اللغة العربية في جامعة إفريقيا العالمية [رسالة ماجيستير]. معهد الخرطوم الولي للغة العربية. الخرطوم. السودان.

56. دوجلاس براون. (1994). أسس تعلم اللغة وتعليمها (الراجحي عبده وشعبان علي، مترجم). د ط. دار النهضة العربية. بيروت.

57. رابحي إسماعيل. (2013). الإصلاح التربوي وإشكالية الهوية في المنظومة التربوية الجزائرية دراسة تحليلية تقويمية لفلسفة التعغيير في ضوء مقاربة حل المشكل [أطروحة دكتوراه]. كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية والعلوم الإسلامية. جامعة الحاج لخضر. باتنة. الجزائر.

58. راجح أحمد عزت. (1979). أصول علم النفس. ط 12. دار المعارف. الإسكندرية. مصر.

59. الراجحي عبده. (1996). علم اللغة التطبيقي وتعليم اللغة. د ط. دار المعرفة الجامعية. الإسكندرية. مصر.

60. رافع النصير الزغول، وعماد عبد الرحيم الزغول. (2014). علم النفس المعرفي. د ط. دار الشروق للنشر والتوزيع. الأردن.

61. ربيع محمد شحاتة (1994). قياس الشخصية. د ط. الإسكندرية: دار المعرفية الجامعية.

62. رجب محمد فضل الله. (1999). الألعاب اللغوية لأطفال ما قبل المدرسة. د ط. عالم الكتب. القاهرة.

63. رحاب عبد الشافي أحمد سيد. (1997). برنامج مقترح لتنمية المهارات الإملائية اللازمة لتلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي لدى طلاب كلية التربية (قسم اللغة العربية). مجلة التربوية لكلية التربية بسوهاج، 12 (12). 269- 319.

64. الرهبان أحمد. (2009). مركزية المتعلم وما يترتب عليها في مجال تعليم وتعلم اللغات الأجنبية [أطروحة ماجستير]. معهد الخرطوم الدولي للغة العربية. الخرطوم.

65. الروسان، فاروق (1999). أساليب القياس والتشخيص في التربية الخاصة. ط1. عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

66. رويدا محسن أحمد فؤاد محمد النجار. (2013). دراسة تشخيصية علاجية لبعض صعوبات القراءة في اللغة الفرنسية كلغة أجنبية ثانية. مجلة كلية التربية، (14). 839- 867.

67. ريال، فايزة (2021)، أدوات جمع البيانات في البحث العلمي بين المزايا والعيوب، مجلة الحكمة للدراسات التربوية والنفسية، مركز الحكمة للبحوث والدراسات –الجزائر، المجلد 08، (العدد 04)، الصفحات: 125- 149.

68. ريتشاردز جاك سي، وبلاث جون هايدي، وكاندلين سي إن. (2007). معجم لونجمان لتعليم اللغات وعلم اللغة التطبيقي (طعيمة رشدي أحمد حجازي محمود فهمي، مترجم). د ط. الشركة المصرية العالمية للنشر –لونجمان. لبنان.

69. ريتشاردز جاك. (2012). تطوير مناهج تعليم اللغة (بن غالي ناصر بن عبد الله والشويرخ صالح بن ناصر، مترجم). ط 1. دار جامعة الملك سعود للنشر. المملكة العربية السعودية.

70. زعرور لبنى، وبوعمامة مريم. (2020). جميع مراحل الإصلاحات التي مرت بها المنظومة التربوية لتبنيها المقاربة بالكفاءات (2009. 2007) –نقلا على الوثائق الصادرة عن وزارة التربية والتعليم. مجلة التربية والصحة النفسية، 5 (2). 343- 359.

71. زغلول هشام سعد أحمد. (2020). فاعلية المسرح التعليمي في تنمية مهارات المحادثة باللغة الإنجليزية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بالمدارس الدولية: دراسة تجريبية. مجلة البحث في التربية وعلم النفس، 35 (3). 442- 80.

72. زيتون عايش. (2007). النظرية البنائية واستراتيجية تدريس العلوم. د ط. دار الشروق للنشر والتوزيع. عمان.

73. زيدان، جميلة؛ وبوجرادة، محمد (2017). الخصائص السيكومترية لأدوات القياس النفسي والتربوي والاجتماعي. مجلة السراج في التربية وقضايا المجتمع. المجلد (العدد 01). الصفحات: 209- 215.

74. ساعد صباح. (2013). دور التكوين أثناء الخدمة في تحسين مهارات المعلمين في مجال التدريس وفق بيداغوجيا الكفاءات. مجلة العلوم الإنسانية 13 (02). 39- 52.

75. سالم نصيرة، وتالي جمال. (2012). الإصلاحات التربوية في الجزائر أي مفهوم للإصلاح؟. مجلة دفاتر المخبر، 7 (1). 51- 64.

76. السايح محمد مصطفى. (2001). اتجاهات حديثة في تدريس التربية البدنية والرياضية. د ط. مكتبة الاشعاع للطباعة والنشر. مصر.

77. سرايا عادل السيد محمد. (2009) تكنولوجيا التعليم ومصادر التعليم الالكتروني مفاهيم وتطبيقات عملية. ط 1. مكتبة الرشد للنشر والتوزيع. الرياض. السعودية.

78. السرتي زكرياء. (2016). التعلم التعاوني في تعليم العربية لغة ثانية. دراسة في المفهوم والمرجعيات والعوائق. مجلة جسور المعرفة. 02 (06). 89- 101.

79. سرجيو سبيني. (2001). التربية اللغوية للطفل (فوزي محمد عبد الحميد عيسى وعبد الفتاح حسن عبد الفتاح، مترجم). د ط. دار الفكر العربي. القاهرة. مصر.

80. السعيد هلا. (2014). اضطرابات التواصل اللغوي التشخيص والعلاج. د ط. مكتبة الأنجلو المصرية. القاهرة. مصر.

81. سلامة عبد العظيم. (2006). الاتجاهات المعاصرة في نظم التعليم. ط 1. دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر. الإسكندرية. مصر.

82. سمارة نواف أحمد، والبواليز محمد عبد السلام. (2004). منهج البحث الاجتماعي. د ط. دار صفاء للنشر والتوزيع. عمان. الأردن.

83. سمعان سوسن حنا عيسى. (2014). تصميم برنامج حاسوبي تفاعلي في إكساب الطلبة مهارات قواعد اللغة الفرنسية وظيفيا [أطروحة دكتوراه]. كلية التربية. جامعة دمشق. سوريا.

84. السيد مناع محمد. (2000). نظريات النمو علم نفس النمو المتقدم. د ط. مكتبة زهراء الشمس. القاهرة. مصر.

85. شحاتة حسن. (2003). المناهج الدراسية بين النظرية والتطبيق. ط 1. مكتبة الدار العربية للكتاب. مصر.

86. شلالي لخضر. (2012). تقويم برنامج تكوين معلمي المرحلة الابتدائية من وجهة نظر الأساتذة. مجلة دفاتر المخبر، 7 (1). 182- 193.

87. شنان فريدة، وهجرسي مصطفى. (2009). المعجم التربوي. د ط. المركز الوطني للوثائق التربوية. وزارة التربية الوطنية. الجزائر.

88. شيرين عبد المعطي بغدادي. (2013). الموسيقى والمهارات اللغوية للطفل (برنامج لتنمية المهارات). د ط. دار الكتب والوثائق القومية. مصر.

89. الصاعدي بثينة عابد عبد الله. (2012). واقع تدريس اللغة الإنجليزية في المرحلة الابتدائية بالمملكة العربية السعودية. مجلة بحوث التربية النوعية. (28). 253- 280.

90. صحراوي بلقاسم. (2013). التداخل المعجمي والتركيبي في التعابير الكتابية باللغة الفرنسية في السنة الرابعة متوسط -منطقة وادي سوف نموذجا- [أطروحة ماجيستير]. كلية الآداب واللغات. جامعة الجزائر 2. الجزائر.

91. صحرة دحمان. (2014). الإعداد لتعليم مهارات اللغة الأربع: الاستماع-التعبير-القراءة-الكتابة وتعلمها في المرحلة التحضيرية. كلية الآداب واللغات. جامعة الجزائر 2. الجزائر.

92. صومان أحمد ابراهيم. (2010). أساليب تدريس اللغة العربية. ط 1. دار زهران. عمان.

93. صيني سعيد إسماعيل. (2010). قواعد أساسية في البحث العلمي. ط 2. دار الألوكة للنشر. الرياض. المملكة العربية السعودية.

94. طحشي مريم، وعبيكشي سعيد عبد القادر. (2022). توجهات سياسة التعليم العالي في الجزائر نحو المرجعية الدولية. مجلة أبحاث، 7 (2). 369- 382.

95. طعيمة أحمد رشدي. (2003). المهارات اللغوية مستوياتها، تدريسها، صعوباتها. ط 1. دار الفكر العربي. القاهرة.

96. عاطف محمد غيث. (2005). قاموس علم الاجتماع. د ط. دار المعرفة الجامعية. مصر.

97. عايد حمدان سليمان الهرش. (1999). الحاسوب وتعلم اللغة العربية. مجلة العلوم الإنسانية، 10 (02). 217- 230.

98. عبد الهادي نبيل، والدراويش حسين، وصوالحة محمد. (2007). تطور اللغة عند الطفل. ط 1. الأهلية للنشر والتوزيع. عمان.

99. عتروس نبيل. (2019). مقومات الكتابة الأكاديمية الناقدة في البحث العلمي لدى طلبة الجامعة. مجلة دراسات في علوم الإنسان والمجتمع، 02 (01). 196- 216.

100. عجوز فاطمة، وبلمختار محمد رضا. (2020). سوسيولوجيا التنشئة الأسرية والأداء في اللغة الفرنسية: دراسة ميدانية لعينة من تلاميذ متوسطات بلدية الجلفة. مجلة أفكار وآفاق، 10 (01). 205- 222.

101. العدوان زيد سليمان، وداود أحمد عيسى. (2016). النظرية البنائية الاجتماعية وتطبيقاتها في التدريس. ط 1. مركز ديبونو لتعليم التفكير. عمان.

102. العربي صلاح عبد المجيد. (1981). تعلم اللغات الحية وتعليمها بين النظرية والتطبيق. د ط. مكتبة لبنان. بيروت.

103. العصيلي عبد العزيز بن إبراهيم. (1999). النظريات اللغوية والنفسية وتعليم اللغة العربية. د ط. مطابع تقنية للأوفست، الرياض، المملكة العربية السعودية.

104. العصيلي عبد العزيز بن إبراهيم. (2002). أساسيات تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى. ط 1. معهد اللغة العربية –جامعة أم القرى. المملكة العربية السعودية.

105. عطار سعيدة (2012). مشكلات الطلبة المتفوقين في المدرسة الجزائرية دراسة ميدانية في ثانويات مدينة تلمسان. مجلة الباحث في العلوم الاجتماعية والإنسانية. المجلد 04 (العدد 08). الصفحات 169– 200.

106. عطية مختار عبد الخالق. (2015). فاعلية استراتيجية الدراما الحوارية في تنمية بعض مهارات التواصل الشفوي لدى طلاب اللغة العربية غير الناطقين بها. مجلة التربوية، 41 (د– ع). 1– 35.

107. عطية، محسن علي (2009)، البحث العلمي في التربية، مناهجه، أدواته، وسائله الإحصائية، الأردن: دار المناهج للنشر والتوزيع.

108. علوي محمد إسماعيلي. (2010). مهارة الاستماع أهميتها وتقنيات تطويرها في العملية التعليمية والتواصلية. مجلة علوم التربية، (43). 17– 25.

109. عليان أحمد فؤاد. (2000). المهارات اللغوية ماهيتها وطرائق تنميتها. د ط. دار المسلم للنشر والتوزيع. الرياض. مملكة العربية السعودية.

110. عمار سام. (2004). الطريقة التواصلية وتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، المؤتمر الدولي الأول لتعليم العربية لغير الناطقين بها، معهد تعليم اللغات، جامعة دمشق، ص ص (25– 45).

111. العمايرية محمد أحمد. (2001). بحوث في اللغة والتربية. ط 1. دار وائل للنشر والتوزيع. عمان. الأردن.

112. العيسوي محمد عبد الرحمان. (2002). موسوعة علم النفس الحديث. د ط. دار راتب الجامعية. بيروت.

113. غباري ثائر أحمد، وأبو شعيرة خالد محمد. (2011). ط 1. علم النفس اللغوي. مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع. عمان. الأردن.

114. الغريب، رمزية (1977). التقويم والقياس النفسي والتربوي. القاهرة: مكتبة الانجلو المصرية.

115. فاتحي كريمة، ولطروش الشارف. (2020). تطبيق مبادئ دورة التعلم للنظرية البنائية في تدريس اللغة العربية مرحلة التعليم الابتدائي أنموذجا، مجلة جسور المعرفة، 06 (03). 173-185.

116. الفاربي عبد اللطيف، والغرضاف عبد العزيز. (1994). معجم علوم التربية –مصطلحات البيداغوجيا والديداكتيك. ط 1. مطبعة النجاح الجديدة. المغرب.

117. فارس علي، ومزوز عبد الحليم. (2017). دور التكوين البيداغوجي في تنمية الكفايات التدريسية لدى أساتذة التعليم المتوسط: دراسة مقارنة. مجلة تطوير العلوم الاجتماعية، 10 (02). 01- 22.

118. الفتلاوي سهيلة كاظم. (2003). المدخل إلى التدريس "سلسلة طرائق التدريس الكتاب 2". د ط. دار الشروق للنشر والتوزيع. الأردن.

119. فقيه خواجة، وابي مولود عبد الفتاح. (2015). معتقدات أساتذة اللغة الإنجليزية حول تدريسهم مادتهم بالمرحلة المتوسطة. مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، 07 (19). 185-297.

120. الفيروز آبادي مجد الدين محمد بن يعقوب. (2010). القاموس المحيط. د ط. دار الفكر. بيروت. لبنان.

121. قادري حليمة. (2018). صعوبات تعلم اللغة الإنجليزية من وجهة نظر الأساتذة والأولياء. مجلة جيل العلوم الإنسانية والاجتماعية، (48). 39- 51.

122. قاسم أنسى محمد أحمد. (2000). مقدمة في سيكولوجية اللغة. د ط. مركز الإسكندرية للكتاب. مصر.

123. قاسمي فاطمة الزهراء. (2018). أسلوب تدريس اللغة الفرنسية في المرحلة التعليمية المتوسطة بالجزائر. مجلة آفاق علمية، 10 (03). 121- 140.

124. قاسيمي أمال. (2020). آفاق التعليم الالكتروني والتفاعلي في الجزائر في ضوء النظريات الحديثة للتعليم. مجلة العربية، 07 (01). 165- 180.

125. قانون رقم 08- 06. (04. 04. 2008). المتضمن القانون التوجيهي للتعليم العالي. الجريدة الرسمية، (10). 38- 42.

126. قحطان أحمد الظاهر. (2010). اضطرابات اللغة والكلام. ط 1. دار وائل للنشر. عمان.

127. قدوس خديجة، وبلحمام نجاة. (2017). البنيوية التكوينية وإشكالية الاكتساب اللغوي عند جان بياجيه. مجلة التدوين، 09 (01). 114- 124.

128. قطامي يوسف محمود. (2005). نظريات التعلم والتعليم. ط 1. دار الفكر ناشرون وموزعون. الأردن.

129. قطب مصطفى صلاح. (2012). تعليم اللغة للناطقين بغيرها. د ط. دار العلوم مركز جامعة القاهرة للتعليم المفتوح. مصر.

130. قمقاني فاطمة الزهرة. (2022). التعليم في المدرسة الجزائرية وفق مناهج الجيل الأول والثاني من المقاربة بالكفاءات (قراءة في مضامين المناهج). مجلة البحوث التربوية والتعليمية، 11 (02). 49- 70.

131. قورة حسين سليمان. (1986). تعليم اللغة العربية والتربية الإسلامية. ط 2. دار المعرفة. مصر.

132. قيدوم أحمد. (2009). الخلفية الثقافية للكلمة وأثرها على تعلم اللغة الإنجليزية. مجلة العلوم الاجتماعية، 02 (03). 114- 132.

133. القيسي ماجد أيوب. (2018). المناهج وطرائق التدريس. ط 1. دار أمجد للنشر والتوزيع. عمان. الأردن.

134. كحول شفيقة. (2012). صعوبات تعلم اللغة الإنجليزية – دراسة ميدانية على ضوء آراء أساتذة المرحلة المتوسطة بمدينة بسكرة. مجلة العلوم الإنسانية، 12 (01). 125- 139.

135. كحول شفيقة، وغربي صباح. (2018). مقاربات نظرية حول طرق تدريس اللغات الأجنبية –اللغة الإنجليزية أنموذجا. مجلة دفاتر المخبر، 13 (02). 35- 54.

136. الكخن أمين، وهنية لينا. (2009). أثر استخدام الدراما التعليمية في تدريس قواعد اللغة العربية في تحصيل طالبات الصف العاشر الأساسي. المجلة الأردنية في العلوم التربوية. 5 (3). 201- 216.

137. كريمان بدير، وإميلي صادق. (2000). تنمية المهارات اللغوية للطفل. ط 1. عالم الكتب نشر توزيع طباعة. القاهرة. مصر.

138. الكناني، عايد كريم (2014)، مقدمة في الإحصاء وتطبيقات SPSS، ط1، الأردن: دار اليازوري العلمية.

139. لايتباون باتسى، وسبادا نينا. (2014). كيف نتعلم اللغات (شعبان علي أحمد، مترجم). ط 1. المركز القومي للترجمة. القاهرة. مصر.

140. اللجنة الوطنية للمناهج. (2009). المرجعية العامة للمناهج، معدلة وفق القانون التوجيهي رقم 08- 04 المؤرخ في 23 يناير 2008. https://education.gov.dz/ .

141. لصاق نور الدين، وحداد فتيحة. (2022). طرائق واستراتيجيات التدريس في المدرسة الجزائرية. الممارسات اللغوية، 13 (01). 77- 92.

142. مادي لحسن. (1990). الأهداف والتقييم في التربية. ط 1. شركة بابل للطباعة والنشر. الرباط. المغرب.

143. المتوكل أحمد. (2006). التركيبات الوظيفية (قضايا ومقاربات). ط 1. المغرب. الرباط. مكتبة دار الأمان.

144. مجدي عزيز إبراهيم. (2004). منظومة الفكر التربوي وتجلياتها الإنسانية والمادية. د ط. مكتبة الأنجلو المصرية. مصر.

145. مجذوب فاروق. (2003). طرائق ومنهجية البحث في علم النفس. د ط. شركة المطبوعات للتوزيع والنشر. بيروت.

146. محفوظ أبو محفوظ ابتسام. (2017). المهارات اللغوية. ط 1. دار التدمرية. الرياض. مملكة العربية السعودية.

147. محمدي فوزية، وبيوض زبيدة. (2019). واقع الإصلاح التربوي للجيل الثاني من وجهة نظر أساتذة المتوسطة دراسة ميدانية بورقلة. مجلة آفاق للبحوث والدراسات، 2 (2). 69-76.

148. مرسوم تنفيذي رقم 08 – 315. (11. 10. 2008). المتضمن القانون الأساسي الخاص بالموظفين المنتمين للأسلاك الخاصة بالتربية الوطنية. الجريدة الرسمية للجمهورية الجزائرية، (59). 03 – 28.

149. مرسوم تنفيذي رقم 12 – 240. (29. 05. 2012). المعدل والمتمم للمرسوم التنفيذي رقم 08- 315 المتضمن القانون الأساسي الخاص بالموظفين المنتمين للأسلاك الخاصة بالتربية الوطنية. الجريدة الرسمية للجمهورية الجزائرية، (34). 15 – 32.

150. مرسوم تنفيذي رقم 20-69. (21. 03. 2020). المتعلق بتدابير الوقاية من انتشار وباء فيروس كورونا (كوفيد-19) ومكافحته. الجريدة الرسمية للجمهورية الجزائرية، (15)، 6 -7.

151. مفتاح رمزي. (1991). التعليم. ط 1. دار الفكر العربي. دمشق. سوريا.

152. مكتب الدراسات والبحث. (1986). المنجد الأبجدي. ط 5. دار المشرق. بيروت. لبنان.

153. منار عبد العالي. (2020). معوقات تمكين المرأة في التنمية. مجلة القراءة والمعرفة. 20 (02). 333- 362.

154. منار عبد المنعم فوزي العكر. (2011). صعوبات تعلم اللغة الفرنسية في مدارس الضفة الغربية من وجهة نظر المعلمين [أطروحة ماجستير]. كلية الدراسات العليا. جامعة النجاح الوطنية. فلسطين.

155. مناصرية ميمونة، وقسمية منوبية. (2018). استخدامات تكنولوجيا الاتصال الرقمية في البيئة التربوية. مجلة الرسالة للدراسات الإعلامية، 02 (08). 11- 23.

156. ميجيل سيرجوان، ووليام مكاي. (1995). التعليم وثنائية اللغة (القعيد إبراهيم بن حمد ومجاهد عاطف، ترجمة). د ط. مطابع الملك سعود. المملكة العربية السعودية.

157. ناصر محمد أماني. (2016). فاعلية برنامج حاسوبي لتطوير مهارة القراءة في مادة اللغة الفرنسية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم [أطروحة دكتوراه]. كلية التربية. جامعة دمشق. سوريا.

158. نبيل عبد الهادي، وأبو حشيش عبد العزيز، وبسندي خالد عبد الكريم. (2003). مهارات في اللغة والتفكير. ط 1. دار المسيرة للنشر والتوزيع. عمان. الأردن.

159. النشواتي عبد المجيد. (1987). علم النفس التربوي. ط 2. دار الفرقان للنشر والتوزيع. عمان. الأردن.

160. نعمون عبد السلام. (2015). نحو منظومة تربوية تنمي إبداع المتعلم في ضوء بيداغوجية المقاربة بالكفاءات [أطروحة دكتوراه]. كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية. جامعة سطيف 2. الجزائر.

161. النوايسة أديب عبد الله محمد، والقطاونة إيمان طه طايع. (2015). النمو اللغوي والمعرفي للطفل. ط 1. مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع. عمان.

162. نوي الجمعي، وصاهد فتيحة. (2012). تقييم مناهج اللغة الإنجليزية للسنة الرابعة متوسط في اكتساب التلاميذ مهارة الكتابة حسب آراء أساتذة المادة في ضوء المقاربة بالكفاءات. مجلة دفاتر المخبر، 07 (01). 127- 136.

163. هامل أميرة، وخباب عقيلة. (2020). واقع تكوين أساتذة اللغة الأجنبية ضمن مستجدات المنظومة التربوية الجزائرية. المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية، (09). 121- 129.

164. هياق إبراهيم. (2011). اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط نحو الإصلاح التربوي في الجزائر أساتذة متوسطات أولاد جلال وسيدي خالد نموذجا [أطروحة ماجستير]. كلية العلوم الإنسانية والعلوم الاجتماعية. جامعة منتوري. قسنطينة. الجزائر.

165. الوالي العلي أحمد. (2001). في التربية اللغوية وأنحاء التواصل. ط 1. منشورات اختلاف. المغرب.

166. وزارة التربية الوطنية. (1998). المبادئ العامة للسياسة التربوية الجديدة وإصلاح التعليم الأساسي. المجلس الأعلى للتربية. الجزائر.

167. وزارة التربية الوطنية. (2004). النظام التربوي والمناهج التعليمية؛ سند تكويني لفائدة مديري المدارس الابتدائية. المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم. الجزائر.

168. وزارة التربية الوطنية. (2005). وحدة النظام التربوي. سند تكويني لفائدة مديري مؤسسات التعليم الثانوي والإكمالي. المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم. الجزائر.

169. وزارة التربية الوطنية. (2008). القانون التوجيهي للتربية الوطنية رقم 08- 04 المؤرخ في 23 جانفي 2008. النشرة الرسمية للتربية الوطنية، عدد خاص. الجزائر.

170. وزارة التربية الوطنية. (2020). المنشور رقم 1127/ وتو/اع/ المؤرخ في 2020/10/11، المتعلق بتنظيم تمدرس التلاميذ خلال السنة الدراسية 2020/ 2021.

171. وزارة التربية الوطنية. (د- ت). النظام التربوي الجزائري، المبادئ، الأهداف العامة للتربية وتنظيم المسار الدراسي. (اطلع عليه بتاريخ 2023/3/6، على الساعة: 15:21، في الموقع: https://www.education.gov.dz/).

172. يوسف عثمان جبريل مناصره. (1987). تقويم مناهج تعليم القراءة والكتابة في اللغة العربية في المراحل الدنيا من المراحل الابتدائية [رسالة دكتوراه]. كلية التربية. جامعة عين الشمس. مصر.

قائمة المراجع باللغات الأجنبية:

1. Akadiri O.P. (2011). Development of a Multi-Appronch for the Selection of sustainable Matrials for Buildinng Projects. phD thesis. University of Wolvehampton. Wolvehampton. UK.
2. Al-Ebadi Qassim Hammadi. (2019). The Impact of Implementing Think Pair Share Strategy on Developing Iraqi EFL Students Writing Skills. Lark Journal of Philosophy, Linguistics and Social Sciences, (35). 399- 413.
3. American Psychological Association (1985). Standards for educational and psychological testing. Washington, D.C.: American Psychological Association.
4. Anastasi, A (1976), psychological testing, macmillan on publishing, Newyork.
5. Barker Ropert, L. (1991). Social work Dictionary. Ed 2. Washington. NASW. Press.
6. Barnes Douglas. (1982). Practice curriculum study. Ed 1. Routledge Library Editions. London.
7. Brown H. Douglas. (1980). Principles of Language Learning and Teaching. Prentice Hall. New York.
8. Çapan Seyit Ahmet. (2021). Problems in Foreign Language Education in the Turkish Education System: Pre-Service Teachers' Accounts. Eurasian Journal of Applied Linguistics, 07 (01). 397- 419.

9. Carol, Dougherty (2002), Statistical Tables, second edition, Oxfod: Oxfod University Press.
10. Champpy Philippe. & Étévé Christiane. (1994). Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation. Édition Nathan. Paris.
11. Chomsky Noam. (1971). Aspect de la théorie syntaxique, trad française. Ed du Seuil 1. Paris.
12. Condon Elaine C. (1973). Introduction to Cross Cultural Communication. New Jersey. Rutgers University.
13. Cuq Jean Pierre. (2003). Dictionnaire de Didactique de Français Langue Étrangère et Seconde, CLE international, paris.
14. D'hainant, Louis. (1985). Des fins aux objectifs de l'education. 4 Ed. Paris.
15. Filiz Tuncel, Asım Yapici, Pinar Akman, Abdullah Cemil Elçi, Burcu Demirogları, and Mahmut Oğuz Kutlu. (2020). Foreign language anxiety of adolescent students. African Educational Research Journal, 08 (02). 164- 169.
16. Getie Addisu Sewdihon. (2020). Factors affecting the attitudes of students towards learning English as a foreign language. Journal of Cogent Education, 07 (01). 01- 37.
17. Ghishelli, E. E., Campbell, J. P., & Zedeck, S. (1981). Measurement Theory for the Behavioral Sciences. New York: W. H. Freeman and Company.
18. Good Carter Victor. (1959). Dictionary of Education, McGraw-Hill Book Company, Inc, New York.
19. Goodman Kenneth. (1975). Effective Teachers of Reading Know Language and Children. New Jersey Education Association, 48 (06). 41- 55.
20. Harto Malik, Megan Asri Humaira, Achmad Nur Komari, Irwan Fathurrochman, and Imam Jayanto. (2021). Identification of Barriers and Challenges to Teaching English at an Early Age in Indonesia: An International Publication Analysis Study. Linguistics and Culture Review, 05 (01). 217- 229.
21. Khasawneeh Mohamad Ahmad Saleem. (2021). Language Skills and their Relationship to Learning Difficulties in English Language from the Students' Point of View. International Journal of Education, 09 (04). 128- 135.
22. Kilem, L Gwet (2014), Handbook of inter-rater reliability: The definitive guide to measuring the extent of agreement among raters, United States of America: advanced Analytics, LLC.
23. Kval, Steinar (1983). The qualitation reserch interview: A phenomenological and a hermeneutical mode of understanding. Journal of phenomenological Psychology. Vol 14 (N° 14). Pages:171-196.
24. Larson Donald, & Smalley William. (1972). Becoming Bilingual: A Guide to Language Learning. New Canaan. CN: Practical Anthropology.

25. Lietti, A. (1994). Pour une éducation bilingue: guide de survie à l'usage des petits Européens (Vol. 179). Payot.
26. Manipuspika Yana Shanti. (2018). Correlation between Anxiety and Willingness to Communicate in the Indonesian EFL Context. Arab World English Journal, 09 (02). 200- 217.
27. Mucchielli Roger. (1969). Lexique des sciences sociales. Edition Sociales. Paris.
28. Norbert Sillamy. (2006). Dictionnaire de psychologie. Larousse. Edition Janine fore. Paris.
29. Nunnally, J. C; & Bernstein, I. H. (1994). Psychometric theory (3rd Ed.). New York: McGrawHill.
30. Oxford Rebecca. L. (1990). Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know. Heinle and Heinle Publishers. Boston.
31. Paquette André, & Roeming Robert. (1966). Guidelines for Teacher Education Programs in Modern Foreign Languages -An exposition. The Modern Language Journal, 50 (06). 323- 323.
32. Pimentel, Jonald L. (2010). A note on the usage of Likert Scaling for research data analysis. USM R&D Journal, 18 (02). 109- 112.
33. Rondal. J-A (1998). Votre enfant apprend a parler. 3éme Edition. Paris. Edition Mardaga.
34. Rouboul Elie. (1974). Formation et Pédagogie. Ed 3. Presses Universitaires de France. Paris.
35. Saoudi Faycal. (2022). Implementing English as the First Foreign Language in the Primary Cycle in Algeria: Attitudes, Procedures and Challenges. Rufuf Journal, 10 (2), 999- 1025.
36. Senad Bećirović. (2017). The Relationship between Gender, Motivation and Achievement in Learning English as a Foreign Language. European Journal of Contemporary Education, 06 (02). 210- 220.
37. Siguán, M., Mackey, W. F., & Bureau international d'éducation. (1986). Education et bilinguisme. Unesco; Delachaux & Niestlé.
38. Tagliante Christine. (1994). La Classe De Langue. CLE International. Paris.
39. Tejada Reyes Venecia. (2018). Psychological Personality Factors in Learning English Foreign Language. Industrial psychology and modern languages. Universidad of Santo Domingo. Dominican Republic.
40. Widdowson, H. G. (1978). Teaching Languages as Communication. Oxford University Press. Oxford.
41. Yan Zhang. (2010). Cooperative language learning and foreign language learning and teaching. Journal of language teaching and research. 01 (2010). 81- 83.

الملاحق

الملحق رقم (1): استمارة تحكيم استبيان معوقات تطور اللغات الأجنبية في المنظومة التربوية الجزائرية (في صورته الأولى)

في إطار اعداد أطروحة الدكتوراه تحت عنوان "معوقات تطور اللغات الأجنبية في المنظومة التربوية الجزائرية وآليات تحسين مهاراتها"، تم تصميم أداة الدراسة المتمثلة في استبيان لجمع المعلومات حول موضوع الدراسة، الذي سيقدم إلى أساتذة مواد اللغات الأجنبية (الإنجليزية والفرنسية) لمرحلة التعليم المتوسط. لذا نرجو منكم التكرم بإبداء رأيكم السديد ومقترحاتكم بشأن فقرات الاستبيان فيما إذا كانت صالحة أو غير صالحة، ومدى انتماء كل عبارة إلى البعد المخصص لها، وبنائها اللغوي، وكل اقتراحات أو تعديلات ترونها مناسبة لتحقيق أهداف هذه الدراسة.

الجزء الأول: البيانات الشخصية

تخصص:

لغة فرنسية ☐ لغة إنجليزية ☐

الأقدمية في التعليم:

أقل من 5 سنوات ☐ من 6 إلى 15 سنة ☐

من 16 إلى 25 سنة ☐ أكثر من 25 سنة ☐

الرتبة:

أستاذ مكون ☐ أستاذ رئيسي ☐ أستاذ التعليم المتوسط ☐

الجزء الثاني: معوقات تطور اللغات الأجنبية (الإنجليزية والفرنسية)

فيما يلي فقرات الاستبيان ضمن كل بعد الذي تنتمي إليه، المطلوب هو ابداء الرأي باختيار (تقيس، لا تقيس، تعدل) وكذا ترتيب الفقرات حسب الأولوية ضمن البعد:

	الفقـــــــــــــرات	تقيس	لا تقيس	تعدل	رتبتها ضمن البعد
البعد الأول: المعوقات الناجمة عن التلميذ: يعرفها الباحث إجرائيا على أنها كل ما من شأنه أن يؤثر سلبا ويعيق تعلم وتطور اللغات الأجنبية عند التلميذ الطور المتوسط في المنظومة التربوية الجزائرية، وتشمل كل العوامل والحواجز الناجمة عن التلميذ ذاته.					
01	اتجاهات التلميذ السلبية نحو اللغات الأجنبية.				
02	شعور التلميذ بعدم جدوى تعلم اللغات الأجنبية في حياته اليومية.				
03	ميول التلميذ إلى المواد العلمية على حساب المواد الأدبية.				
04	قلة اهتمام التلميذ بالمواد (الكتب، أفلام، موسيقى) التي لغتها أجنبية.				
05	خجل التلميذ من التحدث باللغة الأجنبية أمام الأستاذ والتلاميذ.				
06	ضعف دافعية التلميذ لتعلم اللغات الأجنبية.				
07	ضعف الاستعداد اللغوي للمتعلم.				
08	قلة المكتسبات اللغوية القبلية للتلميذ.				
09	قدرات تلميذ في مرحلة التعليم المتوسط لا تلائم تعلم اللغات الأجنبية.				
10	عزوف التلميذ عن استخدام اللغات الأجنبية في الاتصال الحقيقي مع الآخرين.				
11	إهمال التلميذ لمهماته المدرسية (الواجبات المنزلية، المشاريع، التحضير المسبق..)				

البعد الثاني: المعوقات الناجمة عن الأستاذ: يعرفها الباحث إجرائيا على أنها كل ما من شأنه أن يؤثر سلبا ويعيق تعلم وتطور اللغات الأجنبية عند التلميذ الطور المتوسط في المنظومة التربوية الجزائرية، وتشمل كل العوامل والحواجز الناجمة عن أستاذ مادة اللغة الإنجليزية وأستاذ مادة اللغة الفرنسية في مرحلة التعليم المتوسط.					
01	عزوف الأستاذ عن مسايرة التطورات الحاصلة في مجال علم النفس وعلوم التربية.				
02	ضعف الخبرة اللغوية للأستاذ الخاصة باللغة الأجنبية التي يدرسها.				
03	غياب التكوين المستمر للأستاذ في كيفية تدريس مادة اللغات الأجنبية وفق الإصلاحات الحديثة.				
04	الاعتقادات السلبية للأستاذ تجاه الإصلاحات التربوية لمناهج اللغات الأجنبية.				
05	لجوء الأستاذ إلى دروس جاهزة عبر المواقع أو في أسطوانات بدل من إعداد وتخطيط الدرس بما يتناسب ومبدأ الفروق الفردية بين التلاميذ.				
06	غياب تنويع الأستاذ في طرق واستراتيجيات تدريسه للغة الأجنبية.				
07	ضعف خبرة الأستاذ في استعمال وتوظيف الوسائل التعليمية أثناء الحصة.				
08	قلة استخدام الأستاذ للحوار والمحاكاة في الأنشطة التعليمية الخاصة بتعلم اللغة الأجنبية.				
09	استخدام اللغة العربية في الشرح أكثر من استخدام اللغة الأجنبية.				
10	ضعف خبرة الأستاذ في استخدام آليات التقويم الحديثة واعتماده على استرجاع المعرفة فقط.				
11	عدم مراعات اللسانيات النظرية والتطبيقية في إعداد المادة التعليمية الخاصة بتعلم اللغات الأجنبية.				
12	ضعف الرضى الوظيفي لأستاذ اللغة الأجنبية.				

البعد الثالث: المعوقات الناجمة عن المنهاج: يعرفها الباحث إجرائيا على أنها كل ما من شأنه أن يؤثر سلبا ويعيق تعلم وتطور اللغات الأجنبية عند التلميذ الطور المتوسط في المنظومة التربوية الجزائرية، وتشمل كل العوامل والحواجز الناجمة عن منهاج مرحلة التعليم المتوسط.					
01	مناهج اللغات الأجنبية لمرحلة التعليم المتوسط لا تنسجم مع الأهداف العامة والخاصة لتعلم اللغات الأجنبية.				
02	الخلفية الثقافية لمناهج اللغات الأجنبية لا تتوافق مع ثقافة التلميذ الجزائري.				
03	مناهج اللغات الأجنبية لا تراعي مبدأ الفروق الفردية بين التلاميذ.				
04	محتوى الكتاب وشكله لا يتوافق مع ميول ورغبات تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط.				
05	كثافة المحتوى مقارنة مع الوقت المخصص لتدريس مادة اللغة الأجنبية.				
06	محتوى المنهاج لا يراعي تسلسل والتوازن في تدريس مهارات اللغة الأربع (الاستماع، المحادثة، القراءة، الكتابة) عند التلميذ.				
07	بعد الأنشطة التعليمية لمناهج اللغات الأجنبية عن واقع التلميذ المعيش.				
08	قصور الأنشطة التعليمية في مناهج اللغات الأجنبية عن تلبية متطلبات التفاعل الصفي (التواصل) بين التلميذ والأستاذ.				
09	الاعتماد على الاختبارات التحريرية أكثر من الاختبارات الشفوية في عملية التقويم.				
10	استخدام أسئلة الاختيار من متعدد في الاختبارات التحصيلية.				
11	الوسائل التعليمية المقررة بالمنهاج لا تسهم في تطوير مهارات اللغة الأربع (الاستماع، المحادثة، القراءة، الكتابة) عند التلميذ.				

12	مناهج اللغات الأجنبية لا تتيح للأستاذ حرية التنويع في طرائق التدريس.				
البعد الرابع: المعوقات الناجمة عن الوسط السوسيو-ثقافي: يعرفها الباحث إجرائيا على أنها كل ما من شأنه أن يؤثر سلبا ويعيق تعلم وتطور اللغات الأجنبية عند التلميذ الطور المتوسط في المنظومة التربوية الجزائرية، وتشمل كل العوامل والحواجز الناجمة الأسرة والمجتمع.					
01	اختلاف الخلفية الثقافة للغة الأجنبية عن ثقافة المجتمع الذي ينتمي إليه التلميذ.				
02	اتجاهات المجتمع السلبية نحو اللغات الأجنبية الناتجة عن أوضاع ما بعد الاستعمار.				
03	قلة التواصل باللغات الأجنبية داخل المجتمع الذي ينتمي إليه التلميذ.				
04	عزوف مؤسسات التنشئة الاجتماعية عن التوعية بأهمية اللغات الأجنبية.				
05	اختلاف ثقافة أسرة التلميذ عن الخلفية الثقافية للغة الأجنبية.				
06	التعصب العرقي للأسرة نحو اللغات الأجنبية لارتباطها بالمستعمر.				
07	تدني مستوى اللغات الأجنبية لدى أفراد أسرة التلميذ.				
08	عدم تواصل أفراد الأسرة مع التلميذ باللغة الأجنبية.				
09	نقص المثيرات الثقافية داخل الأسرة (الكتب، الأجهزة الاعلام والاتصال، الألعاب اللغوية..).				
10	غياب التنسيق بين الأسرة والمدرسة في متابعة شؤون التلميذ الخاصة باللغات الأجنبية.				
11	اعتقاد الوالدين بثانوية مادة اللغة الأجنبية مقارنة بمواد أخرى ذات المعاملات المرتفعة.				
12	قصور قدرة الأسرة على تنظيم وقت ما بعد المدرسة (الواجبات المنزلية..).				

13	ضعف تحفيز الأسرة للتلميذ على التحصيل في مادة اللغات الأجنبية.				

ملاحظات:

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

ملحق رقم (2): الخصاص السيكومترية لأداة الدراسة

الصدق

الجدول (1) يوضح معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة ودرجة البعد التي تنتمي اليه والدرجة الكلية للاستبيان وبين درجة كل بعد والدرجة الكلية للاستبيان.

Correlations

		كل الاستبيانT.	البعد الأول : المعوقات الناجمة عن التلميذA.	البعد الثاني : المعوقات الناجمة عن الأستاذB.	البعد الثالث : المعوقات الناجمة عن المنهاجC.	البعد الرابع : المعوقات الناجمة عن الوسط السوسيو-ثقافيD.
كل الاستبيانT.	Pearson Correlation	1	,958**	,928**	,985**	,978**
	Sig. (2-tailed)		,000	,000	,000	,000
	N	50	50	50	50	50
البعد الأول :المعوقات الناجمة عن التلميذ.A	Pearson Correlation	,958**	1	,810**	,969**	,920**
	Sig. (2-tailed)	,000		,000	,000	,000
	N	50	50	50	50	50
البعد الثاني :المعوقات الناجمة عن الأستاذ.B	Pearson Correlation	,928**	,810**	1	,864**	,880**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000		,000	,000
	N	50	50	50	50	50
البعد الثالث :المعوقات الناجمة عن المنهاج.C	Pearson Correlation	,985**	,969**	,864**	1	,965**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000		,000
	N	50	50	50	50	50
البعد الرابع :المعوقات الناجمة عن الوسط السوسيو-ثقافي.D	Pearson Correlation	,978**	,920**	,880**	,965**	1
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000	
	N	50	50	50	50	50
اتجاهات التلميذ السلبية نحو اللغات الأجنبية.A1	Pearson Correlation	,722**	,794**	,494**	,770**	,740**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000	,000
	N	50	50	50	50	50
شعور التلميذ بعدم جدوى تعلم اللغات الأجنبية في حياته اليومية.A2	Pearson Correlation	,773**	,740**	,769**	,710**	,756**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000	,000
	N	50	50	50	50	50

الملحق رقم (2) ـــ

قلة اهتمام التلميذ بالمواد (الكتب، أفلام، موسيقى) التي لغتها الأجنبية.A3	Pearson Correlation	,738**	,806**	,583**	,733**	,736**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000	,000
	N	50	50	50	50	50
خجل التلميذ من التحدث باللغة الأجنبية أمام الأستاذ والتلاميذ.A4	Pearson Correlation	,767**	,758**	,826**	,715**	,648**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000	,000
	N	50	50	50	50	50
ضعف دافعية التلميذ لتعلم اللغات الأجنبية.A5	Pearson Correlation	,740**	,757**	,569**	,760**	,776**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000	,000
	N	50	50	50	50	50
ضعف الاستعداد اللغوي للمتعلم.A6	Pearson Correlation	,748**	,790**	,538**	,787**	,780**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000	,000
	N	50	50	50	50	50
قلة المكتسبات اللغوية القبلية للتلميذ.A7	Pearson Correlation	,746**	,765**	,666**	,775**	,669**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000	,000
	N	50	50	50	50	50
قدرات تلميذ في مرحلة التعليم المتوسط لا تلائم تعلم اللغات الأجنبية.A8	Pearson Correlation	,742**	,809**	,490**	,802**	,778**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000	,000
	N	50	50	50	50	50
عزوف التلميذ عن استخدام اللغات الأجنبية في الاتصال الحقيقي مع الآخرين.A9	Pearson Correlation	,713**	,730**	,762**	,665**	,585**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000	,000
	N	50	50	50	50	50
إهمال التلميذ لمهماته المدرسية (الواجبات المنزلية، المشاريع، التحضير المسبق..).A10	Pearson Correlation	,723**	,786**	,588**	,773**	,646**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000	,000
	N	50	50	50	50	50
عزوف الأستاذ عن مسايرة التطورات الحاصلة في مجال علم النفس وعلوم التربية.B1	Pearson Correlation	,156	,119	,274	,118	,077
	Sig. (2-tailed)	,280	,410	,054	,416	,594
	N	50	50	50	50	50
غياب التكوين المستمر للأستاذ في كيفية تدريس مادة اللغات الأجنبية وفق الإصلاحات الحديثة.B2	Pearson Correlation	,789**	,768**	,851**	,739**	,672**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000	,000
	N	50	50	50	50	50

الاعتقادات السلبية للأستاذ اتجاه الإصلاحات التربوية لمناهج اللغات الأجنبية.B3	Pearson Correlation	,843**	,696**	,927**	,793**	,811**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000	,000
	N	50	50	50	50	50
لجوء الأستاذ إلى دروس جاهزة عبر المواقع أو في أسطوانات بدل من إعداد وتخطيط الدرس بما يتناسب ومبدأ الفروق الفردية بين التلاميذ.B4	Pearson Correlation	,868**	,723**	,930**	,810**	,862**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000	,000
	N	50	50	50	50	50
غياب تنويع الأستاذ في طرق واستراتيجيات تدريسه للغة الأجنبية.B5	Pearson Correlation	,739**	,749**	,793**	,688**	,612**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000	,000
	N	50	50	50	50	50
ضعف خبرة الأستاذ في استعمال وتوظيف الوسائل التعليمية أثناء الحصة.B6	Pearson Correlation	,829**	,693**	,907**	,791**	,783**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000	,000
	N	50	50	50	50	50
قلة استخدام الأستاذ للحوار والمحاكاة في الأنشطة التعليمية الخاصة بتعلم اللغة الأجنبية.B7	Pearson Correlation	,713**	,730**	,762**	,665**	,585**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000	,000
	N	50	50	50	50	50
استخدام اللغة العربية في الشرح أكثر من استخدام اللغة الأجنبية.B8	Pearson Correlation	,802**	,657**	,841**	,744**	,828**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000	,000
	N	50	50	50	50	50
ضعف خبرة الأستاذ في استخدام آليات التقويم الحديثة.B9	Pearson Correlation	,851**	,699**	,928**	,796**	,832**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000	,000
	N	50	50	50	50	50
عدم مراعاة اللسانيات النظرية والتطبيقية في إعداد المادة التعليمية الخاصة بتعلم اللغات الأجنبية.B10	Pearson Correlation	,891**	,768**	,897**	,829**	,925**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000	,000
	N	50	50	50	50	50
ضعف الرضى الوظيفي لأستاذ اللغة الأجنبية.B11	Pearson Correlation	,872**	,729**	,920**	,806**	,886**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000	,000
	N	50	50	50	50	50
مناهج اللغات الأجنبية لمرحلة التعليم المتوسط لا تنسجم مع الأهداف العامة	Pearson Correlation	,154	,297*	-,107	,266	,163
	Sig. (2-tailed)	,287	,036	,461	,062	,259

والخاصة لتعلم اللغات الأجنبية.C1	N	50	50	50	50	50
الخلفية الثقافية لمناهج اللغات الأجنبية لا تتوافق مع ثقافة التلميذ الجزائري.C2	Pearson Correlation	,274	,394**	,280*	,282*	,108
	Sig. (2-tailed)	,054	,005	,049	,047	,457
	N	50	50	50	50	50
مناهج اللغات الأجنبية لا تراعي مبدأ الفروق الفردية بين التلاميذ.C3	Pearson Correlation	,820**	,859**	,583**	,875**	,856**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000	,000
	N	50	50	50	50	50
محتوى الكتاب وشكله لا يتوافق مع ميول ورغبات تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط.C4	Pearson Correlation	,746**	,796**	,496**	,812**	,786**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000	,000
	N	50	50	50	50	50
كثافة المحتوى مقارنة مع الوقت المخصص لتدريس مادة اللغة الأجنبية.C5	Pearson Correlation	,810**	,754**	,875**	,768**	,709**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000	,000
	N	50	50	50	50	50
محتوى المنهاج لا يراعي تسلسل والتوازن في تدريس مهارات اللغة الأربع (الاستماع، المحادثة، القراءة، الكتابة) عند التلميذ.C6	Pearson Correlation	,789**	,834**	,538**	,853**	,831**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000	,000
	N	50	50	50	50	50
بعد الأنشطة التعليمية لمناهج اللغات الأجنبية عن واقع التلميذ المعيش.C7	Pearson Correlation	,839**	,752**	,908**	,803**	,753**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000	,000
	N	50	50	50	50	50
قصور الأنشطة التعليمية المقرر بالمنهاج في تطوير مهارات اللغة الأربع (الاستماع، المحادثة، القراءة، الكتابة) عند التلميذ.C8	Pearson Correlation	,909**	,837**	,824**	,884**	,951**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000	,000
	N	50	50	50	50	50
الاعتماد على الاختبارات التحريرية أكثر من الاختبارات الشفوية في عملية التقويم.C9	Pearson Correlation	,899**	,757**	,974**	,846**	,865**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000	,000
	N	50	50	50	50	50
استخدام أسئلة الاختيار من متعدد في الاختبارات التحصيلية.C10	Pearson Correlation	,890**	,753**	,968**	,842**	,843**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000	,000
	N	50	50	50	50	50

الوسائل التعليمية المقررة بالمنهاج لا تسهم في تطوير مهارات اللغة الأربع (الاستماع، المحادثة، القراءة، الكتابة) عند التلميذ.C11	Pearson Correlation	,786**	,834**	,532**	,852**	,828**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000	,000
	N	50	50	50	50	50
مناهج اللغات الأجنبية لا تتيح للأستاذ حرية التنويع في طرائق التدريس.C12	Pearson Correlation	,883**	,856**	,732**	,893**	,923**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000	,000
	N	50	50	50	50	50
اختلاف الخلفية الثقافة للغة الأجنبية عن ثقافة المجتمع الذي ينتمي إليه التلميذ.D1	Pearson Correlation	,789**	,834**	,538**	,853**	,831**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000	,000
	N	50	50	50	50	50
اتجاهات المجتمع السلبية نحو اللغات الأجنبية الناتجة عن أوضاع ما بعد الاستعمار.D2	Pearson Correlation	,037	-,122	,074	-,016	,191
	Sig. (2-tailed)	,798	,399	,610	,913	,183
	N	50	50	50	50	50
قلة التواصل باللغات الأجنبية داخل المجتمع الذي ينتمي إليه التلميذ.D3	Pearson Correlation	,762**	,761**	,818**	,711**	,639**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000	,000
	N	50	50	50	50	50
اختلاف ثقافة أسرة التلميذ عن الخلفية الثقافية للغة الأجنبية.D4	Pearson Correlation	,776**	,828**	,521**	,840**	,818**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000	,000
	N	50	50	50	50	50
التعصب العرقي للأسرة نحو اللغات الأجنبية لارتباطها بالمستعمر.D5	Pearson Correlation	,741**	,793**	,491**	,805**	,783**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000	,000
	N	50	50	50	50	50
تدني مستوى اللغات الأجنبية لدى أفراد أسرة التلميذ.D6	Pearson Correlation	,902**	,771**	,921**	,837**	,927**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000	,000
	N	50	50	50	50	50
عدم تواصل أفراد الأسرة مع التلميذ باللغة الأجنبية.D7	Pearson Correlation	,825**	,758**	,893**	,784**	,730**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000	,000
	N	50	50	50	50	50
نقص المثيرات الثقافية داخل الأسرة (الكتب، الأجهزة الاعلام	Pearson Correlation	,900**	,815**	,831**	,870**	,947**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000	,000

والاتصال، الألعاب اللغوية..).D8	N	50	50	50	50	50
غياب التنسيق بين الأسرة والمدرسة في متابعة شؤون التلميذ الخاصة باللغات الأجنبية.D9	Pearson Correlation	,806**	,849**	,558**	,868**	,847**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000	,000
	N	50	50	50	50	50
اعتقاد الوالدين بثانوية مادة اللغة الأجنبية مقارنة بمواد أخرى ذات المعاملات المرتفعة.D10	Pearson Correlation	,902**	,852**	,790**	,887**	,945**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000	,000
	N	50	50	50	50	50
قصور قدرة الأسرة على تنظيم وقت ما بعد المدرسة (لواجبات المنزلية..).D11	Pearson Correlation	,901**	,756**	,964**	,839**	,892**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000	,000
	N	50	50	50	50	50
ضعف تحفيز الأسرة للتلميذ على التحصيل في مادة اللغات الأجنبية.D12	Pearson Correlation	,248	,088	,366**	,152	,329*
	Sig. (2-tailed)	,082	,545	,009	,293	,020
	N	50	50	50	50	50

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).
*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

(مخرجات برنامج SPSS اصدار 25)

الثبات

الجدول رقم (2) نتائج ثبات استبيان معوقات تطور اللغات الأجنبية في المنظومة التربوية الجزائرية بطريقة التجزئة النصفية

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	50	100,0
	Excluded[a]	0	,0
	Total	50	100,0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

(مخرجات برنامج SPSS الاصدار 25)

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	Part 1	Value	,968
		N of Items	20[a]
	Part 2	Value	,978
		N of Items	20[b]
	Total N of Items		40
Correlation Between Forms			,972

Spearman-Brown Coefficient	Equal Length	,986
	Unequal Length	,986
Guttman Split-Half Coefficient		,984

a. The items are:
A1,D1,A2,B2,A3,B3,C3,D3,A4,B4,C4,D4,A5,B5,C5,D5,A6,B6,C6,D6.
b. The items are:
A7,B7,C7,D7,A8,B8,C8,D8,A9,B9,C9,D9,A10,B10,C10,D10,B11,C11,D11,C12.

(مخرجات برنامج SPSS الاصدار 25)

الجدول رقم (3) نتائج ثبات البعد الأول (المعوقات الناجمة عن التلميذ) بطريقة التجزئة النصفية

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	Part 1	Value	,847
		N of Items	5[a]
	Part 2	Value	,852
		N of Items	5[b]
	Total N of Items		10
Correlation Between Forms			,911
Spearman-Brown Coefficient	Equal Length		,954
	Unequal Length		,954
Guttman Split-Half Coefficient			,954

a. The items are: A1,A3,A5,A7,A9.
b. The items are: A2,A4,A6,A8,A10.

(مخرجات برنامج SPSS الاصدار 25)

الجدول رقم (4) نتائج ثبات البعد الثاني (المعوقات الناجمة عن الأستاذ) بطريقة التجزئة النصفية

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	Part 1	Value	,925
		N of Items	5[a]
	Part 2	Value	,942
		N of Items	5[b]
	Total N of Items		10
Correlation Between Forms			,959
Spearman-Brown Coefficient	Equal Length		,979
	Unequal Length		,979
Guttman Split-Half Coefficient			,978

a. The items are: B3,B5,B7,B9,B11.
b. The items are: B2,B4,B6,B8,B10.

(مخرجات برنامج SPSS الاصدار 25)

الجدول رقم (5): نتائج ثبات البعد الثالث (المعوقات الناجمة عن المنهاج) بطريقة التجزئة النصفية

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	Part 1	Value	,900
		N of Items	5[a]
	Part 2	Value	,930
		N of Items	5[b]
	Total N of Items		10
Correlation Between Forms			,930
Spearman-Brown Coefficient	Equal Length		,964
	Unequal Length		,964
Guttman Split-Half Coefficient			,963

a. The items are: C3,C5,C7,C9,C11.

b. The items are: C4,C6,C8,C10,C12.

(مخرجات برنامج SPSS الاصدار 25)

الجدول رقم (6) نتائج ثبات البعد الرابع (المعوقات الناجمة عن الوسط السوسيو–ثقافي) بطريقة التجزئة النصفية

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	Part 1	Value	,881
		N of Items	5[a]
	Part 2	Value	,955
		N of Items	5[b]
	Total N of Items		10
Correlation Between Forms			,868
Spearman-Brown Coefficient	Equal Length		,929
	Unequal Length		,929
Guttman Split-Half Coefficient			,920

a. The items are: D1,D3,D5,D7,D9.

b. The items are: D4,D6,D8,D10,D11.

(مخرجات برنامج SPSS الاصدار 25)

الملحق رقم (3) استبيان معوقات تطور اللغات الأجنبية في المنظومة التربوية الجزائرية (في صورته النهائية)

عزيزي الأستاذ(ة) تهدف هذه القائمة إلى ابراز العوامل التي يمكن أن تؤثر سلبا على تطور اللغات الأجنبية (الفرنسية والإنجليزية) لدى تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط بولاية تلمسان، وذلك من خلال وضع استجاباتك على كل فقرة بوضع علامة (X) في الخانة المناسبة، ضمن الخيارات الثلاث (موافق/ غير متأكد/ معارض)، مع الأخذ بعين الاعتبار أن لكل خيار من الخيارات الثلاث قيمة ومعنى خاص به، خاصة الاختيار الثاني (غير متأكد) والذي يفضل اختياره فقط في الحالات التي يكون فيها الأستاذ غير متأكد من الإجابة، كما أحيطكم علما أن نتائج هذه الاستمارة ستستخدم لغرض البحث العلمي فقط وفي الأخير تقبلوا منا أخلص عبارات الشكر والامتنان على ما قدمتم من مساهمة في سبيل البحث العلمي.

الجزء الأول: البيانات الشخصية.

تخصص:

لغة فرنسية ☐ لغة إنجليزية ☐

الأقدمية في التعليم:

أقل من 5 سنوات ☐ من 6 إلى 15 سنة ☐

من 16 إلى 25 سنة ☐ أكثر من 25 سنة ☐

الرتبة:

أستاذ مكون ☐ أستاذ رئيسي ☐ أستاذ التعليم المتوسط ☐

الملحق رقم (3) ـــــ استبيان معوقات تطور اللغات الأجنبية في المنظومة التربوية الجزائرية (في صورته النهائية)

الجزء الثاني: معوقات تطور اللغات الأجنبية (الإنجليزية والفرنسية).

	الفقـــــــــــــرات	موافق	غير متأكد	معارض
المعوقات الناجمة عن التلميذ				
A1	اتجاهات التلميذ السلبية نحو اللغات الأجنبية.			
A2	شعور التلميذ بعدم جدوى تعلم اللغات الأجنبية في حياته اليومية.			
A3	قلة اهتمام التلميذ بالمواد (الكتب، أفلام، موسيقى) التي لغتها أجنبية.			
A4	خجل التلميذ من التحدث باللغة الأجنبية أمام الأستاذ والتلاميذ.			
A5	ضعف دافعية التلميذ لتعلم اللغات الأجنبية.			
A6	ضعف الاستعداد اللغوي للمتعلم.			
A7	قلة المكتسبات اللغوية القبلية للتلميذ.			
A8	قدرات تلميذ في مرحلة التعليم المتوسط لا تلائم تعلم اللغات الأجنبية.			
A9	عزوف التلميذ عن استخدام اللغات الأجنبية في الاتصال الحقيقي مع الآخرين.			
A10	إهمال التلميذ لمهماته المدرسية (الواجبات المنزلية، المشاريع، التحضير المسبق..)			
المعوقات الناجمة عن الأستاذ				
B1	غياب التكوين المستمر للأستاذ في كيفية تدريس مادة اللغات الأجنبية وفق الإصلاحات الحديثة.			
B2	الاعتقادات السلبية للأستاذ اتجاه الإصلاحات التربوية لمناهج اللغات الأجنبية.			
B3	لجوء الأستاذ إلى دروس جاهزة عبر المواقع أو في أسطوانات بدل من إعداد وتخطيط الدرس بما يتناسب ومبدأ الفروق الفردية بين التلاميذ.			

الملحق رقم (3) ـــــ استبيان معوقات تطور اللغات الأجنبية في المنظومة التربوية الجزائرية (في صورته النهائية)

B4	غياب تنويع الأستاذ في طرق واستراتيجيات تدريسه للغة الأجنبية.			
B5	ضعف خبرة الأستاذ في استعمال وتوظيف الوسائل التعليمية أثناء الحصة.			
B6	قلة استخدام الأستاذ للحوار والمحاكاة في الأنشطة التعليمية الخاصة بتعلم اللغة الأجنبية.			
B7	استخدام اللغة العربية في الشرح أكثر من استخدام اللغة الأجنبية.			
B8	ضعف خبرة الأستاذ في استخدام آليات التقويم الحديثة.			
B9	عدم مراعات اللسانيات النظرية والتطبيقية في إعداد المادة التعليمية الخاصة بتعلم اللغات الأجنبية.			
B10	ضعف الرضى الوظيفي لأستاذ اللغة الأجنبية.			
المعوقات الناجمة عن المنهاج				
C1	مناهج اللغات الأجنبية لا تراعي مبدأ الفروق الفردية بين التلاميذ.			
C2	محتوى الكتاب وشكله لا يتوافق مع ميول ورغبات تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط.			
C3	كثافة المحتوى مقارنة مع الوقت المخصص لتدريس مادة اللغة الأجنبية.			
C4	محتوى المنهاج لا يراعي تسلسل والتوازن في تدريس مهارات اللغة الأربع (الاستماع، المحادثة، القراءة، الكتابة) عند التلميذ.			
C5	بعد الأنشطة التعليمية لمناهج اللغات الأجنبية عن واقع التلميذ المعيش.			
C6	قصور الأنشطة التعليمية المقرر بالمنهاج في تطوير مهارات اللغة الأربع (الاستماع، المحادثة، القراءة، الكتابة) عند التلميذ.			
C7	الاعتماد على الاختبارات التحريرية أكثر من الاختبارات الشفوية في عملية التقويم.			
C8	استخدام أسئلة الاختيار من متعدد في الاختبارات التحصيلية.			

C9	الوسائل التعليمية المقررة بالمنهاج لا تسهم في تطوير مهارات اللغة الأربع (الاستماع، المحادثة، القراءة، الكتابة) عند التلميذ.				
C10	مناهج اللغات الأجنبية لا تتيح للأستاذ حرية التنويع في طرائق التدريس.				
المعوقات الناجمة عن الوسط السوسيو–ثقافي					
D1	اختلاف الخلفية الثقافة للغة الأجنبية عن ثقافة المجتمع الذي ينتمي إليه التلميذ.				
D2	قلة التواصل باللغات الأجنبية داخل المجتمع الذي ينتمي إليه التلميذ.				
D3	اختلاف ثقافة أسرة التلميذ عن الخلفية الثقافية للغة الأجنبية.				
D4	التعصب العرقي للأسرة نحو اللغات الأجنبية لارتباطها بالمستعمر.				
D5	تدني مستوى اللغات الأجنبية لدى أفراد أسرة التلميذ.				
D6	عدم تواصل أفراد الأسرة مع التلميذ باللغة الأجنبية.				
D7	نقص المثيرات الثقافية داخل الأسرة (الكتب، الأجهزة الاعلام والاتصال، الألعاب اللغوية..).				
D8	غياب التنسيق بين الأسرة والمدرسة في متابعة شؤون التلميذ الخاصة باللغات الأجنبية.				
D9	اعتقاد الوالدين بثانوية مادة اللغة الأجنبية مقارنة بمواد أخرى ذات المعاملات المرتفعة.				
D10	قصور قدرة الأسرة على تنظيم وقت ما بعد المدرسة (الواجبات المنزلية..).				

ملاحظة: قام الباحث بخلط الفقرات وذلك بالتخلي على كل من تحديد الأبعاد وترتيبها الفقرات ضمنها حتى يبعد أفراد العينة عن التصنع في الإجابة.

ملحق رقم (4): مؤشر الأهمية النسبية

Relative Importance Tndex (RII)

$$RII = \sum \frac{W}{A * N}$$

W = 3(n3) + 2(n2) + 1(n1)

$$RII = \frac{3(n3) + 2(n2) + 1(n1)}{A * N}$$

N : عدد أفراد العينة.

n3 : عدد أفراد العينة الذين اجابوا بـ(موافق).

n2 : عدد الافراد الذين أجابوا بـ(غير متأكد).

n1 : عدد الأفراد الذين أجابوا بـ(معارض).

A : عدد استجابات الاستبيان (موافق/ غير متأكد/ معارض).

RII : مؤشر النسبية المئوية.

(Akadiri O.P, 2011)

للحكم على مستوى مؤشر الأهمية النسبية لاستجابات أفراد العينة على بنود استبيان "معوقات تطور اللغات الأجنبية في المنظومة التربوية الجزائرية"، تم حساب المدى الذي ينحسر ضمنه المؤشر، من خلال حساب مؤشر الأهمية النسبية عند طرفي المدى [40 و120] الذي تتراوح بينه الدرجة الكلية للاستبيان الحالي.

عند الدرجة الكلية الدنيا والتي تساوي (40)، والمتحصل عليها من خلال تعويض كل الاستجابات بـ(معارض =1)، فإن:

$$RII = \frac{3(0) + 2(0) + 1(300)}{3 * 300} = 0{,}33$$

وعند الدرجة الكلية العليا والتي تساوي (120)، والمتحصل عليها من خلال تعويض كل الاستجابات بـ(موافق =3)، فإن:

$$RII = \frac{3(300) + 2(0) + 1(0)}{3 * 300} = 1$$

ومنه فإن مؤشر الأهمية النسبية لاستجابات أفراد العينة على بنود استبيان الدراسة الحالية محصور ضمن المجال: [$0{,}33 \leq \text{RII} \leq 1$].

$$\frac{1 - 0{,}33}{3} = 0{,}22$$

كما أن المتوسط الحسابي لاستجابات أفراد العينة على بنود استبيان الدراسة الحالية محصور ضمن المجال: [$1 \leq \text{M} \leq 3$].

$$\frac{3 - 1}{3} = 0{,}66$$

لذلك حدد الباحث وفقا لتصنيف (Pimentel, 2010, P111) ثلاثة مستويات للحكم على درجة كل بند، كالآتي:

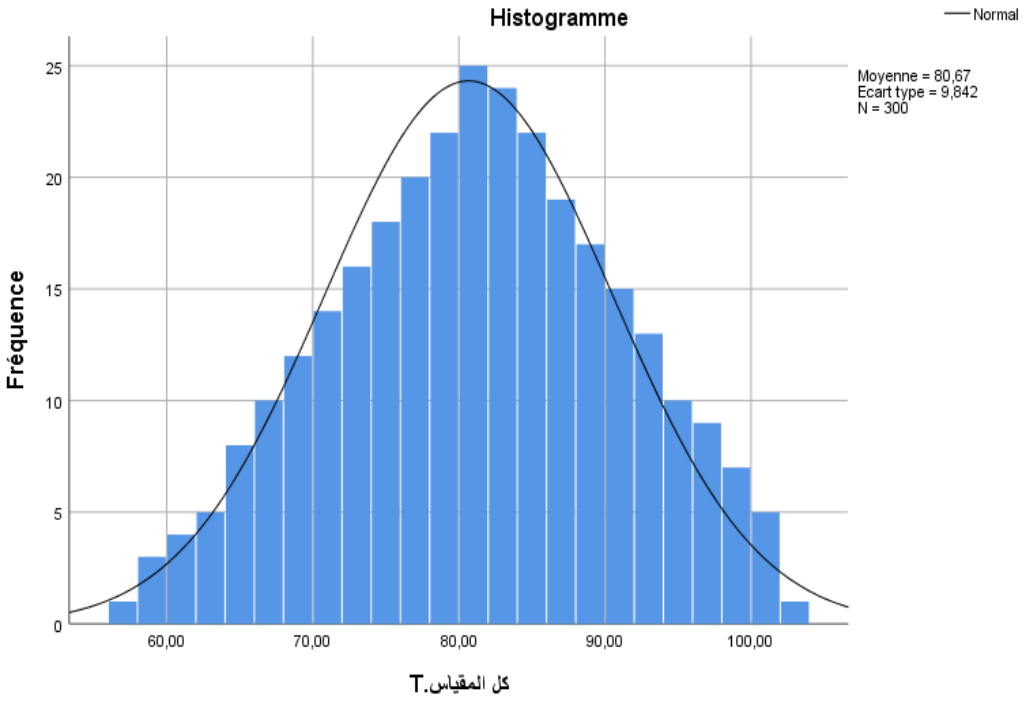
الجدول رقم (1) يوضح مستويات الحكم على درجة كل بند من بنود الاستبيان

المستوى	مستوى مرتفع	مستوى متوسط	مستوى منخفض
المتوسط الحسابي	(2,33 – 3]	[1,67 – 2,33]	[1 – 1,67)
مؤشر الأهمية النسبية	(0,77 – 1]	[0,55 – 0,77]	[0,33 – 0,55)

(من إعداد الباحث)

الملحق رقم (5) نتائج الدراسة الأساسية

I. التوزيع الطبيعي لاستجابات أفراد العينة.



(مخرجات برنامج SPSS اصدار 25)

الشكل رقم (1) يوضح التوزيع الطبيعي لدرجات الكلية لاستجابات أفراد العينة على استبيان معوقات تطور اللغات الأجنبية في المنظومة التربوية الجزائرية

II. نتائج الفرضية الأولى:

الجدول رقم (1) يوضح المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لاستجابات أفراد العينة على البنود البعد الأول: المعوقات الناجمة عن التلميذ

Statistiques descriptives

	N	Moyenne	Ecart type
اتجاهات التلميذ السلبية نحو اللغات الأجنبية.A1	300	1,74	,936
شعور التلميذ بعدم جدوى تعلم اللغات الأجنبية في حياته اليومية.A2	300	2,27	,951
قلة اهتمام التلميذ بالمواد) الكتب، أفلام، موسيقى (التي لغتها أجنبية.A3	300	1,94	,969
خجل التلميذ من التحدث باللغة الأجنبية أمام الأستاذ والتلاميذ.A4	300	2,50	,852
ضعف دافعية التلميذ لتعلم اللغات الأجنبية.A5	300	1,65	,911
ضعف الاستعداد اللغوي للمتعلم.A6	300	1,64	,890
قلة المكتسبات اللغوية القبلية للتلميذ.A7	300	1,98	,973
قدرات تلميذ مرحلة التعليم المتوسط لا تلائم تعلم اللغات الأجنبية.A8	300	1,52	,856
عزوف التلميذ عن استخدام اللغات الأجنبية في الاتصال الحقيقي مع الآخرين.A9	300	2,57	,812
إهمال التلميذ لمهماته المدرسية (الواجبات المنزلية، المشاريع، التحضير المسبق..).A10	300	2,08	,978
متوسط البعد الأول: المعوقات الناجمة عن التلميذ.MA	300	1,9893	,70366
N valide (liste)	300		

(مخرجات برنامج SPSS اصدار 25)

الجدول رقم (2) يوضح التكرارات والنسب المئوية والنسب التراكمية لاستجابات أفراد العينة على البند رقم (1) من البعد الأول

اتجاهات التلميذ السلبية نحو اللغات الأجنبية.A1

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	معارض	180	60,0	60,0	60,0
	متأكد غير	18	6,0	6,0	66,0
	موافق	102	34,0	34,0	100,0
	Total	300	100,0	100,0	

(مخرجات برنامج SPSS اصدار 25)

الجدول رقم (3) يوضح التكرارات والنسب المئوية والنسب التراكمية لاستجابات أفراد العينة على البند رقم (2) من البعد الأول

شعور التلميذ بعدم جدوى تعلم اللغات الأجنبية في حياته اليومية.A2

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	معارض	106	35,3	35,3	35,3
	متأكد غير	8	2,7	2,7	38,0
	موافق	186	62,0	62,0	100,0
	Total	300	100,0	100,0	

(مخرجات برنامج SPSS اصدار 25)

الجدول رقم (4) يوضح التكرارات والنسب المئوية والنسب التراكمية لاستجابات أفراد العينة على البند رقم (3) من البعد الأول

قلة اهتمام التلميذ بالمواد (الكتب، أفلام، موسيقى) التي لغتها أجنبية.A3

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	معارض	150	50,0	50,0	50,0
	متأكد غير	18	6,0	6,0	56,0
	موافق	132	44,0	44,0	100,0
	Total	300	100,0	100,0	

(مخرجات برنامج SPSS اصدار 25)

الجدول رقم (5) يوضح التكرارات والنسب المئوية والنسب التراكمية لاستجابات أفراد العينة على البند رقم (4) من البعد الأول

خجل التلميذ من التحدث باللغة الأجنبية أمام الأستاذ والتلاميذ.A4

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	معارض	71	23,7	23,7	23,7
	متأكد غير	7	2,3	2,3	26,0
	موافق	222	74,0	74,0	100,0
	Total	300	100,0	100,0	

(مخرجات برنامج SPSS اصدار 25)

الجدول رقم (6) يوضح التكرارات والنسب المئوية والنسب التراكمية لاستجابات أفراد العينة على البند رقم (5) من البعد الأول

ضعف الدافعية التلميذ لتعلم اللغات الأجنبية.A5

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	معارض	195	65,0	65,0	65,0
	متأكد غير	15	5,0	5,0	70,0
	موافق	90	30,0	30,0	100,0
	Total	300	100,0	100,0	

(مخرجات برنامج SPSS اصدار 25)

الجدول رقم (7) يوضح التكرارات والنسب المئوية والنسب التراكمية لاستجابات أفراد العينة على البند رقم (6) من البعد الأول

ضعف الاستعداد اللغوي للمتعلم.A6

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	معارض	191	63,7	63,7	63,7
	متأكد غير	25	8,3	8,3	72,0
	موافق	84	28,0	28,0	100,0
	Total	300	100,0	100,0	

(مخرجات برنامج SPSS اصدار 25)

الجدول رقم (8) يوضح التكرارات والنسب المئوية والنسب التراكمية لاستجابات أفراد العينة على البند رقم (7) من البعد الأول

قلة المكتسبات اللغوية القبلية للتلميذ.A7

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	معارض	145	48,3	48,3	48,3
	متأكد غير	17	5,7	5,7	54,0
	موافق	138	46,0	46,0	100,0
	Total	300	100,0	100,0	

(مخرجات برنامج SPSS اصدار 25)

الجدول رقم (9) يوضح التكرارات والنسب المئوية والنسب التراكمية لاستجابات أفراد العينة على البند رقم (8) من البعد الأول

قدرات تلميذ مرحلة التعليم المتوسط لا تلائم تعلم اللغات الأجنبية.A8

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	معارض	216	72,0	72,0	72,0
	متأكد غير	12	4,0	4,0	76,0
	موافق	72	24,0	24,0	100,0
	Total	300	100,0	100,0	

(مخرجات برنامج SPSS اصدار 25)

الجدول رقم (10) يوضح التكرارات والنسب المئوية والنسب التراكمية لاستجابات أفراد العينة على البند رقم (9) من البعد الأول

عزوف التلميذ عن استخدام اللغات الأجنبية في الاتصال الحقيقي مع الآخرين.A9

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	معارض	62	20,7	20,7	20,7
	متأكد غير	4	1,3	1,3	22,0
	موافق	234	78,0	78,0	100,0
	Total	300	100,0	100,0	

(مخرجات برنامج SPSS اصدار 25)

الجدول رقم (11) يوضح التكرارات والنسب المئوية والنسب التراكمية لاستجابات أفراد العينة على البند رقم (10) من البعد الأول

إهمال التلميذ لمهماته المدرسية (الواجبات المنزلية، المشاريع، التحضير المسبق).A10

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	معارض	132	44,0	44,0	44,0
	متأكد غير	12	4,0	4,0	48,0
	موافق	156	52,0	52,0	100,0
	Total	300	100,0	100,0	

(مخرجات برنامج SPSS اصدار 25)

الملحق رقم (5) ـــ

III. نتائج الفرضية الثانية:

الجدول رقم (12) يوضح المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لاستجابات أفراد العينة على البنود البعد الثاني: المعوقات الناجمة عن الأستاذ

Statistiques descriptives

	N	Moyenne	Ecart type
غياب التكوين المستمر للأستاذ في كيفية تدريس مادة اللغات الأجنبية وفق الإصلاحات الحديثة.B1	300	2,48	,856
الاعتقادات السلبية للأستاذ اتجاه الإصلاحات التربوية لمناهج اللغات الأجنبية.B2	300	2,24	,952
لجوء الأستاذ إلى دروس جاهزة عبر المواقع أو في أسطوانات بدل من إعداد وتخطيط الدرس بما يتناسب ومبدأ الفروق الفردية بين التلاميذ.B3	300	2,15	,975
غياب تنويع الأستاذ فى طرق واستراتيجيات تدريسه للغة الأجنبية.B4	300	2,54	,831
ضعف خبرة الأستاذ فى استعمال وتوظيف الوسائل التعليمية أثناء الحصة.B5	300	2,28	,941
قلة استخدام الأستاذ للحوار والمحاكاة في الأنشطة التعليمية الخاصة بتعلم اللغة الأجنبية.B6	300	2,58	,808
استخدام اللغة العربية في الشرح أكثر من استخدام اللغة الأجنبية.B7	300	2,16	,968
ضعف خبرة الأستاذ في استخدام آليات التقويم الحديثة.B8	300	2,20	,958
عدم مراعات اللسانيات النظرية والتطبيقية في إعداد المادة التعليمية الخاصة بتعلم اللغات الأجنبية.B9	300	2,02	,990
ضعف الرضى الوظيفي لأستاذ اللغة الأجنبية.B10	300	2,11	,982
متوسط البعد الثاني: المعوقات الناجمة عن الأستاذ.MB	300	2,2757	,76611
N valide (liste)	300		

(مخرجات برنامج SPSS اصدار 25)

الجدول رقم (13) يوضح التكرارات والنسب المئوية والنسب التراكمية لاستجابات أفراد العينة على البند رقم (1) من البعد الثاني

غياب التكوين المستمر للأستاذ في كيفية تدريس مادة اللغات الأجنبية وفق الإصلاحات الحديثة.B1

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	معارض	72	24,0	24,0	24,0
	متأكد غير	13	4,3	4,3	28,3
	موافق	215	71,7	71,7	100,0
	Total	300	100,0	100,0	

(مخرجات برنامج SPSS اصدار 25)

الجدول رقم (14) يوضح التكرارات والنسب المئوية والنسب التراكمية لاستجابات أفراد العينة على البند رقم (2) من البعد الثاني

الاعتقادات السلبية للأستاذ اتجاه الإصلاحات التربوية لمناهج اللغات الأجنبية.B2

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	معارض	108	36,0	36,0	36,0
	متأكد غير	12	4,0	4,0	40,0
	موافق	180	60,0	60,0	100,0
	Total	300	100,0	100,0	

(مخرجات برنامج SPSS اصدار 25)

الجدول رقم (15) يوضح التكرارات والنسب المئوية والنسب التراكمية لاستجابات أفراد العينة على البند رقم (3) من البعد الثاني

لجوء الأستاذ إلى دروس جاهزة عبر المواقع أو في أسطوانات بدل من إعداد وتخطيط الدرس بما يتناسب ومبدأ الفروق الفردية بين التلاميذ.B3

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	معارض	123	41,0	41,0	41,0
	متأكد غير	8	3,0	3,0	44,0
	موافق	168	56,0	56,0	100,0
	Total	300	100,0	100,0	

(مخرجات برنامج SPSS اصدار 25)

الجدول رقم (16) يوضح التكرارات والنسب المئوية والنسب التراكمية لاستجابات أفراد العينة على البند رقم (4) من البعد الثاني

غياب تنويع الأستاذ في طرق واستراتيجيات تدريسه للغة الأجنبية.B4

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	معارض	66	22,0	22,0	22,0
	متأكد غير	6	2,0	2,0	24,0
	موافق	228	76,0	76,0	100,0
	Total	300	100,0	100,0	

(مخرجات برنامج SPSS اصدار 25)

الجدول رقم (17) يوضح التكرارات والنسب المئوية والنسب التراكمية لاستجابات أفراد العينة على البند رقم (5) من البعد الثاني

ضعف خبرة الأستاذ في استعمال وتوظيف الوسائل التعليمية أثناء الحصة.B5

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	معارض	102	34,0	34,0	34,0
	متأكد غير	12	4,0	4,0	38,0
	موافق	186	62,0	62,0	100,0
	Total	300	100,0	100,0	

(مخرجات برنامج SPSS اصدار 25)

الجدول رقم (18) يوضح التكرارات والنسب المئوية والنسب التراكمية لاستجابات أفراد العينة على البند رقم (6) من البعد الثاني

قلة استخدام الأستاذ للحوار والمحاكاة في الأنشطة التعليمية الخاصة بتعلم اللغة الأجنبية.B6

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	معارض	61	20,3	20,3	20,3
	متأكد غير	5	1,7	1,7	22,0
	موافق	234	78,0	78,0	100,0
	Total	300	100,0	100,0	

(مخرجات برنامج SPSS اصدار 25)

الجدول رقم (19) يوضح التكرارات والنسب المئوية والنسب التراكمية لاستجابات أفراد العينة على البند رقم (7) من البعد الثاني

استخدام اللغة العربية في الشرح أكثر من استخدام اللغة الأجنبية.B7

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	معارض	120	40,0	40,0	40,0
	متأكد غير	12	4,0	4,0	44,0
	موافق	168	56,0	56,0	100,0
	Total	300	100,0	100,0	

(مخرجات برنامج SPSS اصدار 25)

الجدول رقم (20) يوضح التكرارات والنسب المئوية والنسب التراكمية لاستجابات أفراد العينة على البند رقم (8) من البعد الثاني

ضعف خبرة الأستاذ في استخدام آليات التقويم الحديثة.B8

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	معارض	113	37,7	37,7	37,7
	متأكد غير	13	4,3	4,3	42,0
	موافق	174	58,0	58,0	100,0
	Total	300	100,0	100,0	

(مخرجات برنامج SPSS اصدار 25)

الجدول رقم (21) يوضح التكرارات والنسب المئوية والنسب التراكمية لاستجابات أفراد العينة على البند رقم (9) من البعد الثاني

عدم مراعات اللسانيات النظرية والتطبيقية في إعداد المادة التعليمية الخاصة بتعلم اللغات الأجنبية.B9

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	معارض	143	47,7	47,7	47,7
	متأكد غير	7	2,3	2,3	50,0
	موافق	150	50,0	50,0	100,0
	Total	300	100,0	100,0	

(مخرجات برنامج SPSS اصدار 25)

الجدول رقم (22) يوضح التكرارات والنسب المئوية والنسب التراكمية لاستجابات أفراد العينة على البند رقم (10) من البعد الثاني

B10.ضعف الرضى الوظيفي لأستاذ اللغة الأجنبية

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	معارض	130	43,3	43,3	43,3
	متأكد غير	8	2,7	2,7	46,0
	موافق	162	54,0	54,0	100,0
	Total	300	100,0	100,0	

(مخرجات برنامج SPSS اصدار 25)

IV. نتائج الفرضية الثالثة:

الجدول رقم (23) يوضح المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لاستجابات أفراد العينة على البنود البعد الثالث: المعوقات الناجمة عن المنهاج

Statistiques descriptives

	N	Moyenne	Ecart type
مناهج اللغات الأجنبية لا تراعي مبدأ الفروق الفردية بين التلاميذ.C1	300	1,62	,916
محتوى الكتاب وشكله لا يتوافق مع ميول ورغبات تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط.C2	300	1,46	,807
كثافة المحتوى مقارنة مع الوقت المخصص لتدريس مادة اللغة الأجنبية.C3	300	2,42	,898
محتوى المنهاج لا يراعي تسلسل والتوازن في تدريس مهارات اللغة الأربع (الاستماع، المحادثة، القراءة، الكتابة) عند التلميذ.C4	300	1,63	,892
بعد الأنشطة التعليمية لمناهج اللغات الأجنبية عن واقع التلميذ المعيش.C5	300	2,26	,947
قصور الأنشطة التعليمية المقرر بالمنهاج في تطوير مهارات اللغة الأربع (الاستماع، المحادثة، القراءة، الكتابة) عند التلميذ.C6	300	1,90	,945
الاعتماد على الاختبارات التحريرية أكثر من الاختبارات الشفوية في عملية التقويم.C7	300	2,18	,952
استخدام أسئلة الاختيار من متعدد في الاختبارات التحصيلية.C8	300	2,22	,946
الوسائل التعليمية المقررة بالمنهاج لا تسهم في تطوير مهارات اللغة الأربع (الاستماع، المحادثة، القراءة، الكتابة) عند التلميذ.C9	300	1,54	,878
مناهج اللغات الأجنبية لا تتيح للأستاذ حرية التنويع في طرائق التدريس.C10	300	1,80	,940
متوسط البعد الثالث :المعوقات الناجمة عن المنهاج.MC	300	1,9040	,70335
N valide (liste)	300		

(مخرجات برنامج SPSS اصدار 25)

الجدول رقم (24) يوضح التكرارات والنسب المئوية والنسب التراكمية لاستجابات أفراد العينة على البند رقم (1) من البعد الثالث

مناهج اللغات الأجنبية لا تراعي مبدأ الفروق الفردية بين التلاميذ.C1

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	معارض	204	68,0	68,0	68,0
	متأكد غير	6	2,0	2,0	70,0
	موافق	90	30,0	30,0	100,0
	Total	300	100,0	100,0	

(مخرجات برنامج SPSS اصدار 25)

الجدول رقم (25) يوضح التكرارات والنسب المئوية والنسب التراكمية لاستجابات أفراد العينة على البند رقم (2) من البعد الثالث

محتوى الكتاب وشكله لا يتوافق مع ميول ورغبات تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط.C2

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	معارض	222	74,0	74,0	74,0
	متأكد غير	18	6,0	6,0	80,0
	موافق	60	20,0	20,0	100,0
	Total	300	100,0	100,0	

(مخرجات برنامج SPSS اصدار 25)

الجدول رقم (26) يوضح التكرارات والنسب المئوية والنسب التراكمية لاستجابات أفراد العينة على البند رقم (3) من البعد الثالث

كثافة المحتوى مقارنة مع الوقت المخصص لتدريس مادة اللغة الأجنبية.C3

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	معارض	84	28,0	28,0	28,0
	متأكد غير	6	2,0	2,0	30,0
	موافق	210	70,0	70,0	100,0
	Total	300	100,0	100,0	

(مخرجات برنامج SPSS اصدار 25)

الجدول رقم (27) يوضح التكرارات والنسب المئوية والنسب التراكمية لاستجابات أفراد العينة على البند رقم (4) من البعد الثالث

محتوى المنهاج لا يراعي تسلسل والتوازن في تدريس مهارات اللغة الأربع (الاستماع، المحادثة، القراءة، الكتابة) عند التلميذ.C4

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	معارض	195	65,0	65,0	65,0
	غير متأكد	21	7,0	7,0	72,0
	موافق	84	28,0	28,0	100,0
	Total	300	100,0	100,0	

(مخرجات برنامج SPSS اصدار 25)

الجدول رقم (28) يوضح التكرارات والنسب المئوية والنسب التراكمية لاستجابات أفراد العينة على البند رقم (5) من البعد الثالث

بعد الأنشطة التعليمية لمناهج اللغات الأجنبية عن واقع التلميذ المعيش.C5

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	معارض	105	35,0	35,0	35,0
	غير متأكد	11	3,7	3,7	38,7
	موافق	184	61,3	61,3	100,0
	Total	300	100,0	100,0	

(مخرجات برنامج SPSS اصدار 25)

الجدول رقم (29) يوضح التكرارات والنسب المئوية والنسب التراكمية لاستجابات أفراد العينة على البند رقم (6) من البعد الثالث

قصور الأنشطة التعليمية المقرر بالمنهاج في تطوير مهارات اللغة الأربع (الاستماع، المحادثة، القراءة، الكتابة) عند التلميذ.C6

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	معارض	150	50,0	50,0	50,0
	غير متأكد	30	10,0	10,0	60,0
	موافق	120	40,0	40,0	100,0
	Total	300	100,0	100,0	

(مخرجات برنامج SPSS اصدار 25)

الجدول رقم (30) يوضح التكرارات والنسب المئوية والنسب التراكمية لاستجابات أفراد العينة على البند رقم (7) من البعد الثالث

الاعتماد على الاختبارات التحريرية أكثر من الاختبارات الشفوية في عملية التقويم.C7

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	معارض	113	37,7	37,7	37,7
	متأكد غير	19	6,3	6,3	44,0
	موافق	168	56,0	56,0	100,0
	Total	300	100,0	100,0	

(مخرجات برنامج SPSS اصدار 25)

الجدول رقم (31) يوضح التكرارات والنسب المئوية والنسب التراكمية لاستجابات أفراد العينة على البند رقم (8) من البعد الثالث

استخدام أسئلة الاختيار من متعدد في الاختبارات التحصيلية.C8

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	معارض	108	36,0	36,0	36,0
	متأكد غير	18	6,0	6,0	42,0
	موافق	174	58,0	58,0	100,0
	Total	300	100,0	100,0	

(مخرجات برنامج SPSS اصدار 25)

الجدول رقم (32) يوضح التكرارات والنسب المئوية والنسب التراكمية لاستجابات أفراد العينة على البند رقم (9) من البعد الثالث

الوسائل التعليمية المقررة بالمنهاج لا تسهم في تطوير مهارات اللغة الأربع (الاستماع، المحادثة، القراءة، الكتابة) عند التلميذ.C9

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	معارض	215	71,7	71,7	71,7
	متأكد غير	7	2,3	2,3	74,0
	موافق	78	26,0	26,0	100,0
	Total	300	100,0	100,0	

(مخرجات برنامج SPSS اصدار 25)

الجدول رقم (33) يوضح التكرارات والنسب المئوية والنسب التراكمية لاستجابات أفراد العينة على البند رقم (10) من البعد الثالث

C10.مناهج اللغات الأجنبية لا يتيح للأستاذ حرية التنويع في طرائق التدريس

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	معارض	168	56,0	56,0	56,0
	متأكد غير	24	8,0	8,0	64,0
	موافق	108	36,0	36,0	100,0
	Total	300	100,0	100,0	

(مخرجات برنامج SPSS اصدار 25)

V. نتائج الفرضية الرابعة:

الجدول رقم (34) يوضح المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لاستجابات أفراد العينة على البنود البعد الرابع: المعوقات الناجمة عن الوسط السوسيو–ثقافي

Statistiques descriptives

	N	Moyenne	Ecart type
اختلاف الخلفية الثقافة للغة الأجنبية عن ثقافة المجتمع الذي ينتمي إليه التلميذ.D1	300	1,59	,897
قلة التواصل باللغات الأجنبية داخل المجتمع الذي ينتمي إليه التلميذ.D2	300	2,52	,832
اختلاف ثقافة أسرة التلميذ عن الخلفية الثقافية للغة الأجنبية.D3	300	1,50	,832
التعصب العرقي للأسرة نحو اللغات الأجنبية لارتباطها بالمستعمر.D4	300	1,44	,780
تدني مستوى اللغات الأجنبية لدى أفراد أسرة التلميذ.D5	300	2,04	,979
عدم تواصل أفراد الأسرة مع التلميذ باللغة الأجنبية.D6	300	2,40	,896
نقص المثيرات الثقافية داخل الأسرة (الكتب، الأجهزة الاعلام والاتصال، الألعاب اللغوية..).D7	300	1,92	,959
غياب التنسيق بين الأسرة والمدرسة في متابعة شؤون التلميذ الخاصة باللغات الأجنبية.D8	300	1,58	,898
اعتقاد الوالدين بثانوية مادة اللغة الأجنبية مقارنة بمواد أخرى ذات المعاملات المرتفعة.D9	300	1,86	,940
قصور قدرة الأسرة على تنظيم وقت ما بعد المدرسة (الواجبات المنزلية..).D10	300	2,12	,972
متوسط البعد الرابع: المعوقات الناجمة عن الوسط السوسيو-ثقافي.MD	300	1,8977	,70157
N valide (liste)	300		

(مخرجات برنامج SPSS اصدار 25)

الجدول رقم (35) يوضح التكرارات والنسب المئوية والنسب التراكمية لاستجابات أفراد العينة على البند رقم (1) من البعد الرابع

اختلاف الخلفية الثقافة للغة الأجنبية عن ثقافة المجتمع الذي ينتمي إليه التلميذ.D1

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	معارض	206	68,7	68,7	68,7
	متأكد غير	10	3,3	3,3	72,0
	موافق	84	28,0	28,0	100,0
	Total	300	100,0	100,0	

(مخرجات برنامج SPSS اصدار 25)

الجدول رقم (36) يوضح التكرارات والنسب المئوية والنسب التراكمية لاستجابات أفراد العينة على البند رقم (2) من البعد الرابع

قلة التواصل باللغات الأجنبية داخل المجتمع الذي ينتمي إليه التلميذ.D2

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	معارض	66	22,0	22,0	22,0
	متأكد غير	12	4,0	4,0	26,0
	موافق	222	74,0	74,0	100,0
	Total	300	100,0	100,0	

(مخرجات برنامج SPSS اصدار 25)

الجدول رقم (37) يوضح التكرارات والنسب المئوية والنسب التراكمية لاستجابات أفراد العينة على البند رقم (3) من البعد الرابع

اختلاف ثقافة أسرة التلميذ عن الخلفية الثقافية للغة الأجنبية.D3

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	معارض	216	72,0	72,0	72,0
	متأكد غير	18	6,0	6,0	78,0
	موافق	66	22,0	22,0	100,0
	Total	300	100,0	100,0	

(مخرجات برنامج SPSS اصدار 25)

الجدول رقم (38) يوضح التكرارات والنسب المئوية والنسب التراكمية لاستجابات أفراد العينة على البند رقم (4) من البعد الرابع

التعصب العرقي للأسرة نحو اللغات الأجنبية لارتباطها بالمستعمر.D4

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	معارض	222	74,0	74,0	74,0
	متأكد غير	24	8,0	8,0	82,0
	موافق	54	18,0	18,0	100,0
	Total	300	100,0	100,0	

(مخرجات برنامج SPSS اصدار 25)

الجدول رقم (39) يوضح التكرارات والنسب المئوية والنسب التراكمية لاستجابات أفراد العينة على البند رقم (5) من البعد الرابع

تدني مستوى اللغات الأجنبية لدى أفراد أسرة التلميذ.D5

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	معارض	137	45,7	45,7	45,7
	متأكد غير	13	4,3	4,3	50,0
	موافق	150	50,0	50,0	100,0
	Total	300	100,0	100,0	

(مخرجات برنامج SPSS اصدار 25)

الجدول رقم (40) يوضح التكرارات والنسب المئوية والنسب التراكمية لاستجابات أفراد العينة على البند رقم (6) من البعد الرابع

عدم تواصل أفراد الأسرة مع التلميذ باللغة الأجنبية.D6

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	معارض	84	28,0	28,0	28,0
	متأكد غير	12	4,0	4,0	32,0
	موافق	204	68,0	68,0	100,0
	Total	300	100,0	100,0	

(مخرجات برنامج SPSS اصدار 25)

الملحق رقم (5) ـــ

الجدول رقم (41) يوضح التكرارات والنسب المئوية والنسب التراكمية لاستجابات أفراد العينة على البند رقم (7) من البعد الرابع

نقص المثيرات الثقافية داخل الأسرة (الكتب، الأجهزة الاعلام والاتصال، الألعاب اللغوية..).D7

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	معارض	150	50,0	50,0	50,0
	متأكد غير	23	7,7	7,7	58,0
	موافق	126	42,0	42,0	100,0
	Total	300	100,0	100,0	

(مخرجات برنامج SPSS اصدار 25)

الجدول رقم (42) يوضح التكرارات والنسب المئوية والنسب التراكمية لاستجابات أفراد العينة على البند رقم (8) من البعد الرابع

غياب التنسيق بين الأسرة والمدرسة في متابعة شؤون التلميذ الخاصة باللغات الأجنبية.D8

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	معارض	210	70,0	70,0	70,0
	متأكد غير	6	2,0	2,0	72,0
	موافق	84	28,0	28,0	100,0
	Total	300	100,0	100,0	

(مخرجات برنامج SPSS اصدار 25)

الجدول رقم (43) يوضح التكرارات والنسب المئوية والنسب التراكمية لاستجابات أفراد العينة على البند رقم (9) من البعد الرابع

اعتقاد الوالدين بثانوية المادة اللغة الأجنبية مقارنة بمواد أخرى ذات المعاملات المرتفعة.D9

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	معارض	156	52,0	52,0	52,0
	متأكد غير	30	10,0	10,0	62,0
	موافق	114	38,0	38,0	100,0
	Total	300	100,0	100,0	

(مخرجات برنامج SPSS اصدار 25)

الجدول رقم (44) يوضح التكرارات والنسب المئوية والنسب التراكمية لاستجابات أفراد العينة على البند رقم (10) من البعد الرابع

قصور قدرة الأسرة على تنظيم وقت ما بعد المدرسة (الواجبات المنزلية..).D10

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	معارض	125	41,7	41,7	41,7
	متأكد غير	13	4,3	4,3	46,0
	موافق	162	54,0	54,0	100,0
	Total	300	100,0	100,0	

(مخرجات برنامج SPSS اصدار 25)

VI. نتائج الفرضية الخامسة:

الجدول رقم (45) يوضح المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لاستجابات أفراد العينة على كل بنود الاستبيان تبعا لمتغير التخصص (اللغة الفرنسية/ اللغة الإنجليزية)

Statistiques de groupe

	التخصص	N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
كل الاستبيان.T	اللغة الفرنسية	187	81,1070	9,24047	,67573
	اللغة الإنجليزية	113	79,9381	10,76725	1,01290

(مخرجات برنامج SPSS اصدار 25)

الجدول رقم (46) يوضح نتائج اختبار (ت) للفرق بين استجابات الأساتذة تبعا لمتغير التخصص (اللغة الفرنسية/ اللغة الإنجليزية)

Test des échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test t pour égalité des moyennes						
									Intervalle de confiance de la différence à 95 %	
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatéral)	Différence moyenne	Différence erreur standard	Inférieur	Supérieur
كل الاستبيان.T	Hypothèse de variances égales	4,374	,037	0,997	298	,320	1,16890	1,17271	-1,13893	3,47673
	Hypothèse de variances inégales			0,960	208,955	,338	1,16890	1,21761	-1,23147	3,56927

(مخرجات برنامج SPSS اصدار 25)

ملاحظة: 0,05 > 0,037 = Sig، التباين غير متساوي أي أن العينتين من مجموعتين مختلفتين، لذلك اختار الباحث قيمة (ت) الموافقة لـHypothèse de variances inégales

VII. نتائج الفرضية السادسة:

الجدول رقم (47) يوضح المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لاستجابات أفراد العينة على كل بنود الاستبيان تبعا لمتغير الرتبة

Descriptives

T.الاستبيان كل

	N	Moyenne	Ecart type	Erreur standard	Intervalle de confiance à 95 % pour la moyenne		Minimum	Maximum
					Borne inférieure	Borne supérieure		
أستاذ التعليم المتوسط	115	77,9391	7,60342	,70902	76,5346	79,3437	61,00	100,00
أستاذ رئيسي للتعليم المتوسط	113	79,3097	7,99786	,75238	77,8190	80,8005	66,00	102,00
أستاذ مكون للتعليم المتوسط	72	87,1528	12,51215	1,47457	84,2126	90,0930	57,00	100,00
Total	300	80,6667	9,84201	,56823	79,5484	81,7849	57,00	102,00

(مخرجات برنامج SPSS اصدار 25)

الجدول رقم (48) يوضح نتائج اختبار التجانس بين المجموعات

Test d'homogénéité des variances

		Statistique de Levene	ddl1	ddl2	Sig.
كل الاستبيانT.	Basé sur la moyenne	8,598	2	297	,000
	Basé sur la médiane	1,501	2	297	,225
	Basé sur la médiane avec ddl ajusté	1,501	2	172,370	,226
	Basé sur la moyenne tronquée	5,370	2	297	,005

(مخرجات برنامج SPSS اصدار 25)

الجدول رقم (49) يوضح نتائج تحليل التباين الأحادي البسيط

ANOVA

T.الاستبيان كل

	Somme des carrés	ddl	Carré moyen	F	Sig.
Intergroupes	4092,614	2	2046,307	24,437	,000
Intragroupes	24870,053	297	83,738		
Total	28962,667	299			

(مخرجات برنامج SPSS اصدار 25)

الجدول رقم (50) يوضح الفروق البعدية بين المجموعات

Comparaisons multiples :

Variable dépendante: T.الاستبيان كل

Scheffé

(I) الخبرة) الرتبة (المهنية)	(J) الخبرة) الرتبة (المهنية)	Différence moyenne (I-J)	Erreur standard	Sig.	Intervalle de confiance à 95 % Borne inférieure	Borne supérieure
أستاذ التعليم المتوسط	أستاذ رئيسي للتعليم المتوسط	-1,37060	1,21210	,528	-4,3526	1,6113
	أستاذ مكون للتعليم المتوسط	-9,21365*	1,37520	,000	-12,5968	-5,8305
أستاذ رئيسي للتعليم المتوسط	أستاذ التعليم المتوسط	1,37060	1,21210	,528	-1,6113	4,3526
	أستاذ مكون للتعليم المتوسط	-7,84304*	1,37988	,000	-11,2377	-4,4483
أستاذ مكون للتعليم المتوسط	أستاذ التعليم المتوسط	9,21365*	1,37520	,000	5,8305	12,5968
	أستاذ رئيسي للتعليم المتوسط	7,84304*	1,37988	,000	4,4483	11,2377

*. La différence moyenne est significative au niveau 0.05.

(مخرجات برنامج SPSS اصدار 25)

الجدول رقم (51) يوضح نتائج اختبار شيفيه للمقارنات البعدية

T.الاستبيان كل

Scheffé[a,b]

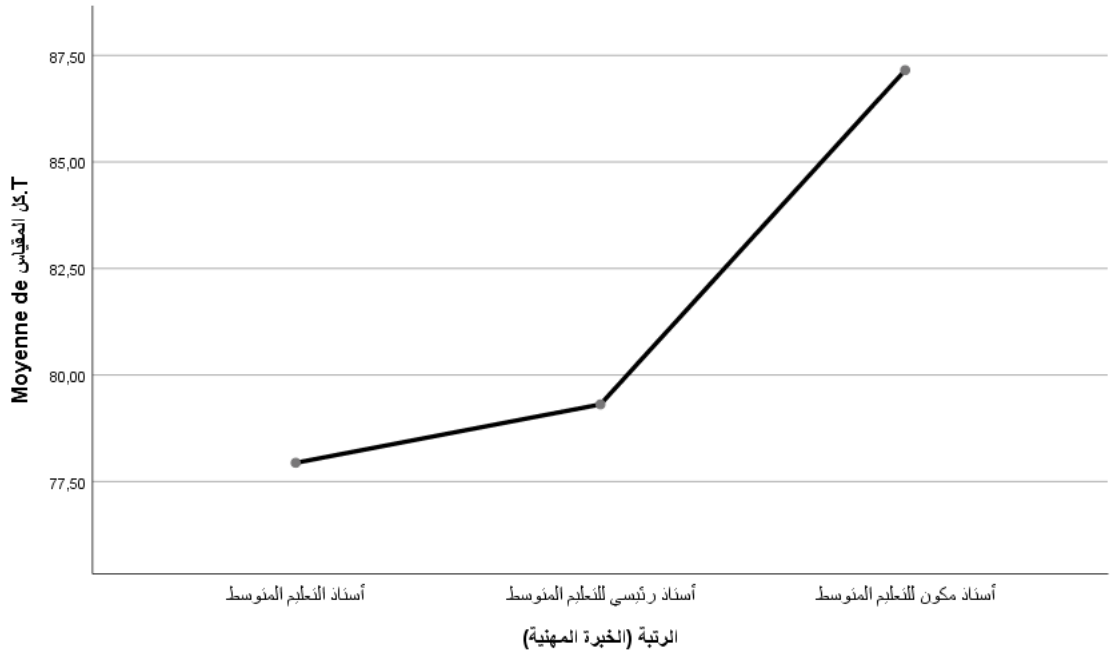
(المهنية الخبرة) الرتبة	N	Sous-ensemble pour alpha = 0.05	
		1	2
أستاذ التعليم المتوسط	115	77,9391	
أستاذ رئيسي للتعليم المتوسط	113	79,3097	
أستاذ مكون للتعليم المتوسط	72		87,1528
Sig.		,586	1,000

Les moyennes des groupes des sous-ensembles homogènes sont affichées.

a. Utilise la taille d'échantillon de la moyenne harmonique = 95,438.

b. Les tailles de groupes ne sont pas égales. La moyenne harmonique des tailles de groupe est utilisée. Les niveaux d'erreur de type I ne sont pas garantis.

(مخرجات برنامج SPSS اصدار 25)



(مخرجات برنامج SPSS اصدار 25)

الشكل رقم (1) يوضح متوسط المجموعات الثلاث معا

ملخص الدراسة:

هدفت الدراسة الحالية إلى الكشف عن معوقات تطور اللغات الأجنبية في المنظومة التربوية الجزائرية وآليات تحسين مهاراتها، ولتحقيق أهداف الدراسة تم إتباع خطوات المنهج الوصفي، حيث شمل مجتمع البحث كل أساتذة اللغات الأجنبية مرحلة التعليم المتوسط بولاية تلمسان، فيما تكونت عينة الدراسة من (300) أستاذا تم اختيارهم بطريقة العينة العشوائية الطبقية، وبعد تطبيق أداة الدراسة المتمثلة في استبيان معوقات تطور اللغات الأجنبية في المنظومة التربوية الجزائرية، والذي تم بنائه من قبل الباحث، وبعد المعالجة الإحصائية لبيانات الدراسة، خلصت نتائج إلى أن معوقات تطور اللغات الأجنبية في المنظومة التربوية الجزائرية من وجهة نظر أساتذة اللغات الأجنبية بمتوسطات ولاية تلمسان ترجع إلى:

• قلة استخدام أساتذة اللغات الأجنبية للحوار والمحاكاة في الأنشطة التعليمية. • غياب تنويع الأساتذة في طرق واستراتيجيات تدريس الحديثة.

• غياب التكوين المستمر لأساتذة اللغات الأجنبية وفق الإصلاحات الحديثة. • عزوف التلميذ عن استخدام اللغات الأجنبية وخجله من التواصل بها مع الآخرين. • كثافة محتوى مناهج اللغات الأجنبية مقارنة مع الوقت المخصص للتدريس. • قلة التواصل باللغات الأجنبية داخل الأسرة والمجتمع الذي ينتمي إليه التلميذ.

كما توصلت الدراسة إلى عدم وجود فروق في استجابات الأساتذة تعزى لمتغير التخصص (لغة فرنسية/ لغة إنجليزية)، ووجود فروق دالة إحصائيا في استجابات الأساتذة تعزى لمتغير رتبة الأستاذ لصالح الأساتذة المكونين، وكآلية لتحسين مهارات اللغات الأجنبية لدى تلاميذ الطور المتوسط بولاية تلمسان تم اقتراح برنامج تدريبي موسوم بـ 'الدراما اللغوية' كاستراتيجية تعليمية تعلمية فنية.

الكلمات المفتاحية: معوقات، اللغات الأجنبية، المنظومة التربوية الجزائرية، الأساتذة، التعليم المتوسط.

Abstract:

The current study aimed to reveal the obstacles facing the development of foreign languages in the Algerian educational system and the mechanisms for improving their skills. To achieve the objectives of the study, the researcher followed the steps of the descriptive approach as the research community included all teachers of foreign languages in the middle school stage in the state of Tlemcen, while the study sample was composed of (300) teacher who were chosen according to the stratified random sample method. After applying the study tool, represented in the questionnaire of the obstacles to the development of foreign languages in the Algerian educational system built by the researcher, and after the statistical analysis of the study data, the results concluded that the obstacles to the development of foreign languages in The Algerian educational system from point of view of teachers of foreign languages in middle schools of the state of Tlemcen were due to:

• The lack of use of teachers of foreign languages for dialogue and simulation in educational activities. • The absence of diversification in modern teaching methods and strategies from the teachers. • The absence of continuous training of teachers of foreign languages in accordance with modern reforms. • The student's reluctance to use foreign languages and his shyness to communicate with others. • The content density of foreign language curricula compared to the time allotted for teaching. • The Lack of communication in foreign languages within the family and the society to which the student belongs.

The study also found that there were no differences in the teachers' responses in terms of the variable of Specialization (French / English), yet there were statistically significant differences in the teachers' responses in relation to the teacher's rank variable in favor of the forming teachers. As a mechanism to improve the skills of foreign languages among middle school students in Tlemcen, a training program labeled 'language drama' was proposed as a technical educational strategy.

Keywords: Obstacles, Foreign languages, Algerian educational system, Professors, Middle Education.

Résumé:

La présente étude visait à révéler les obstacles au développement des langues étrangères dans le système éducatif algérien et les mécanismes d'amélioration de leurs compétences, Afin de réalises les objectifs de cette étude, on doit être obligé de suivre à la lettre la méthode descriptive. Notre recherche a touché les enseignants du cycle moyen dans la préfecture de Tlemcen, Pour mettre les grains en valeur, les enseignants les plus visés sont ceux des langues étrangères, notamment le Français et L'anglais. Notre échantillon et notre corpus a concerné (300) enseignants choisis selon la méthode d'échantillonnage aléatoire et stratifie, Suite à l'utilisation de l'outil d'étude statuant sur les obstacles qui paralysent le développement des longues étrangères dans le système éducatif en question une fois construite pour mes propos recherches et après le traitement statistique des données d'étude, nous avons atteint les résultats qui sont comme suit et qui illustrent que ces handicape sont dus et :

• L'utilisation des langues étrangères en plein cours atteint des proportions très diminuées. • Les nouvelles stratégies didactiques ne sont pas variées et diverses parmi ces enseignants. • L'absence de la formation continue des enseignants des langues étrangères selon les réformes modernes et contemporains. • Certains élèves sont réticents en utilisant une langue quelconque tout en ressentant une certaine timidité devant ses semblables. • L'intensité du contenu des programmes scolaires. • L'absence de la communication en langue étrangère au sein de la famille et la société qui appartient l'élève.

L'étude a également révélé qu'il n'y avait pas de différences dans les réponses des enseignants en raison de la variable de spécialisation (français / anglais), Et la présence de différences statistiquement significatives dans les réponses des professeurs attribuées à la variable de rang du professeur en faveur des deux professeurs constitutifs. En guise de réponse, Et comme mécanisme d'amélioration des compétences en langues étrangères chez les collégiens de Tlemcen, un programme de formation intitulé "language drama" a été proposé comme stratégie pédagogique technique.

Mots-clés: Obstacle, Langues étrangères, Système éducatif algérien, Enseignants, Enseignement Moyen.