وزارة التعليم العالي و البحث العلمي
جامعة زيان عاشور- الجلفــة
كلية العلوم الاجتماعية و الإنسانية
قسم علم الاجتماع و الديمغرافيا

التباين اللغوي والفئوية الاجتماعية

- دراسة ميدانية حول اللغة العربية لدى متعلمي السنة الخامسة من التعليم الابتدائي -

أطروحة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه (ل م د) تخصص علم الاجتماع التربوي

الجزء الثاني : الدراسة الميدانية

إعداد الطالبة :
- بوزار ربيحة دينارزاد

إشـــراف الدكتورة :
- عــلوط البـاتول

السنة الجامعية: 2017 - 2018

وزارة التعليم العالي و البحث العلمي
جامعة زيان عاشور- الجلفــة
كلية العلوم الاجتماعية و الإنسانية
قسم علم الاجتماع و الديمغرافيا

التباين اللغوي والفئوية الاجتماعية

- دراسة ميدانية حول اللغة العربية لدى متعلمي السنة الخامسة من التعليم الابتدائي -

أطروحة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه (ل م د) تخصص علم الاجتماع التربوي

الجزء الثاني : الدراسة الميدانية

إعداد الطالبة :
- بوزار ربيحة دينارزاد

إشـــراف الدكتورة :
- عــلوط البـاتول

أعضاء لجنة المناقشة

أعضاء اللجنة	الرتبة	الصفة	جامعة الانتساب
بكاي الميلود	أستاذ تعليم عالي	رئيسا	جامعة الجلفة
علوط الباتول	أستاذ محاضر	مشرفا و مقررا	جامعة الجلفة
حسان هشام	أستاذ تعليم عالي	مناقشا	جامعة الجلفة
بالعربي امحمد	أستاذ محاضر	مناقشا	جامعة الجلفة
بودالي بن العون	أستاذ محاضر	مناقشا	جامعة الأغواط
بن سليم الحسين	أستاذ محاضر	مناقشا	جامعة الأغواط

السنة الجامعية: 2017 - 2018

- تمهيـــد :

يعتبر البحث العلمي عملية فكرية منظمة ، هدفها تقصي حقيقة ما من خلال إتباع طريقة عمل منظمة ، قصد الوصول إلى نتائج قابلة للتعميم ، من خلالها يمكن وصف الواقع ، أو إيجاد الحلول المناسبة للمشكلة المدروسة .

و للبحث الاجتماعي خصوصيته المنهجية إذ ينطلق من ظاهرة اجتماعية أو يحيط بالبحث مشكلة ذات طابع اجتماعي تحتاج إلى تفسير أو تستدعي حلول ، تجعل الباحث في حالة من الفضول و حب الاستطلاع العلمي ، يدفعه إلى دراستها و البحث في أسبابها من خلال إتباعه المنهجية الخاصة التي تتطلبها هذه الدراسات .

و عليه بعد سرد الأفكار و المذاهب و الاتجاهات النظرية المختلفة ، وجب التوجه نحو قلب الموضوع و جوهره ، و هو الدراسة الميدانية و التي تعتبر الهدف الأول من البحث ، حيث يحتك الباحث بالمجتمع المبحوث قصد فهم طبيعة العلاقة بين المتغيرات المختلفة و تحليلها للتحقق من الفرضيات و إرساء الصبغة العلمية على البحث ، لذا يتوجب على الباحث أن يولي عناية كبيرة باختيار المنهج الملائم و ما يتطلبه تحقيق أهداف البحث من أدوات و اختيار مناسب لعينة البحث ، و هذا ما سنحاول شرح تفاصيله من خلال هذا الفصل .

01 – الدراسة الاستطلاعية المتعلقة بتحديد فئات بلدية الجلفة :

ظهرت الحاجة إلى دراسة استطلاعية نستطيع من خلالها ضبط المجتمع الجلفي ضمن نظام فئوي معين ، و نظرا لقصور الاتجاه النظري في تحديد تعريف واضح للفئات الاجتماعية ، و إبراز المؤشرات التي تحدد توقع كل فرد ضمن فئة اجتماعية معينة ، فقد اجتهدنا في بناء استمارة استطلاعية من خلالها تمكنا من التعرف على بعض خصائص المجتمع الجلفي ، و التي سنعتمدها لإبراز أهم الفئات التي اتضحت معالمها لهذا المجتمع مع الأخذ بعين الاعتبار المرونة التي يختص بها مقارنة مع مجتمعات أخرى .

و لأجل القيام بهذه الدراسة الاستطلاعية قمنا بتوجيه من الأستاذ المشرف ببناء استمارة استطلاعية مكونة من **04** محاور : خصص المحور الأول للبيانات المتعلقة بالحالة الشخصية ، احتوى **09** أسئلة ، و اختص المحور الثاني بالجانب الاقتصادي للعينة، و اشتمل **05** أسئلة ، في حين اشتمل المحور الثالث الخاص بالبيانات المتعلقة بالجانب الاجتماعي على **06** أسئلة و اختص المحور الرابع و الأخير بالبيانات المتعلقة بالجانب الثقافي و احتوى **04** أسئلة .

تم توزيع الاستمارات على أولياء أمور تلاميذ الصف الخامس من التعليم الابتدائي ، حيث قصدنا **06** مؤسسات ابتدائية موزعة على **06** أحياء متباينة في بلدية الجلفة و بعد موافقة السيد مدير المؤسسة و معلم القسم طلبنا من التلاميذ إيفاء أوليائهم بالاستمارة لملئها مع إبراز ما تتمتع به العملية من سرية تامة و أن الاستمارة موجهة لخدمة أغراض علمية، و طلبنا من المتعلمين إرجاع الاستمارات إلى المعلمين الذين بدورهم جمعوها قصد إعادتها إلينا ، و ذلك حتى نتفادى إعاقة السير الحسن للدرس في كل مرة نذهب فيها إلى المدرسة لجمع الاستمارات ، و قد ساعدتنا المؤسسات المستهدفة بما لها من طاقم إداري و تربوي و بما أظهرته من رحابة صدر و تفهم و مساعدة كبيرة ، لهم كل الشكر و جزيل الامتنان عليها . و يمكن إبراز المؤسسات التعليمية المقصودة بما يحدده الجدول التالي :

- الجدول رقم (13) يبين المؤسسات التعليمية المقصودة بتوزيع استمارات الدراسة الاستطلاعية على أولياء تلاميذ السنة الخامسة فيها :

الرقم	المدرسة	العنوان	الهاتف	المأمن
01	العقون مصطفى	بحرارة	/	دحماني دحمان
02	بوزكري الكاكي	05 جويلية	027915465	أحمد بلحواجب
03	تفريج محمد	مائة دار	/	روبني لخضر
04	جعيد أحمد	حي الفصحى	/	حساني أسعيد
05	حنيشي محمد الجنوبية	باب الشارف	027933225	الأمير خالد
06	قاضي النعاس	بوتريفيس	/	لطرش محمد

و لأن كل هذه المؤسسات تقريبا تحتوي قسمين للسنة الخامسة فقد تم اختيار قسم واحد لتوزيع الاستمارات على تلاميذه حتى يجيب عليها الأولياء ، إلا أن بعض الأولياء من أبدى تحفظه على الإجابة فأعيدت بعض الاستمارات فارغة ، حيث انطلقنا بمجموع **200** استمارة ، تلقينا منها **155** استمارة فقط ، و عليه اعتمدنا حجم عينة بحث مقدرة بـ **155** مفردة .

و ما لفت انتباهنا عند استلام الاستمارات أن الأولياء الذين امتنعوا عن الإجابة و أعيدت استماراتهم فارغة يقطنون الأحياء الواقعة وسط المدينة مثل حي باب الشارف و حي **05** جويلية ، أما الأحياء الهامشية فقد أعاد التلاميذ القاطنين فيها كل الاستمارات و عليها الإجابات اللازمة ، و قد فسرنا ذلك من أن القاطنين بأحياء باب الشارف و **05** جويلية على الأغلب إطارات فظهرت مخاوفهم من إبداء وضعيتهم الاقتصادية و الاجتماعية من خلال الإجابة عن الأسئلة ، في حين ربما اعتقد سكان الأحياء الهامشية مثل الفصحى و الزريعة من أن هذا النوع من الاستمارات له علاقة بتحسين مستواهم المعيشي فبادروا بالإجابة عنها .

و سنحاول من خلال قراءة الجداول و ربط المؤشرات تحديد أهم الفئات الاجتماعية التي يشتمل عليها المجتمع الجلفي و التي سنوضحها من خلال ما يلي :

- الجدول رقم (14) يبين توزيع عينة الدراسة الاستطلاعية حسب الفئات العمرية :

الفئات العمرية	التكرارات	النسبة المئوية %
من20إلى29 سنة	14	9,0
من30الى39 سنة	41	26,5
من40الى49 سنة	57	36,8
من50الى59 سنة	33	21,3
من 60 فما فوق	10	6,5
المجموع	155	100,0

يبين الجدول أعلاه أن العينة المستهدفة بالبحث توزعت على **05** شرائح عمرية ، و نجد أن الشريحة الأكبر استقرت بالمجال من **40** إلى **49** سنة حيث تشكل نسبة هؤلاء **36.8** % من النسبة الإجمالية ، تليها الشريحة من **30** إلى **39** سنة بنسبة **26.5%** ، و غطت الشريحة ما فوق **60** سنة النسبة الأقل بـ **6.5%** ، و تعكس هذه الأرقام أن عينة البحث تتوزع بنسبتها الأكبر بتكرار يساوي **98** فرد من مجموع **155** من متوسطي العمر . و يعتبر السن مؤشر مهم يعكس دور الفرد في حياته الاجتماعية و الاقتصادية و ما يحمله من مسؤوليات اتجاه أسرته ثم اتجاه المجتمع ، و هذا يشجع على الاستفادة من الخبرة الحياتية لهذه الفئة التي هي في أوج عطائها الاجتماعي و نشاطها الاقتصادي و توجهاتها الثقافية بما يخدم البحث .

- الجدول رقم (15) يبين توزيع عينة الدراسة الاستطلاعية حسب المستوى التعليمي للمبحوث :

المستوى التعليمي للمبحوث	التكرارات	النسبة المئوية %

أمي	10	6,5
يقرأ و يكتب	14	9,0
ابتدائي	18	11,6
متوسط	12	7,7
ثانوي	47	30,3
جامعي	54	34,8
المجموع	155	100,0

نلاحظ من خلال الجدول أن بلدية الجلفة و في خضم الثورة المعلوماتية و التراكم المعرفي و تحت ظل ديمقراطية التعليم و ضمن توجه محو الأمية لازالت الولاية تعاني من وجود أميين لا يعرفون القراءة و الكتابة ، و عددهم **10** أفراد من بين **155** فرد معني بالبحث أي بنسبة **6.5 %** ، و هو عدد معتبر إذا ما قيس نفس العدد لكل **155** فرد، و نلاحظ أن نسبة الأمية غير بعيدة من نسبة أولئك الذين توقفوا في مسارهم الدراسي عند التعليم المتوسط بـ **7.7%** ، تليهم نسبة الأفراد الذين اكتفوا بتعلم القراءة و الكتابة **9 %** ، فالمتحصلين على شهادة التعليم الابتدائي **11.6 %** ، و لكن بالمقابل نلاحظ كذلك أن النسبة الأكبر استقرت لدى المتحصلين على شهادات جامعية بنسبة **34.8 %** ، يليهم مباشرة أولئك الذين توقفوا عند التعليم الثانوي بنسبة **30.3 %** . و على العموم يمكننا القول أن المجتمع يسير نحو بناء ذات الفرد عن طريق التعليم ، و هذا يبرز وعي الأفراد بأهميته و ما يعكسه من امتيازات تجعل الفرد يحتل المكانة المهنية و منها الاجتماعية المطلوبة ، و من خلال هذا يتضح جليا أن أفراد مجتمع الجلفة بدؤوا يولون اهتماما كبيرا بالتعليم العالي .

و إذا أردنا أن نبحث في توزع أفراد عينة البحث على اعتبار مستواهم التعليمي على أحياء المدينة فإننا نلاحظ أن فئة الأميين أو الذين يقرؤون و يكتبون تتوزع بنسبتها الأكبر على كل من : حي بحرارة و حي الفصحى و الزريعة ، فأما حي الفصحى فهو من الأحياء الهامشية في المدينة التي يعيش أفرادها في فوضى سكنية و أغلبهم من النازحين من الريف ، و تعاني هذه الفئة من العديد من المشاكل على جميع المستويات و كذلك هو حال حي

الزريعة ، أما حي بحرارة فهو من الأحياء الحديثة به مجمعات سكانية هيأتها الدولة لتنقل إليها أصحاب السكنات الفوضوية و لكن إلى جانب هذه الفئة نجد كذلك عدد كبير من المثقفين من الإطارات الوسطى التي تمكنت بدورها من الحصول على سكن اجتماعي بنفس المنطقة .

في حين نجد أن أغلب المبحوثين الذين يتمتعون بشهادات جامعية يتوزعون على الأحياء بوتريفيس و لها النسبة الأكبر ، ثم حي 05 جويلية و باب الشارف ، و هي الأحياء كذلك التي تشمل أكبر نسبة من المتحصلين على شهادة التعليم الثانوي ، أما شهادة التعليم الابتدائي و المتوسط فيتمركز أغلب حامليها بحي مائة دار و ما جاورها .

طبعا عندما نتكلم عن هذه الأحياء فنحن لا نقصد الحي بذاته و لكننا نقصد تركيبته البشرية ، إذ أن بلدية الجلفة لا توجد بها أحياء راقية و أخرى غير راقية ، و إنما التوزع السكاني فيها يأخذ نوعا من المرونة ، و لكن على هذه المرونة تتحدد فئات اجتماعية تتمركز على الأغلب في أحياء دون الأخرى نظرا لاعتبارات اقتصادية و اجتماعية و أخرى ثقافية ، و يبقى لكل حي خصائصه التي تميزه وفق الحركة السكانية التي تسيطر عليه .

و لابد و أن نشير في هذا الصدد إلى أن ظاهرة الأمية من شأنها أن تعرقل نمو و تطور المجتمع ، كما تؤثر على دور الفرد لاسيما الاقتصادي و المهني ، و قد لاحظنا من خلال إجابات المبحوثين عن المستوى التعليمي للزوجة أن هناك تقارب كبير بين المستوى التعليمي للزوج و المستوى التعليمي للزوجة ، حيث أن معامل التوافق C **0.697** عند مستوى دلالة sig **0.00** < **0.05** يبين وجود علاقة قوية بين المؤشرين .

- الجدول رقم (16) يبين مقارنة المستوى التعليمي للمبحوث مع المستوى التعليمي لوالد المبحوث :

			المستوى التعليمي لوالد المبحوث						المجموع
			أمي	يقرا و يكتب	ابتدائي	متوسط	ثانوي	جامعي	
المستوى التعليمي للمبحوث	أمي	التكرار	10	0	0	0	0	0	10
		%	6,5	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	6,5
	يقرا و يكتب	التكرار	3	11	0	0	0	0	14
		%	1,9	7,1	0,0	0,0	0,0	0,0	9,0
	ابتدائي	التكرار	7	3	6	1	0	1	18
		%	4,5	1,9	3,9	0,6	0,0	0,6	11,6
	متوسط	التكرار	5	5	1	1	0	0	12
		%	3,2	3,2	0,6	0,6	0,0	0,0	7,7
	ثانوي	التكرار	18	14	2	2	6	5	47
		%	11,6	9,0	1,3	1,3	3,9	3,2	30,3
	جامعي	التكرار	19	13	2	4	10	6	54
		%	12,3	8,4	1,3	2,6	6,5	3,9	34,8
المجموع		التكرار	62	46	11	8	16	12	155
		%	40,0	29,7	7,1	5,2	10,3	7,7	100,0

أبرز الجدول أعلاه أن جميع أفراد العينة الذين لا يقرؤون و لا يكتبون – أميون – و عددهم **10** أفراد بنسبة **6.5 %** كان آباؤهم كذلك لا يقرؤون و لا يكتبون ، و إذا دققنا في نسب و تكرارات الجدول نلاحظ أن هناك حراك تعليمي بين جيل الآباء و جيل الأبناء حيث نلاحظ أن نسبة الأبناء الذين كان آباؤهم أميون ووصلوا إلى المستوى الجامعي شكلوا **12.3%** من النسبة الإجمالية ، ثم الذين كان آباؤهم لا يقرؤون و لا يكتبون و تحصلوا كذلك على شهادة جامعية **8.4 %** بالمقابل نجد أن نسبة الآباء الجامعيين الذين تحصل أبناؤهم على شهادة جامعية يشكلون **3.9%** ، و عليه نجد أن هناك حراك اجتماعي صاعد بين الأجيال على المستوى التعليمي ، و لا عجب إذ يعتبر التعليم أحد أهم محركات الحراك في أي مجتمع ، بل و أهمها لما يحققه من نتائج تلاحظ آثارها على مستوى الفرد المهني و الاجتماعي ، إذ يفتح التعليم لاسيما التعليم العالي المجال أكبر نحو الفرد

للحصول على منصب عمل و عليه الانتقال من مكانة اجتماعية إلى أخرى ، وقد أكدت بحوث علماء الاجتماع على الارتباط الوثيق والمباشر بين التعليم والحراك الاجتماعي ، ووجود ارتباط قوي بين التحصيل الدراسي وارتفاع الدخل ، والارتباط بين التعليم وبين الانتماء الاجتماعي . و الأكثر من ذلك نجد أن التعليم له قيمة في حد ذاته لاسيما لدى الفئات الاجتماعية المثقفة التي تجعل له مكانة تبرز من خلال ما يحيط الفرد من هالة اجتماعية و ثقافية تمنحه إياها الشهادة المحصل عليها بغض النظر على ما يترتب عليه من نجاحات مهنية ، إذ يبقى للتعليم قيمته الرمزية .

و عليه يعد التعليم من أهم العوامل المؤدية للحراك الاجتماعي ، إذ أشارت الدراسات العلمية إلى بروز التعليم في القرن **19م** كقوة اجتماعية لها مقدرة على مواجهة متطلبات الحياة .[1] و من العوامل المهمة كذلك في الحراك أيديولوجية الدولة من سيادة مبادئ الديمقراطية و تكافؤ الفرص ، و نشير هنا إلى أن سياسة الدولة الجزائرية التي تشجع على التعليم من خلال مبادئ الديمقراطية و المجانية تجعل إمكانية الحراك التعليمي و منه المهني متوافرة ، حيث يقوم نظام التعليم في الجزائر على مبدأ العدالة في توزيع الفرص التعليمية حتى الجامعية منها. و لكن و على الرغم من هذه الإمكانيات المتاحة نجد أنه لازالت هناك فئة من الأفراد استغنت عن التعليم و اكتفت بالقليل منه مقتدين بذلك بما كان عليه آباؤهم ، و يتضح هذا جليا من خلال الجدول الذي يبرز أن الأبناء المحصلين على مستوى ابتدائي و عددهم **18** بنسبة **11.6%** كان آباؤهم إما أميون **4.5 %** أو فقط يقرؤون و يكتبون **1.9%** أو توقفوا عند التعليم الابتدائي **3.9%** ، بل و نجد من الآباء من تحصل على شهادة جامعية و اكتفي ابنه بالتعليم الابتدائي ، و الحقيقة نجزم هنا أنه إن لم يحظ الآباء بفرص تعليم في زمن مضى فذاك يعود لأسباب تاريخية و اجتماعية و اقتصادية

[1] - محمد حسن العمايرة ، **دور التعليم العالي في الحراك الاجتماعي في ضوء بعض المتغيرات من وجهة نظر المدرسين في مؤسسات التعليم التابعة لوكالة الغوث الدولية في الأردن** ، مجلة دراسات العلوم التربوية ، المجلد **38** ، ملحق **4** ، **2011** ، ص **1167** .

معينة فليس للأبناء اليوم حجة في تجاوز إرادة الحصول على شهادة تعليمية ، و يبقى هذا محصورا بين تشجيع الآباء لأبنائهم على التعليم و وجود الرغبة و الإرادة لدى الفرد في تحقيق ذلك . و لكن على العموم نقول أن هناك حراك ملموس و لكنه يبقى متوسط و هذا ما يعكسه معامل التوافق C حيث حددت قيمته بـ **0.538** عند مستوى دلالة **0.00 < 0.05** و عليه فهناك علاقة متوسطة إلى قوية بين المستوى التعليمي للأب و المستوى التعليمي لابنه المبحوث ، و هذا ما يؤكد السرعة البطيئة التي يسير عليها الحراك التعليمي بين الجيلين .

و في خضم هذا الحديث نشير إلى أن إحصائيات **2015** صرحت بأن بلدية الجلفة وحدها تحتوي **103** ابتدائية بطاقة استيعاب **36040** ، يتعلم بها **38628** متعلم منهم **17846** إناث ، يؤطرهم **1346** أستاذ تعليم ابتدائي ؛ و **37** متوسطة بطاقة استيعاب **26480**، عدد المتعلمين بها **22857** منهم **10943** إناث ، يؤطرهم **1159** أستاذ تعليم متوسط ؛ و **18** ثانوية بطاقة استيعاب **18000** تشمل **12013** متعلم منهم **6400** إناث ، يؤطرهم **739** أستاذ تعليم ثانوي . [1]

- الجدول رقم (17) يبين اللغات المتقنة من قبل عينة الدراسة الاستطلاعية :

اللغات	التكرارات	النسبة المئوية %
العربية	*91*	*58,7*
الفرنسية	*4*	*2,6*

[1] - monographie de la wilaya de Djelfa, Op.cit, p **84 – 86** .

العربية و الفرنسية	34	21,9
العربية و الانجليزية	9	5,8
كل اللغات	9	5,8
بدون إجابة	8	5,2
المجموع	155	100,0

يوضح الجدول أعلاه أن نسبة الذين يتقنون اللغة العربية وحدها تجاوزت نصف النسبة الإجمالية أي **58.7%** مقابل **2.6%** فقط ممن يتقنون اللغة الفرنسية دون العربية أي الفرونكوفون ، و تعتبر هذه الفئة من خريجي المدرسة الفرنسية التي لم تتاح لهم الفرصة للتعلم باللغة العربية و نلاحظ أن هذه الفئة في اضمحلال ، و تحتل نسبة الأفراد الذين يتقنون اللغة العربية و اللغة الفرنسية معا نسبة مهمة تتحدد بـ **21.9%** أي ما يقارب ثلث العينة ، و نلاحظ من خلال النتائج أن المجتمع بالجلفة يتوجه نحو تعلم اللغة الفرنسية و التحدث بها أكبر من توجهه نحو اللغة الانجليزية ، حيث أن نسبة الذين يتقنون اللغتين العربية و الانجليزية **5.8%** و هي حقيقة تبررها الأوضاع التاريخية التي خلفها الاستعمار الفرنسي ، إضافة إلى أن تعلم اللغة الانجليزية حديث نوعا ما مقارنة مع اللغة الفرنسية ، و لم يجب **08** أفراد بنسبة **5.2%** عن السؤال و هي نسبة تقترب من نسبة الأميين الذين لا يعرفون القراءة و الكتابة **6.5%** مع ضياع **1.3%** بتكرار فردين أجابا بأنهما يتقنان اللغة العربية مع أنهما أقرا بأن لا مستوى تعليمي لهما ، و ربما اعتقدا أن المقصود باللغة العربية الدارجة المعتمدة في الحياة اليومية .

- الجدول رقم (18) يوضح توزيع عينة الدراسة الاستطلاعية حسب مهنة المبحوث :

التصنيف المهني	التكرارات	النسبة المئوية %
مهن ذات طابع زراعي	1	0,6
مهن حرفية	3	1,9

خدماتية و تجارية	14	9,0
إطارات متوسطة	47	30,3
إطارات عليا	3	1,9
أعمال حرة	10	6,5
مهن عسكرية	5	3,2
عمال	32	20,6
بدون مهنة	40	25,8
المجموع	155	100,0

لابد و أن نوضح قبل قراءة الجدول أن التصنيف المهني المعتمد هنا تم بناؤه على أساس ما جاء في دليل المهن و الفئات الاجتماعية – المهنية PCS الذي اعتمدته فرنسا و الذي تم تعديله سنة **2003** ، إضافة إلى التصنيف الذي اعتمده المكتب الوطني للإحصائيات بالجزائر لتصنيف سوسيو–مهني سنة **1998** و الذي اعتمدته وزارة العمل و التضامن الاجتماعي من خلال الدراسة التي قامت بها للتعرف على المستوى المعيشي و مقاييس الفقر في المجتمع الجزائري سنة **2006** ، و طبعا تم إسقاط هذه الخلفية على الواقع المحصل عليه من خلال الاستمارات و تصور مجتمع الدراسة ، فكانت النتيجة الفئات المهنية الموضحة من خلال الجدول .

بالعودة إلى الجدول نلاحظ أن القطاع الزراعي يحظى بأضعف نسبة مهنية **0.6%** ، و قد نفسر ذلك بأن الدراسة انصبت على مجتمع حضري ، و احتلت الإطارات المتوسطة النسبة الأكبر للفئة المقصودة بالبحث من خلال تمثيلها نسبة **30.3%** و هذا طبيعي جدا إذ تعتبر الإطارات المتوسطة مركز كل مجتمع نشط و هو أمر معروف على مستوى كل المجتمعات الطبيعية ، تأتي بعدها فئة العمال بنسبة **20.6%** و تتوزع أغلبها على حي بحرارة و الفصحى و الزريعة ، و هي نسبة يبررها المستوى الدراسي العام للفئة المبحوثة و التي توزعت على نسب معتبرة بين الأمي و يقرأ و يكتب و التعليم الابتدائي و هي مستويات تعليمية لا تخول لصاحبها فرصة الحصول على مناصب عمل ضمن الإطارات المتوسطة

أو غيرها من الوظائف التي تتطلب تأهيلا تعليميا معينا . و تتوزع باقي الفئات على مستويات متقاربة ، تخرج عن إطارها الفئة غير العاملة ، و نشير هنا أن هذه الفئة لا تشمل المتقاعدين لأن المبحوثين لم يشيروا إلى التقاعد أبدا فهناك من ذكر مهنته و هناك من ذكر بأن لا مهنة له ، و أغلب هذه الفئة ترتكز كذلك في حي بحرارة و حي الفصحى و الزريعة .

و تظهر أهمية المهنة في أنها تحدد مركز الأسرة ككل ، حيث يتأثر أسلوب حياتها بطبيعة النشاط الاقتصادي الذي يمارسه رب الأسرة .

و عموما تشير معظم إحصائيات السكان في الدول المتقدمة إلى أن أفرادها يتوجهون نحو الأعمال ذات الطابع الصناعي و الخدماتي ، و هو توجه يفوق بكثير توجه الأفراد نحوها في البلدان النامية ، و حيث أن الأنشطة المهنية في أي مجتمع ترتبط بالتغيرات الحاصلة على بنائه الاجتماعي ما يعكس النشاطات ذات الأولوية بالنسبة للجماعة ، و التي يتوجه نحوها الاهتمام المهني . حيث نجد أن المهن المعاصرة أصبحت ترتكز أكثر على المهارة و المعرفة ، حيث سهلت التكنولوجيا العديد من الأعمال فوفرت الجهد و الوقت ، إلا أنها تحتاج في نفس الوقت مستوى معرفي معين و تعتمد على القدرات العقلية أكثر من اعتمادها على القدرات الجسمانية ، ما أصبح يدعو بل و يدفع إلى التخصص .

أما الذين صرحوا بأنهم بدون مهنة فهنا لابد و أن نميز بين البطالة الكلاسيكية Chômage classique و البطالة البنيوية Chômage structurel ، فالأولى يحددها توازن السوق من أن الزيادة في عروض العمل – اليد العاملة – يؤدي إلى انخفاض الأجر ما ينجر عنه البطالة ، أما الثانية فهي التي تلاحظ عندما يحدث اللاتناسب بين التأهيل المهني واشتراطات المؤسسات في التأهيل المناسب لها . أما الشكل الثالث من البطالة فهو البطالة الصدامية أو الخلافية Chômage frictionnel ويظهر هذا الشكل عندما يسير سوق العمل بشكل سيء أي عندما يكون فيه شح في المعلومات حول الأماكن الشاغرة ولا

يتوصل إلى معرفة هذه الأماكن أو المناصب ، وفي حالات تكون فيها المؤسسات العمومية المختصة بالتشغيل غير ذات فعالية . أما النوع الأخير من البطالة فهي بطالة الأزمة الاقتصادية Conjoncturel وهي تتسع كل مرة حين تلاحظ المؤسسات الإنتاجية انخفاضا على الطلب على منتجاتها وهذا الانخفاض يعزى إلى الطلب الكلي غير الكافي .[1]

و يتضح كذلك من خلال البيانات المحصلة أن توجه الشباب يتصاعد نحو المهن الوسيطية – إطارات متوسطة – ، حيث تبرز الإحصائيات أن توجه فئة الشباب – أي من **20** إلى **30** سنة – نحو الأعمال ذات الطابع الزراعي أو الخدماتي أو الحرفي منعدم .

– الجدول رقم (19) يبين العلاقة الموجودة بين المستوى التعليمي للمبحوث و المهنة التي يمارسها:

	مهنة المبحوث								المجموع
	مهن ذات حرفية	مهن خدماتية و تجارية	إطارات متوسطة	إطارات	أعمال حرة	مهن	عمال	بدون مهنة	

[1] - بشتلة مختار ، المرجع السابق ، ص **122 – 123** .

			طابع زراعي								
المستوى التعليمي للمبحوث	أمي	ت	0	0	0	0	0	0	0	4	6	10
		%	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	2,6	3,9	6,5
	يقرأ و يكتب	ت	0	1	1	0	0	0	0	5	6	14
		%	0,0	0,6	0,6	0,0	0,0	0,0	0,0	3,2	3,9	9,0
	ابتدائي	ت	0	1	1	1	0	0	0	4	11	18
		%	0,0	0,6	0,6	0,0	0,0	0,0	0,0	2,6	7,1	11,6
	متوسط	ت	0	0	0	2	0	0	0	7	3	12
		%	0,0	0,0	0,0	1,3	0,0	0,0	0,0	4,5	1,9	7,7
	ثانوي	ت	1	1	1	16	5	1	1	10	9	47
		%	0,6	0,6	0,6	10,3	3,2	0,6	0,6	6,5	5,8	30,3
	جامعي	ت	0	0	2	27	7	0	0	2	5	54
		%	0,0	0,0	1,3	17,4	4,5	0,0	0,0	1,3	3,2	34,8
المجموع		ت	1	3	3	47	14	3	1	32	40	155
		%	0,6	1,9	1,9	30,3	9,0	1,9	0,6	20,6	25,8	100,0

عند قيمة معامل التوافق C **0.599** و مستوى الدلالة **0.00 < 0.05** نقول أن هناك علاقة قوية بين المستوى التحصيلي للمبحوث و المهنة التي يزاولها ، حيث نلاحظ أن **04** أفراد بنسبة **2.6 %** عمال و **06** بنسبة **3.9 %** بدون مهنة من العينة التي ليس لها مستوى تعليمي – أمية – ، و ليس بعيدا عن هذه النتائج نجد أن الأفراد الذي اكتفوا بالقدرة على القراءة و الكتابة منهم **05** عمال بنسبة **3.2%** و **06** أي **3.9%** بدون مهنة، أما العينة التي اكتفت بالمستوى الابتدائي فمنها **2.6 %** عمال و **7.1 %** بدون مهنة ، و تتوزع العينة ذات المستوى الثانوي بنسبتها الأكبر **10.3 %** في فئة الإطارات المتوسطة و **3.2%** خدمات و تجارة و لكن بالمقابل كذلك نجد أن هناك **6.5 %** منهم عمال و **5.8 %** بدون مهنة ، و أخيرا تبقى فئة المتحصلين على شهادات جامعية تتوزع بنسبة **4.5%**

على المهن الخدماتية و التجارية و **17.4%** أي **27** فرد على المهن المصنفة كإطارات متوسطة ، **5.8%** أعمال حرة .

إن الملاحظ من خلال نتائج الجدول و معامل التوافق C أن العلاقة موجودة أكيد بين المستوى التعليمي للمبحوث و المهنة التي يزاولها إلا أن التوزيع يأخذ تفسيرا آخر إذ نجد من فئة الجامعيين من هم عمالا أو من هم بدون مهنة الشيء الذي يجعلنا نتساءل إن كان هؤلاء لم يجدوا عملا أم أن الظروف هي التي أجبرتهم على هذا التوجه ، و إن كانت العينة قليلة إلا أنه يبقى لها قيمتها إذا ما عممنا النتائج على المجتمع ككل .

- الجدول رقم (20) يبين العلاقة بين مهنة المبحوث و المهنة التي كان يمارسها والده:

	المهنة التي مارسها أب المبحوث								
	مهنة ذات طابع	مهن حرفية	خدماتية و تجارية	إطارات متوسطة	أعمال حرة	المهن العسكرية	عمال	بدون مهنة	المجموع

			زراعي							
مهنة المبحوث	مهن ذات طابع زراعي	ت	0	0	0	0	0	1	0	1
		%	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,6	0,0	0,6
	مهن حرفية	ت	1	2	0	0	0	0	0	3
		%	0,6	1,3	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	1,9
	خدماتية و تجارية	ت	1	0	10	2	0	1	0	14
		%	0,6	0,0	6,5	1,3	0,0	0,6	0,0	9,0
	إطارات متوسطة	ت	5	1	10	12	0	13	6	47
		%	3,2	0,6	6,5	7,7	0,0	8,4	3,9	30,3
	إطارات عليا	ت	0	0	3	0	0	0	0	3
		%	0,0	0,0	1,9	0,0	0,0	0,0	0,0	1,9
	أعمال حرة	ت	2	0	2	2	0	2	0	10
		%	1,3	0,0	1,3	1,3	1,3	0,0	0,0	6,5
	مهن عسكرية	ت	0	0	1	2	0	1	0	5
		%	0,0	0,0	0,6	1,3	0,6	0,6	0,0	3,2
	عمال	ت	3	2	1	1	0	17	8	32
		%	1,9	1,3	0,6	0,6	0,0	11,0	5,2	20,6
	بدون مهنة	ت	1	2	2	7	1	7	19	40
		%	0,6	1,3	1,3	4,5	0,6	4,5	12,3	25,8
المجموع		ت	13	7	29	26	3	42	33	155
		%	8,4	4,5	18,7	16,8	1,9	27,1	21,3	100,0

عند معامل التوافق C **0.708** و مستوى دلالة sig **0.00** <**0.05** نقول أن هناك علاقة قوية بين المهنة التي يزاولها المبحوث و المهنة التي زاولها والده ، حيث يوضح الجدول أن **1.3** % كان آباؤهم حرفيون و هم كذلك ، و **6.5** % اتخذوا مثل آبائهم التجارة مهنة لهم ، أما الذين اختاروا المهن المتوسطة فـ **6.5**% كان آباؤهم في مجال الخدمات و التجارة و **7.7**% إطارات متوسطة ، و **8.4** % كان آباؤهم عمالا و **3.9**% كان

آباؤهم بطالين . كل الإطارات العليا كان آباؤهم في مجال التجارة و الخدمات ، الأعمال الحرة أخذت نسبة **1.3 %** الأولوية لمن يعمل آباؤهم في مجال الزراعة ، التجارة ، إطارات متوسطة ، أعمال حرة و عمال . أما العمال فأغلبهم كان آباؤهم عمالا **11%** أو بدون مهنة **5.2 %** ، و كذلك الذين لا مهنة لهم **12.3%** منهم كان آباؤهم بدون مهنة .

إن المقصود بالحراك المهني تغيير الأبناء المهن التي كان يزاولها آباؤهم ، و طبعا قد يكون الحراك صعودا أو نزولا ، فمن النادر اليوم أن نرى الأبناء يرثون مهن آبائهم خصوصا اليدوية منها و الحرفية ، حيث أصبح أفراد الأسرة الواحدة يشغلون مهنا و وظائف متباينة ، إلا أننا نلاحظ من خلال الجدول أن الحراك المهني الصاعد بين الأجيال ضعيف جدا في بلدية الجلفة ، حيث يعاني من توتر قد يكون سببه فقدان الفرد الطموح و الإرادة للتحصيل العلمي ، أو أساليب التربية التي تعتمدها الأسر أو اللامبالاة أو المكانة التي شغلتها المرأة في مجال التعليم و العمل ما قلص حظوظ الرجل في إيجاد مهن مناسبة أو عدم التكيف مع المعطيات التكنولوجية الجديدة في المجتمع .

- الجدول رقم (21) يبين توزيع عينة البحث على اعتبار الدخل الشهري الذي يتقاضاه المبحوث:

الدخل الشهري	التكرارات	النسبة المئوية %
أقل من 20000 دج	49	31,6
من 20000دج إلى 50000دج	52	33,5
أكثر من 50000 دج	29	18,7
بدون إجابة	25	16,1

المجموع	155	100,0

من خلال الجدول نلاحظ أن **33.5%** تتقاضى دخلا متوسطا أي ما بين **20000** دج و **50000** دج ، **31.6 %** تتقاضى دخلا أقل من **20000** دج ، و **18.7 %** تتقاضى دخلا يفوق **50000** دج ، و فضلت نسبة **16.1 %** عدم الإجابة عن السؤال .

الدخل هو مبلغ من المال يحصل عليه الفرد مقابل أدائه لنشاط معين ، و لا يمكننا أن نتحدث عن الدخل إلا إذا تكرر من فترة إلى أخرى ، و عليه قولنا بالدخل الشهري أنه يتكرر كل شهر .

هذا و أبرز معامل التوافق C للجداول المركبة التي توضح العلاقة بين المستوى التعليمي للمبحوث و المهنة التي يزاولها و الدخل الشهري الذي يتقاضاه ، أن هناك علاقة متوسطة بين متغيري المستوى التعليمي و الدخل عند معامل التوافق **0.483** و مستوى دلالة **0.05> 0.00** ، و علاقة قوية بين المهنة و الدخل عند المعامل **0.675** و مستوى الدلالة **0.05> 0.00**[1].

و عليه يعتبر الدخل المؤشر الأكثر اعتمادا في الدول النامية لقياس الحراك الاجتماعي ، إلا أننا نلاحظ أن أغلب المتخرجين من الجامعات لا يحصلون إلا على رواتب متوسطة ، على الرغم من الارتفاع النسبي الذي عرفته الأجور في العشرية الأخيرة بسبب السياسات الاجتماعية التي اتخذتها الدولة قصد رفع القدرة الشرائية للأفراد، إلا أن الدخل الشهري للفرد يبقى ضعيفا مقابل غلاء الأسعار و سياسة التقشف التي تمتصه ، إذ بالكاد يكفي الدخل الشهري أغلب المواطنين الجلفيين لسد نفقات الإيجار و دفع فواتير الماء و الغاز و الكهرباء و اقتناء ضروريات المأكل و المشرب و اللباس ، و لأن طموح كل إنسان لا يتوقف عند تلبية الضروريات من الحاجات إذ يسعى إلى تحقيق الرفاهية من خلال التمتع

[1] - عد إلى الجدول الذي يوضح العلاقة بين متغير المستوى التعليمي و المهنة و الدخل الخاص بالدراسة الاستطلاعية في الملاحق .

بالكماليات ، ما جعل توجه المجتمع العام ينحو نحو الدفع بأبنائها نحو مزاولة المهن الحرة في المجال الخاص ، إلا أن هذه الأخيرة تتطلب بدورها إما معدلات كبيرة تسمح لحامل شهادة البكالوريا لاختيار مسار تأهيلي طويل المدى كالطب ، أو يتطلب الأمر أن يتحلى الفرد بكفاءات من نوع خاص تمكنه من التوجه نحو المحاماة مثلا أو الهندسة أو الصيدلة .... أو غير ذلك .

- الجدول رقم (22) يوضح تقييم المبحوث للنمط المعيشي الذي يحظى به :

النمط المعيشي	التكرارات	النسبة المئوية %
جيد	*42*	*27,1*
متوسط	*89*	*57,4*
متدهور	*24*	*15,5*
المجموع	*155*	*100,0*

يبين الجدول أن **57.4 %** من أفراد العينة يرون أن مستواهم المعيشي متوسط ، مقابل **27.1%** من يجد أن مستواه المعيشي جيد و **15.5 %** من يعتقد أن مستواه المعيشي متدهور .

و يبرز معامل التوافق C عند **0.360** و مستوى دلالة **0.01 > 0.05** أن هناك علاقة متوسطة بين المستوى التعليمي و تقدير المبحوث للنمط المعيشي ، و كذا بين المهنة التي يمارسها المبحوث و تقييمه للنمط المعيشي حيث أن معامل التوجيه قدر بـ **0.475** عند مستوى الدلالة sig **0.05 > 0.00** .

في حين أن العلاقة تبدو من متوسطة نحو القوية بين المداخيل الشهرية و تقدير المبحوث للنمط الحياة المعاش ، حيث يتحدد معامل التوافق C بـ **0.519** عند مستوى الدلالة sig **0.05 > 0.00** ، و عليه يتضح لنا أن تقييم المبحوث لنمطه المعيشي لا يتوقف على المستوى التعليمي أو المهنة و لكن الدخل هو الذي يحدد النمط المعيشي بما يلبيه من

احتياجات و ما يحققه من كماليات . و عليه نقول أنه لا المستوى التعليمي و لا المهنة تحقق للفرد الرضا الذاتي بالمعيشة وحده الدخل يحقق ذلك .

و اختلاف النمط المعيشي بين الأفراد يشكل فئات متجانسة الأنماط المعيشية ، و عادة ما يرتبط تقدير الفرد لنمطه المعيشي بالدخل و طريقة إنفاق هذا الدخل ، حيث تختلف أولويات الأسر باختلاف التموقع الذي تأخذه و ما تتمتع به من امتيازات مادية و معنوية .

- جدول رقم (23) يبين توزيع عينة الدراسة الاستطلاعية على اعتبار امتلاكهم أو عدم امتلاكهم لسكن :

امتلاك سكن	التكرارات	النسبة المئوية %
نعم	110	71,0
لا	45	29,0
المجموع	155	100,0

نلاحظ من خلال الجدول أن **71%** من أفراد العينة تمتلك منزلا مقابل **29%** منها لا تمتلك .

- الجدول رقم (24) يبين نوع المنزل الممتلك من قبل الفرد :

نوع المنزل الممتلك	التكرارات	النسبة المئوية %
فوضوي أو قصديري	12	7,7
شقة	43	27,7
منزل	53	34,2
فيلا	9	5,8

بدون إجابة	38	24,5
المجموع	155	100,0

و يوضح الجدول التالي نوع المنزل الممتلك ، حيث أن أكبر عدد من العينة **34.2 %** يعيشون في منازل و الأغلب **27.7 %** في شقق ، و **5.8 %** في منازل كبيرة – فيلا – كما نلاحظ أن هناك نسبة **7.7 %** تعاني من سوء المسكن حيث تعيش في منازل قصديرية أو بالبناءات الفوضوية و تستقر هذه الفئة في حي الفصحى و الزريعة ، و امتنع **24.5 %** منهم عن الإجابة . و مجموع نسبة من يعيشون في بيوت قصديرية أو بناءات فوضوية و الذين امتنعوا عن الإجابة يشكلون نسبة تقترب من نسبة الذين صرحوا بعدم امتلاكهم لمنزل .

و تعتبر الملكية العقارية بدورها مؤشرا مهما لقياس الحراك الاجتماعي و أحد أهم المتغيرات التي تعكس الوضع الاجتماعي و الاقتصادي للفرد في المجتمع ، إضافة إلى أن ملكية المنزل يعد مطلبا أساسيا يتحدد وفقه استقرار الفرد و شعوره بالأمان الاجتماعي الذي يحتاج إليه ، و على الرغم من المجهودات التي تبذلها الدولة في هذا المجال إلا أنه لا يزال هناك العديد من الأسر التي تعاني من سوء المسكن أو من عبئ نفقات الإيجار ، خصوصا الأسر النووية التي يكون فيها الزوج حديث عهد بالعمل ، حيث تظهر رغبته الشديدة في التمتع بالكماليات و لكن ضروريات الحياة تمتص دخله الشهري فلا يتمكن من شراء منزل خاص به ، خصوصا أمام ما نلاحظه من ارتفاع كبير لأسعار العقارات الذي بات مشكلا عالميا ، حيث أنه في أحد الدراسات على الطبقة الوسطى الأمريكية أشارت إلى أن مشكلة الإسكان في الولايات المتحدة مهددة بسبب انخفاض مستوى الدخل الذي لا يسمح بتكوين فائض يسمح بالانتقال إلى منزل يناسب مستوى الدخل ، نظرا لصعوبة شروط الإقراض السائدة

الآن ، و هو ما أدى ببعض العائلات إلى فقدان منزلها أو على وشك فقدانها نتيجة عدم قدرتها على الوفاء بالسداد ، ونتيجة للفجوة بين معدلات الدخل ومعدلات أسعار العقارات .[1]

- الجدول رقم (25) يبين العلاقة الموجودة بين الدخل الشهري و نوع السكن الممتلك:

			نوع السكن				المجموع
			فوضوي أو قصديري	شقة	منزل	فيلا	بدون إجابة
المداخيل الشهرية للمبحوث	أقل من 20000 دج	ت	7	7	18	0	17	49
		%	14.3	14.3	36.7	0.0	34.7	100.0
	من 20000دج إلى 50000دج	ت	0	22	19	0	11	52
		%	0.0	42.3	36.5	0.0	21.2	100.0
	أكثر من 50000 دج	ت	1	8	11	8	1	29
		%	3.4	27.6	37.9	27.6	3.4	100.0
	بدون إجابة	ت	4	6	5	1	9	25
		%	16.0	24.0	20.0	4.0	36.0	100.0
المجموع		ت	12	43	53	9	38	155
		%	7.7	27.7	34.2	5.8	24.5	100.0

نلاحظ من خلال الجدول أن نسبة **14.3** % من أفراد العينة الذين يتقاضون دخلا شهريا أقل من **20000** دج يسكنون في منازل قصديرية أو في أماكن فوضوية ، و لكن نجد كذلك أن نفس العينة بنفس النسبة تقطن في شقق و التي قد يكونون قد استفادوا منها نتيجة الدعم الذي تقدمه الدولة لهذه الفئة في ظل السكنات الاجتماعية ، و نجد أن هناك نسبة معتبرة مقدرة بـ **36.7**% يقطنون بمنازل ، على أن مفهوم المنزل هنا تتغير خصائصه و

[1] - قارح سماح ، المرجع السابق ، ص **201**.

حجمه و تأثيثه بتغير الأفراد و الأحياء السكنية و القدرة الشرائية لكل فرد ، كما أن مقياس امتلاكه يختلف باختلاف الظروف .

أما الفئة ذات الدخل المتوسط الذي يتراوح ما بين **20000** دج و **50000** دج فتتوزع بين امتلاكها لشقق بنسبة **42.3 %** أو منازل **36.5 %** .

و تتوزع الفئة ذات الدخل الشهري الذي يتجاوز الـ **50000** دج على السكن في شقة **27.6%** و السكن في منازل **37.9 %** ، و هي الفئة الوحيدة التي لها القدرة على امتلاك فيلا **27.6 %** . و تبقى نسبة **36 %** من أفراد العينة فضلت عدم الإجابة .

- الجدول رقم (26) يبين طريقة اقتناء المنزل :

طريقة اقتناء المنزل	التكرارات	النسبة المئوية %
إيجار	*20*	*12,9*
شراء عن طريق الدفع الفوري	*76*	*49,0*
تساهمي	*6*	*3,9*
وظيفي	*4*	*2,6*
أخرى	*10*	*6,5*
بدون إجابة	*39*	*25,2*
المجموع	*155*	*100,0*

يبين الجدول أن أغلب عينة الدراسة أي **49 %** من المبحوثين يمتلكون المنزل الذي يعيشون فيه ، في حين يلجأ **12.9%** منهم إلى الإيجار ، و نجد أن نسبة **3.9%** اختارت اللجوء إلى السكنات التساهمية و هي سكنات يتم شراؤها عن طريق إعانة تمنحها الدولة لذوي الدخل المتوسط الذي لا يمكنه الحصول على ملكية سكن دون إعانة منها ، مقابل **2.6 %** يتمتعون بسكنات وظيفية ، و اختار **6.5 %** من أفراد عينة البحث طرقا أخرى لاقتناء منازلهم .

و يوضح معامل التوافق C عند **0.368** و مستوى دلالة sig **0.06** > **0.05** أنه لا توجد علاقة بين دخل الفرد الشهري و طريقة امتلاكه لمنزل .[1]

- الجدول رقم (27) يبين عدد السيارات الممتلكة من طرف أفراد العينة :

عدد السيارات الممتلكة	التكرارات	النسبة المئوية %
لا يمتلك سيارة	81	52,3
يمتلك سيارة واحدة	62	40,0
يمتلك سيارتين	7	4,5
يمتلك 03 سيارات	2	1,3
يمتلك 04 سيارات	2	1,3
يمتلك أكثر من 04 سيارات	1	0,6
المجموع	155	100,0

يبرز الجدول أعلاه أن أغلبية أفراد العينة أي **52.3** % لا يمتلكون سيارة و بالمقابل ما يقارب النصف الآخر **40**% يمتلكون سيارة واحدة فقط ، و تتوزع النسب الأخرى من **0.6** % إلى **4.5** % لمن يمتلكون أكثر من سيارة . و هي نسب منطقية جدا إذا ما أخذنا بعين الاعتبار توزع أفراد العينة على مجموع المهن و المداخيل الشهرية .

و يبرز معامل التوافق C **0.512** و مستوى دلالة **0.00** <**0.05** أن هناك علاقة متوسطة بين متغير الدخل الشهري و اقتناء سيارة .[2] و يمكننا القول أن السيارة اليوم أصبحت من ضروريات الحياة بما توفره من راحة و ما تعكسه من رفاهية ، خصوصا أمام التوسع العمراني للمدن ، حيث نلاحظ أن مدينة الجلفة قد عرفت توسعا كبيرا جدا في فترة زمنية وجيزة ، حيث امتدت أحياؤها و اتسعت التجمعات السكانية فيها مقابل التزايد السكاني الهائل الذي عرفته البلدية ، و على هذا أصبح اليوم اقتناء سيارة أحد ضروريات الحياة لما

[1] - عد إلى الجدول الذي يوضح العلاقة بين المتغيرين الدخل الشهري و طريقة اقتناء المنزل بالملاحق .
[2] - عد إلى الجدول الذي يوضح العلاقة بين المتغيرين الدخل الشهري و طريقة اقتناء سيارة بالملاحق .

تلبية من مطالب اختصار المسافات و توفير الوقت ، و يبقى نوع السيارة و سعرها مؤشرا يعكس تمايز الانتماء الفئوي .

- **الجدول رقم (28) يبين الطريقة التي اقتنى بها أفراد العينة للسيارة :**

طريقة شراء السيارة	التكرارات	النسبة المئوية %
التسديد الفوري	46	29,7
التقسيط	15	9,7
قرض عن طريق البنك	3	1,9
أخرى	9	5,8
بدون إجابة	82	52,9
المجموع	155	100,0

يوضح الجدول أن أغلب أفراد العينة تتجه نحو أسلوب التسديد الفوري بنسبة **29.7 %** ، و تتوزع باقي أفراد العينة بين اعتماد التقسيط **9.7%** أو القرض عن طريق البنك **1.9 %** ، و اختارت نسبة **5.8 %** طرق أخرى لاقتناء السيارة . و نوضح هنا أن طرق الشراء عن طريق التقسيط أو القروض البنكية التي تتطلب من صاحبها إعادة السلفة المالية عن طريق التسديد الجزئي عادة ما يشكل نوعا من الضغط المادي و المعنوي على الأسرة خصوصا إذا كان دخلها الشهري متوسط أو ضعيف ، حيث تجد صعوبة في تغطية حاجاتها الضرورية بعد اقتطاع مبلغ السلفة من الدخل .

- الجدول رقم (29) يبين القطاع الذي تتوجه إليه عينة الدراسة الاستطلاعية من أجل العلاج :

مكان العلاج عند المرض	التكرارات	النسبة المئوية %
القطاع العام	48	31,0
القطاع الخاص	36	23,2
القطاع العام و الخاص معا	71	45,8
المجموع	155	100,0

يبين الجدول أن **31%** من أفراد عينة البحث يتوجهون إلى القطاع العام من أجل العلاج ، و هذا يعكس المستوى المعيشي المتوسط إلى الضعيف للأفراد الذين يكتفون بالعلاج في القطاع العام ، بالمقابل نجد أن نسبة **23.2%** يفضلون التوجه نحو القطاع الخاص من أجل العلاج ، و يبقى للفئات المتوسطة الخيار بين اللجوء إلى القطاع العام أو الخاص و يمثلون بهذا الخيار **45.8 %** من النسبة الإجمالية للمبحوثين .

تعتبر الرعاية الصحية مؤشرا هاما يعكس المكانة الاجتماعية التي يحظى بها الفرد ، و هي في الوقت ذاته تشكل أحد أهم الخدمات التي يقع على عاتق الدولة توفيرها للمواطن، و نلاحظ اليوم في مدينة الجلفة أن هناك ضغط كبير على المراكز الاستشفائية العامة ، هذه الأخيرة التي أصبح من العسير اليوم الاستفادة من خدماتها ، حيث أصبح هذا القطاع يعاني من الإهمال و سوء التسيير فشابته مظاهر انعدام النظافة و انتشار البيروقراطية و انعدام الإمكانيات المادية و حتى البشرية ، فأصبح اليوم القول بالعلاج على مستوى المصحات العمومية أمر شكلي فقط ، ذلك أن الأدوية غير متوافرة على مستوى هذه المصحات مما يدفع بالمريض إلى اقتنائها من خارج المستشفى و التحاليل الطبية تقام على مستوى المخابر الخاصة و كذلك الأشعة ، و في أحيان كثيرة يجد المريض نفسه مجبرا على الاستعانة بأطباء من خارج المستشفيات ، فلم يبق للمريض داخل هذه المراكز الصحية سوى السرير و حتى هذا الأخير أصبح حجزه يتطلب أعرافا أخرى ، و عليه لم تعد مجانية التعليم إلا شعارا

مفرغا من محتواه ، الشيء الذي يدفع بأغلبية السكان إلى التوجه مباشرة إلى القطاع الصحي الخاص ، أو المزج بين القطاعين، و تبقى المستشفيات العمومية ملجأ من لا يسمح له دخله بالتوجه نحو القطاع الخاص .

و الحقيقة أن المشكلة الأكبر لم تعد وجهة العلاج و لكن قيمة الدواء خصوصا في فصل الشتاء حيث تكثر الأمراض الموسمية خاصة و أن ولاية الجلفة معروفة بطقسها البارد ، و على الرغم من نظام التأمين إلا أن هذا الأخير لا يكفل العديد من الأدوية كما لا يكفل التحاليل الطبية و الأشعة و لا أجر الطبيب الخاص .

- الجدول رقم (30) يوضح استعانة ربة البيت بخادمة في المنزل :

وجود خادمة بالمنزل	التكرارات	النسبة المئوية %
نعم	*17*	*11,0*
لا	*138*	*89,0*
المجموع	*155*	*100,0*

يبين الجدول أن هناك **11 %** من زوجات المبحوثين من تستعين بخادمة في قضاء حاجات المنزل ، و الحقيقة أن لهذا المؤشر أهميته في الكشف عن التوجه الثقافي للأسرة الجلفية و نمط المعيشة لديها ، حيث أن هذه النسبة و إن كانت ضئيلة مقابل **89 %** من ربات البيوت اللاتي لا تستعين بالخادمات إلا أنه تبقى للنسبة أهميتها عند التعميم و النظر إلى كلية المجتمع .

و الحقيقة أن النتائج الإحصائية قد بينت أنه لا توجد علاقة بين المستوى التعليمي للمبحوث و الاستعانة بالخادمة في المنزل ، حيث أن معامل التوافق C يتوقف عند **0.227** و عند مستوى الدلالة sig **0.133** > **0.05** . كما عكست ذات النتائج أن العلاقة ضعيفة إلى متوسطة بين الدخل الشهري للمبحوث و المهنة التي يمارسها و إقدام زوجته على الاستعانة بخادمة في المنزل ، فاتجهنا بالبحث على مستوى الزوجة من خلال تدارس العلاقة

بين استعانتها بالخادمة و مستواها التعليمي أو المهنة التي تمارسها فوجدنا أن العلاقة كذلك متوسطة إلى ضعيفة بين متغيري المستوى التعليمي للزوجة و مهنتها و استعانتها بخادمة ، الشيء الذي دعانا إلى التحري أكثر فوجدنا أن أغلب النساء اللاتي تستعين بخادمات تقطن بحي 05 جويلية ، و الشيء الذي زاد من حيرتنا أن أغلب النساء اللاتي تستعين بخادمة ماكثات بالبيت ، و في تفسيرنا لذلك نقول أن أغلب العائلات التي تقطن في حي 05 جويلية ليست من الأسر الجلفية فهي أسر قادمة من الولايات الأخرى و فيهن الكثيرات من نساء القطاع العسكري اللاتي تأتين و معهن ثقافة دخيلة عن الثقافة المحلية لولاية الجلفة ، ما شكل هذه الظاهرة ، و على العموم فهي ظاهرة لا تعكس مستوى اجتماعي أو اقتصادي معين إذ كما سبق و أن ذكرنا أن العلاقة ضعيفة بين الدخل و المهنة و استعانة الزوجة بخادمة ، و لكنها تعكس توجها ثقافيا معينا لا يزال دخيلا على بلدية الجلفة إن لم أقل ولاية الجلفة ككل .[1]

- الجدول رقم (31) يوضح توجه العينة نحو التعليم الخاص إلى جانب التعليم العام :

دراسة الأبناء في معاهد خاصة إلى جانب العامة	التكرارات	النسبة المئوية %
نعم	27	17,4
لا	110	71,0
بدون إجابة	18	11,6
المجموع	155	100,0

يبين الجدول أنه فقط نسبة **17.4 %** مقابل **71 %** من أفراد العينة اختاروا التوجه نحو التعليم بالمعاهد الخاصة إلى جانب التعليم العمومي ، و أغلبهم يتمركزون في حي 05 جويلية و بوتريفيس . و لابد أن نشير هنا أنه لا وجود في الولاية للمعاهد التعليمية الخاصة بمعناها المستقل و لكن المقصود بها هنا التوجه نحو الجمعيات الخاصة للاستفادة من نظام

[1] - الجدول الذي يوضح العلاقة بين المتغيرين مهنة المرأة و استعانتها بخادمة بالملاحق .

الدروس الخصوصية التي تقدمها . و قد يظهر التوجه نحو خدمات الجمعيات في مستويات تعليمية أكبر من الابتدائي كالمتوسط و خصوصا الثانوي و عادة ما يشمل الاستفادة من دروس اللغات الأجنبية أو المواد الأساسية ، و قد بدأت تظهر في الآونة الأخيرة أكاديميات خاصة لتعليم اللغات المختلفة و إجراء الدورات التكوينية قصيرة المدى مقابل أجر مادي يدفع مسبقا . كما تجدر الإشارة كذلك إلى ظهور مدرسة خاصة للمستويات التعليمية الثلاث كتجربة للتعليم الخاص في الولاية والذي لم يثبت فعاليته المطلقة في نتائج التعليم المتوسط و الثانوي ، إذ و إن كانت المدرسة قد تحصلت على نتائج مرضية إلا أن التعليم العام في المناطق النائية حقق نتائج أفضل من تلك التي حققتها هذه المدرسة .

و من خلال البحث في العلاقات فإن العلاقة تظهر متوسطة بين متغيرات المستوى التعليمي و الدخل الشهري و المهنة التي يمارسها المبحوث و بين اختياره معاهد خاصة لتعليم الأبناء حسب ما بينه معامل التوافق ، حيث أنه يتوقف عند **0.444** و مستوى دلالة **0.001 <0.05** لهذه الأخيرة ، و عليه نقول أن التوجه نحو مثل هذه المعاهد للاستفادة من خدماتها يتوقف على عدة اعتبارات منها : إن كان المتعلم يعاني من نتائج تحصيلية ضعيفة ، قدرة المؤسسات التعليمية على أداء مهامها على أحسن وجه لأن ذلك حتما سيوفر جهد الولي في البحث عن حلول على مستوى هذه المعاهد لتغطية عجز المدرسة عن أدائها لمهامها التعليمية ، اهتمام الولي بنجاح ابنه.... ، و يختلف أجر الأستاذ القائم على هذه الدروس على حسب الطبيعة التي تأخذها ، إذ تقدَّم أحيانا بالمؤسسات التعليمية فتأخذ شكل الدعم المدرسي إلا أنه بالمقابل ، أو على مستوى الجمعيات القائمة على هذا النوع من الخدمات و التي تتقاسم الأجر مع الأستاذ و هناك من الأساتذة من يفضل تقديم الدرس في المنزل و هو أغلى أنواع الدروس الخصوصية .

- الجدول رقم (32) يبين مكان قضاء العطلة :

مكان قضاء العطلة	التكرارات	النسبة المئوية %
المنزل	81	52,3
الريف	9	5,8
داخل الوطن	51	32,9
خارج الوطن	14	9,0
المجموع	155	100,0

يظهر من خلال الجدول أن أغلب أفراد العينة **52.3%** يقضون عطلتهم بالمنزل ، و **32.9%** يقضونها داخل الوطن ، في حين تقضي نسبة **5.8%** عطلتها بالريف ، مقابل **9** % ممن يقضونها خارج الوطن .

و تظهر العلاقة قوية عند معامل التوافق C **0.566** و مستوى دلالة **0.00 <0.05** بين متغيري الدخل الشهري للمبحوث و المكان الذي يختاره لقضاء عطلته ، و لكن العلاقة تبدو أقوى بين متغير المهنة التي يمارسها المبحوث و مكان قضاء العطلة بمعامل توافق **0.605** و مستوى دلالة **0.00 <0.05** . و ما لفت انتباهنا أن الفئة التي صرحت أن لا عمل لها هي التي تلجأ إلى قضاء عطلتها داخل الوطن و حتى خارجه ما يدعو للتساؤل .

و على العموم أصبحت السياحة الاستجمامية الداخلية لاسيما التوجه إلى الشواطئ في فصل الصيف ضرورة ترويحية يلجأ إليها الفرد بعد سنة من العمل و بذل الجهد و التعب، أما الأسر التي تفضل السياحة الخارجية فأصبحت تونس وجهة أغلب الجلفيين ، و تبقى العطلة من أولويات بعض الأسر على أن مكان قضائها يختلف من أسرة إلى أخرى ، كل على حسب إمكانياته المادية ، كما نجد أن هناك بعض الأسر التي تستعين بالخدمات التي تقدمها الخدمات الاجتماعية على مستوى بعض القطاعات المهنية أو هناك من يلجأ إلى خدمات الوكالات السياحية خصوصا في إطار الرحلات إلى الخارج ، و يبقى للريف سحره و أصالته في مدينتنا .

- الجدول رقم (33) يبين اهتمام العينة باقتناء التحف و اللوحات الفنية :

أهمية اقتناء التحف و اللوحات الفنية	التكرارات	النسبة المئوية %
نعم	46	29,7
لا	109	70,3
المجموع	155	100,0

يوضح الجدول أن العينة تميل إلى عدم الاهتمام بالتحف و اللوحات الفنية ، حيث أن أغلب أفرادها **70.3** % يصرحون بذلك . و أن هذه النسبة تتوزع توزيعا معتدلا بين الأحياء السكنية حيث لا يظهر ميل سكان حي معين إلى اقتناء التحف و اللوحات الفنية على حساب حي آخر ، و عليه يمكننا القول أن ثقافة اللوحات الفنية و التحف تكاد تنعدم في مجتمعنا ، و هذا ما يوضحه الجدول التالي ، حيث أن أغلب أفراد العينة **14.2** % يذهبون إلى القول بأن التحف الفنية مخصصة لجمالية المنزل ، في حين يذهب **3.9** % منهم إلى الاهتمام بقيمتها الفنية العالية و يهتم آخرون بقيمتها الرمزية **6.5** % ، و فضلت النسبة الأكبر **69.7** % أن تلزم الحياد اتجاه القضية .

و يتحدد من خلال النتائج أنه لا توجد علاقة بين المستوى التعليمي للمبحوث و لا المستوى التعليمي لزوجة المبحوث و موقفه اتجاه التحف و اللوحات الفنية ، كما لا توجد علاقة بين الدخل الشهري للمبحوث و التوجه الذوقي ، و لكن تظهر علاقة متوسطة بين المهنة التي يمارسها المبحوث و تفسيره لطبيعة اقتناء هذه التحف عند معامل التوافق **0.546** و مستوى دلالة **0.006** **0.05>** .

- الجدول رقم (34) يبين تبرير أفراد العينة لأهمية اقتناء التحف الفنية :

تبرير أهمية اقتناء التحف	التكرارات	النسبة المئوية %
جمالية المنزل	22	14,2

قيمتها الفنية عالية	6	3,9
تحسن المزاج	4	2,6
رمزيتها الثقافية	10	6,5
تذكارية	5	3,2
بدون إجابة	108	69,7
المجموع	155	100,0

رفض **بيير بورديو** أن يكون الذوق الفني ملكة فطرية طبيعية في الإنسان ، إذ يرتبط الذوق لديه بالموقع الاجتماعي الذي يحتله الفرد و الممارسات الثقافية التي يعتنقها ، و على هذا الأساس نجد أن التوجهات التي تأخذها أذواق الفرد ضمن فئة اجتماعية معينة لا تجد وقعها لدى الفئات الأخرى ، ما يجعل لكل فئة خصائصها الثقافية و أذواقها المستقلة ، كما يذكر بورديو أن للجانب الاقتصادي أو كما سماه الرأسمال الاقتصادي علاقته بالرأسمال الثقافي ، فتطور الثاني مرتبط بتطور الأول .

و على اعتبار أن الثقافة ترتكز على تربية الفرد و تعليمه مقومات هذه الثقافة و اطلاعه عليها و اتصاله بها ، ما يجعل الفرد في حد ذاته معطى ثقافي على اعتبار البيئة التي نشأ فيها و التي حصل منها على ميكانيزمات التربية و الاطلاع و التواصل .

و بالعودة إلى النتائج المحصل عليها نجد أن اهتمام الفرد في مدينة الجلفة بالتحف و اللوحات الفنية لا يشكل أولوية بالنسبة لديه ، و أنه على الأغلب اقتناؤها يكون قصد إضفاء لمسة جمالية على المنزل ، فهو لا يخصص لها اهتماما واضحا و دقيقا في عملية انتقائها و اختيارها ، كما أن أغلب أشكال تواجدها في المنزل يأخذ طابع الهدية التي يكون لها وصما تذكاريا ، و عليه نقول أن الاهتمام الرمزي بالتحف و اللوحات نظرا لقيمتها الفنية أو للتوجه الذوقي للفرد اتجاهها يكاد ينعدم على مستوى عينة البحث ، فهل يجوز أن نقول أنها ثقافة لازالت دخيلة على مجتمعنا ، أم نقول أن التوجه الثقافي للفرد الجلفي يأخذ طابعا

تقليديا في إطار الأصالة ، أم أن التربية الثقافية لا تهتم في مجتمعنا بتوجيه الذوق الفني للفرد و تطويره .

- خلاصة الدراسة الاستطلاعية :

من خلال ما توصلنا إليه من نتائج يمكننا الفصل بالقول بأن المجتمع الجلفي مجتمع غير طبقي ، و عليه لا يمكننا في ظله لا الحديث عن طبقات بورجوازية و لا طبقات وسطى و لا عمالية بالمفهوم الذي يعرفه المجتمع الغربي نظرا لتركيبة مجتمع الجلفة التي تختلف كليا عن هذه المجتمعات ، و لكن بالمقابل يتموقع الأفراد في ظله ضمن نظام فئوي لما نلاحظه من تفاوت مرن بين مختلف الجماعات الاجتماعية فيه ؛ أضف إلى ذلك أنه حتى يمكننا أن نتحدث عن تقسيم طبقي لابد من توافر **03** مقاييس مهمة : مقياس اقتصادي يستخدم لقياس أبعاد الاقتصادية بين السكان على أساس الدخل و مستوى المعيشة و مصادر الإنفاق ، مقياس اجتماعي خاص بالأبعاد الاجتماعية التي تفصل بين الأفراد سواء باعتماد المقياس الأول أو ما يتعلق بالقرابة و الانتماء ، و أخيرا مقياس سيكولوجي يستخدم في قياس شدة الشعور المشترك الذي يربط بين المقياسين السابقين .[1] و عادة ما يكون للطبقة سيرورتها التاريخية تشكل للطبقة ماض ترتبط به ، كما نلاحظ في النظام الطبقي نوعا من الانغلاق على نفسها بحيث لكل طبقة طقوسها الخاصة في الزواج و المصاهرة ما يبرر هذا الانغلاق .

و ينسجم طرحنا هذا مع وجهة نظر الدكتور **ناصيف** و كذلك الدكتور **عبد القادر القصير** من أن تطور المجتمع العربي يتجه في الظروف الراهنة نحو تكوين مجتمع متعدد الفئات أكثر مما يتجه نحو مجتمع طبقي ، و ذلك بسبب انعدام الشروط الموضوعية لنشوء الوحدة الطبقية و الوعي الطبقي .[2]

[1] - بودبزة ناصر ، المرجع السابق ، ص **144** .
[2] - عبد القادر القصير ، المرجع السابق ، ص **11** .

ثم أن الانتشار الواسع للتعليم و تحقيق الدولة الجزائرية لمبدأ الديمقراطية و نشر المدارس لاسيما الابتدائية منها على نطاق واسع سمح لأبناء الفئات المختلفة من الحصول على فرص متكافئة لتحقيق الحراك الصاعد .

و عليه القول بوجود ثقافة بورجوازية كثقافة شرعية لا وجود لها في مجتمعنا الجلفي، فالحديث عنها أو النسبة إليها لا أساس له من الصحة على الرغم من وجود بعض العائلات التي تحاول تقليد الشكل البورجوازي للثقافة من خلال اعتناقها للثقافة الفرنسية ، إلا أن البورجوازية تقوم على خصائص ثقافية تأخذ أصالتها التاريخية من جذور العائلة في حد ذاتها ، ثم من خلال ممارسات ثقافية لا تجد مكانتها ضمن الأسر في مدينتنا مثل تصنيف اللوحات الثمينة و القطع النادرة و الأثاث القديم الفخم ، فهذه غرفة رومانية الأثاث و هذه كنبة إغريقية ، حيث لكل قطعة حكاية و لكل غرفة تاريخ ، حتى انك تخال هذه المنازل متاحف .

ثم إن هذه العائلات تضع أهمية كبيرة للتربية على عادات معينة : للأكل و الجلوس، اللباس ، إلقاء التحية .... ، و عليه فالثروة وحدها غير كافية لينتسب الفرد إلى البورجوازية ، فهي بمثابة حلقة مغلقة من الصعب الانتماء إليها ، تلعب فيها الأصول الاجتماعية دورا كبيرا ، ما يعرف في المصطلحات البورجوازية بالعائلات النبيلة ، تتضامن هذه العائلات فيم بينها ، و على هذا التضامن يظهر التمايز بين عائلة و أخرى في نطاقها .

و عادة ما تتخذ لنفسها منازل ضخمة في أحياء راقية ، محاطة بجداريات عالية و كأنها تريد أن تنعزل عن العالم الخارجي لتكون فضاء لها يميزها عن غيرها . و بالمقابل تتوسع هذه الطبقة توسعا لا على المستوى المحلي فحسب بل على المستوى العالمي نتيجة لتوسع نطاق أعمالها ، و عليه فتربية الأطفال في هذه الأوساط يقوم على أساس نظام يمهد للانتماء العالمي ، من حيث تعلم اللغات المختلفة و أنماط العيش المتمايزة ، و حتى الدراسة تكون على المستوى العالمي ، حيث عند التخرج يجد الطفل الذي أصبح شابا نفسه

مزودا برأسمال اجتماعي عالمي إلى جانب رساميله الاقتصادية و الثقافية . و بناءا على هذه الرساميل يصبح لاسم العائلة أهميته الخاصة ، حيث يعتبر بمثابة الهوية التي يستقي منها الأفراد وجودهم و قوتهم و هيمنتهم الاجتماعية و الثقافية و الاقتصادية ، و التي تشمل أفراد العائلة ما سبق منهم و ما سيلحق من الأحفاد .[1]

ثم إن الحديث عن المجتمعات البورجوازية يساير ظهور مجتمعات صناعية ، في حين نحن نعيش اليوم في المجتمعات ما بعد الصناعية كما وصفها **آلان توران Alain Touraine (1925)** ، و هي مجتمعات تتميز بسيطرة الإنتاج اللامادي – الإعلام و الاتصال – ، و بأخلاق اللذة و الإبداع ، مجتمعات تقوم فيها رهانات الصراع على مراقبة التوجهات الثقافية للمجتمع ، و عليه لا يمكن حصر الفاعلين فيها في طبقتين متصارعتين ، بل و الأكثر من ذلك أصبحنا اليوم نتوجه نحو تحديد الأصيل من المقنع تحت ظل كل فئة اجتماعية ، إذ لكل فئة اجتماعية ميزاتها و خصائصها الأصيلة التي تحتضنها و توفق في الانصهار معها و تقبلها و تحاول في نفس الوقت جماعات اجتماعية ضمنها أن تعتنق الدخيل من المعطيات الثقافية على هذه الفئة من خلال التقليد الذي قد يظهر معه نوع من الصراع و المقاومة .

و عندما نتكلم عن ثقافة الفئة لابد و أن نتناولها بحذر شديد فالتوجه الثقافي لأي جماعة اجتماعية لا يوحي بوجود ثقافة أصيلة و أخرى أقل أصالة و لكن في مجتمعنا نتحدث عن ثقافة تقليدية تجد مكانتها لدى كل الفئات و يتقبلها أغلب الأفراد لما لها من علاقة بالموروث الثقافي للمدينة و معطيات الأعراف و التقاليد و أخرى حديثة عصرية وجدت مكانتها بسهولة لدى البعض حيث تقبلوها و احتضنوها بشكل سلس و تحاول أن تجد لها مكانا لدى بعض الفئات الأخرى و لازالت تتلقى مقاومة لدى البعض الآخر ، إلا أن سيرورة المجتمع و خصائص الجيل الجديد و اعتناقهم مقومات الانفتاح التكنولوجي سيدفع

[1] - Michel Pincon et Monique Pincon-Charlot, **Sociologie de la bourgeoisie**, édition la découverte, Paris, **2000**, P **22 – 94** .

إلى التغيير لا محالة . و يمكننا القول أن مفتاح التغيير يجد سنامه لدى الفئات الوسطية حيث أن هذه الفئات قد طورت ثقافة خاصة بها حيث تبدو على خلاف الفئات الأخرى متسامحة في الأمور المتعلقة بالسلوكات و تحاول أن تجمع و تؤلف بين الأصالة و المعاصرة ، إذ هي فئات تطالب بنموذج ثقافي قائم على الحرية و على الألفة الاجتماعية .[1]

إن عملية تقسيم المجتمع إلى فئات لا يعني أن هناك فئة أفضل من أخرى و لا يتم التعامل معها على أساس التفاوت التفاضلي ، ذلك أنه لكل فئة خصائصها الثقافية و الاجتماعية و الاقتصادية التي تميزها و تعطيها نفس القيمة و لكن وفق مؤشرات تختلف ، و الهدف ليس أن تدرس تفاضليات فئة عن أخرى و لا إبراز أهمية فئة على الأخريات و لكن على عالم الاجتماع أن يتعامل مع هذه الفئات بعيدا عن الأحكام المسبقة و الاستنتاجات السندية .

و القول بالهيمنة الاجتماعية لفئة دون أخرى يكون عادة لكونها أكثر وضوحا في سلوك الأفراد و الجماعات ، و عليه نحن لا نبحث في هذه الدراسة على إبراز هيمنة فئة على أخرى و لكننا نسعى إلى البحث في خصائص الفئات المؤثرة على المستوى اللغوي لأفرادها ،و لكن قبل ذلك وجب علينا تحديدها انطلاقا من المعطيات الميدانية التي تم التوصل إليها وفق الخلفيات النظرية المفسرة لمختلف التوجهات .

- الخصائص العامة لبلدية الجلفة :

أ- على المستوى الاقتصادي :

يقوم المجتمع الحضري عموما على تنوع المهن و يأتي على رأسها المهن ذات الطابع الإداري و الصحة و التعليم ، مقابل قلة التوجه إلى النمط الزراعي ، و حتى التوجه الصناعي في الجلفة . و تعد المقومات الاقتصادية أحد أهم محددات الانتماء الاجتماعي ،

[1] - عبد الكريم بزاز ، المرجع السابق ، ص **181** .

و هو مؤشر أساسي يوجه أغلب المؤشرات الاجتماعية و الثقافية ، إذ تعكس المستوى المعيشي للفرد و مستوى إنفاقه و أسلوب حياته .

لاشك في أن الانفتاح على السوق العالمية و الإصلاحات الاقتصادية و الخوصصة و التخصص ، كلها عوامل تتطور معها شروط التأهيل و التوظيف ، و لكن على الرغم من هذا نجد أن المجتمع الجلفي لا يزال يسير بوتيرة ضئيلة جدا نحو الحراك المهني الصاعد على الأقل هذا ما أبرزته النتائج المحصلة ، حيث أن للشهادة العلمية وزنها الرمزي أكيد ، لكنها في مجتمع ضعيف التوجه الصناعي لن يتمكن أصحابها من تحقيق مراتب عليا في المجتمع ، حيث بات أقصى ما يتمناه حامل الشهادة أن يصل إلى مهنة إدارية ذات راتب مقبول ، و قد نعيب سياسة تعميم التعليم التي اهتمت بتوسيع نطاقه لكنها بالمقابل لم تعد تهتم بنوعية مخرجاته . إضافة إلى ذلك نجد أن اهتمام الأسر بالتعليم يختلف من أسرة إلى أخرى فهناك من الأسر من تشجع أبناءها على التعليم و على التفوق و الوصول إلى مراتب العليا منه فيرتقي الأبناء بمهنهم عن مهن آبائهم و هناك من لا تبدي اهتماما كبيرا به فعادة ما يتخلى الأطفال عن المدارس في مرحلة المتوسط أو الثانوي و في أحيان كثيرة يكتفي البعض بالتعليم المهني .

و نلاحظ من خلال النتائج أن أغلب الفئات الاجتماعية تعاني من تراجع على مستوى أوضاعها الاقتصادية ، و بالمقابل تتجه فئات أخرى نحو الرفاهية الاجتماعية من خلال تدفق الأموال الذي تعرفه بعض العائلات ، خصوصا مع بروز آليات الاستثمار و المقاولاتية و توجه الشباب نحو الوكالة الوطنية لدعم و تشغيل الشباب **ANSEJ** من أجل الاقتراض لتأسيس مؤسسات مصغرة أو تحقيق مشاريع تنموية تختلف باختلاف التوجه المهني و التأهيلي .

و يعتبر نظام الاقتراض أو الشراء عن طريق التقسيط من أهم الوسائل التي يلجأ إليها رب العائلة لتوفير بعض الكماليات للأسرة أو لشراء بعض الأجهزة الكهرومنزلية أو تلبية الضروريات في جانب الصحة و التعليم .

إضافة إلى ما سبق نجد أنه أصبح من أهم مقومات الزواج أن تكون الزوجة عاملة حتى تشارك زوجها في تحمل أعباء الحياة و تعمل إلى جانبه على تحسين المستوى المعيشي على أن يخلق ذلك قناة للحراك الاجتماعي ، ففي حين كانت الفتاة في القديم تختار لأخلاقها ثم على ما تتقنه من أعمال يدوية و منزلية ، أصبح التوجه اليوم نحو المرأة التي تتمع بوظيفة و دخل شهري ، بل و في حالات كثيرة نلاحظ أن الرجل أصبح يعتمد اعتمادا كليا على الدخل الذي تحصله المرأة إما لأنه لم يجد عملا أو لأنه لا يريد أن يعمل و يأخذ ذلك اعتبارات و تبريرات تختلف من فرد لآخر .

و نلاحظ أن المجتمع يتوجه نحو القطاع الخاص و اعتماد المهن الحرة ، كخطوة يراها الأفراد وسيلة لتحسين مستواهم الاجتماعي ، و لكن تبقى المهن و الوظائف ذات الطابع الإداري و التعليمي تحتل الصدارة في التوجه المهني للبلدية ، حيث تمتص النسبة الأكبر من الفاعلين النشطين في المجتمع ، على أن تحقيق الفرد للنجاح المهني و الوصول إلى مراتب عليا يبقى رهين الزمن ووليد التجربة و الخبرة التي يقضيها الموظف للوصول إليها .

و أبرزت النتائج توجه عدد كبير من الأفراد نحو العمالة خصوصا الذين لا مستوى تعليمي لديهم أو الذين لديهم مستوى تعليمي لكنه غير كاف للحصول على مهن أخرى ، مع انقراض التوجه نحو المهن الحرفية و الزراعية ، حيث لم تعد هذه المهن متوارثة و لا مقبولة من قبل الجيل الجديد الذي يعيش نوعا من الركود المهني و البطالة . فبعدما كانت ثروة المواطن الجلفي تقاس بما يمتلكه من أراضي و أغنام أصبحت اليوم تقاس بما يمتلكه من عقارات و سيارات و أموال مدخرة بالبنوك ، و أمام تعقد الحياة الاقتصادية على مستوى

الإنتاج و الاستهلاك برزت النزعة الفردية التي قضت على نظام العمل التعاوني الذي عرفته العائلات قديما وفق نظامها الاقتصادي الذي يتسم بالبساطة و يتوجه التكافل .

ب- على المستوى الاجتماعي :

أمام تعقد و تشابك معطيات الحياة شاع نظام الأسرة النووية ، هذه الأخيرة التي أصبحت حبيسة رحلة البحث عن ضروريات المعيشية و غفلت عن واجباتها و مقاصدها الحقيقية في ظل ما ساد المجتمع المعاصر من مؤسسات أصبحت تقوم بالعديد من الأدوار التي كانت تتكفل بها الأسر في القديم .

و قد تعرضت نظرية **وليم أجبرن** في نطاق التغير الوظيفي للأسرة من أن فقدان الأسرة لوظائفها تقع فيه الأسرة نتيجة التقدم التكنولوجي المادي الذي غير المجتمعات الصناعية الحديثة ، ذلك أن الأسرة التقليدية القديمة كانت لقرون عديدة متوافقة مع الظروف الاجتماعية التي كانت هي نفسها متوافقة مع الجوانب المادية من الثقافة ، و لكن ظهور التصنيع أدى إلى تغيرات عميقة في المجتمع صاحبت فقدان الأسرة لوظائفها بانتقالها نهائيا إلى مؤسسات خارجية .[1]

و تعتبر الأوضاع الاجتماعية التي يعيشها الفرد انعكاسا للواقع الاقتصادي الذي يسود حياته ، لذا نجد أن الأنماط المعيشية تختلف من أسرة إلى أخرى ، الشيء الذي خلق هوة كبيرة بين بعض الفئات الاجتماعية و اقتراب فئات أخرى من بعضها اقترابا تغيب عنده حدود الفصل تقريبا .

إضافة إلى ذلك لم يعد الزواج واجب اجتماعي أو ديني و لكنه بات رغبة فردية تنتهي في أغلب الأحيان باللجوء إلى المحاكم لفض النزاعات الأسرية عن طريق الطلاق أو الخلع نتيجة شيوع المشكلات التي كانت تحل من قبل كبير العائلة قديما ، و لكن في ظل

[1] - فادية عمر الجولاني ، **المجتمع " الأنساق التقليدية المتغيرة "** ، المكتبة المصرية ، الإسكندرية ، **2004** ، ص **159**.

استقلالية الأسرة عمدت هذه الأخيرة إلى الاستعانة بالمحاكم لحل مشاكلها ما صعد وتيرة و نسب الطلاق .

أما عن وضع المرأة في المجتمع الجلفي فنجد أنها تكمل الرجل وظيفيا و هذا طبيعي و منطقي ، بل و متوارد في أغلب المجتمعات ، إلا أن وظيفتها تختلف باختلاف الفئة الاجتماعية التي تنتمي إليها ، حيث نجد أن المرأة في أحيان كثيرة توكل إليها مهام تنحصر ضمن حدود منزلها ، فوجودها لا يتحدد إلا ضمن حدود أسرتها و زوجها ، و أحيانا تجد المرأة لها وجودا من نوع آخر من خلال ما تقوم به من وظائف و مهن و ما تحققه من نجاحات تعليمية و اجتماعية .

و يذهب **مصطفى حجازي** في كتابه " **التخلف الاجتماعي** " إلى أن المرأة في المجتمعات الكادحة– في إحالة للفئات الفقيرة في المجتمع – لازالت تمارس عليها طقوس العبودية ، حيث تباع و تشترى بعقد زواج مقابل مبالغ يقبضها الأهل ، حيث يستغل جهد المرأة و يبخس مردوده ، فتصبح بذلك مهمشة و تابعة ، فتتعود الرضوخ حيث تعتبر كل القوانين التشريعية و الدينية و الأعراف الاجتماعية سلاحا في يد الرجل لمواجهة المرأة أيا كان دورها : أم أو زوجة ، أو بنت أو أخت ، و المرأة التي تتفوق و تنبغ تسحب منها أنوثتها ، فالتفوق في نظر مثل هذه المجتمعات صفة الرجل فحسب .[1]

أما لدى الفئات الاجتماعية الوسطى فنظرا لما تتمتع به الأسر من مرونة و تطور ، تتمكن المرأة من التعليم و أن تمارس حياة منتجة و أن تشارك الرجل أعباء و مسؤوليات داخل الأسرة و خارجها ، و هو اتجاه بدأ الرجل يعي أهميته في الحياة الاجتماعية ، إلا أنه

[1] - مصطفى حجازي ، **التخلف الاجتماعي : مدخل إلى سيكولوجية الإنسان المقهور** ، المركز الثقافي العربي ، المغرب ، ط 9 ، **2005** ، ص **205 – 206** .

أصبح هناك اختلال في توزيع الأدوار و غموض المكانة لكل من الرجل و المرأة ، حيث نلاحظ أن هناك صراع امتيازات بينهما .[1]

أما لدى الفئات ذات الامتياز كما سماها **مصطفى حجازي** ، نجد أنها فئات تحظى بامتيازات الثروة و المكانة ، فالمرأة فيها تتمتع بالمكانة الرفيعة و بكل التسهيلات الحياتية، على أن هذا لا يجردها من مسؤولياتها و مهامها نحو أسرتها ، و إلى جانب هذا يقع على عاتقها عبئ الحفاظ على واجهة الأسرة البراقة ، فإن كانت المرأة غير مستعبدة لدى هذه الفئات إلا أنها تعيش حالة استلاب و هو نوع من القهر الاجتماعي الذي يمارس عليها ، فتعيش المرأة في فراغ حيث تفرغ شخصيتها من كل محتوى يحدد قيمتها ، إذ يقتلها التمسك بالمظاهر ، حيث تصبح وظيفتها الاجتماعية الوحيدة الإعلان عن ما تتمتع به مغريات مادية في علاقة تنافسية بينها و بين قريناتها من ذات الفئة .[2]

و في خضم الحديث عن العادات و التقاليد الاجتماعية يمكننا القول أن الفئات تعيد إنتاج هويتها الاجتماعية ، إلا أننا نلاحظ أن المجتمع الجلفي قد تراجع عن بعض عاداته و تقاليده الأولى ، و لكن بقي محافظا على العديد من سمات أجداده و خصالهم كالكرم و الجود حيث يعد إكرام الضيف و الزائر و الاعتناء به واجبا بل فرضا ، الهمة و العزة و النيف ، صدق الحديث و المعاملة و الأمانة ، المحافظة على الجار و الجوار و مقاسمتهم الأفراح و الأحزان ، الحياء و الحشمة ، احترام الكبير ، التسامح ، المساعدة أو التويزة في جانبيها المادي و المعنوي و التي تشكل نوعا من التكافل الاجتماعي .

و لا زلنا نلاحظ في مجتمعنا مظاهر التكافل العائلي و الطاعة و الولاء إذ يساعد الأبناء آباءهم على إعالة الأسرة و تختلف هذه الإعانة من أسرة إلى أخرى اعتبارا للمستوى التعليمي للأبناء و المهنة التي يزاولونها ، كما أن المرأة تلعب دورا مهما في التكيف

[1] - المرجع نفسه ، ص **207** .
[2] - المرجع نفسه ، ص **210** .

الاقتصادي سواء كانت عاملة أم ربة بيت و سواء اتخذت مهنة يدوية كالخياطة أو صناعة الحلوى أو إعداد المأكولات التقليدية أو وظيفة ذات دخل معين .

جـ- على المستوى الثقافي :

من خصائص الثقافة أنها تراكمية تتميز بالثبات و الاستقرار النسبي ، و عادة ما يرتبط التغير الثقافي بعدم اكتفاء المجتمع بوسائله الحضارية و امتداد بصره إلى ما وراء ذلك ، أي إلى كل ما يحقق إشباع الحاجات الاجتماعية التي تختلف من جيل إلى جيل و من مجتمع إلى آخر بهدف تعويض الاحتياجات التي لم تتمكن الحضارات من توفيرها لأعضائها في وقت معين و التي تدفع بالإنسان للبحث عن حلول لهذه المشكلات عن طريق استعارة أنماط من ثقافات أخرى تعوضه هذا القصور في حضارته .[1]

و تعتبر العادات و التقاليد و الاتجاهات الفكرية المختلفة و غيرها مما يشكل بنية الفرد الثقافية جزء لصيق بالمجتمع ، إلا أن التحولات الاقتصادية و الاجتماعية تلقي بآثارها على البنية الثقافية مما يدعو هذه الأخيرة إلى التغير لتتأقلم مع هذه التغيرات الطارئة على المجتمع ، لاسيما و أن الثقافة كما نعلم تتكون من جانبين : المادي و المعنوي ، إلا أن هذا التغير لابد و أن يأخذ شكلا متناغما مع ما يشكل أصالة كل مجتمع و إلا مهد ذلك إلى صراع اجتماعي ، و عليه نجد أن التنمية الاجتماعية تتطلب نوعا من التغير الثقافي الذي يمس النظم و الأدوار و الوظائف الاجتماعية ، و التغير الثقافي كما يراه **محمد السويدي** يعنى في أبسط مظاهره بتعديل الأفكار و الاتجاهات و أساليب الحياة ، كما يعني في مدلوله العميق بتعديل الإطار الأيديولوجي و توسيع عملية التفاعل الفكري لدى

[1] - فادية عمر الجولاني ، المرجع السابق ، ص **29** .

الإنسان كجزء منتمي و ملتحم بجماعات الواقع التي يجد نفسه واحدا في كل من بنائها المادي و الفكري و الروحي .[1]

و يفسر هذا التوجه الفكري ميل الجيل الجديد إلى الثقافات الغربية التي أصبح مولعا بها ، و التي اتصل بها عن طريق وسائل الإعلام و الاتصال المختلفة ، حيث ضاعت العديد من الأسر بين الأنماط الثقافية التي تقدمها مختلف القنوات الإعلامية ، و التي تأثر بها الآباء و الأبناء معا . ونتيجة الإعلام اليوم نجد أن هذه الأسر الجلفية أصبحت على اطلاع كبير على مختلف الثقافات الأجنبية التي باتت تجاريها في العديد من الأمور منها الطبخ و طريقة اللباس و التجميل و غيرها .

و تهتم المرأة الجلفية كغيرها من النساء بتأثيث منزلها خصوصا غرفة الضيوف التي تخصص لاستقبال النازلين عليها ، لاسيما و الكرم شيمة أهلها ، و هنا يختلف تأثيث هذه الغرف التي تمتاز تارة بالبساطة و أخرى بالتأثيث الجميل و الفاخر تأسيسا على قدراتها المالية ، و نجد المرأة الجلفية تتأثر بالتطورات الحاصلة على المجال الفني و الديكوري في سعيها المستمر على اختلاف ما لديها من إمكانيات على بعث روح التجديد في منزلها خصوصا غرفة الضيوف لاستقبالهم في ظروف حسنة و بطرق لائقة حتى أنه هناك بعض المنازل التي لا تحتوي على بلاط و لكنها تحتوي أفرشة و خمائل ذات نسيج نائلي حر من الصوف من أبهى و أجمل و أفخر ما تشتمل عليه الأسر من مفروشات على اختلاف الإمكانات التي تقوم عليها عملية التأثيث حتى يجد الضيف راحته النفسية في المنزل ، و من أهم الخصائص الديكورية التي باتت الأسر تهتم بوضعها في المنزل المزهرية و اللوحات الفنية على أن النظر إلى قيمتها الفنية هنا يختلف من فئة إلى أخرى فوجودها في الغرف بالنسبة لأغلب الفئات له طابع جمالي ليس إلا ، و لكن بالمقابل تظهر الهوية الجلفية قوية

[1] - محمد السويدي ، **مقدمة في دراسة المجتمع الجزائري : تحليل سوسيولوجي لأهم مظاهر التغيير في المجتمع الجزائري المعاصر** ، ديوان المطبوعات الجامعية ، الجزائر ، **1990** ، ص **145** .

لدى أغلب فئات بلدية الجلفة في عملية تأثيث المنزل حيث لازالت العادات و التقاليد من أفرشة وصور للأجداد و بعض المعالم القديمة من فوانيس و مرايا كبيرة الحجم .

و قد عرفت المدينة رقيا على المستوى العمراني و توسعا على المستوى السكاني ، و نشاطا كبيرا على المستوى التجاري إذ يعتبر أفراد الجلفة مستهلكين من الدرجة الأولى، لاسيما و أن الكرم شيمتهم و عنوانهم . و تعرف الأحياء في مدينة الجلفة نوعا من التجاذب حيث نجد امتزاج العديد من الفئات في الحي الواحد انطلاقا من خلفيات عدة منها وجود العائلات الجلفية العريقة التي تسكن مناطق محددة في مدينة الجلفة منها حي السعادة و حي باب الشارف و وسط المدينة ... و غيرها ، كما نجد الأحياء الحديثة مثل 05 جويلية و حي الوئام و حي الحدائق و البساتين ، و نظرا للحركات السكانية لا نستطيع أن نجزم أن هناك أحياء راقية و أخرى أقل رقيا ، إذ في الحي الواحد نجد الغني والمتوسط و الفقير ، بل و نجد ذلك في العمارة الواحدة ، و لكن يمكننا القول أن هناك أحياء حضرية و أخرى هامشية أو فوضوية البناء .

و عليه و على الرغم من التقدم العمراني الذي تشهده أغلب أحياء المدينة ، نجد أن هناك أحياء أخرى تشكل الضلع الأعوج لبلدية الجلفة ، إذ و كغيرها من المدن عرفت نتوء أحياء هامشية مثل حي الفصحى و حي الزريعة و شعوة ، من عوامل تشكل مثل هذه الأحياء الهجرة الداخلية رغبة في تحسين المستوى الاقتصادي و الاجتماعي و الزيادة السكانية إضافة إلى سوء التخطيط في سياسات التنمية ، و ارتفاع أسعار المنازل و الأراضي و العقارات ، و أمام سرعة التحضر الذي تعرفه المجتمعات أصبحت الرقابة غير موجودة .

و حددت الدكتورة **وفية محمد عبد الجليل** معايير تصنيف المناطق الهامشية الحضرية أو كما تسميها الإسكان العشوائي و الإسكان الهامشي في أماكن غير معدة للسكن ، كما أنها تفرق بين العشوائيات في قلب الحضر و العشوائيات على أطراف الحضر . و هي

سكنات تمتاز عموما بأيكولوجية عمرانية تتميز بظروف سكنية دون المستوى ، و عادة ما تقام هذه المساكن بدون تخطيط و لا ترخيص و لا تطابق قوانين المباني ، و نظرا لبعدها و قلة وسائل النقل التي تأخذ إليها تقل فرص العمل أمام سكانها ، كما تمتاز بتدني مستوى الخدمات أو انعدامها كالطرق و مياه الشرب و الصرف الصحي و الكهرباء ، إضافة إلى عدم كفاية الخدمات التجارية و الصحية و التعليمية و الثقافية و الأمنية ، على هذا يتمتعون بمرونة بالغة في التأقلم مع هذه الأوضاع ، و عادة ما تكون الكثافة السكانية فيها مرتفعة ، و تنتشر في هذه الأحياء سمات الاعتزاز بالذكورة عند الرجال و عقدة التضحية عند النساء ، و يسودها الفقر و الإجرام و عدم قدرة أفرادها على التكيف ، إذ يشعرون أنهم محاصرون اجتماعيا و مقهورون لذلك فهم يشعرون بالدونية اتجاه سكان المدينة و هو إحساس و لَّدتْهُ لديهم صور التفاعل بينهم و بين الفئات الاجتماعية الأخرى ، كما نجد سكان هذه المناطق يتصفون بخصائص لا تمكنهم من المشاركة في النشاط الاقتصادي القائم بالمجتمع الحضري . [1] لذا كان أغلبهم من خلال عينة البحث من العمال أو البطالين ، إضافة إلى ارتفاع نسبة الأمية لدى الآباء و كذا الأبناء و عدم الاهتمام بتعليم الفتيات .

و عادة ما تتحمل الدولة مسؤوليتهم في إيجاد سكنات بديلة فتقوم بنقلهم إلى أحياء حديثة البناء ليتم اختلاطهم بالفئات المتوسطة التي أغلب أفرادها يعتبرون من النخبة الصغيرة في المجتمع من معلمين و أساتذة و إداريين ... الشيء الذي يؤدي إلى التمازج الثقافي بين هذه الفئات إلا أن الحقيقة الواقعية تبرز أن هذه العائلات و إن كانت تظهر الإقبال على ثقافة الفئات المتوسطة من الناحية المادية الخارجية من تأثيث للمنزل أو الشقة و طريقة اللباس إلا أنها تبقى متمسكة بالعقلية الثقافية و النظام القيمي القوي لديها كالنظرة المبلورة اتجاه المرأة و السلطة الأبوية و ... غيرها .

- البناء الفئوي في بلدية الجلفة :

[1] - وفية محمد عبد الجليل ، **تربية الأطفال في المناطق العشوائية : دراسات نظرية و ميدانية** ، دار العلم و الإيمان للنشر و التوزيع ، الإسكندرية ، **2008** ، ص **54 – 68** بتصرف .

بعد إبراز الخصائص الاقتصادية و الاجتماعية و الثقافية العامة لبلدية الجلفة ، يمكننا القول أن هناك تشابك كبير بين مختلف هذه العوامل ، حيث لا يمكننا الجزم بأنها تكتمل لدى فئة و لا تتواجد لدى أخرى ، و لكنها تتوزع توزعا طبيعيا وفق ما تمنحه الدولة من امتيازات عامة . و عليه نقول أن الفئات الاجتماعية متداخلة و متشابكة فيم بينها ، و الحقيقة أن المبادرة نحو التصنيف الفئوي لبلدية الجلفة استدعى العديد من القراءات التي أردنا من خلالها التأسيس النظري لخلفية التصنيف ، فوجدنا أن التصنيف الذي اعتمده الدكتور **عبد القادر القصير** في دراسته للمجتمع المغربي كان الأقرب و الأكثر قدرة على استيعاب خصائص بلدية الجلفة مع تمايز طفيف في الخصائص و المعطيات ، و عليه يمكننا أن نقول أن بلدية الجلفة تنقسم إلى **03** فئات رئيسة هي : الفئة الحضرية العليا ، الفئة الحضرية الوسطى و الفئة العمالية في الوسط الحضري .[1]

01 – الفئة الحضرية العليا :

هي فئة تشكل أقلية في المجتمع الجلفي ، و ترتبط بها مظاهر الثروة و أحيانا السلطة السياسية ، عادة ما يشتغل أفرادها كإطارات عليا في الدولة أو في مجال الاستثمار أو المقاولاتية أو التجارة أو الجيش إضافة إلى أصحاب الفنادق و المشاريع الكبيرة و الملاك العقاريون ، و يتضح أن أغلب الشرائح التي تشكل القاعدة لهذه الفئة تعتمد على النظام الاقتصادي أو تحتل أعلى السلم الإداري ، و لكن على الرغم من المكانة التي تحتلها إلا أننا نلاحظ أنها فئات تابعة للدولة ، إذ لا تعرف استقلالية كالشركات و المؤسسات الكبرى في المجتمعات الغربية . و من ناحية المستوى المعيشي يتميز أفرادها بما يلي :

– النزعة إلى الترف والبذخ واستهلاك السلع المستوردة والغالية الثمن .

[1] - تم تأسيس التصنيف الفئوي على الدراسة التي قام بها الدكتور عبد القادر القصير حول المجتمع المغربي ، حيث تم استعارة الخصائص التي تتوافق و المجتمع الجلفي مع إبراز خصوصية هذا الأخير وفق النتائج المتوصل إليها من الدراسة الميدانية .

– الإقامة في مساكن فخمة ، وغالبا ما تأخذ هذه المساكن شكل فيلات ، و هي منازل مفروشة بأفخر أنواع الأثاث ، ومجهزة بأحدث وسائل الراحة .

– اقتناء السيارات الفخمة .

– الحرص على تعليم أولادها و إرسالهم إلى جامعات المدن الكبرى ، كما نجد أن أغلب العائلات في هذه الفئة يهتمون بتعليم أبنائهم الثقافة الفرنسية من لغة و مقومات و غيرها ، كما يهتمون بتوجيه أبنائهم نحو شعب علمية معينة كالطب و الهندسة و الصيدلة و غيرها .

– تقليد الأثرياء الأوروبيين في أنماط حياتهم وسلوكهم وأزيائهم .

– يفضلون تزويج أولادهم ببنات الأسر ذات المستوى المعيشي المماثل من حيث الثراء والمراكز الاجتماعية .

– يقضون عطلهم في الخارج .

– يتمتع أفراد الفئة الحضرية العليا بالجاه والنفوذ .

– يمتلكون عقارات و أراضي و شقق في المدن الكبرى الجزائرية خصوصا العاصمة ، و هناك من يملك حتى عقارات بالخارج .

– عدم تمتعهم بالاستقلال الذاتي ، وذلك بسبب ارتباطهم بالدولة وتبعيتهم لها .

– افتقارهم إلى الوعي والتماسك الطبقي بسبب تعارض مصالحهم لذا لا يمكننا معهم التحدث على نظام طبقي .

02 – الفئة الحضرية الوسطى :

و هي فئة تعرف امتدادها و سيطرتها المعنوية على المجتمع ، انطلاقا من انتشار مبادئ مجانية و ديمقراطية التعليم ، كما أنها فئة تعرف بتمايزها في مستواها التعليمي و مهنتها عن ما كان عليه آباؤها ، حيث أن التغير الذي عرفه البناء الاجتماعي و التوسع المهني و التطور التكنولوجي كلها عوامل ساهمت في امتداد هذه الفئة .

و تشتمل هذه الفئة موظفي الإدارات المتوسطين ، صغار ضباط الجيش و الأمن الداخلي ، القضاة و رجال الدين ، الأساتذة و الصحفيين و أصحاب المهن الحرة من أطباء و محامين و مهندسين صغار و الصحفيين و صغار رجال الأعمال و صغار التجار و غيرهم . و تشكل هذه الفئة قوة اجتماعية على جانب كبير من الأهمية في الحياة الاجتماعية و الاقتصادية و السياسية و الثقافية . و عليه يتوقف نمو كل مجتمع على هذه الفئات على اعتبار أنها فئات وسطية ناقلة للثقافة . تتميز هذه الفئة بالعديد من الخصائص نذكر بعضها كما يلي :

- أنها غير متجانسة .

- يعتمد أغلب أفرادها على الوظائف العمومية لكسب العيش ، و على اعتبار أن العدد الأكبر من مشكلي هذه الفئة يعملون في المجال الإداري ما يكسبهم خبرة في هذا المجال يؤهلهم إلى الارتقاء إلى الوظائف القيادية .

- يمتاز أفراد هذه الفئة بالطموح و القدرة على المزج بين المحافظة على الأصالة و التحرر من التقاليد ، أي الجمع بين الأصالة و المعاصرة .

- للمرأة ضمن هذه الفئة حظ في التعلم و الارتقاء العلمي و المشاركة المهنية .

- يميلون إلى الاستقلال السكني – نظام الأسرة النواة – .

– يعتمدون نظام الادخار أو الشراء عن طريق التقسيط لتلبية الكماليات ، حيث تسعى إلى تجهيز منازلها بالآلات العصرية و الأثاث الجميل ، كما تهتم بمظهرها الخارجي – اللباس – و تحاول أن تحافظ على نظام غذائي غني و متنوع .

– تُقبِل على تعليم أبنائها الذكور منهم و الإناث بدون تمييز ، كما تشجعهم على تحصيل الشهادة الجامعية .

– ارتفاع سن الزواج بالنسبة للرجل و المرأة ، فالرجل يسعى إلى تكوين نفسه حتى يتمكن من فتح بيت و المرأة تهتم بإكمال تعليمها و تحقيق وجودها من خلال وظيفتها ، و عادة ما يميل الرجل ضمن هذه الفئة إلى اختيار زوجة عاملة لتساعده على تحمل و تقاسم أعباء الحياة .

– يمارسون النشاطات الترويحية وفق إمكانياتهم المادية و عادة ما يقضون عطلهم في المدن و السواحل الداخلية .

03 – الفئة العمالية في الوسط الحضري :

تذهب أغلب الدراسات إلى أن النسبة الأكبر من الفئة العمالية في الوسط الحضري تشكلت نتيجة الهجرة الداخلية من الريف إلى المدينة في رحلة سعي نحو تحقيق حياة أفضل ، إضافة إلى الحرفيين الذين تدهورت أحوالهم نتيجة الحداثة التي جعلت من الصعب عليهم السير و التطور الكبير الذي مس كل مجالات العمل ، و إنشاء المصانع و ما تطلبه ذلك من يد عاملة مؤهلة . من خصائصها :

– يتوزع الأفراد ضمن هذه الفئة على قطاعات عديدة و مختلفة .

– اختلاف مستوى تأهيلهم المهني .

و يقترح **عبد القادر القصير** تقسيم هذه الفئة إلى ثلاث مجموعات :

أ – **المجموعة الاجتماعية الانتقالية** : و تضم العمال المهرة و الحرفيين الذين يمارسون الصيانة و التعليم كمصلحي السيارات و الدراجات و الآلات الكهربائية و سائقي السيارات، و صغار المستخدمين في الإدارات العامة كالحجاب و المخزنيين ، و من أهم الخصائص التي يتميزون بها :

– تمتعهم بمستوى معيشي مقبول .

– إن إلمام كثير منهم بالقراءة و الكتابة سمح لهم بالحصول على شهادة تأهيلية مكنتهم من القيام بالعمل .

– تكيفت هذه الفئة على العيش في المدن على الرغم من الأصول الريفية نظرا لإقامتهم بالمدينة منذ فترة طويلة ، و عليهم فهم يقتربون من الفئة الوسطى .

ب – **المجموعة الاجتماعية التقليدية** : و تتشكل من العمال الذين يشتغلون في الورشات الحرفية التي تستخدم الوسائل التقليدية في الإنتاج و البائعين الجوالين و خدم المنازل و الحمالين و حراس و عمال التنظيف ، و تتميز هذه المجموعة بالخصائص التالية :

– مستوى الدخل لا يكفي لسد الحاجيات الضرورية من مأكل و مسكن و ملبس و رعاية صحية .

– تفشي الأمية بين صفوفهم .

– عدم الاستقرار المهني و تعرضهم للبطالة من حين لآخر .

– سوء ظروف العمل و ضعف الإنتاجية .

– إقامتهم بالأحياء المتخلفة .

جـ – المجموعة الاجتماعية الهامشية : و يتألفون من عمال غير مهرة يمارسون أشق المهام لافتقارهم إلى التأهيل المهني ، فيشتغلون بمهن مؤقتة كعمال يوميين في ورش البناء أو بائعي جرائد أو بالمصانع ، و يتميز أفراد هذه المجموعة بخصائص أهمها :

– النزوح الحديث نحو المدن .

– تفشي الأمية بين صفوفهم و افتقارهم إلى المؤهلات الفنية اللازمة للحصول على عمل دائم .

– انخفاض مستوى الدخل مما لا يسمح لهم بإشباع حاجاتهم الحيوية .

– يسكنون الأحياء الهامشية و يقطنون البنايات الفوضوية ، و يعيش بعضهم في فقر مدقع .

و من خلال ما سبق يمكننا القول أنه من الطبيعي أن يتراتب الأفراد داخل المجتمع ضمن تصنيف تراتبي معين ، و تأسيسا على ما نلاحظه من معطيات و ما توصلنا إليه من نتائج يمكننا القول بأن المجتمع الجلفي مجتمع يقوم نظامه الفئوي على التكافل و التعاون مما يجعله يمتاز بالمرونة ، كما أنه نظام مفتوح لا تسوده معالم الصراع التي تعرفها المجتمعات الطبقية المنغلقة على نفسها .

و قد ساعدت العديد من العوامل التقارب بين مختلف الفئات منها الجيرة بين الأسر ذات الانتماءات الاجتماعية المختلفة مما يساعد على عملية التلاقح الثقافي ، إضافة إلى ما تمنحه الأسواق التجارية المفتوحة من سلع و ألبسة في نسختها المقلدة لتلك التي يقتنيها أفراد الفئات العليا بأثمان باهضة تأسيسا على ثقافة الماركات و التي يقتنيها أصحاب الفئات المتوسطة و حتى العمالية بأثمان زهيدة .

كما نلاحظ كذلك أن الأسر في الفئات المتوسطة أصبحت تبالغ في الإنفاق على المناسبات المختلفة كالزواج و الختان ، بل أصبح حتى للناجحين في المرحلة الابتدائية حظهم في الحفلات التي تنفق عليها أثمان باهظة قد تمتنع عنها الأسر في الفئات العليا .

و يلاحظ كل من يتجول بالمدينة انتشار ثقافة المطاعم السريعة Fast food ، التي وجدت إقبالا كبيرا عليها من قبل أغلب الفئات ، فحتى النساء أصبحن يترددن على هذه الأماكن بزيهن التقليدي " القنبز و العجار " مع بناتهن أو أخواتهن أو صديقاتهن دون حضور للرجل ، مما يبرز التغير الثقافي الذي مس أغلب شرائح و فئات المجتمع الجلفي، حيث أنه و إن أبدت العديد من الأسر الجلفية استنكارها لمقومات الثقافة الغربية إلا أنها تحاول و بشكل ضمني و تدريجي أن تتصهر فيها ، و ساهم في ذلك حرية المرأة التي تعتبر حديثة عهد بمجتمعنا .

02 – المنهج المستخدم :

يعبر المنهج عن الخطوات المنظمة التي يتبعها الباحث أثناء معالجته للموضوع محل الدراسة ، من أجل الوصول إلى نتيجة معينة ، انطلاقا من أنه لكل باحث طريقته الخاصة في تصور بحثه و تنظيم خطواته و تحديد خطته في العمل .

و المنهج العلمي قاسم مشترك بين جميع العلوم ، و هو مرن يتكيف مع كل واحد منها حسب خصوصية كل علم ، و على ضوء هذه الخصوصية قام علم يعنى بدراسة مناهج البحث في ميادين العلم المختلفة و يعرف بمصطلح المنهجية **Méthodologie** ، و يعتبر **أوغست كونت Auguste Comte** أول من استخدم هذا المصطلح و قد قصد به العلم الباحث في الطرق المستخدمة في العلوم للوصول إلى الحقيقة .[1]

و لما كانت مشكلات البحث كثيرة و متنوعة و كل نوع يتطلب منهجا خاصا به ، تنوعت مناهج البحث الاجتماعي و اختلفت حسب طبيعة موضوع البحث ، و عليه لا يوجد اتفاق بين الباحثين في المنهجية حول مناهج البحث الاجتماعي ، فما يعتبره البعض منهجا

[1] - سميرة بوشعالة ، **البناء المنهجي لرسائل الماجستير في علم الاجتماع** ، مذكرة مكملة لنيل شهادة الماجستير في علم اجتماع التنمية ، كلية العلوم الإنسانية و الاجتماعية ، قسم علم الاجتماع و الديمغرافيا ، جامعة منتوري ، قسنطينة ، السنة الجامعية **2007-2008** ، ص **104** .

، يعتبره البعض الآخر أداة أو تقنية من تقنيات البحث ، فتحليل المضمون مثلا هناك من يراه مجرد أداة لجمع البيانات ، و هناك من يعتبره منهجا قائما بذاته ، و كذلك المسح الاجتماعي و دراسة الحالة ، كما أن هناك من الباحثين من لا يعترف بوجود المنهج الوصفي ، في حين هناك منهم من يتحدث عنه من حيث التعريف و الأسس و الأهداف و الأهمية و الخصائص و الخطوات .[1]

و بعيدا عن هذه الخلافات يمكننا القول و عن تأسيس علمي منطقي أننا اعتمدنا المنهج الوصفي ، ذلك أن المنهج الوصفي في العلوم الاجتماعية في ظل الدراسات الكمية لا يتأسس على مجرد الوصف و لكنه يتجاوزه إلى التحليل الكيفي و الكمي للمادة العلمية للبحث ، و هو المفهوم الذي أكده العديد من الباحثين في هذا المضمار و قد أخذ هذا التوجه العديد من التعريفات التي على كثرتها تتفق حول الهدف و الخصائص و المراحل من أن المنهج الوصفي هو : " المنهج الذي يقوم فيه الباحث بوصف الظاهرة كما هي عليه في الواقع ، وصفا دقيقا كَمًّا و كَيْفًا " . " و هو طريقة من طرق التحليل و التفسير ، و بشكل علمي منظم من أجل الوصول إلى أغراض محددة لوضعية اجتماعية أو مشكلة اجتماعية " . و عليه فإن هذا المنهج يعتمد في الأساس على الوصف و لكن ليس أي وصف و إنما الوصف العلمي المنظم الذي يقوم على مجموعة من الخطوات التي تنظم سيره في معالجة موضوع البحث ، و عليه فهو وصف هادف يرمي إلى :[2]

- جمع مادة علمية عن موضوع البحث .
- تحديد و ضبط أبعاد الظاهرة .
- الوصول إلى مقارنة الظاهرة المدروسة بالظواهر المماثلة أو المشابهة ، أو مقارنة بعض أجزاء الظاهرة المدروسة ببعض أجزاء الظواهر الأخرى .

---

[1] - المرجع نفسه ، ص **106** .
[2] - سميرة بوشعالة ، المرجع السابق ، ص **107** .

– ربط العلاقة بين الظواهر و دراستها .

و عليه يقوم المنهج الوصفي على جملة من الخطوات هي :[1]

– اختيار الموضوع المراد بحثه .

– تحديد المشكلة ووضع الفروض .

– تحديد مفاهيم البحث .

– اختيار عينة ممثلة لمجتمع البحث .

– تحديد أدوات جمع البيانات الملائمة .

– جمع المادة العلمية و معالجتها وصولا إلى عرض النتائج و تفسيرها لاستخلاص التعميمات .

و لعل هذه الخطوات المذكورة تبرر استخدام المنهج الوصفي و أهميته في بعض الدراسات الاجتماعية ، حيث تفرض طبيعة البحث نفسها في اختيار المنهج .

كما يؤكد الدكتور **حسان هشام** أن المنهج الوصفي يستخدم في دراسة الأوضاع الراهنة للظواهر من حيث خصائصها ، أشكالها و علاقاتها و العوامل المؤثرة في ذلك ، و هذا يعني أن المنهج الوصفي يهتم بدراسة حاضر الظواهر و الأحداث ، مع ما يشمله من عمليات التنبؤ لمستقبل هذه الظواهر التي يدرسها و عليه فالمنهج الوصفي يهدف إلى فهم الحاضر من أجل توجيه المستقبل .[2]

تأسيسا على ما سبق نكون قد بررنا اعتماد المنهج الوصفي في دراسة الحال ، حيث تسعى هذه الدراسة إلى وصف الواقع اللغوي الذي تعيشه بلدية الجلفة من خلال انتماء الفرد إلى فئة اجتماعية معينة ضمن جملة المعطيات و الأبعاد الاقتصادية و الاجتماعية و

[1] - المرجع نفسه ، ص **107** .

[2] - حسان هشام ، **منهجية البحث العلمي** ، بدون دار نشر ، ط2 ، **2007** ، ص **73** .

الثقافية المؤثرة فيه ، و هو منهج يساعد على وصف الظاهرة و تشخيص مختلف العوامل المتحكمة فيها ، و عليه يمكننا تفسيرها من خلال تحديد طبيعة العلاقات القائمة بين هذه العوامل باعتبارها متغيرات قابلة للقياس باعتماد الأدوات التي يقرها هذا المنهج و يعتمدها. و منه فالمنهج الوصفي يساعدنا على التعرف على الظاهرة و هي التباين اللغوي و هذا ما يمثل مرحلة الوصف ، وصولا إلى مختلف العناصر المؤثرة فيه انطلاقا من متغير الانتماء الاجتماعي وفق النظام الفئوي ، قصد تفسير الظاهرة ، و هذا يعني بالضرورة اعتماد الأسلوبين الكمي و الكيفي عند تحليل البيانات و هو ما يقره المنهج و يسعى إليه .

كما يسمح لنا هذا المنهج من استخدام العديد من أدوات البحث التي تشكل في النهاية حزمة متكاملة تسمح لنا بالإجابة عن تساؤلات الدراسة قصد إقرار أو عدم إقرار العلاقة بين المتغيرين .

ثم إن اعتماد المنهج الوصفي يسمح لنا بالوصول إلى بيانات يمكن تصنيفها و تفسيرها من أجل الوصول إلى صورة الواقع اللغوي للمتعلم ضمن انتمائه الفئوي و إيجاد الحلول المناسبة على مستوى المؤسسات التعليمية من أجل تطوير الوسائل الفعالة التي تتناسب مع الجيل الجديد و تخدم في نفس الوقت مرامي المنهاج و تحقيق الأهداف التربوية التي يسعى إليها على مستوى السنة الخامسة من التعليم الابتدائي و هي مرحلة حاسمة في حياة المتعلم النفسية و التربوية ، إذ بعدها ينتقل الطفل إلى مرحلة المراهقة و ما تحمله من تغيرات فيزيولوجية و نفسية تجعل من الصعوبة بما كان التعامل مع الطفل المتعلم و من جهة أخرى يجد المتعلم نفسه على مستوى جديد من المعاملات و التخصص في ظل تنوع المواد الدراسية ما يجعل وتيرة التعلم تسير بسرعة كبيرة لا يمكن معها إيجاد سبل كفيلة لتدارك العجز اللغوي الذي يعيشه الطفل المتعلم ، و عليه فهي مسؤولية تقع على عاتق المؤسسات التعليمية الابتدائية التي من مهامها أن يتأقلم الطفل المتعلم من لغته نطقا و تعبيرا و استحكاما للقواعد الأساسية فيها ، حتى يتمكن في مستويات

أبعد من تحقيق الإبداع الذي ينشد إليه كل مقرر دراسي ، استنادا طبعا إلى اللغة التي يمتلكها الطفل و التي تشكل زاده و إرثه الاجتماعي و ما يحيط به من مؤثرات بيئية لها وقعها على شخصيته اللغوية إن صح القول .

و عليه لم يكن اختيار المنهج الوصفي اعتباطا أو كان وليد صدفة و لكنه اختيار فرضه موضوع البحث من خلال طبيعة فرضياته و ما يحتاج إثباتها إلى أدوات تتلاءم و هذا المنهج الذي يميل إلى التأصيل للمنهج الكيفي إلى جانب المنهج الكمي ، لأنه و على الرغم من الدقة التي تستخدم في مثل هذه الدراسات إلا أنها تظل محتفظة ببعدها الكيفي الذي يعمل على قراءة و تحليل و تفسير الأرقام المستوحاة من الدراسات الكمية . و عليه كان الجمع بين الأسلوبين الكمي و الكيفي قصد وصف المجتمع المبحوث و الظاهرة المتغيرة من خلال جمع البيانات و تبويبها في جداول بسيطة و أخرى مركبة و بعد تحويلها إلى أرقام و نسب ، مما قد يسهل توضيح العلاقة بين المتغيرات و تفسير النتائج قصد الوصول إلى نتائج علمية للظاهرة قيد الدراسة .

و الحقيقة أن متصفح البحث يجد أننا قد اعتمدنا إلى جانب المنهج الوصفي خلفية تاريخية و التي ظهرت أهميتها و أولويتها من خلال البحث في السجلات اللغوية لأبناء المنطقة كما كان عليه الحال في الماضي قصد تتبع الظاهرة عبر مسارها التاريخي و التعرف من خلالها على الوضع اللغوي لأبناء بلدية الجلفة ، كما قمنا بتحري الأوضاع الاقتصادية و الاجتماعية و الثقافية للمدينة و التي يظهر أثرها البالغ على لغة الفرد ، كتمهيد لخطوة لاحقة قصد مقارنة الوضع اللغوي بين ما كان عليه بالأمس القريب و ما هو عليه اليوم ، اعتمادا على ما تستوجبه هذه الخلفية من جمع للمادة التاريخية من مصادرها الأولية تارة و التي عثرنا عليها في سجلات و مخطوطات بالمتحف البلدي و كذلك الإحصاءات و الدراسات التي قامت بها مديرية التخطيط بالبلدية ، أو من مصادرها الثانوية

من خلال ما نشر من كتب و دراسات و مجلات و مقالات صبت اهتمامها على الموضوع .

و لأن المنهج المقارن منهج قائم بذاته ، له خصائصه و أهميته و سُبُله العلمية لا يمكننا الجزم بأننا اعتمدنا المنهج المقارن ، و لكن يمكننا القول أننا اعتمدنا أسلوب المقارنة ضمن المنهج الوصفي لتحري أسباب اختلاف الأنماط اللغوية لسكان البلدية من خلال تتبع الرصيد اللغوي للمتعلمين في مؤسسات تختلف أبعاد المنطقة التي يتواجدون بها و التي تعكس بدورها أبعاد سكان هذه المناطق و خصائصهم ، كما تم كذلك تقصي الوضع اللغوي لأهالي المدينة في زمن مضى للتعرف على ما لحق لغة الجيل الجديد لأبناء المنطقة من تغيرات ، في إطار موحد للمكان و لكن ببعدين تاريخيين متباينين هما الماضي و الحاضر ، قصد التنبيه إلى مآل الوضع اللغوي للمدينة في المستقبل ، خصوصا و أن تاريخها يشهد لها بالفصاحة و جودة اللسان العربي . و نوضح هنا أن أسلوب المقارنة لا يتعارض أبدا مع المنهج الوصفي ، إذ عادة ما تعتمد الدراسات الوصفية على إجراء مقارنات بين فئات مختلفة على مستوى متغير أو أكثر .

03 – أدوات جمع البيانات :

على اعتبار أن الفرضية هي جواب افتراضي مبدئي مقترح و مؤقت لتفسير ظاهرة أو واقعة اجتماعية ما ، و هي جواب أو تفسير مستمد من تأمل أو دراسة هذه الظاهرة بهدف معرفة أسبابها و ترابطاتها ، فالفرضية إذا احتمالية مشكوك بها تحتاج إثبات ، و من شروطها أنها قد تصدق أو لا تصدق . و تكمن أهمية الفروض بأنها تلعب دور المرشد و الخيط المنظم للبحث ، إذ بدونها يكون الباحث مشتت الأفكار و المعلومات غير قادر على الاستفادة من المعلومات التراكمية .[1]

[1] - عبد الغني عماد ، **البحث الاجتماعي : منهجيته ، مراحله ، تقنياته** ، منشورات جروس برس ، لبنان ، ط1 ، **2002**، ص **44** .

و لما كان للفروض هذه الأهمية كان لابد للباحث أن يصيغها بطريقة يمكن التأكد من ثباتها أو عدمه لقبولها أو نفيها و التحقق من أسبابها و البحث في معطيات الظاهرة من خلالها ، و هذا ما يتحقق عن طريق العمل الميداني أو كما يسمى كذلك الأمبريقي ، و هي المرحلة التي من خلالها نتمكن من جمع المعطيات و البيانات التي تمكننا من قياس الظاهرة ، و انطلاقا من أن أدوات البحث عديدة و مختلفة ، فيعود اختيارها إلى ما يناسب كل بحث انطلاقا من طبيعة الفرضيات التي يسعى الباحث إلى التحقق منها . و عليه لا يمكننا القول أن هناك أداة في البحوث الاجتماعية أفضل من أخرى و لكن لكل بحث ما يناسبه من أداة أو أكثر .

و يذهب **عبد الله إبراهيم** في كتابه " **البحث العلمي في العلوم الاجتماعية** " إلى أن الباحث لا يملك سوى فرضية واحدة صحيحة على الدوام و يريد إثبات جدارتها في أي شكل كان ، و يرى أن كل التعريفات المقدمة للفرضية تبين شكل ممارسة الفرضية و لكنها لا تمثل الفرضية ذاتها ، فالاقتراح ممارسة ، و التخمين ممارسة ، و الإجابة عن السؤال ممارسة ، و عندما نقول أن الفرضية هي علاقة بين مفهومين أو بين ظاهرتين تكون العلاقة هي شكل الممارسة الذي تقدم الفرضية عن طريقه ، فكل شيء في المعرفة العلمية هو جواب عن سؤال أو علاقة بين مفهومين أو ظاهرتين و كل شيء في الوجود يمكن أن يكون اقتراحا أو تخمينا . و عليه فهو يؤكد على أن التعريفات المقدمة للفرضية ليست خاطئة و لكنها تعريفات تقدمها ممارسة العلم . و عليه فهو يعرف الفرضية على أنها : " تحويل المضمون النظري و المنظور النظري الحاضران في مسألة البحث و مسألية البحث اللذان يقعان على درجة عالية من التجريد إلى مضمون نظري إجرائي و منظور نظري

إجرائي ، يمكن استخدامهما في المحسوس و إلى روابط و علاقات داخل المضمون النظري الإجرائي و داخل المنظور النظري الإجرائي يمكن رؤيتها في المحسوس " .[1]

و يرى الدكتور **عبد الغني عماد** أن بداية هذه المرحلة تستقيم على الإجابة عن ثلاث أسئلة هي :[2]

– معرفة ماذا أريد أن أجمع من معطيات و معلومات لاختبار الفرضيات الخاصة بالبحث ، و تحديد مجال الاستقصاء و المؤشرات القادرة على خدمة البحث ، و عليه كلما كانت إشكاليته و فرضياته واضحة و دقيقة نجح في حصر و تحديد المعطيات اللازمة لبحثه .

– معرفة من أتوجه إليه لجمع المعطيات و يتطلب هذا حصر الحقل التحليلي ضمن موقع جغرافي و اجتماعي محدد بزمن معين ، للإجابة عن هذا السؤال بدقة يجب تحديد الإطار الزماني و المكاني و تحديد المجتمع الإحصائي المعني بموضوع البحث .

– أما معرفة كيف يتم جمع المعلومات فهذا مرتبط باختيار التقنية الملائمة للبحث ، و مرتبطة بالإمكانيات المادية و البشرية المتوفرة لتنفيذ البحث .

و الأداة لغة هي ما يستعان به لانجاز غرض من الأغراض ، و تعرف أدوات البحث على أنها : " وسائل قادرة على إبراز المعلومات المطلوبة في المؤشرات التي تم وضعها للإجابة عن الفرضيات ، و هي تختلف تبعا لطريقة الاستقصاء و الجمع " .[3] و تُعْرَفُ كذلك بأدوات جمع البيانات و التي تشير إلى الوسيلة التي يجمع بها الباحث البيانات التي تلزمه من خلال الإجابة عن السؤال بم أو بماذا ؟ .[4]

---

[1] - عبد الله إبراهيم ، **البحث العلمي في العلوم الاجتماعية** ، المركز الثقافي العربي ، لبنان ، ط1 ، **2008** ، ص **164-167** بتصرف .
[2] - عبد الغني عماد ، المرجع السابق ، ص **64** .
[3] - عبد الغني عماد ، المرجع السابق ، ص **65** .
[4] - سميرة بوشعالة ، المرجع السابق ، ص **159** .

و عليه أدوات جمع البيانات هي الوسيلة التي يجمع بها الباحث البيانات التي تلزمه من مصادرها ، و تعتبر أداة جمع البيانات القناة التي تصل الباحث بالواقع المراد دراسته ووسيلته لفهم هذا الواقع الذي يعتبر الأساس في وجود البحث و الهدف الذي يسعى الباحث إلى تحقيقه من خلال هذه الدراسة ، و عليه كان من المهم قبل أن ننطلق في إعداد هذه الأدوات أن نتأكد من فعاليتها و قدرتها على استيعاب الظاهرة المراد استكشاف معالمها في الواقع ، ثم أن نتأكد من قدرتنا على تطبيقها واستعمالها استعمالا صحيحا يهيئ للوصول إلى نتائج تمتاز بالدقة التي يتحقق معها التعميم ، و هنا تتحدد أهمية استخدام أداة دون أخرى .

و تسمح أدوات البحث المختلفة للباحث بجمع البيانات و المعلومات لذلك على هذه الأدوات أن تتجانس و المنهج المعتمد في الدراسة ، فاختيار الأداة مرتبط بالهدف المقصود و هذا الأخير مرتبط بدوره بمنهج العمل . ثم إن الاعتماد على أكثر من أداة في الدراسة الواحدة يمكن الباحث من تحري الدقة و يعزز مصداقية النتائج المحصل عليها ، و على ذلك فقد تم اعتماد دليل المقابلة كأداة أساسية لجمع البيانات من المتعلم في الصف الخامس من التعليم الابتدائي مقرونة ببطاقات تفسير الصور قصد قياس القدرة التعبيرية الشفهية له ، و مقابلة مع وليه ، كما تم اعتماد استمارة الاستبيان لدراسة توجه المعلمين نحو الظاهرة المدروسة و أساليب استيعابهم للظاهرة و معالجتها .

03 – 01 – دليل المقابلة :

تسمح المقابلة للباحث عن طريق الاتصال المباشر بالمبحوث بالحصول على معلومات غنية و متنوعة ، على أن نجاح المقابلة يتوقف على التفاعل الجيد بين الباحث و المبحوث ، أضف إلى أنها من الأدوات التي يشرع لها المنهج الوصفي و هو المنهج المتبع في هذا البحث .

و تعرف المقابلة على أنها : " لقاء يتم بين الشخص المقابل – الباحث أو من ينوب عنه – الذي يقوم بطرح مجموعة من الأسئلة على الأشخاص المستجيبين و يقوم الباحث أو المقابل بتسجيل الإجابات على الاستمارات " .[1]

أو هي إحدى أدوات جمع البيانات ، من خلال الحوار بين الباحث و المبحوث بهدف الحصول على بيانات تغطي موضوع البحث .[2]

تم اعتماد المقابلة كأداة أساسية لجمع البيانات من المبحوثين ، حيث استخدمت مع تلاميذ الصف الخامس من التعليم الابتدائي و أوليائهم كذلك ، فأما الفئة الأولى من المبحوثين أي المتعلمين فقد تم اعتماد المقابلة كأداة أساسية معهم لعدم قدرتهم على فهم أسئلة الاستمارة و الإجابة عليها و التعامل معها ، فَسِنُهم و تجربتهم في الحياة تجعل من الاستحالة أن يتفاعل الطفل المتعلم في حدود سن العاشرة من عمره مع هذا النوع من الأدوات مما يقلص احتمال الحصول على المعلومات اللازمة و البيانات بوصفها الدقيق و الجِدِّي ، و اختيرت في نفس الوقت كأداة رئيسة للتعامل مع أولياء بعض من التلاميذ لأنها الأداة الأجدر و الأقوى للتفاعل مع الآخر بما في ذلك من فرص الحصول على البيانات التي يتطلبها البحث ، لاسيما و أن هناك نوع من الأسئلة الحساسة التي تتطلب نوعا من الاحتكاك المباشر لبعث الثقة في نفس المبحوث حتى يتمكن من الإدلاء بها .

و نظرا لأن عدد العينة التي سيتم معها مباشرة المقابلة عينة ذات عدد كبير نسبيا و أن المقابلة كأداة بحث مؤهلة للاستعمال قيد الحصول على المعلومات من مجتمعات البحث أو العينات الصغيرة ، كان لزاما من الاستعانة بزميل مساعد من أساتذة التعليم الابتدائي له معرفة و دراية بأساليب البحث الاجتماعي التربوي و له من الكفاءة و القدرة ما

[1] - حسان هشام ، المرجع السابق ، ص **125** .
[2] - سميرة بوشعالة ، المرجع السابق ، ص **170** .

يؤهله إلى هذا العمل ، الشيء الذي جعل العملية ممكنة ، كل هذا تحت إشراف الباحث الذي كانت توجيهاته و حضوره دائمين في كل عملية .

و عليه تتكون الدراسة من دليلين للمقابلة : الدليل الأول المعتمد في مقابلة المتعلمين، و الثاني لمقابلة الأولياء ، و كلاهما من شكل المقابلة المقننة ، و هي عبارة عن دليل يشتمل على قائمة أو مجموعة من الأسئلة المحددة و المرتبة ترتيبا منهجيا معينا ، و تتضمن عدة مواضيع فرعية و مقصودة تتعلق بموضوع البحث يقوم الباحث بالتعرض لها خلال عملية المقابلة ، بمعنى توجه هذه الأسئلة إلى المبحوثين بهدف الحصول على المعلومات و البيانات المنتظرة من البحث .[1] و هي مقابلة يسهل تكميمها فيم بعد ، كما أن هذا النوع من المقابلات تقل معه احتمالات الوقوع في أخطاء الإثبات أو الحذف أو الإضافة أو الإبدال التي قد يقع فيها الباحث ، و قصد إتمام العملية بنجاح قمنا بشرح البحث و المطلوب للمبحوث مع التأكيد على سرية المعلومات التي سيفيدنا بها و أنها ستفيد البحث العلمي ليس إلا .

أ- دليل المقابلة المعتمد مع المتعلمين :

تم اعتماد المقابلة كأداة أساسية مع عينة المتعلمين و عددهم **120***[2] طفل متعلم من متعلمي الصف الخامس من التعليم الابتدائي موزعين على **12** مؤسسة تعليمية ابتدائية ، حيث تم اختيار **10** تلاميذ من كل مؤسسة ، خمس تلاميذ من ذوي المعدلات الممتازة أو الجيدة في اللغة العربية و خمسة منهم من ذوي المعدلات الضعيفة فيها ، و كنا قد شرحنا من قبل سبب اختيار المقابلة كأداة رئيسة ، و أن العملية تمت بمساعدة أستاذ مؤهل لذلك.

---

[1] - فضيل دليو و علي غربي و آخرون ، **أسس المنهجية في العلوم الاجتماعية** ، دار البعث ، قسنطينة ، الجزائر ، **1999** ، ص **192** .

[2] *- طبيعة البحث و الفرضيات اقتضت أن يتم التعامل مع عينة البحث كالآتي : العينة الإجمالية للمتعلمين **120** متعلم ، بعد اختيار المتعلم صاحب أحسن معدل في اللغة العربية ، و المتعلم صاحب أضعف معدل فيها أصبح لدينا عينتين : عينة من المتعلمين مكونة من **24** متعلم ، المتعلم الأكثر تميزا و المتعلم ضعيف معدل اللغة العربية في كل مؤسسة ابتدائية من المؤسسات **12** المقصودة بالبحث ، و اللذان قمنا معهما بالمقابلة إضافة إلى التعبير عن بطاقة الصورة و مقابلة أوليائهم ، و عليه بقي **96** متعلم معني بالمقابلة وحدها دون سواها من أدوات البحث الأخرى .

و بما أن المقابلة تُعتَمد قصد الحصول على البيانات الوصفية و التفسيرية العميقة و الدقيقة ، كان لابد من أن يكون تصميمها يستهدف هذا الغرض ، لما تقدمه من معلومات كبيرة يتم اختزالها فيم بعد من خلال العملية التحليلية و التأويلية ؛ لذا كان لابد و أن تتسم أسئلة الدليل بالوضوح و الاختصار ، على أن يبدو كل سؤال طبيعي و تلقائي بما يشجع المبحوث على التفاعل معها ، و أن تكون الأسئلة موجهة لخدمة أهداف البحث و في النطاق نفسه أن تكون في مستوى تجربة الفرد و تراعي قدرته على الفهم و الاستجابة ، و قد اعتمدنا الحياد التام عند بناء الدليل و كذلك عند الاستماع إلى المبحوث ، حيث سجلت الإجابات كما كانت عليه في الواقع و كما ذكرها المبحوث .

احتوى دليل المقابلة على **03** محاور ، شمل المحور الأول البيانات الشخصية الخاصة بالمتعلم ، احتوى **12** سؤال حول مؤشرات متنوعة من بينها : الجنس ، السن ، اسم المؤسسة التي يزاول تعليمه فيها ، مهنة الأب و مهنة الأم ، المعدل المحصل عليه في مادة اللغة العربية... إلى غير ذلك من الأسئلة ، و شمل المحور الثاني الخاص بالبيانات المتعلقة بالظروف الاجتماعية لأسر العينة على **06** أسئلة ، في حين احتوى المحور الثالث المتعلق بالأسئلة الخاصة باكتساب الطفل للغة العربية الفصحى و استخدامها على **23** سؤال .[1]

تم القيام بالمقابلة في المؤسسات التعليمية ، حيث أبدى مديروها رحابة صدر و تشجيع لنا كبيرين ، حيث فتحت لنا المؤسسات التربوية التي اختيرت لتكون مصدر عينة البحث أبوابها و ساعدتنا بكل ما لديها من إمكانيات مادية و معنوية لتحقيق هذا البحث ، و هم مشكورون جدا على ذلك ، حيث أن كل المؤسسات و بدون استثناء ، ساعدتنا على التمكن من العينة المقصودة بالبحث ، ووفرت لنا القاعات التي تمتاز بالهدوء فهيئت لنا بذلك الجو المناسب لإجرائها ، فكان من المؤسسات من زودتنا بقاعات المكتبات، أو قاعات الإعلام الآلي المخصصة لتعليم اللغات ، أو أقسام فارغة ، و أحيانا حجرة المطعم المدرسي ، حيث كانت القاعات مهيأة بالطاولات و الكراسي ، في جو يشجع على العمل . أما عن

[1] - عد إلى دليل المقابلة بالملاحق .

الأوقات التي استغرقناها للقيام بالمقابلة فكانت تتباين من مدرسة إلى أخرى ، حيث استغرقت بعض المؤسسات وقتا أكبر من الأخرى وفقا لتفاعل المبحوثين و فهمهم للمعطيات و سرعة تجاوبهم معها ، حيث لاحظنا أن المؤسسات التي تتواجد في أحياء وسط المدينة يتفاعل تلاميذها مع المطلوب و يتجاوبون بطريقة أفضل و أسرع من تلك التي تقع في الأحياء الهامشية إن صح القول ، و نحن لا نقصد هنا بالتفاعل المستوى اللغوي و لكن فهم المطلوب و الاستجابة له قصد السير الحسن للعملية ، كما لاحظنا أن الأطفال في المدارس التي تقع في الأحياء الفقيرة يتميز أبناؤها بصفات الخجل و الانطواء حيث يستلزم الأمر وقتا أكبر لتشجيع الطفل المتعلم على التكيف مع المطلوب في حين أبدى تلاميذ المؤسسات في الأحياء الأخرى تجاوبا سريعا و ظهر عليهم من الحماس للعملية ما تجاوز التوقعات . و طبعا كان ميقات إجرائها هو توقيت مداومة المتعلمين بالمدرسة أي من **8.00** إلى **11.15** في الفترة الصباحية ، و من **13.00** إلى **16.15** مساء ، وفق ما يسمح به القانون الداخلي للمؤسسات التربوية .

و كان لابد من التمتع برحابة الصدر لاسيما مع المتعلمين الصغار الذين توجب الأمر إحاطتهم بمعاملة خاصة للشعور بالاطمئنان و شرح الأمر على أنه طبيعي و لا علاقة له لا بالمدرسة و لا بالبيت ، ثم محاولة إقامة علاقة ودية معهم من خلال الحديث إليهم قليلا قبل البدء في أسئلة المقابلة و لم يكن ذلك صعبا نظرا لأني قد درست بالمرحلة الابتدائية ما يقارب **06** سنوات ما مكنّني من التعامل الجيد مع التلاميذ و إيجاد الطرق المناسبة لجعل العملية طبيعية مما نتج عنه تفاعلا ممتازا بيني و بينهم و كذا هو الأمر بالنسبة للأستاذ المساعد الذي يعتبر بدوره أستاذ بالتعليم الابتدائي و له خبرة و دراية في العلوم الاجتماعية التربوية ، على أنه تجدر الإشارة أننا لاحظنا أن هناك من المتعلمين من يجيب بطريقة عفوية و منهم من يتصنع الإجابة قصد إبراز صورة إيجابية له و قصد المغالاة لما يعتقده

من أن الإجابات لها منحى آخر غير البحث ، و لكننا حاولنا أن نستدرجهم باعتماد أسئلة أخرى تصب في ذات المقام قصد تحري الدقة و الصحيح من المعلومة .

ب- دليل المقابلة المعتمد مع أولياء المتعلمين :

اشتمل دليل المقابلة على محورين ، شمل الأول البيانات الشخصية للولي و احتوى **10** أسئلة ، في حين شمل المحور الثاني المتعلق بالأسئلة الخاصة بالعلاقة الموجودة بين الوسط العائلي للطفل و اللغة لديه على **26** سؤال .[1]

ساعدتنا المؤسسات التعليمية في استدعاء أولياء العينة المقصودة بالبحث و عددهم **24** وليا ، حيث أنه و على اعتبار أننا قد قمنا باختيار **10** تلاميذ من كل مؤسسة تعليمية من مجموع **12** مؤسسة معنية بالبحث ، كان نصف التلاميذ من الذين يتمتعون بمعدلات جيدة في اللغة و النصف الآخر من الذين تحصلوا على معدلات ضعيفة ، و عليه تم اختيار ولي تلميذ أحسن معدل في اللغة و ولي تلميذ أضعف معدل في اللغة لكل مؤسسة تعليمية لإجراء المقابلة معهم فكان عددهم **24** وليا ، قصد تحري الظروف الاجتماعية و الثقافية و المعاملاتية التي يحظى بها كل طفل على اعتبار انتماءاتهم الاجتماعية .

و كان من اللازم أن نبث الثقة في نفس المبحوث مما يسهل علينا الحصول على المعلومات اللازمة ، حيث تم التعريف بأنفسنا و بالجهة المسؤولة عن البحث و الهدف منه مع التأكيد على السرية التامة لما سيدلي به الباحث من معلومات . و الحقيقة أننا وجدنا تفاعلا ايجابيا من طرف المبحوثين الذي أبدوا اهتمامهم بالبحوث العلمية و تقديم المساعدة لأجل خدمة العلم ، و هم مشكورون جزيل الشكر على ذلك .

03 – 02 – بطاقات التعبير عن الصور :

[1] - عد إلى دليل مقابلة الولي بالملاحق .

الحقيقة أن اعتماد هذه الأداة يجد أساسه في المقاربة النظرية المعتمدة ، حيث استنبطت الفكرة من الخطوة التي قام بها **بازيل بيرنشتاين** عندما اعتمد أربع صور تشكل في جملتها قصة قصيرة و طلب من المتعلمين في الصف الابتدائي التعبير عنها للتعرف على القدرات التعبيرية للطفل و الاختلاف القائم بينهم فيها طبقا لانتماءاتهم الاجتماعية المختلفة ، و هي أداة تشبه اختبارات تفسير الصور في علم النفس ، إلا أن هذه الأخيرة تُعتمد لقياس العجز اللغوي أو صعوبات النطق و السماع عند الطفل ، أو تُعتمد كذلك في أحيان كثيرة لتحليل شخصية الفرد والتعرف على أفكاره و مخاوفه ، و يجب أن نوضح أن الأداة المعتمدة في هذا البحث بعيدة عن المنحى الذي يتخذه علم النفس حيث اعتمدت على أبعاد اجتماعية بحتة ، قصد قياس طبيعة اللغة عند الطفل وفقا لهذه الأبعاد .

و هناك من يطلق على هذه الأداة تسمية البطاقات المصورة و التي تعرف على أنها : " مجموعة من الأنشطة أو المهام المصاغة وفق أهداف محددة ، تدون هذه الأنشطة على بطاقات عمل تعكس طبيعة و شكل الأداء المطلوب من الطفل ، و عادة ما تكون لتقويم نواتج تعلم محددة بغرض تشخيص حالة الطفل و تحديد العلاج المناسب " ، و عادة ما تستخدم في تقويم مهارات الطفل اللغوية من خلال اعتماد رسومات وصور يعبر عنها الطفل ، و يقوم المعلم أو المختبر بقياس قدراته العقلية و اللغوية بناء عليها . و من أنواع البطاقات المصورة نجد **بطاقات تفسير الصور** ، و يقصد بها : " تعبير الطفل اللفظي على اسم الشيء أو الكائن الموجود في الصورة أو الرسم ، ذكر الأفعال التي تدل عليها الصورة ، تفسير الموقف الذي تعبر عنه الصورة أو الرسم " .[1]

و استنادا إلى الفكرة المستنبطة من المقاربة النظرية و التوجه الذي اعتمده **بازيل بيرنشتاين** في قياس لغة الأطفال ، ثم استئناسا إلى المفهوم الذي اعتمده علم النفس لهذه

[1] - حامد عبد السلام زهران و رشدي أحمد طعيمة و آخرون ، المرجع السابق ، **554 – 558** .

البطاقات – بطاقات تفسير الصور – استعرنا الفكرة و لكن بصورتها ذات البعد الاجتماعي وفقا لأسس تربوية بحتة .

و لاختيار الصورة المناسبة التي ستكون السند المادي المعتمد لقياس التعبير الشفهي للمتعلمين ، تطلب الأمر بحثا معمقا على مستوى ما هو مقرر على المتعلمين في هذا الطور ، حتى لا نخرج عن الإطار الذي تُقِرُّه المناهج التربوية للمستويات التعليمية الابتدائية ، حيث انصب اهتمامنا على محتويات الكتاب المدرسي للمتعلم في المرحلة الابتدائية ، من خلال فحص مجموع الصور التي يحتويها كتاب اللغة العربية لجميع السنوات الدراسية ، قصد التمكن من صورة تجتمع فيها الخصائص المطلوبة و هي :

– أن تعبر الصورة على واقع اجتماعي معروف لدى كل المتعلمين على اختلاف مستوياتهم و انتماءاتهم الاجتماعية .

– أن لا تحتوي الصورة بعض النماذج الثقافية المعروفة لدى فئات و غير معروفة لدى فئات أخرى ، فمثلا وجدنا في محور المتاحف الوطنية صورة تعكس ثقافة زيارة المتاحف ، و قد يجهل بعض المتعلمين مفهوم المتحف ، كما وجدنا كذلك صورا للسيرك و أخرى لمراكز البريد مع وجود امرأة تنتظر تقديم الخدمة إليها من هذا المركز و قد يتعجب بعض التلاميذ من هذا الموقف خصوصا أولئك الذين يعيشون في الأحياء الهامشية من خروج المرأة إلى مركز البريد ، إذ هو أمر يختص به الرجال دون النساء لديهم ، حيث المرأة لا تخرج إلا مع الأب أو الأخ أو الزوج و تخرج وفق لباس محتشم و تحت ظروف معينة .

– أن تكون الصورة مقررة من قبل المنهاج المدرسي ، إذ كان من الضروري أن تتجسد الصورة وفق المعطى التربوي المقرر للتعليم الابتدائي .

– أن تحتوي الصورة بعض الرموز الثقافية التي لها علاقة بالدراسة و التي يعرفها كل المتعلمين ، إلا أنها تجد أهميتها لدى البعض و لا يهتم لها البعض الآخر ، و هذا ما

يعكس التربية الثقافية للطفل ، من هذه المؤشرات نذكر : الأريكة ، المكتبة ، الشرفة ، شكل طاولة الطعام ، الألواح الفنية المعلقة على الجدران ، مساعدة الأب للأم في تحضير طاولة الطعام ، عدد أفراد العائلة ... .

– ثم أردنا أن تحمل هذه الصورة بعض المفاهيم الرمزية المجردة التي تعكس نمط التعاون الأسري أو السعادة التي تعيشها الأسرة .... ، قصد قياس أحد أهم الأبعاد التي ترتكز عليها فرضيات الدراسة و هي المفاهيم المجردة و النزعة الإدراكية للمتعلمين – قد سبق توضيح مفهوم كل من البعدين – .

و الحقيقة أنه و بعد بحث طويل تم اختيار الصورة المعتمدة لما تحويه من أبعاد اجتماعية و ثقافية و اقتصادية يتباين الأطفال في تفسيرها و الانتباه إليها وفقا لما تمليه التربية الثقافية لكل طفل اعتبارا على انتمائه لفئة اجتماعية دون أخرى . و عموما تعكس الصورة نمط حياة أسرية سعيدة ، وفق إطار مكاني محدد و هو إحدى غرف المنزل الجميل و بالضبط غرفة تقديم الطعام ، حيث تتهيأ العائلة إلى تقديم الطعام على مائدة كبيرة تحيط بها كراسي مزخرفة ، تحوي مائدة الطعام مجموعة من الأواني من أكواب و صحون و ملاعق ، نلاحظ أن الغرفة واسعة و جميلة و تحوي أثاثا مختلفا يتناسب و ذوق الأسرة ، و هي عائلة مكونة من الأب و الأم و طفلين ، يعكس لباس أفراد الأسرة ما هو معروف في الثقافة المحلية ، و تُظهِر الصورة اهتمام العائلة ببعض التفاصيل التي تعكس نمطها الثقافي كالمكتبة و الاهتمام بالنباتات المنزلية و اللوحات المعلقة على الجدران و الصورة التذكارية على خزانة غرفة الطعام و الستار الذي يزين باب الشرفة ... إلى غير ذلك . و توحي الصورة بنمط معين من العلاقات التي تجمع بين أفرادها حيث يعد الطفلان مائدة الطعام في حين تباشر الأم تقديمه و يساعدهم الأب على ذلك من خلال تقطيعه للخبز و وضعه على الطبق المخصص له .

و لقد تم قياس لغة الطفل بناء على تعبيره على هذه الصورة ، حيث يتعرف الطفل عليها بعد أن يطلب منه الباحث التمعن في النظر إليها ثم أن يعبر عن محتواها و له في ذلك مطلق الحرية في التعبير كما له أن يستغرق من الوقت ما يكفيه لذلك ، و يقوم الباحث في هذه الأثناء بتسجيل تعبير الطفل كما تلفظ به دون تصويب أو تعديل أو حذف، سواء اعتمد عند التعبير اللغة العربية الفصيحة أو العامية الدارجة على الألسن ، و قد تم بناء مجموعة من المؤشرات التي تصاحب الوثيقة التي اعتمدها الباحث لتسجيل تعبير الطفل عليها ، هذه المؤشرات ستكون السند الذي من خلاله سيتم قياس لغة الطفل و التعرف على التباين القائم بين المتعلمين على المستوى اللغوي ، و لم يكن اختيار هذه المؤشرات اعتباطيا و لكن تم التأسيس لها من خلال النتائج التي توصل إليها **بازيل بيرنشتاين** في دراسته و التي من خلالها حدد خصائص الرموز اللغوية المحدودة و المتطورة ، ما يعكس السجل اللغوي لكل فرد ، و إضافة إلى ذلك تم الاعتماد على مؤشرات ملمح الخروج للمتعلم في الصف الخامس من التعليم الابتدائي و الكفاءات القاعدية المحصل عليها من جملة الأهداف التعليمية التي تحددها الوثيقة المرافقة للمنهاج لنفس السنة الدراسية على مستوى القدرات الواجب اكتسابها في نهاية هذه المرحلة على مستوى التعبير اللغوي الشفهي ، و التي تعتبر الأساس الذي يرتكز عليه تقويم الطفل ، حيث لا يمكننا أن نقومه على ما لم يكتسبه و لكن لابد من تقويمه على ما تم اكتسابه من مقومات لغوية و التي حددها منهاج السنة الخامسة من التعليم الابتدائي على النحو التالي :

- فهم الخطاب الشفوي في وضعية تواصلية دالة و التجاوب معه .

- التعبير الشفوي السليم الذي يعكس درجة تحكمه في المكتسبات السابقة ، و المناسب للوضعيات التواصلية المتنوعة .

حيث ينتظر من المتعلم وفق هذا المنحى أن :

- يبلور قدرة على التعبير عن مشاعره و دواخله و ذكرياته و تجاربه .
- يحسن الاستماع إلى غيره و يتدخل في النقاش محترما آداب الحديث .
- يشرح ردود أفعاله و يدافع عن أفكاره .
- ينصت إلى الآخرين و يحتفظ بمبرراتهم للإفصاح عنها في حينها .
- يبرر حكمه و يعلق على حكم الآخرين .
- ينمي ثروته اللغوية و يوظف المكتسبات منها .
- يتحلى بالشجاعة الأدبية أمام أقرانه عند النقاش و إلقاء الكلمة حسب ما يقتضيه المقام .

إضافة إلى ما تحدده الوثيقة المرافقة للمنهاج للسنة الخامسة من التعليم الابتدائي من الكفاءات القاعدية و أهدافها التعليمية فيم يخص نشاط التعبير الشفوي و التواصل و التي تم التوسع فيها في الفصل الرابع من الدراسة تحت عنوان : **التعبير الشفهي من خلال منهاج السنة الخامسة من التعليم الابتدائي** .

و قد تم اعتماد البطاقات التعبيرية للصورة مع **24** متعلم موزعين على **12** مؤسسة تعليمية مستهدفة بالبحث ، و هي نفس الفئة التي تمت مقابلة أولياؤهم ، بمعدل تلميذين من كل مؤسسة من مجوع **10** تلاميذ المختارين على مستوى المؤسسة الواحدة ، صاحب أحسن معدل في اللغة العربية و أضعف معدل فيها ، مع التذكير أنه إضافة إلى اعتماد البطاقة التعبيرية للصورة قد تم إجراء مقابلة معهم ضمن باقي المتعلمين المشكلين للفئة المقصودة بالبحث .

03 – 03 – استمارة استبيان :

تعتبر الاستمارة وسيلة أساسية من وسائل جمع البيانات ، و هي " إحدى طرق جمع المعلومات من المبحوثين بواسطة مجموعة من الأسئلة التي يقدمها الباحث بنفسه أو بواسطة البريد "[1] . و ذلك بهدف فحص الفرضيات و إبراز العلاقة بين المتغيرات . كما تعرَّف على أنها : " نموذج يحتوي على مجموعة أسئلة توجه إلى الأفراد بهدف الحصول على معلومات حول موضوع أو مشكلة أو موقف أو انجاز " .[2]

و لقد تم اعتماد الاستمارة مع **12** معلم من معلمي التعليم الابتدائي للمؤسسات المقصودة بالدراسة ، حيث كانت تتم المقابلة مع تلاميذ الصف الخامس من التعليم الابتدائي و في الوقت نفسه تقدم الاستمارة لمعلم الصف ليجيب عن الأسئلة التي تحتويها .

و كدليل المقابلة تعتبر الاستمارة من أدوات البحث التي يختص بها المنهج الوصفي ، و لأجل إعداد استمارة البحث قمنا بتحديد البيانات المراد الحصول عليها بما يخدم أهداف البحث ، اعتمادا على تصور الباحث و الإطار العام للبحث ، و من ثم تحديد المحاور الأساسية التي ستقوم عليها الاستمارة بناءا على طبيعة متغيرات البحث و تصميم الأسئلة تحت كل محور مع ترتيبها ترتيبا منطقيا ، حيث عُرِضَ التصور المبدئي للاستمارة على الخبراء من الأساتذة و المتخصصين في الموضوع لإبداء رأيهم بشأنها ، حيث تم تعديل الاستمارة بناءا على الملاحظات التي قدموها من حذف و تعديل و توجيه .

و كان من الضروري أن تكون أسئلة الاستمارة بلغة عربية بسيطة ، تتسم بالوضوح حتى يستطيع المبحوث فهمها و التفاعل مع معطياتها .

و قبل تسليم الاستمارة للمبحوثين كان لابد من تجريبها على مجموعة من الأساتذة و عددهم **06** معلمين تتفق خواصهم و صفات أفراد البحث ، حتى يصبح الاسترشاد في حذف و توضيح بعض الأسئلة و فحص درجة تجاوب المبحوثين مع البحث بصفة عامة و

[1] - معن عمر خليل ، **مناهج البحث في علم الاجتماع** ، دار الشروق ، عمان ، الأردن ، ط1 ، **2004** ، ص **224** .
[2] - سميرة بوشعالة ، المرجع السابق ، ص **160** .

الاستمارة بصفة خاصة ، حيث تم استبدال بعض العبارات و تعديل بعض الأسئلة و حذف أخرى التي رأينا أنها لا تخدم البحث و لم تكن إلا حشوا قد يفضي إلى الملل عند ملئها .

بعد تجريب الاستمارة و تعديلها قمنا بإخراجها في شكلها النهائي أي في شكل لائق و بورق جيد يمكن الكتابة عليه ، حيث تم الطبع على وجه واحد بما يسهل قراءتها ، ووضعنا كل سؤال في سطر مستقل ، و خصصنا المجال كافيا للإجابة مع وضع عنوان لكل محور ، و اعتمدنا شكل الكراسة في تجميع و تصنيف الاستمارة خاصة و أنها تشمل عددا من الصفحات بما يسهل عملية التعامل معها ، و طبعا تحوي الصفحة الأولى من الاستمارة معلومات واضحة و بارزة عن الجهة المسؤولة عن البحث ، عنوان البحث و صاحبه ، و الأستاذ المشرف على الدراسة ، مع إيراد العبارة التي توحي بسرية المعلومات المدلى بها ، حيث أنها تخدم الأغراض العلمية للبحث .

تحتوي استمارة البحث على محورين ، اشتمل المحور الأول المتعلق بالبيانات الشخصية الخاصة بالمعلم على **05** أسئلة ، في حين احتوى المحور الثاني المتضمن الأسئلة الخاصة بدراسة وجهة نظر معلمي الصفوف الخامسة في اختلاف التمكنات اللغوية القائمة بين المتعلمين و أساليب التعامل معها على **25** سؤال موزعة بين المغلقة أو متعددة الإجابات و المفتوحة و أخرى مغلقة مفتوحة ، تم ترتيبها بطريقة منطقية و صياغتها بما يوحي بموضوعية الباحث و الحياد حتى لا يتم التأثير في تفاعل المستجيب أو التأثير عليه قصد توجيهه نحو إجابات معينة .

و يمكننا القول أن الموضوع قد لقي اهتمام المعلمين و استثار فضولهم ، حيث طلبت منا أغلب المؤسسات التربوية التي زرناها قصد تحقيق أهداف البحث من إيفائها بالنتائج المحصل عليه و إفادتها بالحلول الناجعة ، كما أبرزوا اهتمامهم بموضوع تمكن المتعلم من اللغة العربية و أبدى بعض المعلمين استياءهم لما يعانيه الأطفال في بعض المناطق من

حرمان مادي وعاطفي و اهتمام أبوي ينعكس سلبا على تحصيل المتعلم . و لاحظنا كذلك أن هناك من المُعَلِمَات خصوصا من هن في بداية الطريق من أبدين تخوفا واضحا من الإدلاء بالمعلومات الصحيحة عن حالة المتعلمين و تحصيلهم ، خوفا من أن يبرز ذلك عجزهن في أداء مهامهن لاسيما و أن السنة الخامسة هي سنة امتحان تفصل بين مرحلتين تعليميتين مهمتين .

و يمكننا القول أن اعتماد طريقة تقديم الاستمارة و استلامها بطريقة مباشرة وفر علينا الجهد و الوقت في استلامها كما أننا لم نفقد أيا منها .

03 – 04 – الوثائق و السجلات :

يتلاءم التوثيق مع تحليل الظواهر الماكروسوسيولوجية السكانية و الاقتصادية المجتمعية ، كما يتلاءم مع تحليل المتغيرات المجتمعية و التطور التاريخي للظواهر المجتمعية التي لا يمكن جمع شهادات مباشرة حولها أو أن الشهادات المباشرة المتوفرة لا تكفي لدراستها ، و عليه يتم اعتماد التوثيق على مستوى الماكرو حيث يصل الامتداد إلى درجة لا يمكن معها اللجوء إلى الناس و جمع شهادات منهم ، على أن هذا لا يمنع طبعا من اعتماد التوثيق لدراسة الوحدات المجتمعية الصغرى .[1]

و عليه لجأنا إلى تبني التوثيق في هذا البحث من خلال اعتمادنا على المخطوطات و الوثائق التي زودنا بها المتحف البلدي للولاية إضافة إلى الإحصائيات الشاملة التي قامت بها مديرية التخطيط و التي تعكس جملة من الأبعاد الاقتصادية و الاجتماعية و الثقافية و حتى اللغوية للبلدية و التي كان لها الأهمية البالغة في التعرف على الرأسمال اللغوي و الثقافي و طبيعة العلاقات الاجتماعية و الاقتصادية لسكان مدينة الجلفة .

04 – ضبط عينة البحث و خصائصها :

[1] - عبد الله إبراهيم ، المرجع السابق ، ص **228** .

أصبح البحث الاجتماعي من خلال العينة من أهم التقنيات المستعملة في معرفة الواقع الاجتماعي ، و هي تهدف إلى الوصول إلى معلومات و معطيات عن طريق تمثيل الكل بالجزء ، و هي تؤدي في أغلب الأحيان إلى إظهار معطيات يمكن استغلالها و تكميمها مباشرة . و هي طريقة لا تدرس جميع وحدات المجتمع ، بل جزءا صغيرا من مجتمع البحث على أن تكون العينة ممثلة لمجتمع البحث إحصائيا .[1]

و يتوقف تصميم العينة على موضوع البحث و درجة دقة المعلومات التي يريد الباحث تحقيقها ، طبيعة مجتمع البحث إن كان متجانسا أو غير متجانس في الصفات الديموغرافية و الاجتماعية و المادية و الحضارية التي يهتم بها البحث ، و حجم مجتمع البحث و الإمكانيات المادية و البشرية و الزمنية المتاحة للباحث .[2]

و عليه يتم اختيار العينة عندما يتعذر على الباحث دراسة جميع وحدات مجتمع البحث ، و هو أسلوب معروف بتوفير الجهد و الوقت و التكاليف ، كما أن تحليل النتائج المتوصل إليها عن طريقها لا يأخذ وقتا كبيرا إذا كان مجتمع البحث كبيرا جدا .

و تعرف العينة على أنها : " جزء محدد كَمًّا و نوعا يمثل عددا من الأفراد يحملون نفس الصفات الموجودة في مجتمع البحث ، على شرط أن تتاح الفرص لكل فرد أو وحدة اجتماعية من مجتمع الأصل لأن يقع عليه الاختيار فيكون ضمن العينة دون تدخل أو تحيز أو تعصب الباحث ، و سبيل الباحث في هذه العملية هو المحافظة على موضوعية سحب العينة بطريقة سليمة و علمية " .[3]

و يبقى اختيار نوع العينة المعتمدة مرتبط بموضوع البحث و أهدافه ، و لأن دراسة الحال تتطلب عينة ذات خصائص معينة كان لابد من الجنوح إلى العينة القصدية أو

---

[1] - عبد الغني عماد ، المرجع السابق ، ص **70** .
[2] - المرجع نفسه ، ص **71** .
[3] - سميرة بوشعالة ، المرجع السابق ، ص **136** .

الغرضية ، و التي يجعلها الدكتور **عبد الله إبراهيم** العينة المقصودة عندما يعتمد الباحث في اختياره اللائحة الكاملة بصفات الأجزاء ، و يعني ذلك أن يتعرف الباحث بدقة إلى خصائص قاعدة المعاينة ، أي خصائص مجموع الأجزاء ، و أن يختار من بين الخصائص التي تعرف إليها تلك التي تهم مسألة بحثه أكثر من غيرها ، و أن يركب العينة الممثلة على هذا الأساس . و يمكن للباحث أن يتعرف إلى خصائص قاعدة المعاينة عن طريق الموضوعات المختلفة و المتنوعة و الدراسات السابقة و التراكم المعرفي السابق لديه و من التراكم التوثيقي الذي يمكن أن يحققه .[1]

و عليه فالعينة القصدية أو الغرضية ، تكون باختيار الباحث لمجموعة من المفردات قصديا لاعتقاده بأنها تساعده على تحقيق الغرض من البحث أحسن من غيرها .[2] و يرى الدكتور **إبراهيم إبراش** أن من خلال هذه العينة يتعمد الباحث أن تتكون عينته من وحدات بعينها لتوفر خصوصيات في هذه الوحدات يجعلها تمثل تمثيلا صحيحا المجتمع الأصلي.[3]

و عليه فالعينة هي جمهور البحث الذي نود دراسته و الذي نريد من خلاله صياغة التعميمات على باقي أفراد المجتمع ، و تستنبط العينة من وحي مشكلة البحث ، و يلجأ إليها الباحث لاحتوائها على سمات معينة تهم البحث و تحقق أهدافه ، كما تعتمد على اعتبارات المصادر المتاحة للباحث . و في هذا يرى الدكتور **مصطفى عمر التير** أن العينة الجيدة يجب أن تتصف بصفات أخرى تتعلق بإمكانية تنفيذها ، و من هذه أن تكون صغيرة بالقدر الممكن ، و غير باهظة التكاليف ، و بالإمكان الحصول على جميع مفرداتها بأيسر طريق ممكن .[4]

---

[1] - عبد الله إبراهيم ، المرجع السابق ، ص **213** .
[2] - سميرة بوشعالة ، المرجع السابق ، ص **145** .
[3] - إبراهيم خليل إبراش ، **المنهج العلمي و تطبيقاته في العلوم الاجتماعية** ، دار اشروق للنشر و التوزيع ، عمان ، الأردن ، ط1 ، **2009** ، ص **253** .
[4] - سلاطنية بلقاسم ، **أسس البحث العلمي** ، الكتاب الأول ، ديوان المطبوعات الجامعية ، الجزائر ، ط2 ، **2009** ، ص **148** .

و لأن حجم العينة يتأثر بأداة البحث المعتمدة في جمع المعلومات ، خصوصا و قد اعتمدنا المقابلة كأداة رئيسة لذلك ، فكان لابد من اختيار حجم عينة يتناسب و إمكانياتنا المادية و المعنوية و ما يتطلبه ذلك من جهد ووقت ، و بما أن موضوع البحث يتعلق بالتباين اللغوي على مستوى اللغة العربية لدى تلاميذ الصف الخامس من التعليم الابتدائي كان لابد من أن تتشكل قاعدة العينة المقصودة من مؤسسات التعليم الابتدائي ، و عليه تم اختيار **12** مؤسسة تعليمية من مجموع **103** [1]مؤسسة ابتدائية ببلدية الجلفة ، حيث أنه من الصعب دراسة كل وحدات المجتمع الأصلي ما يعني جميع المؤسسات الابتدائية بالبلدية ، بما تحويه من متعلمين للصف الخامس من التعليم الابتدائي . و قد كان اختيار هذه المدارس مقصودا و ذلك لما تحتويه هذه المؤسسات و الأحياء التي تتواجد فيها من تركيبة بشرية ذات أبعاد اقتصادية و اجتماعية و ثقافية متباينة بما يخدم أهداف البحث و موضوع الدراسة .

تتألف عينة البحث إذا من مجموعة من الوحدات و هي من خلال هذا البحث تتحدد في المدرسة أو المؤسسة التعليمية الابتدائية و عددها **12** مؤسسة من مجموع **103** ابتدائية ببلدية الجلفة ، و تعرف المدرسة الابتدائية استنادا إلى المادتين **47** و **48** من القانون رقم **08-04** المؤرخ في **15** محرم **1429** الموافق لـ **23** يناير **2008** المتضمن القانون التوجيهي للتربية الوطنية على أنها : " مؤسسة عمومية تستقبل الأطفال الذي بلغوا سن التمدرس القانونية و هي **06** سنوات ، ليتابعوا بها تعليما ابتدائيا يدوم **05** سنوات من أجل تحقيق الأهداف التعليمية و التربوية التي ينص عليها القانون و تؤكدها المناهج التربوية المختلفة " .

[1] - عدد الابتدائيات في بلدية الجلفة **103** ابتدائية ، تشتمل هذه المدارس وفقا لإحصائيات **2015** على عدد إجمالي من الأقسام يقدر بـ **1026** قسم و **33** مطعم مدرسي تنتج **15420** وجبة ، عدد الفاعلين المتمدرسين **38628** منهم **17846** إناث ، و عدد المعلمين **1346** معلم منهم **1009** معلمة .

أما إطار العينة فهو عبارة عن قائمة تحتوي على جميع وحدات البحث الموجودة في المجتمع المقصود دراسته[1] ، و تظهر وحدات العينة أي المؤسسات التعليمية الابتدائية المعنية بالبحث كالتالي :

– الجدول رقم يبين (35) يبين المؤسسات التعليمية الابتدائية التي أختيرت منها عينة البحث :

الرقم	المدرسة	العنوان	الهاتف	المأمن
01	الزعفران عطية	حي بن عمراني محمد طريق بحرارة	/	بن شهرة لزهاري
02	المجمع الجديد سوق الرحمة – دلاعة عطية –	البناء الذاتي	040525696	بكاي مسعودة
03	بورزق بوبكر	عين اسرار	027918118	زرنوح محمد
04	بورقدة احمد	بن غزال	/	الفتح
05	بن حاج تواتي – هواري بومدين سابقا –	رؤوس العيون	027874160	الأمير عبد القادر
06	حنيشي محمد الشمالية	حي حنيشي محمد – باب	027933226	بسطامي شويحة

[1] - سلاطنية بلقاسم ، المرجع السابق ، ص **127** .

		الشارف		
07	خضرون مازوز	عين الشيح	027931644	بوبكراوي مختار
08	دروازي الشامخ 1 الجنوبية	حي مائة دار	027909636	روبني لخضر
09	شونان محمد	05 جويلية	/	محمد العربي بعرير
10	صويلح شويحة	حي الزريعة	/	رقاب قويدر
11	غربي بن عبد الله	برنادة	027903902	زرنوح محمد
12	فيلالي البشير	السعادات	027914012	الأمير خالد

و عليه انصبت الدراسة حول عينة قصدية مكونة من **12** مؤسسة ، تتموقع كل مدرسة في بيئة اجتماعية ذات خصائص متميزة عن غيرها ، و تعكس في ذات الوقت المؤشرات الحاوية لكل فئة اجتماعية ، ليشكل تلاميذ السنة الخامسة فيها العينة المقصودة بالبحث . حيث تم اختيار **10** تلاميذ من قسم الصف الخامس ابتدائي في كل مؤسسة ابتدائية من المؤسسات الإثني عشر ، تختلف مستوياتهم الدراسية في مادة اللغة العربية ، حيث أن **05** تلاميذ يتمتعون بمعدلات ممتازة أو جيدة في مادة اللغة العربية و **05** تلاميذ من ذوي المعدل الضعيف فيها فكان عددهم **120** متعلم*[1] و تم التعامل معهم من خلال **دليل مقابلة** يحتوي **41** سؤال موزعة على **03** فقرات أو محاول : تختص الفقرة الأولى بالبيانات الشخصية الخاصة بالمتعلم ، و اشتملت الثانية بيانات خاصة بالظروف الاجتماعية لأسر

[1] * - بعد اختيار **120** متعلم – عينة البحث – تم التعامل معها كالآتي : **96** متعلم تمت مقابلتهم باعتماد دليل مقابلة البحث بما يخدم الفرضية الأولى للبحث ، أما **24** متعلم الأخرى إضافة إلى المقابلة تم اعتماد بطاقات تفسير الصور للتعرف على درجة التباين اللغوي القائم بينهم ، و مقابلة أوليائهم بما يخدم الفرضيات الثانية و الثالثة و الرابعة ، و عليه مجموع عينة البحث **120** متعلم : **96** متعلم + **24** متعلم .

العينة ، أما الفقرة الثالثة فتتعلق أسئلتها باكتساب الطفل للغة العربية الفصحى و استخدامها .

من بين العشر تلاميذ تم انتقاء التلميذ المتحصل على أحسن علامة في مادة اللغة العربية و المتحصل عل أضعف علامة فيها بما يعادل **24** متعلم ، ليتم معهم مباشرة أداة **بطاقات التعبير عن الصورة** و هي بطاقة تستهدف استثارة تعبير الطفل المتعلم اللفظي عن الشيء أو الكائن الموجود في الصورة أو الرسم ، أو تفسير الموقف الذي تعبر عنه هذه الصورة . حيث تم استعارة هذه التقنية من علم النفس و إسقاطها على الموقف اللغوي ذي الأبعاد الاجتماعية المراد قياسه استنادا إلى الخلفية النظرية المعتمدة أي المقاربة البيرنشتاينية ، و ذلك اعتمادا على الخطوات التالية :

– يتم استدعاء المتعلمين فرادى و في وضعيات مستقلة و متباعدة ، يكشف الباحث عن محتوى الصورة للمتعلم ، حيث يأخذ هذا الأخير وقته في ملاحظة الصورة ، لتتم مطالبته بعد ذلك بالتعبير عنها وفق قدراته و مشيئته الخاصة – دون تدخل للباحث لتوجيهه أو مقاطعته أو دعمه بالأجوبة المناسبة – و دون أن يبدي كذلك ردة فعل مباشرة أو غير مباشرة قد تؤثر على الطفل أثناء قيامه بالتعبير عن الصورة ، و في نفس الوقت يقوم الباحث بتدوين الوصف التعبيري المقدم من قبل المتعلم ، مع توضيح النقاط المهمة التالية لدى كل حالة : الوقت المستغرق في التعبير لدى كل طفل ، القدرة على المواجهة و الاندفاع أو التردد في التعبير ، الوثوق بالنفس و المكتسبات اللغوية ، ما أبرزه كل طفل من قدرات متعلقة بـ : الاستخدام السليم للغة ، اعتماد اللغة الفصيحة عند التعبير ، التنويع في اعتماد المفاهيم ، الرصيد اللغوي للمتعلم ، استخدام الجمل الطويلة الاستمرارية و الاسترسال في التعبير ، القدرة على ترتيب الأفكار ، الاهتمام بالتفاصيل و الجزئيات ، استخدام الصفات ، الاستخدام السليم للروابط و الظروف ، ظهور الأنا في التعبير .... .

ثم تم اعتماد **دليل مقابلة** مع أولياء هذين التلميذين*[1] اللذين تم إخضاعهما لتقنية التعبير عن الصورة لربط التفوق أو الضعف اللغوي بالمعطيات الاجتماعية و الاقتصادية و الثقافية للأسرة التي ينتمي إليها الطفل . شمل دليل المقابلة **36** سؤال موزعة على فقرتين أو محورين : الأولى خاصة بالبيانات الشخصية للولي ، أما الثانية فهي أسئلة تتعلق بالعلاقة الموجودة بين الوسط العائلي للطفل و نمو اللغة لديه .

و تم تعزيز هذه الأدوات **باستمارة استبيان موجهة إلى معلمي الطور الابتدائي** الذين يدرسون تلاميذ الصف الخامس من التعليم الابتدائي المستهدفين بالبحث و عددهم **12** معلم، تستهدف التعرف على معاينة المعلم للظاهرة و ما يمكن اعتماده من أساليب لتشخيص و معالجة المشكل من جهة و من جهة أخرى التأسيس لتفسير تقليل الفجوة القائمة للتباين اللغوي لمختلف الفئات الاجتماعية أي الاتجاه نحو المدرسة بصفتها الطرف المباشر الثاني الذي يحتك به المتعلم و القادر على التأثير في قدراته اللغوية : هل لهذه المؤسسة تأثير ؟ ما مداه ؟ و مع أي فئة يتسع هذا المدى؟.

تتكون الاستمارة من **30** سؤال موزعة على فقرتين ، الأولى خاصة بالبيانات الشخصية للمتعلم ، أما الثانية فهي أسئلة خاصة بدراسة وجهة نظر معلمي الصفوف الخامسة في اختلاف التمكنات اللغوية القائمة بين المتعلمين و أساليب التعامل معها .

? بقي الآن أن نجيب على سؤالين مهمين هما :

– لماذا البحث على مستوى اللغة العربية ؟

– لماذا اختيار متعلمي الصف الخامس من التعليم الابتدائي كعينة للبحث ؟

– فأما اختيار اللغة العربية فكان له أسس نفسية و أخرى وجدانية لعل كل جزائري عربي يشاركني فيها ، لما نحمله من حب فطري لهذه اللغة التي تشكل خلفية لحضارتنا و

[1] - تمت مقابلة **24** ولي .

مقاما لهويتنا ، فهي لغة القرآن و لغتنا الأم و رمز للسيادة بأسمى معانيها ، ناهيك عن كونها اللغة الرسمية للدولة ، و هي لغة أثبتت كل قوانين الدولة الجزائرية جدارتها و أهميتها و أولويتها في التعليم ، حيث جاء في المادة **04** من القانون رقم **08-04** المؤرخ في **15** محرم **1429** الموافق لـ **23** يناير **2008** المتضمن القانون التوجيهي للتربية الوطنية أن من مهام المدارس الابتدائية و أولوياتها التعليمية " ضمان التحكم في اللغة العربية باعتبارها اللغة الوطنية و الرسمية ، و أداة اكتساب المعرفة في مختلف المستويات التعليمية ووسيلة التواصل الاجتماعي و أداة العمل و الإنتاج الفكري " . و عززت هذا الاتجاه المادة **33** من نفس القانون : " يتم التعليم باللغة العربية في جميع مستويات التربية سواء في المؤسسات العمومية أو المؤسسات الخاصة للتربية و التعليم ".

و لكن و بعيدا عن المعطيات العاطفية نجد أنه من المنطقي أن ينصب اهتمامنا كباحثين اجتماعيين على الواقع اللغوي الذي تعيشه مجتمعاتنا في ظل ما عرفته هذه الأخيرة من تغيرات و انفتاح أثّر على كل معطيات المجتمع و جزئياته و خصائص أفراده و توجهاتهم ، أضف إلى ذلك ما نلاحظه من صراع بين الأجيال تضيع بين طياته معالم الفرد اللغوية ضمن سلاسة النفاذ التكنولوجي الذي أحاطت معالمه كل أبعاد المجتمع و ما سايره من تحرك الأجيال نحوها تحت شعارات ترجح الكفة نحو الثقافات الغربية ، و ما بدر عنه من ولوعهم بلغة الغرب و ثقافة الغرب و تقليد الغرب . فكان لابد إذا أن نستطلع الواقع اللغوي لبلدية الجلفة لاسيما و هي مرتع اللسان العربي الأصيل ، ما جعلنا محط إعجاب الكتاب و الشعراء و المبدعين في المجال الأدبي و الفني بما نتمتع به من طلاقة لغوية على السليقة ، هو الشيء الذي جعلنا نبحث عنها في أبنائنا و أن نؤصل لها من خلال توعية المجتمع التربوي بضرورة التركيز عليها في عملية التعليم و التعلم . و قد سبق و أن شرحت أن التمكن اللغوي لا يدعم اللسان بلغة سليمة فحسب و لكنه يؤثر على شخصية الطفل و يدعمها بقدرة على التكيف و الشجاعة و تطلع إلى المبادرة و التمكن من شغل المكان و

الزمان ما يؤثر على ذات الطفل ... فالفرد فيه فالمجتمع . و هذا ما يجعلنا نؤكد على أن وظيفة اللغة الاجتماعية لا تنحصر في التواصل فحسب و لكنها تدعم الوجود الاجتماعي للفرد و تحيطه بدعائم النجاح و التفوق .

– أما عن اختيارنا لمتعلمي السنة الخامسة من التعليم الابتدائي ، فهذا متوقف على جملة من الأسباب منها ما يتعلق باكتمال النمو العقلي و اللغوي و الاجتماعي لدى الطفل في هذه المرحلة ، و منها ما له علاقة بالأهداف التربوية التي ينص عليها المنهاج و يقرها :

فأما المنحى الأول فسنستدرج في شرحه إلى إبراز خصائص مرحلتين مهمتين من مراحل الطفل العمرية في النمو و هما مرحلة الطفولة الوسطى و مرحلة الطفولة المتأخرة، و من خلال إدراك الفرق بينهما يتضح الميل إلى اختيار الطفل في مرحلة الطفولة المتأخرة كعينة بحث لما يتمتع به من خصائص تدعم أهداف البحث و تحققها :

– **مرحلة الطفولة الوسطى** : و تمتد من **6** إلى **9** سنوات ، من أهم ما يميز هذه المرحلة دخول الطفل إلى المدرسة ، و في نهايتها يلاحظ انشغال الطفل بقراءات خاصة وقت الفراغ ، و تظهر هنا أهمية التعلم بالنشاط و الممارسة و قد وجد **هوارد موس** و **جيروم كاجان** **Moss et Kagan 1961** أن التحصيل في هذه المرحلة يعتبر دليلا مقبولا للتنبؤ بالتحصيل في المستقبل ، حيث أن كل القدرات العقلية و الفكرية تنمو في هذه المرحلة ، كما ينمو حب الاستطلاع لدى الطفل ، و هي مرحلة يؤثر فيها المستوى الاجتماعي و الاقتصادي للأسرة تأثيرا واضحا على النمو العقلي للطفل ، حيث أن المستوى الاجتماعي و الاقتصادي المنخفض يعيق عملية نمو الذكاء و يعود ذلك لقلة و محدودية فرص التعليم و نقص التشجيع من طرف الوالدين و نقص الإثارة العقلية في المنزل .[1]

[1] - كريمان بدير ، **الأسس النفسية لنمو الطفل** ، دار المسيرة ، بدون طبعة و بدون سنة نشر ، ص **140-141** .

و تعتبر هذه المرحلة من أهم مراحل النمو اللغوي لدى الطفل ، حيث تعتبر مرحلة الجمل المركبة الطويلة ، و تطوير القدرة على القراءة و تمييز المترادفات و معرفة الأضداد ، و في نهاية هذه المرحلة يصل نطق الطفل إلى مستوى يقترب في إجادته من مستوى نطق الراشد ، و عليه كلما تقدم الطفل في السن تقدم تحصيله اللغوي ، و كلما كان يعيش في بيئة اجتماعية و اقتصادية و ثقافية أفضل كلما كان نموه اللغوي أفضل من الذين يعيشون في بيئة فقيرة .[1]

و من ناحية النمو الاجتماعي نجد أن الطفل في هذه المرحلة بانتقاله إلى المدرسة تتوسع لديه مفاهيم جديدة كالتعاون و التواصل ، الزعامة و جذب انتباه الآخرين من خلال الحصول على المكانة الاجتماعية ، كما تظهر لديه مبادئ أخلاقية معينة كالإخلاص و التسامح و تتطور هذه المظاهر شيئا فشيئا كلما تقدم الطفل في السن .[2]

– **المرحلة من 9 إلى 12 سنة – مرحلة الطفولة المتأخرة** : و يطلق عليها البعض مرحلة " قبيل المراهقة " ، و هنا يصبح السلوك عامة أكثر جدية ، و هي مرحلة تزداد فيها المهارات الجسمية للطفل و تبدو الفروق الفردية بينهم واضحة في النمو ، أما عن القدرات العقلية ، ففي نصف هذه المرحلة يصل الطفل إلى حوالي نصف إمكانات نمو ذكائه في المستقبل ، و تنمو لديه مهارة القراءة و يميل إلى قراءة ما يجذب اهتمامه – أي تتطور لديه الذوق – ، و يستثيره البحث عن الحقيقة ، و يكون له استعداد أكبر لفهم المعارف المعقدة ، كما يزداد اهتمامه بفهم محيطه و يتطلع في الوقت نفسه إلى التعرف على العالم الخارجي ، و يزداد لديه حب الاستطلاع و التفاعل الاجتماعي و تظهر الفروق الفردية في الذكاء و التحصيل و تتأثر بالتفاوت بالخبرة المدرسية .[3]

---

[1] - المرجع نفسه ، ص **151-152** .
[2] - المرجع نفسه ، ص **156** بتصرف .
[3] - كريمان بدير ، المرجع السابق ، ص **157-160** بتصرف .

و في هذه المرحلة تزداد مفردات الطفل و يزداد فهمه لها ، و يدرك الطفل التباين و الاختلاف القائم بين الكلمات كما يدرك التماثل و التشابه اللغوي ، و يزيد إتقانه الخبرات و المهارات اللغوية كمهارة طرح الأسئلة و الإجابة عليها ، و يتضح لديه إدراك معاني المجردات ، كما يلاحظ عليه طلاقة التعبير و الجدل المنطقي و الفهم و الاستمتاع الفني و التذوق الأدبي .[1]

و من ناحية النمو الاجتماعي يظهر على الطفل في هذه المرحلة احتكاكه بجماعات الكبار و اكتسابه لمعاييرهم و اتجاهاتهم و قيمهم و يكون التفاعل الاجتماعي مع الأقران على أشده حيث يسود التعاون و التنافس و الولاء و التماسك ، كما تنمو فردية الطفل و يزداد شعوره بالمسؤولية و يميل إلى الاستقلال و حب الخصوصية كما تبرز لديه الميول المهنية ، و في هذه المرحلة يكون أثر الأسرة بأبعادها الاجتماعية و الثقافية و الاقتصادية قد تضاءل حيث يظهر أثر الرفاق على الطفل أكبر .[2]

و عليه فإن المتتبع لنمو الطفل يجد أن هذا الأخير ينحو إلى الاكتمال في نموه اللغوي و العقلي و الاجتماعي في مرحلة الطفولة المتأخرة و هي المرحلة التي تصادف بدايتها الطفل المتعلم في الصف الخامس من التعليم الابتدائي ، ثم أن الدارس للكفاءات التي يقرها منهاج السنة الخامسة و الأهداف التعليمية التي يسعى إلى تحصيلها كلها تتلاءم و تتفق مع معطيات و قدرات الطفل في هذه المرحلة ، ما يبرز أهمية ملمح الخروج الذي ينص عليه المنهاج و الذي لم يحدد اعتباطا و لكنه وليد دراسات علمية و نفسية و مبرر منطقيا ، و عليه فإن تكامل ما ذهب إليه علم النفس من إقرار لمعطيات النمو على مستوياته المختلفة للطفل و ما يتوافق مع ما أقرته مناهج التربية ، جعل متعلمي الصف الخامس من التعليم الابتدائي وجهة البحث لما يتمتعون به من قدرات لغوية و إمكانات عقلية تؤهلهم لأن يكونوا العينة الأفضل ، أي أن يكونوا الأجدر بإسقاط الفحص و التحري عليهم ، لاسيما و أن تعليم

[1] - المرجع نفسه ، ص 161 .
[2] - المرجع نفسه ، ص 164 .

اللغة العربية في هذه السنة كما نص عليه منهاجها يعتبر تعزيزا لمكتسبات المتعلم السابقة و ترسيخا للمبادئ اللغوية الأساسية التي تمكن المتعلم من جميع النشاطات اللغوية .

05 – مجالات الدراسة :

05 – 01 – المجال المكاني :

تمت الدراسة الميدانية على مستوى مجموعة من المؤسسات التعليمية الابتدائية ببلدية الجلفة ، و عددها **12** مدرسة ، تم اختيارها وفقا لخصائص الموقع و الحي لما تتمتع به الشريحة السكانية لهذه الأحياء من خصائص اقتصادية و اجتماعية و ثقافية متباينة تعكس الانتماء الاجتماعي لكل طفل ، و هو القصد في تحري التباين اللغوي للمتعلمين :

– **زعفران عطية :** تقع المؤسسة بحي بن عمراني محمد ببحرارة الجلفة ، مصنفة ضمن الوسط الحضري ، تشتمل على **12** حجرة صف ، واحدة للتربية التحضيرية و **11** منها للتعليم الابتدائي ، و تحدد طاقتها النظرية بـ **480** ، تم إنشاؤها سنة **2013** ، حيث تتربع على مساحة كلية قدرها : **1600.00** م^2 ، المساحة المبنية ضمنها تقدر بـ **800.00** م^2 ، تحتوي المؤسسة على ساحة واحدة يمارس فيها المتعلمون الرياضة تقدر مساحتها بـ **800.00** م^2 .

– **المجمع الجديد – سوق الرحمة – دلاعة عطية :** تقع المؤسسة بحي البناء الذاتي بالجلفة ، مصنفة ضمن الوسط الحضري ، تشتمل على **10** حجرات للتعليم ، واحدة للتربية التحضيرية و **09** منها للتعليم الابتدائي ، و تحدد طاقتها النظرية بـ **360** ، تم إنشاؤها سنة **2006** ، حيث تتربع على مساحة كلية قدرها : **1720.00** م^2 ، المساحة المبنية ضمنها تقدر بـ **1397.00** م^2 ، مع إمكانية التوسع على مساحة قدرها : **323.00** م^2 ، تحتوي المؤسسة على ساحة واحدة يمارس فيها المتعلمون الرياضة تقدر مساحتها بـ **630.00** م^2 .

– **بورزق بوبكر** : تقع المؤسسة بحي عين اسرار الجلفة ، مصنفة ضمن الوسط الحضري ، تشتمل على **13** حجرة صف ، قسمين للتربية التحضيرية و **11** منها للتعليم الابتدائي ، و تحدد طاقتها النظرية بـ **480** ، تم إنشاؤها سنة **2000** ، حيث تتربع على مساحة كلية قدرها : **2893.02** م^2 ، المساحة المبنية ضمنها تقدر بـ **780.00** م^2 ، مع إمكانية التوسع على مساحة قدرها : **280.00** م^2 تحتوي المؤسسة على ساحة واحدة يمارس فيها المتعلمون الرياضة تقدر مساحتها بـ **1900.00** م^2 .

– **بورقدة أحمد** : تقع المؤسسة بحي بن غزال الجلفة ، مصنفة ضمن الوسط الحضري ، تشتمل على **12** حجرة صف ، قسم للتربية التحضيرية و **11** منها للتعليم الابتدائي ، و تحدد طاقتها النظرية بـ **480** ، تم إنشاؤها سنة **1993** .

– **بن حاج تواتي** : هواري بومدين سابقا ، تقع المؤسسة بحي رؤوس العيون الجلفة، تشتمل على **09** حجرات صف ، كلها مخصصة للتعليم الابتدائي ، و تحدد طاقتها النظرية بـ **360** ، تم إنشاؤها سنة **1971** ، حيث تتربع على مساحة كلية قدرها : **2535.00** م^2، المساحة المبنية ضمنها تقدر بـ **906.00** م^2 ، تحتوي المؤسسة على ساحة واحدة يمارس فيها المتعلمون الرياضة تقدر مساحتها بـ **1279.00** م^2 .

– **حنيشي محمد الشمالية** : تقع المؤسسة بحي حنيشي محمد – باب الشارف – بالجلفة ، مصنفة ضمن الوسط الحضري ، تشتمل على **14** حجرة للتعليم ، واحدة للتربية التحضيرية و **12** منها للتعليم الابتدائي ، و حجرة مخصصة لأغراض إدارية ، و تحدد طاقتها النظرية بـ **480** ، تم إنشاؤها سنة **1968** ، حيث تتربع على مساحة كلية قدرها : **2649.00** م^2 ، المساحة المبنية ضمنها تقدر بـ **1409.00** م^2 ، تحتوي المؤسسة على ساحة واحدة يمارس فيها المتعلمون الرياضة تقدر مساحتها بـ **1240.00** م^2 .

– **خضرون مازوز** : تقع المؤسسة بحي عين الشيح الجلفة ، مصنفة ضمن الوسط الحضري ، تشتمل على **11** حجرة صف ، قسمين للتربية التحضيرية و **08** منها للتعليم الابتدائي ، و حجرة مخصصة للمطالعة – مكتبة – ، و تحدد طاقتها النظرية بـ **480** ، تم إنشاؤها سنة **2000** ، حيث تتربع على مساحة كلية قدرها : **4000.00** م^2 ، المساحة المبنية ضمنها تقدر بـ **1423.00** م^2 ، تحتوي المؤسسة على ساحة واحدة يمارس فيها المتعلمون الرياضة تقدر مساحتها بـ **2577.00** م^2 .

– **دروازي الشامخ 1** : تقع المؤسسة بحي مائة دار الجلفة ، مصنفة ضمن الوسط الحضري ، تشتمل على **07** حجرات صف ، كلها مخصصة للتعليم الابتدائي ، و تحدد طاقتها النظرية بـ **360** ، تم إنشاؤها سنة **1958** ، حيث تتربع على مساحة كلية قدرها : **800.00** م^2 ، المساحة المبنية ضمنها تقدر بـ **400.00** م^2 ، تحتوي المؤسسة على ساحة واحدة يمارس فيها المتعلمون الرياضة تقدر مساحتها بـ **400.00** م^2 .

– **شونان محمد** : تقع المؤسسة بحي **05** جويلية الجلفة ، مصنفة ضمن الوسط الحضري ، تشتمل على **12** حجرة صف ، قسمين للتربية التحضيرية و **10** منها للتعليم الابتدائي ، و تحدد طاقتها النظرية بـ **480** ، تم إنشاؤها سنة **1995** ، حيث تتربع على مساحة كلية قدرها : **2009.00** م^2 ، المساحة المبنية ضمنها تقدر بـ **977.00** م^2 ، تحتوي المؤسسة على ساحة واحدة يمارس فيها المتعلمون الرياضة تقدر مساحتها بـ **1032.00** م^2 .

– **صويلح شويحة** : تقع المؤسسة بحي الزريعة الجلفة ، مصنفة ضمن الوسط الحضري ، تشتمل على **16** حجرة صف ، كلها مخصصة للتعليم الابتدائي ، و تحدد طاقتها النظرية بـ **480** ، تم إنشاؤها سنة **2003** ، حيث تتربع على مساحة كلية قدرها : **1800.00** م^2 ، المساحة المبنية ضمنها تقدر بـ **1008.00** م^2 ، تحتوي المؤسسة على ساحة واحدة يمارس فيها المتعلمون الرياضة تقدر مساحتها بـ **992.00** م^2 .

– **غربي بن عبد الله** : تقع المؤسسة بحي برنادة الجلفة ، مصنفة ضمن الوسط الحضري ، تشتمل على **12** حجرة صف ، قسمين للتربية التحضيرية و **10** منها للتعليم الابتدائي ، و تحدد طاقتها النظرية بـ **480** ، تم إنشاؤها سنة **2005** ، حيث تتربع على مساحة كلية قدرها : **2115.00** م^2 ، المساحة المبنية ضمنها تقدر بـ **932.00** م^2 ، تحتوي المؤسسة على ساحة واحدة يمارس فيها المتعلمون الرياضة تقدر مساحتها بـ **183.00** م^2 .

– **فيلالي البشير** : تقع المؤسسة بحي السعادة الجلفة ، مصنفة ضمن الوسط الحضري ، تشتمل على **19** حجرة صف ، قسمين للتربية التحضيرية و **13** منها للتعليم الابتدائي ، مع وجود **04** قاعات مغلقة لعدم صلاحيتها ، و تحدد طاقتها النظرية بـ **760**، تم إنشاؤها سنة **1969** ، حيث تتربع على مساحة كلية قدرها : **2872.00** م^2 ، المساحة المبنية ضمنها تقدر بـ **2369.00** م^2 ، مع إمكانية التوسع على مساحة قدرها : **500.00** م^2 ، تحتوي المؤسسة على ساحة واحدة يمارس فيها المتعلمون الرياضة تقدر مساحتها بـ **500.00** م^2 .

05 – 02 – المجال الزمني :

استغرقت مدة بناء دليل المقابلة و إعداد بطاقة التعبير عن الصورة و تحديد أسئلة الاستمارة و تحكيمها و اختبارها و إعادة بنائها ، مدة تراوحت ما بين **15** مارس **2016** إلى **21** أفريل **2016** ، هذا و قد تم العمل عليها ضمن عدة مناسبات مع الأستاذة المشرفة قبل هذه الفترة . أما عن العمل الميداني فقد انطلق يوم **26** أفريل **2016** للسنة الدراسية **2015 – 2016** ، و قد تم اختيار هذه الفترة من السنة الدراسية لأن الهدف من الدراسة تحسس تمكن المتعلم من مؤشرات ملمح الخروج على مستوى اللغة العربية في شكلها الشفهي ، و لم يكن لهذا أن يؤتي ثماره لو أن زيارة المتعلم تمت في بداية السنة الدراسية أو في منتصفها ، ذلك أن مؤشرات قياس لغة الطفل كما سبق و أن ذكرنا مؤسسة على الكفاءات التعليمية التي يحددها منهاج السنة الخامسة للغة العربية و التي فصلت فيها الوثيقة المرافقة لنفس

السنة ، و أن هذه الكفاءات لا تتحقق برمتها إلا في نهاية السنة الدراسية . و قد تمت زيارة المؤسسات قصد مقابلة المتعلمين في مؤسساتهم التعليمية وفق المخطط التالي :

- الجدول رقم (36) يبين المخطط الزمني لإجراء المقابلات مع المتعلمين :

اليوم	المؤسسة	
	الفترة الصباحية	الفترة المسائية
الثلاثاء 26 أفريل 2016	خضرون مازوز	بورزق بوبكر – استقبلتنا أثناء تقديم حصة الدعم لمساء يوم الثلاثاء –
الأربعاء 27 أفريل 2016	حنيشي محمد الشمالية	غربي بن عبد الله
الخميس 28 أفريل 2016	الزعفران عطية	صويلح شويحة – لم نجد مدير المؤسسة فتم تأخير الزيارة –
عطلة نهاية الأسبوع + 01 ماي عيد العمال		
الاثنين 02 ماي 2016	صويلح شويحة	توجهنا إلى بن حاج تواتي فلم نجد المدير ، فذهبنا بعدها إلى دروازي الشامخ 1
الثلاثاء 03 ماي 2016	بن حاج تواتي – رؤوس العيون –	/
الأربعاء 04 ماي 2016	المجمع الجديد سوق الرحمة – دلاعة عطية –	بورقدة أحمد
الخميس 05 ماي 2016	شونان محمد	فيلالي البشير

05 – 03 – المجال البشري :

إن المقصود بالمجال البشري الأفراد المعنيون بالدراسة الميدانية ، وهم وفقا لهذه الدراسة مجموع متعلمي الصف الخامس من التعليم الابتدائي للمؤسسات التعليمية التي تم اختيارها ، على أن البحث كما سبق و أن أشرنا لم ينصب على جميع التلاميذ لصعوبة ذلك ، نظرا لكبر حجم العينة و اعتماد أداة المقابلة كأداة رئيسة لجمع المعلومات اللازمة ، و عليه تم اختيار **10** متعلمين من كل مؤسسة ، فكان المجال البشري يحوي **120** متعلم ، و ما تطلبه الأمر من مقابلة بعض الأولياء : **24** ولي ، و **12** معلم للصف الخامس الذي تم التعامل مع بعض تلاميذه عن طريق المقابلة و بطاقات التعبير عن الصورة .

06 – أساليب المعالجة الإحصائية :

من الطبيعي بعد نهاية عملية جمع المعلومات و البيانات عن المبحوثين أن يقوم الباحث بتكميمها من خلال تفريغها و تبويبها قصد دراستها و تحليلها بما يساعده على الوصول إلى النتائج التي تساعده على إثبات أو رفض الفرضية المعتمدة في بداية البحث.

و قد اعتمدنا طريقة التصنيف الآلي للبيانات قصد تصنيف المعطيات الكيفية إلى معطيات كمية إحصائية يسهل التعامل معها و تفسيرها ، طبعا بعد ترميزها ، باعتماد نظام الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية **SPSS** حيث تم اعتماد الجداول البسيطة التي تفصح عن التكرارات و استخراج النسب المئوية لكل منها و الجداول المركبة التي يتم من خلالها ربط المؤشرات بعضها ببعض قصد إبراز دورها في تحديد العلاقة بين متغيرات الدراسة . لتبدأ بعد ذلك عملية قراءة النتائج قراءة إحصائية و أخرى سوسيولوجية ، هذه الأخيرة التي يُعتمد فيها على المرجعيات النظرية خصوصا التي اتخذت كأساس للدراسة و تحليل الوثائق المختلفة ؛ و التحليل السوسيولوجي للباحث يجب أن يكون موضوعيا لأنه يخطو

بالباحث إلى تعميم نتائجه المحصل عليها ، و عن طريقه يمكننا معرفة العلاقة التي تربط بين متغيرات الظاهرة أو ما يربط الظاهرة بغيرها من الظواهر ، إذ بدونه لا يصبح هناك معنى واضح للأرقام المتوصل إليها و هو الهدف و الأساس من اعتماد المنهج الوصفي .

و لقد اعتمدنا في هذه الدراسة **معامل التوافق C Coefficient of contingency**، و هو مقياس يستخدم عندما تكون المتغيرات المراد إيجاد معامل الارتباط بينها على شكل مجموعات ، كذلك يستخدم عندما يتم تقسيم المتغيرات إلى متغيرات تتصف بالثنائية . حيث أن معامل كاي يستخدم فقط عندما يتم تصنيف المتغيرين إلى مجموعتين ، و لكن عندما يتم تصنيف المتغيرين أو أحدهما إلى أكثر من مجموعتين فإن معامل التوافق هو الذي يستخدم لقياس درجة الارتباط .[1]

و معامل التوافق يرتبط مباشرة باختبار كاي^2 ، و يتم حسابه باستخدام جدول الاقتران ، و في المقابل فإن كاي يحسب من معامل الاقتران . إن كاي^2 يزودنا بطريقة أكثر سهولة لحساب الدلالة الإحصائية لمعامل الاقتران . ثم إن معامل الاقتران يزودنا بمعاملات ارتباط قابلة للمقارنة مع معاملات ارتباط بيرسون إذا تم تقسيم كل متغير على الأقل إلى خمسة مجموعات و إذا كان حجم العينة كبير ؛ و عليه فمعامل التوافق لا يستخدم إلا إذا كانت البيانات المتيسرة على شكل مجموعات ، و يمكن إيجاد معامل التوافق عن طريق المعادلة التالية :[2]

$$C=\sqrt{\frac{x^2}{x^2+N}}$$

[1] - عبد الله فلاح المنيزل و عايش موسى غرايبة ، **الإحصاء التربوي – تطبيقات باستخدام الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية** - ، دار المسيرة ، عمان ، الأردن ، ط2 ، **2007** ، ص **152** .

[2] - المرجع نفسه ، ص **152** .

و عليه و للتوضيح إذا كانت بيانات الظاهرتين الموجودتين لدينا عبارة عن بيانات وصفية لكل منهما أو إحداهما على الأقل وكانت مقسمة لأكثر من صفتين ، في هذه الحالة يتم استخدام مقياس معامل التوافق "C" . وهو يستخدم لإيجاد العلاقة بين متغيرين ولكن هذين المتغيرين وصفيين qualitative من النوع nominal أي اسمي ، و قيمة هذا المعامل دائما موجبة أي معامل التوافق لا يمكن أن يكون بالسالب ، وتقع بين الصفر والواحد الصحيح ولذلك لن نعرف من القيمة اتجاه العلاقة هل هي عكسية أم طردية ولكن يمكن للباحث معرفة اتجاه العلاقة من خلال القيم المعطاة ، ومن هذه القيمة نستطيع القول أن هناك علاقة بين المتغيرين :

- إذا كانت القيمة الناتجة أكبر من النصف أي مستوى الدلالة **0.05** فتكون العلاقة قوية .

- إذا كانت القيمة أقل من النصف أي مستوى الدلالة **0.05** تكون العلاقة ضعيفة .

و عليه تتراوح قيمة معامل التوافق بين **0** و **1** ، الصفر يعني لا يوجد ارتباط بين المتغيرين و الواحد يعني وجود ارتباط تام أو كامل بينهما ، و على هذا السلم كلما اقتربت قيمة معامل التوافق من الحد الأعلى كلما كانت العلاقة قوية بين الظاهرتين أو المتغيرين ، و كلما كانت قيمته قريبة من الصفر كلما كانت العلاقة ضعيفة بين الظاهرتين أو المتغيرين .

و يمكن قراءة المعطيات بشكل أكثر وضوح وفق المؤشرات التالية :

- قيمة معامل التوافق **C = 0** لا توجد علاقة .

- قيمة معامل التوافق **C = 1** توجد علاقة تامة .

- قيمة معامل التوافق **C > 0.8** توجد علاقة قوية جدا .

- قيمة معامل التوافق **C** ما بين **0.8** و **0.5** توجد علاقة قوية .

– قيمة معامل التوافق **C** ما بين **0.5** و **0.2** توجد علاقة متوسطة .

– قيمة معامل التوافق **C** ما بين **0.2** و **0** توجد علاقة لكنها ضعيف تنعدم عند **0** .

هذا و يعكس معامل الدلالة **sig** إذا كانت الفرضية تحقق أو لا تحقق العلاقة بين المتغيرين ، حيث أنه إذا كان :

– الدلالة المعنوية **sig** < **0.05** أن العلاقة بين المتغيرين هي وليدة الصدفة و عليه نقبل الفؤضية الصفرية .

– الدلالة المعنوية **sig** > **0.05** نرفض الفرضية الصفرية و نؤكد العلاقة بين المتغيرين .

- خلاصة الفصل :

تكمن أهمية علم الاجتماع في المواضيع التي يختص بالبحث فيها ، فهي مواضيع تتصل بطبيعتها بحياة الجماعة و ما يحيط بها من متغيرات في كل بيئة اجتماعية ، و يكتسب البحث الاجتماعي قيمته العلمية من خلال ما يحظى به من ممارسات منهجية تحدد خصوصيته ، فهو من العلوم التي تتصل بحياة الإنسان و موقعه ضمن الجماعة و في نفس الوقت يتحلى بالصبغة العلمية لما يحتاجه الباحث فيها من إحصائيات توجه البحث و تثبت الصبغة المنطقية لما آلت إليه النتائج فيها ، و هي أرقام في نفس الوقت لا يتحدد معناها إلا من خلال الكيف المعتمد في شرحها و تحليلها ، فالنفي فيها و الإثبات لا يأخذ منحى الصدفة أو الذاتية و لكنه يوجه بطريقة علمية تثري البحث و تبرز قيمته من خلال ما توصل إليه من نتائج تفيد الفرد و المجتمع .

و قد حاولنا من خلال هذا الفصل أن نبرز خطوات الدراسة الاستطلاعية التي قمنا بها و التي أفادتنا في تحديد النظام الفئوي لبلدية الجلفة ، و وضحنا اعتمادنا في هذه الدراسة على المنهج الوصفي لما يحمله من خصائص و مقومات تخدم الموضوع ، و ضمن هذا المنهج اعتمدنا المقابلة و بطاقات تفسير الصور و الاستمارة كأدوات لجمع البيانات عن العينة المقصودة بالبحث وهذا بما يخدم طبيعة الموضوع و فرضياته ، مع إبراز الإطار المكاني و الزماني و الذي شغلته الدراسة ، مع تبرير المعادلة الإحصائية التي تم الاعتماد عليها في دراسة و تحري العلاقة بين متغيراتها .

01- عرض و تحليل جداول البيانات العامة المتعلقة بعينة المتعلمين الذين أجريت معهم المقابلة دون بطاقات تفسير الصورة و عددهم 96*[1] متعلم من مجموع 120 متعلم :

- الجدول رقم (37) يبين توزيع عينة المتعلمين حسب الجنس :

جنس المتعلم	التكرارات	النسبة المئوية %
ذكر	52	54,2
أنثى	44	45,8
المجموع	96	100,0

قبل أن نتحدث عن النسب التي يمثلها الجدول وجب التذكير بكيفية اختيار عينة البحث لتكون الصورة أكثر وضوحا ، حيث اخترنا من كل مؤسسة من المؤسسات المعنية و المذكورة في الفصل السابق و عددها **12** مؤسسة : **10** تلاميذ من كل قسم للسنة الخامسة من التعليم الابتدائي ، **05** تلاميذ من ذوي المعدلات الجيدة و الممتازة في مادة اللغة العربية ، و **05** تلاميذ من ذوي المعدلات الضعيفة فيها لإجراء مقابلة معهم ، ثم من ضمن التلاميذ العشر اخترنا صاحب أحسن معدل و أضعفه لنقوم معهم بإجراء تقنية بطاقات التعبير عن الصورة إضافة إلى المقابلة الشخصية معهم و مقابلة أوليائهم ، و عليه بعد اختيار هذين التلميذين من مجموعة **10** تلاميذ ، بقي **08** تلاميذ معنيين بالمقابلة في كل مؤسسة من المؤسسات الاثني عشر ، فأصبح عدد عينة المتعلمين المقصودين بالمقابلة **96** متعلم ، و عدد المتعلمين المعنيين بالمقابلة و بطاقات تفسير الصور **24** متعلم ، مجموعهم **120** متعلم . و قد عمدنا إلى هذا الاختيار حتى تبقى عينة **24** متعلم المختارة من مجموع **120**

[1]* - بعد اختيار **120** متعلم – عينة البحث – تم التعامل معها كالآتي : **96** متعلم تمت مقابلتهم باعتماد دليل مقابلة البحث بما يخدم الفرضية الأولى للبحث ، أما **24** متعلم الأخرى إضافة إلى المقابلة تم اعتماد بطاقات تفسير الصور للتعرف على درجة التباين اللغوي القائم بينهم ، و مقابلة أوليائهم بما يخدم الفرضيات الثانية و الثالثة و الرابعة ، و عليه مجموع عينة البحث **120** متعلم : **96** متعلم + **24** متعلم .

تلميذ محافظة على خصائصها التي سيتم ربطها بمؤشرات التباين اللغوي بحيث لا تضمحل ضمن النتائج الكلية لعينة التلاميذ الإجمالية .

و عليه من ضمن عينة البحث المقصودة بالمقابلة و الذين ورد إحصاؤهم بـ **96** متعلم نلاحظ أن منهم **54.2%** ذكور و **45.8%** إناث ، أي **52** ذكر و **44** أنثى ، و عليه نلاحظ أن نسبة الذكور تتجاوز نسبة الإناث ، و لم يكن هذا مقصودا و لكن طبيعة العينة المختارة هي التي مهدت لهذه الخاصية .

- الجدول رقم (38) يبين توزيع عينة المتعلمين حسب السن :

سن المتعلم	التكرارات	النسبة المئوية %
أقل من 10 سنوات	*1*	*1,0*
من 10 إلى 11 سنة	*30*	*31,3*
أكثر من 11 سنة	*65*	*67,7*
المجموع	*96*	*100,0*

يعتبر السن الطبيعي للمتعلم في الصف الخامس من التعليم الابتدائي هو من **10** إلى **11** سنة ، و عليه شمل توزيع المتعلمين ثلاث شرائح عمرية هي : أقل من **10** سنوات و شملت متعلما واحدا ، و بالأحرى أن يكون هذا المتعلم قد استفاد من آلية الإعفاء من شرط السن للتلاميذ الذين لم يبلغوا السن القانونية للتمدرس فيستفيدون من رخصة عادة ما تكون مخصصة لأبناء قطاع التعليم حتى يتمكنوا من الدخول المدرسي المبكر ، و شكل نسبة **1%** بمعدل تلميذ واحد ، من **10** إلى **11** سنة ، و نسبتهم **31.3%** و يمثلون المتعلمين الذين يعرفون سيرا عاديا في مسارهم التعليمي ، ثم أكثر من **11** سنة بنسبة **67.7%** ، و تشمل المتعلمين الذين أعادوا سنة دراسية أو أكثر أو الذين دخلوا إلى المدرسة في سن متقدمة – أي سن التمدرس كان أكثر من **06** سنوات –.

- الجدول رقم (39) يبين توزيع عينة البحث حسب المهنة التي يمارسها آباؤهم :

مهنة الأب	التكرارات	النسبة المئوية %
مهن ذات طابع زراعي	2	2,1
مهن حرفية	8	8,3
خدماتية و تجارية	12	12,5
إطارات متوسطة	30	31,3
أعمال حرة	12	12,5
عمال	14	14,6
بدون مهنة	18	18,8
المجموع	96	100,0

يتضح لنا من خلال الجدول أعلاه أن آباء عينة البحث يتوزعون توزعا طبيعيا حسب المهن التي يزاولونها ، و قولنا بالتوزيع الطبيعي يعني أنه توزيع قريب من التوزيع الذي أدركناه في الدراسة الاستطلاعية المعنية بالتصنيف الفئوي للبلدية ، حيث نلاحظ من خلال معطيات الجدول أن النسب فيه متقاربة جدا مع تلك التي تحصلنا عليها من خلال الدراسة الاستطلاعية ، و هذا ما يعزز صحة النتائج المتوصل إليها ، و هو توزيع يبرره كذلك تواجد المؤسسات التعليمية المقصودة بالبحث في مناطق تختلف فيها الخصائص الاجتماعية و الاقتصادية للجماعات البشرية التي تعيش ضمنها ، و التي اختيرت بطريقة مقصودة لتمثل كل منطقة من مناطق بلدية الجلفة .

و عليه نقول أن أولياء المتعلمين يتوزعون مهنيا بنسبة أعلى على مستوى الإطارات المتوسطة بنسبة **31.3%** ، و تتساوى نسبتهم على مستوى المهن الخدماتية و التجارية و الأعمال الحرة بنسبة **12.5%** ، في حين أن الذين يمارسون مهن حرفية شكلوا نسبة **8.3%** مقابل **2.1%** بالنسبة للذين يمتهنون المهن ذات الطابع الزراعي ، أما العمال فلهم نسبة معتبرة ضمن أفراد عينة البحث حيث شكلوا **14.6%** ، و تبقى دائما للفئة غير العاملة نسبتها المهمة و التي تقدر بـ **18.8%** .

و ليس بعيدا عن نتائج الدراسة الاستطلاعية نجد أن فئة العمال و البطالين تتمركز بصفة خاصة في بحرارة و حي الفصحى و الزريعة ، و تأخذ نسبة الحرفيين موقعها الأكبر في حي برنادة ، و تتوزع باقي الفئات المهنية على الأحياء بطريقة متجانسة .

- الجدول رقم (40) يبين توزيع عينة البحث حسب المهنة التي تمارسها الأم :

مهنة الأم	التكرارات	النسبة المئوية %
مهن حرفية	3	3,1
إطارات متوسطة	5	5,2
أعمال حرة	1	1,0
عمال	1	1,0
بدون مهنة	86	89,6
المجموع	96	100,0

يبين الجدول أعلاه أن أغلب الأمهات ماكثات بالبيت حيث تمثل نسبة هؤلاء **89.6%**، و على اعتبار أن الفئة الوسطى هي التي تشكل القاعدة في المجتمع الجلفي نجدها عند التحليل المهني للنساء العاملات لا تخرج عن القاعدة ، إذ تشكل نسبة النساء العاملات كإطارات متوسطة **5.2%** ، و تتوزع النسب الأخرى كما يلي : مهن حرفية **3.1%**، أعمال حرة **1%** ، و عاملة واحدة بنسبة **1%** .

و يعكس هذا التوزيع أن المرأة الجلفية و إن عرفت مؤخرا دخولا قويا إلى مجال العمل ، إلا أن هذا الاقتحام يعد حديثا نوعا ما ، و على اعتبار أن أغلب الأمهات ضمن هذه الدراسة من العقد العمري الثالث أو الرابع أو أكثر حيث كان حضور المرأة في العمل آنذاك لا يزال حديث عهد بالولاية .

- الجدول رقم (41) يبين توزيع المتعلمين على حسب المعدل المحصل عليه في اللغة العربية :

معدل مادة اللغة العربية	التكرارات	النسبة المئوية %
من 1 إلى 4	6	6,3
من 5 إلى 7	55	57.2
من 8 إلى 10	35	36,5
المجموع	96	100,0

من الملاحظ استنادا على الجدول أعلاه أن التصنيف لم يعتمد علامة الصفر ، و هذا لأن المتعارف ضمن هذا السياق أنه من المستحيل أن يقدم الطفل في الصف الخامس من التعليم الابتدائي ورقة بيضاء ، نظرا لما يحاط به من عناية يتحمل مسؤوليتها المعلم بصفة مباشرة ، لذا فإن جهد المتعلم لابد و أن يحقق على الأقل علامة **01** من **10** في أضعف الحالات ، خصوصا و أن كل نشاطات اللغة العربية في هذه السنة الدراسية تعتمد الوضعية الإدماجية – تعبير كتابي – كوضعية تحصيلية ختامية تفتح المجال نحو المتعلم للتعبير كتابيا عن السند المطلوب ما يمنحه فرصة الحصول على علامة تساوي **01** في أسوء الحالات لأن تعبير المتعلم لا يقاس من الناحية التعبيرية فقط و لكن من خلال الفكرة و الجهد المبذول و الأخطاء الإملائية و القدرة على الاستناد على المطلوب و التحكم في المكتسبات التعلمية القبلية ، ناهيك عن الأسئلة الأخرى التي لها علاقة بالنص أو تلك التي تتعلق ببناء النص النحوي و اللغوي ، و عليه فإن العلامة الكاملة تتجزأ على ثلاث مستويات ، و منه منطقيا لا يمكن أن يحصل المتعلم على علامة صفر .

و من خلال النسب المحتواة في الجدول نجد أن فئة المتعلمين المتحصلين على علامات تنحصر بين **01** و **04** عددهم **06** بنسبة **6.3%** ، و عدد المتعلمين الحاصلين على معدلات من **05** إلى **07** : **55** متعلم نسبتهم **57.2%** ، و الحائزين على علامات جيدة إلى ممتازة نسبتهم **36.5%** بتكرار **35** متعلم ، و هي نسبة معتبرة مقارنة مع المستوى

الإجمالي للتلاميذ و المؤسسات المختارة للدراسة ، و عليه يمكننا القول أن نسبة المتعلمين ذوي المستوى المتوسط في مادة اللغة العربية يمثلون أكثر من نصف العينة و هذا مؤشر جيد مقارنة مع نسبة المتعلمين الذين يعانون من مستويات ضعيفة .

- الجدول رقم (42) يبين توزيع عينة المتعلمين حسب الإعادة :

إعادة سنوات دراسية	التكرارات	النسبة المئوية %
نعم	27	28,1
لا	69	71,9
المجموع	96	100,0

يبين الجدول أعلاه أن **28.1%** من عينة البحث تعرضت لإعادة سنة دراسية واحدة على الأقل ضمن مسارها الدراسي ، مقابل **69%** من النسبة الإجمالية الذين زاولوا دراستهم بصفة طبيعية .

- الجدول رقم (43) يبين توزيع عينة المتعلمين حسب عدد السنوات المعادة :

عدد السنوات المعادة	التكرارات	النسبة المئوية %
الإعادة لمرة واحدة	21	77,8
الإعادة لمرتين	6	22,2
المجموع	27	100,0

الجدول رقم **(43)** يتعلق بالجدول الذي سبقه ، حيث نجد أنه من ضمن **27** متعلم الذين تعرضوا للإعادة **21** متعلم بنسبة **77.8%** منهم أعادوا سنة دراسية واحدة ، في حين تعرض **06** تلاميذ بنسبة **22.2%** للإعادة لأكثر من مرة .

- الجدول رقم (44) يبين توزيع عينة المتعلمين حسب الأسباب التي أدت بهم للإعادة :

أسباب الإعادة	التكرارات	النسبة المئوية %
ضعف في اللغة العربية	1	3,7
ضعف في اللغة الفرنسية	1	3,7
أسباب أخرى	25	92,6
المجموع	27	100,0

يكمل الجدول رقم **(44)** الجدول الذي سبقه ، حيث يوضح الأسباب التي دعت المتعلمين إلى الإعادة و التي انحصرت على الأغلب في أسباب تباينت بين المرض و عدم اهتمام المتعلم بالدراسة أو التنقل من مكان إلى آخر بما يحتم على المتعلم أن يتخلى عن مدرسته الأولى ليتأقلم مع معطيات مادية و بشرية جديدة ، و شكلت هذه الفئة النسبة الأهم **92.6%** بتكرار **25** متعلم من مجموع **27** متعلم ، حيث أن أغلب المتعلمين أكدوا أن إعادة السنة الدراسية كانت بسبب ظروف مرضية قاهرة دفعت بهم إلى كثرة الغيابات مما فوت عليهم فرصة النجاح الدراسي لتلك السنة ، أو لأن المتعلم أبدى عدم اهتمام و تكاسل عن أداء واجباته و بذله للمجهود المفروض لتحقيق النجاح ما أدى به إلى إعادة السنة أو التنقل الإجباري الذي يفرض عليه التكيف مع معلم جديد و طرق تعليمية جديدة ، أما المتعلمين الذين أعادوا السنة الدراسية بسبب ضعف في اللغة العربية أو حتى الفرنسية فنسبتهم ضعيفة جدا تقدر بـ **3.7%** بمعدل متعلم واحد فقط لكل اختيار ، ما يؤكد أن أغلب المتعلمين لا يعانون من العجز اللغوي الفادح الذي يؤدي بهم إلى الفشل المدرسي ، و لكن عدم التحصيل يعود إلى أسباب ذاتية و أخرى خارجية لا علاقة للغة فيها .

و قد أفادت هذه الدراسة اعتمادا على النتائج المتوصل إليها أن أغلب المتعلمين المعيدين بتكرار **21** متعلم و نسبة **77.8%** تمكنوا من الحصول على معدلات متوسطة أي تلك التي تنحصر بين **5** و **7** ، و **05** متعلمين بنسبة **18.5%** من أصحاب المعدلات الجيدة من **8** إلى **10** ، و هذا يعني أن الإعادة لا تعتبر عائقا أمام نجاح المتعلم ، حيث أن

الطفل باستطاعته تدارك الأمر و تجاوز العقبات إذا وجد الرعاية اللازمة و هذا على اختلاف البيئة الاجتماعية التي يعيش فيها ، فإعادة المتعلم لسنة دراسية معينة لا يعني نهاية مساره الدراسي أو حظه في النجاح بل أثبتت النتائج أنها بداية لنجاح أكثر ثبات .

– الجدول رقم (45) يبين توزيع عينة المتعلمين حسب المادة الدراسية التي يميلون إليها :

المادة التي يحبها المتعلم	التكرارات	النسبة المئوية %
اللغة العربية	15	15,6
اللغة الفرنسية	10	10,4
المواد العلمية	51	53,1
المواد الإنسانية	19	19,8
التربية الفنية	1	1,0
المجموع	96	100,0

صرح أغلب التلاميذ أنهم يميلون بنسبة كبيرة تقدر بـ **51%** إلى المواد العلمية ، و المقصود بالمواد العلمية في المرحلة الابتدائية الرياضيات و التربية العلمية و التكنولوجية ، حيث أبدى أغلب التلاميذ ميلهم الكبير إلى التجارب العلمية و الاستكشافية و النشاطات الحسابية و الرياضية أكثر من ميلهم إلى المواد الأخرى ، و هذا ما يعكس الحالة النشطة لدماغ المتعلم و حالة الفضول العالية التي هو عليها ، و هذا أمر طبيعي نظرا لحالة التأهب النفسي و المورفولوجي التي يكون عليها الطفل من قدرة على استقبال العديد من المعلومات التي تروي فضوله اتجاه العالم الخارجي .

بالمقابل نجد أن نسبة **19.8%** منهم يتوجهون نحو المواد الإنسانية أي التربية الإسلامية و التاريخ و الجغرافيا و التربية المدنية ، إلا أن النسبة الأهم ضمن هذا التوجه يصرحون باهتمامهم بمادة التربية الإسلامية لما تمثله لديهم من هوية دينية يستقون منها أخلاقهم و يجدون على ضفافها من القصص الدينية و السور القرآنية و الأحاديث النبوية

الشريفة ما يعكس الفطرة فيهم و هذا بشهادة العديد من المتعلمين الذين أبدوا اهتمامهم الكبير و إعجابهم الأكبر بما تقدمه هذه المادة التي يعتبرونها من أهم البرامج التي تقدم إليهم في المؤسسة التعليمية و بالمقابل يجدون صعوبة كبيرة في حفظ مواد التاريخ و الجغرافيا و التربية المدنية .

ثم إن الملاحظ على نسب توزيع المتعلمين لميلهم إلى اللغة العربية أو اللغة الفرنسية نجد أن النسب متقاربة جدا ، حيث أن **10.4 %** من المتعلمين يظهرون ميلهم إلى اللغة الفرنسية مقابل **15.6%** ممن يفضلون اللغة العربية ، حيث نجد أن المتعلم في هذه السن و هو في طريقه لاكتشاف لغة جديدة و هي اللغة الفرنسية يعيش مرحلة تفاعل مزدوج ، تفاعل مع اللغة و تفاعل مع أستاذ اللغة ، حيث لاحظنا أن العديد من المتعلمين يظهرون ميلهم إلى اللغة الفرنسية لحبهم لمعلم أو معلمة اللغة الفرنسية و لأن تفوقهم فيها يمكنهم من مكانة متميزة لدى معلم اللغة من جهة و على مستوى القسم مقارنة مع المتعلمين الآخرين من جهة أخرى ، و عليه يجد المتعلم نفسه في وضعية تفوق و تميز قد لا يحظى بها وسط المنافسة الكبيرة التي يجدها على مستوى تعلم اللغة العربية التي يتقنها أغلب التلاميذ .

و قد لفت انتباهنا أن المتعلمين في هذه السن قد أبدوا اهتماما أقل بمواد التربية الفنية أي الرسم ، حيث أن متعلما واحدا فقط أبدى ميله نحوها ، و هذا أمر طبيعي إذ أثبتت الدراسات المختلفة أن هذه المرحلة العمرية تسمى في التوجه الفني مرحلة التعبير عن الواقع ، حيث يميل الطفل في هذه المرحلة إلى التعبير عن ما يعيشه في واقعه حتى من خلال الرسم ، و ذلك تمهيدا للدخول في مرحلة المراهقة ، و عليه يميل المتعلم إلى الرسم كعملية إبداعية ، و نظرا لأن الإبداع الفني عملية فردية ذاتية لا تمس كل التلاميذ و لكن فقط من لديه استعداد فطري لذلك ، جعل من المنطقي أن يكون التوجه نحو مثل هذه النشاطات في هذه السن محدود جدا ، لأن كل متعلم يتوجه بميوله إلى نشاط دون الآخر .

- الجدول رقم (46) يبين توزيع عينة البحث وفق الأسباب التي قدمتها لتبرير توجهها نحو مادة دون الأخرى :

تبرير توجه المتعلم	التكرارات	النسبة المئوية %
أساسية	7	7,3
تنمي الذكاء	29	30,2
تعلمنا أشياء جديدة	17	17,7
أحبها	18	18,8
سهلة	21	21,9
تساعدنا على التعبير عن مشاعرنا	4	4,2
المجموع	96	100,0

يتضح لنا من خلال الجدول أن المتعلمين توجهوا في تبرير أسبابهم لاختيارهم مادة دراسية دون الأخرى توجهات عدة ، فهناك من برر اختياره بأن المادة تنمي ذكاءه **30.2%** ، و هناك من يبرر ميله بأن هذه المادة تعلمه أشياء جديدة **17.7%** ، و نجد أن **18.8%** من المتعلمين اكتفوا بوصف شعورهم اتجاه المادة لتبرير ميلهم إليها و قد يكون هذا الحب مصدره المعلم بما يقدمه من طرق شيقة تنمي حب المتعلم نحو هذه المواد دون غيرها ، و **21.9 %** يميلون إلى المادة الدراسية التي اختاروها لأنهم يجدونها سهلة ، و قد أبرز **7.3%** من المتعلمين أن ميلهم إلى مادة دراسية دون الأخرى على اعتبار أنها أساسية في مسارهم الدراسي و هو توجه منطقي نفعي ، في حين نسبة **4.2%** بتكرار **04** متعلمين من يرى أن اختيار المادة يقاس بما تمنحهم من قدرة على التعبير عن المشاعر و هذه الاختيارات الأربعة موجهة لمادة اللغة العربية كمادة مفضلة تمكن المتعلم من المشاركة الوجدانية ، و الحقيقة أنها صفة لصيقة باللغة لا يمكن لأي مادة دراسية أخرى أن تمكن المتعلم من هذا الشعور .

- الجدول رقم (47) يبين توزيع عينة المتعلمين حسب الهواية المفضلة لديهم :

الهواية المفضلة	التكرارات	النسبة المئوية %
المطالعة	9	9,4
الرياضة	63	65,6
الرسم	15	15,6
المسرح	4	4,2
أعمال يدوية	4	4,2
التعبير و الكتابة	1	1,0
المجموع	96	100,0

إن اعتمادنا لهذا المؤشر – الهواية – كان له هدف وحيد و هو قياس ميل المتعلم إلى التعبير و الكتابة كهواية تظهر اهتمام المتعلم اللغوي ، فكانت النتيجة أن متعلما واحدا فقط أو بالأحرى متعلمة واحدة فقط أظهرت اهتمامها البالغ بالكتابة و التعبير ، حيث تعتبرها هواية و تنوي ممارستها كمهنة مستقبلية ، و غير بعيد عن الكتابة نجد أن **09** تلاميذ أي **%9.4** من مجموع عينة البحث يمارسون المطالعة كهواية ، في حين تتوزع باقي الفئات بين الرياضة التي تأخذ حصة الأسد بنسبة **%65.6** ، ثم الرسم **%15.6** ، المسرح و الأعمال اليدوية **%4.2** .

و نشير ضمن هذا الرواق أن المتعلمين أبرزوا ميلهم إلى الرسم كهواية ، دون أن يظهر هذا الميل للرسم كمادة دراسية ، و ربما يعود ذلك إلى أن المتعلم عند ممارسته للرسم كهواية يكون له حرية أكبر من تلك التي تتطلبها حصة الرسم في المدرسة و التي تعتمد على قواعد تشكيلية إبداعية محددة قد لا يتأقلم معها كثير من التلاميذ ، و للتدقيق في الأمر وجدنا أن المتعلمة التي اختارت الرسم كمادة مفضلة يعتبر الرسم كذلك هوايتها المفضلة ، و هنا يظهر التكامل الإبداعي لهذه الفتاة ، فاختيارها للرسم ليس اعتباطا و لكنه مؤسس .

02 – عرض و تحليل جداول الفرضية الأولى :

- **نص الفرضية : هناك علاقة بين الانتماء إلى فئة اجتماعية معينة و التباين اللغوي في مادة اللغة العربية الملاحظ لدى المتعلمين في الصف الخامس من التعليم الابتدائي .**

- **الجدول رقم (48) يبين توزيع عينة المتعلمين حسب المستوى التعليمي لآبائهم :**

المستوى التعليمي للأب	التكرارات	النسبة المئوية %
أمي	14	14,6
ابتدائي	16	16,7
متوسط	24	25,0
ثانوي	19	19,8
جامعي	23	24,0
المجموع	96	100,0

يتضح من خلال الجدول أن **14.6%** من الآباء لا يتمتعون بأي مستوى تعليمي – أميون – ، **16.7%** من الأولياء اكتفوا بشهادة التعليم الابتدائي ، **25%** توقفوا عند شهادة التعليم المتوسط ، بالمقابل نجد أن **19** ولي بما يناسب نسبة **19.8%** من النسبة الإجمالية وصلوا إلى المستوى الثانوي ، و نلاحظ أن **23** أب بنسبة **24%** يتمتعون بشهادة جامعية .

إذا دققنا في توزيع الآباء على مختلف المستويات التعليمية نجد أنه توزيع متقارب جدا ، و ما قد يلفت الانتباه أن ثلث العينة موزعة فقط بين الآباء الذين لا مستوى تعليمي لهم و أولئك الذين اكتفوا بالمستوى الابتدائي في التعليم ، و لهذا التوزيع أهميته في بناء التصورات نحو العلاقة القائمة بين الانتماء الاجتماعي على مستوى قاعدة التعليم و المهنة و المعاملة الوالدية و غيرها و التباين اللغوي الملاحظ على مستوى المتعلمين .

- **الجدول رقم (49) يبين توزيع عينة المتعلمين حسب المستوى التعليمي لأمهاتهم :**

المستوى التعليمي للأم	التكرارات	النسبة المئوية %
أمي	50	52,1

ابتدائي	12	12,5
متوسط	13	13,5
ثانوي	15	15,6
جامعي	6	6,3
المجموع	96	100,0

يبين الجدول أعلاه أن **52.1%** بما يعادل **50** أم أمية لا مستوى تعليمي لها ، و هي نسبة معتبرة لها وزنها الخاص ، و نجد أن **12.5%** من الأمهات حاصلات على شهادة التعليم الابتدائي ، **13.5%** منهن تحصلن على شهادة التعليم المتوسط ، **15.6%** مستوى ثانوي ، و فقط **06** أمهات بنسبة **6.3%** تحصلن على شهادة جامعية .

إن تعليم الفتاة اليوم أخذ توجها أكثر انفتاحا عما كان عليه المجتمع الجلفي في القديم، حيث نجد أن نصف الفئة المتعلمة اليوم من الإناث ، و قد حققت المرأة قفزة نوعية ضمن هذا التوجه منذ تعميم التعليم و تأكيد مجانيته وضرورته لكل الأطفال في المجتمع على اختلاف جنسهم ، فأظهرت الفتاة الجلفية كغيرها من الفتيات الجزائريات اهتماما و تفوقا كبيرين على مختلف المستويات التعليمية ، و إن هي أغلب الأمهات اليوم لا تعرف القراءة و لا الكتابة أو مستواها التعليمي ضعيف ، إلا أنها تحرص على تعليم بناتها، لأنها تعلم أن التعليم يمد المرأة بالقوة و يعطيها قيمة ايجابية في المجتمع .

– جدول رقم (50) يبين توزيع الأمهات وفق مستواهن التعليمي على مختلف الأحياء التي تتموقع بها المؤسسات التعليمية :

	المستوى التعليمي للأم	

			أمي	ابتدائي	متوسط	ثانوي	جامعي	
اسم المؤسسة	الزعفران عطية طريق بحرارة	ت	5	1	1	1	0	8
		%	62.5	12.5	12.5	12.5	0.0	100.0
	دلاعة عطية المجمع الجديد سوق الرحمة	ت	7	0	0	0	1	8
		%	87.5	0.0	0.0	0.0	12.5	100.0
	بورزق بوبكر عين اسرار	ت	2	1	3	1	1	8
		%	25.0	12.5	37.5	12.5	12.5	100.0
	حنيشي محمد الشمالية باب الشارف	ت	1	2	3	0	2	8
		%	12.5	25.0	37.5	0.0	25.0	100.0
	خضرون مزوز عين الشيح	ت	1	1	0	5	1	8
		%	12.5	12.5	0.0	62.5	12.5	100.0
	دروازي الشامخ 1 الجنوبية مائة دار	ت	4	0	1	3	0	8
		%	50.0	0.0	12.5	37.5	0.0	100.0
	فيلالي البشير حي السعادة	ت	6	1	1	0	0	8
		%	75.0	12.5	12.5	0.0	0.0	100.0
	هواري بومدين رؤوس العيون	ت	7	0	0	1	0	8
		%	87.5	0.0	0.0	12.5	0.0	100.0
	غربي بن عبد الله برنادة	ت	2	3	2	0	1	8
		%	25.0	37.5	25.0	0.0	12.5	100.0
	صويلح شويحة الزريعة	ت	7	1	0	0	0	8
		%	87.5	12.5	0.0	0.0	0.0	100.0
	شونان محمد 5 جويلية	ت	4	2	0	2	0	8
		%	50.0	25.0	0.0	25.0	0.0	100.0
	بورقدة احمد بوتريفيس	ت	4	0	2	2	0	8
		%	50.0	0.0	25.0	25.0	0.0	100.0
المجموع		ت	50	12	13	15	6	96
		%	52.1	12.5	13.5	15.6	6.2	100.0

و يوضح الجدول أعلاه أن عدد الأمهات الأميات تتمركز بتواتر قوي في أحياء بحرارة و البناء الذاتي و رؤوس العيون و الزريعة و حتى حي السعادة هذا الأخير الذي يعد من الأحياء العريقة بالبلدية ، و هي أحياء في أغلبها تضم عددا كبيرا من الفئات العمالية التي لا تهتم كثيرا بتعليم المرأة ، و يبرز معامل التوافق C **0.646** عند مستوى دلالة sig **0.010**< **0.05** وجود علاقة قوية بين المستوى التعليمي للأم و الحي الذي تعيش فيه ، ما

يبرز أن الفئات الوسطى تولي أهمية أكبر بتعليم المرأة و الفتاة ، و على هذا تبقى نسبة الحاصلات على شهادات جامعية نسبة ضعيفة جدا نظرا للتوجه التقليدي الذي كان يسود العقلية العامة للأهالي بالولاية اتجاه تعليم الفتاة .

- الجدول رقم (51) يبين توزيع عينة المبحوثين حسب توجه آبائهم نحو مطالعة الكتب:

مطالعة الأب للكتب	التكرارات	النسبة المئوية %
نعم	25	26,0
لا	71	74,0
المجموع	96	100,0

يبين الجدول أن نسبة الآباء المهتمين بمطالعة الكتب **26%** مقابل **74%** من إجمالي النسبة لا يولون أي اهتمام بالمطالعة . و هي نسبة تتقارب مع التوجه الذي اتخذته الأمهات في الجدول اللاحق :

- الجدول رقم (52) يبين توزيع عينة المبحوثين حسب توجه أمهاتهم نحو مطالعة الكتب :

مطالعة الأم للكتب	التكرارات	النسبة المئوية %
نعم	17	17,7
لا	79	82,3
المجموع	96	100,0

حيث نجد أن **17.7%** بمعدل **17** أم فقط تولي اهتماما بالمطالعة مقابل **82.3 %** من الأمهات لا تطالعن ، و الحقيقة أن توجه الأمهات الضعيف نحو المطالعة يمكن تفسيره من أن أغلبية الأمهات لا تعرف القراءة و عليه لا يمكنها أن تطالع ، و لكن النسب على مستوى الآباء توضح أن المجتمع الجلفي لا يولي أهمية خاصة نحو المطالعة .

لا أحد ينكر أهمية المطالعة في تنمية خبرات الفرد و تزكية تجاربه و تهيئته لخدمة ذاته و المجتمع ، فالمطالعة عادَةٌ إيجابية في حياة الفرد و في الوقت ذاته تعتبر عادة معدية

، فالأب أو الأم الذين يطالعون سيشجعون أولادهم بصفة تلقائية و عفوية على المطالعة ، بل و حتى نقاش العائلة المثقفة سيأخذ منحى أكثر جدية و نفعية بالنسبة للطفل.

– الجدول رقم (53) يبين العلاقة بين المستوى التعليمي للأب و توجهه نحو سلوك المطالعة :

			مطالعة الأب للكتب		المجموع
			نعم	لا	
المستوى التعليمي للأب	أمي	ت	1	13	14
		%	7.1	92.9	100.0
	ابتدائي	ت	0	16	16
		%	0.0	100.0	100.0
	متوسط	ت	5	19	24
		%	20.8	79.2	100.0
	ثانوي	ت	7	12	19
		%	36.8	63.2	100.0
	جامعي	ت	12	11	23
		%	52.2	47.8	100.0
المجموع		ت	25	71	96
		%	26.0	74.0	100.0

و قد أثبتت العلاقات المؤسسة على المستوى التعليمي للأب و التوجه نحو سلوك المطالعة ، أن العلاقة بينهما متوسطة عند معامل التوافق C **0.396** و مستوى دلالة sig **0.001>** **0.05** ، حيث أن هناك من الآباء من يسمح له مستواه التعليمي بإدمان المطالعة أو بإبراز توجه طفيف نحوها و لكن أغلبية أفراد العينة أي **42** أب من مجموع **96** أي ما يقارب نصف العينة لهم القدرة على المطالعة أو يسمح لهم مستواهم التعليمي بالمطالعة – من حاملي شهادة التعليم المتوسط و الثانوي و الجامعي – و لكنهم لا يطالعون .

و لم تكن النتائج المحصل عليها من خلال بناء العلاقة بين مهنة الأب و توجهه نحو المطالعة ببعيد عن التوجه الذي أخذته العلاقة بين متغيري المستوى التعليمي و المطالعة

حيث يتحدد معامل التوافق C بـ **0.389** و مستوى دلالة sig **0.009**< **0.05** الذي يعكس أن العلاقة متوسطة إلى ضعيفة ، و تعتبر فئة الإطارات الوسطى الفئة الأكثر نشاطا و توجها نحو المطالعة تليها فئة ممتهني الأعمال الحرة ، و يبقى على العموم التوجه العام ضعيف مقارنة مع الانتماء الاجتماعي للأفراد .[1]

لابد و أن نتعامل مع المطالعة كضرورة لا كهواية ، حيث تذهب العديد من الدراسات إلى أن تنمية حب القراءة عند الأطفال و ربطهم بالكتاب لا يعد من مهام المدرسة وحدها ، إذ أبرزت العديد من الدراسات التربوية أهمية السنوات الأولى في بناء شخصية الطفل و تحديد أنماط سلوكه ، حيث توصلت **ماري كلاي Marie Clay** سنة **1975** من خلال دراستها التي هدفت إلى معرفة دور البيت و المدرسة في كيفية تعلم الأطفال القراءة إلى أن هناك كَمًّا هائلا من البحوث العلمية التي تدعم وجهة النظر القائلة بأن اتصال الطفل بالكتب و المواد المطبوعة في البيت قبل التحاقه بالمدرسة له تأثير كبير على نموه المعرفي و اللغوي .[2]

و في السياق ذاته أشار **سبيجل Spiegel** إلى أن البحوث الحالية بدأت تركز على الطبيعة الاجتماعية للأحداث المتعلقة بعادات تعلم القراءة ، وتبرز هذه الأحداث حين يقيم الوالدان نشاطات أو أحداث يقصد بها تعليم الأطفال شيئاً ما عن عادات تعلم القراءة ، وقد ركزت الأبحاث الأولية على هذه التفاعلات والأحداث الاجتماعية وتوصلت إلى أنها كانت شائعة بشكل عام في حياة الأطفال الذين تعلموا القراءة في سن مبكرة ، إذ أن الأطفال يتعلمون الكثير عن عادات تعلم القراءة من خلال ملاحظة ما يجري في بيئاتهم مما له علاقة بالقراءة ، والقراءة للأطفال – أي قراءة الوالدين لأبنائهم – هي أكثر النشاطات المتعلقة بتعلم القراءة في المنازل التي يتم بحثها بشكل مستمر، و مهما كانت البيئة المنزلية

---

[1] - عد إلى الجدول الذي يبين العلاقة بين المتغيرين مهنة الأب و توجهه نحو المطالعة بالملاحق .

[2] - عبد العزيز السرطاوي و سناء طيبي و روحي عبدات ، **مدى ممارسة أولياء الأمور للمهارات المسبقة للقراءة و الكتابة مع أطفالهم في مرحلة ما قبل المدرسة بدولة الإمارات العربية المتحدة** ، ورقة بحث ، بدون سنة ، ص **03** .

غنية بمستلزمات وأدوات القراءة فإنها لن تكون مؤثرة بشكل جيد ما لم يكن للوالدين دور إيجابي في تفعيل هذه البيئة الغنية بما ينعكس على نمو مهارات القراءة عند الطفل .[1]

وقد أشارت نتائج كثير من الدراسات إلى أن الأطفال الذين يشاهدون والديهم يقرءون، أو يلتزم أحد الوالدين بالقراءة لأبنائه ، وتتوافر في بيوتهم الكتب والمجلات المختلفة، ينجحون في مهمات ما قبل القراءة . وقد تبين من سلسلة دراسات دورية **Durlein (1966)** أن وجود نموذج يقرأ في البيت ويقلده الطفل هو أكثر العوامل أهمية في بناء شخصية قادرة على الالتزام بسلوك القراءة . كما أشارت دراسة **بولوك Bullock (1982)** إلى أن القراءة للأطفال الصغار تثرى التطور اللغوي لديهم .[2]

و عليه يمكننا القول أن توجه الوالدين نحو المطالعة و إن تظهر علاقته متوسطة بالمستوى التعليمي للآباء و بمهنتهم ، فهذا أمر طبيعي ذلك أن من لا مستوى تعليمي له لن يتمكن بالضرورة من اعتناق مثل هذا التوجه ، و لكننا نقول أنه توجه علاقته نسبية بالانتماء الاجتماعي للفرد ، ذلك أنه حتى يصبح من السلوكيات ذات العلاقة بالفئة التي ينتمي إليها الفرد لابد و أن تُوَصِلَ هذه الفئة للسلوك حتى يتمكن الفرد من توارثه من قبل أسرته ليورثه أبناءه ، و لأن عينة البحث من الآباء الذين يتوزعون في أغلبهم على العقود العمرية الثالثة فما أكبر و نظرا للأوضاع الاجتماعية و الاقتصادية الصعبة نوعا ما التي كانت تعيشها أغلب الأسر في فترات آباء الآباء ، لا نستطيع أن نتحدث عن سلوك المطالعة المتوارث و لكن نتحدث عن الميل الفئوي للمطالعة و الذي ظهر من خلال هذه الدراسة على أنه ميل متوسط على اعتبار أن هناك العديد من الأفراد الذين ينتمون إلى فئات اجتماعية متوسطة أو قريبة من العليا و لكنهم لا يبرزون أهمية نحو هذا السلوك . و عليه الجلفة كالعديد من مدن العالم الثالث لا يُظْهِر أغلب أصحابها ميلا حقيقيا نحو المطالعة كسلوك نخبوي عفوي

---

[1] - محمد محمد سالم و صالح بن عبد العزيز النصار ، **أثر الاختلافات الاجتماعية في أنشطة تعلم القراءة في المنزل والمدرسة** ، بحث منشور في مجلة : " دراسات في المناهج وطرق التدريس " ، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس ، العدد **89** ، أكتوبر **2003** ، ص **06** .

[2] - المرجع نفسه ، ص **07** بتصرف .

و تلقائي يدعو إلى التمهيد لتطوير الذات و خلق الدافعية ، و تبقى المطالعة الوحيدة تقريبا التي يعرفها أغلب الأطفال المطالعة الرسمية التي لا تجد لها مكانا إلا كمادة دراسية تخصص لها حصة واحدة في الأسبوع بمعدل **45** دقيقة من مجموع **08** ساعات و **15** دقيقة في الأسبوع مخصصة لنشاطات اللغة العربية .

- **الجدول رقم (54) يبين تشجيع الوالدين أطفالهم على المطالعة :**

تشجيع الوالدين على المطالعة	التكرارات	النسبة المئوية %
نعم	*82*	*85,4*
لا	*14*	*14,6*
المجموع	*96*	*100,0*

يبين الجدول أن **85.4%** من الآباء يشجعون أبناءهم على المطالعة ، في حين أن **14** ولي بنسبة **14.6%** لا يشجعون أبناءهم عليها .

و أبرزت النتائج العلائقية أنه لا توجد علاقة بين المستوى التعليمي للأب أو مهنته أو توجهه نحو المطالعة و تشجيع ابنه عليها . و عليه يمكننا القول أن أغلب الآباء و إن كانوا لا يمارسون السلوك القرائي إلا أنهم يشجعون أبناءهم على المطالعة لوعيهم بأهميتها على اختلاف مستوياتهم الدراسية و توجهاتهم المهنية و انتماءاتهم الاجتماعية ، و يبقى أن نقول أن الفئة التي لا تشجع أبناءها على المطالعة و التي شكلت **14.6%** من مجموع العينة تتوزع على كل الفئات بنسب متقاربة ، مع مقاربتين مهمتين هما : أن كل الآباء الحاملين لشهادة جامعية يشجعون أبناءهم على المطالعة بدون استثناء ، ثم أغلب الآباء من دون مهنة أو عمل أظهروا عدم اهتمامهم بتشجيع أبنائهم نحو المطالعة .

- **الجدول رقم (55) يبين توزيع عينة المتعلمين حسب امتلاكهم لمكتبة في المنزل :**

وجود مكتبة في المنزل	التكرارات	النسبة المئوية %
نعم	*17*	*17,7*

لا	79	82,3
المجموع	96	100,0

يتضح من خلال الجدول أن **17** متعلم فقط بنسبة **17.7%** من مجموع المتعلمين يمتلك مكتبة كتب بالمنزل ، في حين أن **79** متعلم أي **82.3%** من مجموع العينة لا يمتلكون مكتبة .

تعتبر المكتبة و ما تقتنيه الأسرة من كتب في نظر **بيير بورديو** من الممارسات الثقافية التي تحظى بها طبقات و لا تحظى بها أخرى ، فالثروات الثقافية كما يسميها و التي من بينها التمتع بمكتبة ثرية من الكتب المتنوعة حكر على الطبقات المسيطرة في المجتمع ، و تعتبر أحد أهم المقومات الثقافية التي تعكس التفاوت الاقتصادي ، و عليه فإن امتلاكها و استهلاكها من مقومات التصنيف الاجتماعي ، و يدخل هذا ضمن منطق " الذوق السليم " الذي تتحلى به طبقات على حساب أخرى .[1]

و توضح الجداول المركبة لمتغيري المستوى التعليمي للأب و المهنة التي يمارسها و امتلاك الأسرة لمكتبة للكتب في المنزل وجود علاقة متوسطة بين الانتماء الاجتماعي و التوافر على مكتبة بالمنزل كممارسة ثقافية ، و هذا ما يوضحه الجدول التالي .

- الجدول رقم (56) يبين العلاقة بين المهنة التي يمارسها الأب ووجود مكتبة بالمنزل:

			وجود مكتبة في المنزل		المجموع
			نعم	لا	
مهنة الأب	مهن ذات طابع زراعي	ت	0	2	2
		%	0.0	100.0	100.0
	مهن حرفية	ت	1	7	8
		%	12.5	87.5	100.0
	خدماتية	ت	0	12	12

[1] - عبد الكريم بزاز ، المرجع السابق ، ص **114** .

	و تجارية	%	0.0	100.0	100.0
	إطارات متوسطة	ت	8	22	30
		%	26.7	73.3	100.0
	أعمال حرة	ت	6	6	12
		%	50.0	50.0	100.0
	عمال	ت	1	13	14
		%	7.1	92.9	100.0
	بدون مهنة	ت	1	17	18
		%	5.6	94.4	100.0
المجموع		ت	17	79	96
			17.7	82.3	100.0

من خلال الجدول يتضح لنا أن أغلب الأسر التي تمتلك مكتبة بمنزلها الأب فيها من الإطارات المتوسطة بمعدل **08** أفراد من مجموع **17** أجابوا بنعم أي **26.7%** ، ثم **06** أفراد من ممارسي المهن الحرة ، بالمقابل أغلب الفئة العمالية و الفئة من دون مهنة و كذا أصحاب المهن الحرفية و الخدماتية و التجارية و المهن ذات الطابع الزراعي لا تولي أهمية إلى اقتناء مكتبة بالمنزل ، و عليه تتضح العلاقة متوسطة عند معامل التوافق **0.381** و مستوى الدلالة sig **0.012**> **0.05** ، كما تظهر العلاقة متوسطة بين متغيري المستوى التعليمي للأب و امتلاك مكتبة حيث معامل التوافق يتحدد بـ **0.324** عند مستوى الدلالة sig **0.023**> **0.05** .

و على العموم لا تولي الأسر الجلفية أهمية بالغة لاكتساب مكتبة تتوافر على كتب غنية و معرفية مختلفة تتنفع بها الأسرة و خصوصا الأطفال ، فالتوجه العام يبقى ضعيف اتجاه هذه الممارسة الثقافية ، كما أن العائلات الجلفية لا تنظر إلى المكتبات على أنها معطى يعكس المستوى الثقافي إلا بالنسبة للنخبة المثقفة في المجتمع ، إذ يبقى اقتناء مكتبة بالمنزل من الكماليات لا من الضروريات .

- الجدول رقم (57) يبين توزيع المتعلمين حسب ميلهم إلى التحدث باللغة العربية الفصحى :

تحب التكلم بالعربية الفصيحة	التكرارات	النسبة المئوية %
نعم	79	82,3
لا	17	17,7
المجموع	96	100,0

من أهم الأسئلة التي تجد مكانها ضمن هذه الدراسة : هل يحب الطفل المتعلم التحدث باللغة العربية الفصيحة ؟ قد يبدو التساؤل غامضا نوعا ما ، و لكن الهدف منه هو التعرف على استعداد الطفل إلى اعتماد هذه اللغة ، ذلك أن الاستعداد لا يُتَأَتَّي إلا من خلال حصول الميل إلى الشيء ، على اعتبار أن الاستعداد حالة من التهيؤ النفسي و حتى الجسدي يكون الفرد من خلاله قادرا على تعلم ما يميل إليه ، و المقصود هنا اللغة .

و يظهر من خلال الجدول أن **82.3%** من مجموع المتعلمين يظهرون ميلهم و حبهم للتكلم باللغة العربية الفصيحة ، و طبعا نحن نتحدث من خلال هذا الوصف عن الميل و الاستعداد لا التمكن من اللغة ، إذ قد يُظْهِر الطفل إعجابه و حبه لهذه اللغة و قد يتمكن أو قد لا يتمكن من اعتمادها لغلبة العامية على اللسان . في حين نجد أن **17.7%** من المتعلمين يصرحون بأنهم لا يحملون هذا الميل .

في العادة لا يمكننا أن نتحدث عن حب اللغة أو كرهها انطلاقا من قاعدة أن اللغة حاجة وظيفية يكتسبها الفرد بصفة عفوية نتيجة التنشئة التي يتعرض لها قصد أداء حاجات تواصلية و تعبيرية و إخبارية و غيرها ، و لكن و لأن اللغة العربية الفصيحة باتت لغة متعلَمَة في أغلب الأحيان من طرف المؤسسات التعليمية لاسيما التحضيرية و الابتدائية منها ، ما يجعل علاقة الطفل باللغة محاطة بمجموعة من العوامل هي التي تعكس طبيعة شعور الطفل نحوها ، حيث يتم التعامل معها على أنها مادة دراسية قد يُظْهِر الطفل نحوها ميلا فحبا ، و قد ينفر منها .

و من هذه العوامل التي تمهد لتحديد طبيعة العلاقة بين الطفل و اللغة التي سيتعلمها : المعلم ، الأساليب المعتمدة في تعليم المادة ، الصعوبات التي يواجهها المتعلم من خلال العمليات التعليمية المختلفة ، احتكاك المتعلم ببيئة غنية تشجع على التفاعل و اللغة الجديدة، اهتمام الأسرة و الوالدين بإشباع الحاجات المادية و المعنوية التي تحفز الطفل على التأقلم و هذا المعطى الجديد .... . ذلك أنه لابد و أن يَعِيَ الأولياء أن دخول الطفل إلى المدرسة و تعامله مع اللغة العربية بشكلها الرسمي الذي لا يستغرق إلا ساعتين من صباح كل يوم في أحسن الحالات لا يكفي وحده لتتعزز لدى الطفل القوة و القدرة الكبيرتين للنيل من هذه اللغة و التمكن منها ، ذلك أنه و إن كانت باقي المواد تقدم باللغة العربية ، إلا أن المتعلم سيبقى أسير غربته إزاءها إن لم يتمكن من حبها كلغة لا كمادة .

و على العموم تظهر النتائج أن الفئة الأكبر من العينة تحمل حبا لهذه اللغة ، ويبقى من مهام الأسرة أن تساعد الفئة الباقية من خلال تشجيع الأطفال على المطالعة و مساعدتهم على ممارستها ، ذلك أن التحفيز وحده غير كاف لأن الطفل في هذه السن يحتاج إلى الاهتمام المباشر بفعل الشيء ، و من الطبيعي أن أغلب الأسر لا تتحدث باعتماد اللغة الفصيحة في المنزل و لكن من المهم أن تحاول في مرات عديدة أن تلقن الطفل بعض العبارات أو المسميات قصد تعويده عليها ، كما تظهر أهمية المؤسسات الدينية المختلفة و كذا مؤسسات التعليم التحضيري في تعليم الطفل اللغة العربية قبل دخوله إلى المدرسة ، حيث يمتلك الطفل قدرة كبيرة على تعلم اللغة في سنواته الأولى ، خصوصا و أن المؤسسات التحضيرية تعتمد أساليب مرنة و ترفيهية في عملية تلقين اللغة، و لا أحد ينكر أثر حفظ القرآن الكريم على اللسان العربي .

– الجدول رقم (58) يبين توزيع عينة البحث حسب اعتمادهم اللغة العربية الفصحى في المنزل أو في الشارع مع الأصدقاء :

اعتماد الفصحى في المنزل أو الشارع مع	التكرارات	النسبة المئوية %

الأصدقاء		
نعم	12	12,5
لا	82	85,4
أحيانا	2	2,1
المجموع	96	100,0

من خلال الجدول أعلاه يتضح لنا أن أغلب عينة البحث من المتعلمين لا يبدون اهتماما و لا ممارسة لاعتماد اللغة العربية كلغة حديث في المنزل أو في الشارع ، حيث أنه فقط **12** متعلم بنسبة **12.5%** من أبدى توجهه نحو هذه الممارسة ، مقابل **82** متعلم بنسبة **85.4 %** ممن أجاب بالنفي ، مع وجود متعلمين اثنين **2.1%** أخذوا موقفا وسطا بين النفي و الإثبات .

الحقيقة إنه لمن الطبيعي و العفوي أن يتجه المتعلم عند الحديث في حياته اليومية سواء كان ذلك في المنزل أو في الشارع إلى التزام لغة الأم أي اللغة العامية الدارجة على الألسن ، و هو في الحقيقة سلوك يشترك فيه أغلب البشر ، إلا أن الفضول يدفع بالباحث الاجتماعي إلى قياس إمكانية وجود فئة من المتعلمين يحاولون إدراج اللغة الفصحى ضمن يومياتهم . ما دفعنا بالبحث عن الخلفية التي ميزت **12** متعلم عن **96** متعلم للتحدث باللغة العربية في حياتهم اليومية ، فبحثنا في العلاقة بين هذا التوجه و بين المستوى التعليمي للأب ثم للأم ، فأبرز مستوى الدلالة sig لكل منهما أن لا علاقة بين المتغيرين ، حيث أن مستوى الدلالة بالنسبة لمتغيري المستوى التعليمي للأب و اعتماد المتعلم اللغة الفصحى في يومياته **0.350> 0.05** ، مقابل **0.05<0.706** و هو مستوى الدلالة للعلاقة بين المستوى التعليمي للأم و اعتماد المتعلم اللغة العربية الفصحى في يومياته ، فتوجهنا للبحث عن تأسيس العلاقة ضمن متغير المهنة فبرز كذلك عند مستوى الدلالة sig **0.607 > 0.05** أن لا علاقة . كما لا توجد علاقة كذلك بين اعتماد المتعلم للفصحى و ووجود مكتبة بالمنزل و لا بالمؤسسات التعليمية التي يتعلم بها الطفل و لا بمعدل اللغة العربية ، و لكن أظهرت

النتائج أن هناك علاقة متوسطة إلى قوية عند معامل التوافق C **0.567** و مستوى الدلالة sig **0.00>** **0.05** ، و هذا ما يوضحه الجدول التالي :

– الجدول رقم (59) يبين العلاقة بين المتعلمين الذين يتحدثون باللغة العربية الفصيحة و الآباء الذين يتحدثون مع أولادهم كذلك باللغة العربية الفصيحة :

			استخدام الفصحى في المنزل أو الشارع مع الأصدقاء			المجموع
			نعم	لا	أحيانا	
يتحدث والداك معك بالفصحى	نعم	ت	7	7	1	15
		%	46.7	46.7	6.7	100.0
	لا	ت	5	74	0	79
		%	6.3	93.7	0.0	100.0
	أحيانا	ت	0	1	1	2
		%	0.0	50.0	50.0	100.0
المجموع		ت	12	82	2	96
		%	12.5	85.4	2.1	100.0

حيث يتضح من خلال الجدول أن **46.7%** من المتعلمين الذين يعتمدون التحدث باللغة العربية الفصيحة في المنزل و في الشارع يتلقون إعانة من قبل الوالدين ، و تتمثل هذه المساعدة في تحدث الوالدين بالعربية إلى أولادهم ، و يبرز هذا التوجه الأهمية الكبيرة و الأثر العميق الذي تتركه المعاملة الوالدية في سلوك الطفل ، فالطفل لم يظهر هذا الميل اعتبارا لانتسابه إلى مؤسسة تعليمية دون أخرى إذ انعدمت العلاقة بين المتغيرين ، و لكنها ظهرت متوسطة إلى قوية أي علاقة بصدد النمو إثر ما يتركه الوالدين من أثر في شخصية الطفل المتعلم بما في ذلك اعتماده اللغة العربية الفصيحة كلغة منزل و لغة شارع و عليه لغة الحياة اليومية .

ومن جهته قال الدكتور **داوود حلس** : الأستاذ المشارك بكلية التربية – قسم المناهج وطرق التدريس في الجامعة الإسلامية بغزة : " إن السبب وراء حديث بعض الأطفال

بالفصحى يعود إلى تنشئة الطفل في بيئة وأسرة مُحبة للغة العربية ، فلو أن الأسرة لا تحب اللغة العربية لما كان الأهل شجعوه على حب الحديث بالفصحى " ، منوهاً إلى أن التشجيع يكون بعدة أشياء أولها حب الأب والأم للحديث باللغة العربية السليمة داخل البيت، بالإضافة إلى حث الوالدين ابنهما على القراءة باللغة العربية السليمة .

و تظهر أهمية تعليم الطفل اللغة الفصيحة في الأسرة لما لها من قدرة على تعليمه إياها في سن مبكرة إذ كلما تأخرت مرحلة التعلم كلما تتأخر النتيجة ، حيث أثبتت العديد من الدراسات النفسية و التربوية أن السن ما قبل السادسة مخصصة لتعليم الطفل للغة و أنه بعد السادسة تتغير التركيبة الدماغية للمتعلم لاكتساب العلوم ، و عليه عندما يلج المتعلم إلى المدرسة و هو في حالة دماغية متأهبة لتحصيل المعرفة يجد نفسه سيحصلها بلغة لا يعرف عنها الكثير ، بل و يتماشى تحصيلها بالتحصيل العلمي ما يشكل مشقة على الطفل .

و قد أشار اللساني الأمريكي **تشارلز إدوارد فرغسون Charles Ferguson (1970)** بوجود شكل آخر للغة يقع بين الفصحى و العامية و هو ما سماه باللغة الوسطى و هو نمط من اللغة يستخدمها المثقفون حتى خارج الإطار الرسمي ، و هذه هي اللغة التي يجب تعليمها للأطفال قبل مواجهتهم للفصحى على مقاعد المدرسة ليتهيأ لإتقانها تدريجيا ، و عليه لا يجد الطفل صعوبة في التأقلم معها و لا يشعر إزاءها بالاغتراب .[1]

و الحقيقة أن **عبد الرحمان ابن خلدون** يدلل على أن تحول اللسان العربي من الفصيح إلى العامي هو حال من الأحوال الطبيعية للغة بحكم تقدمها في الزمن و تداول الأجيال عليها ، و نجد أن ابن خلدون يؤكد على طرق حفظ كلام العرب و أهمها القرآن الكريم ،

[1] - زبير دندان ، المرجع السابق ، ص **05** بتصرف .

فعلى الوالدين إذا تشجيع أبنائهم على حفظه من خلال إدماجهم في المدارس القرآنية المختلفة .

و يؤكد **ابن خلدون** أن الحل لتعويد الألسن على التكلم باللغة الفصيحة يتوقف على إعادة الألسن إلى التداول بين المتكلمين في حياتهم اليومية ، و يوضح أن عملية التحليل اللغوي عند الطفل تبدأ كلما يتكرر سماعه للكلمات المختلفة في جمل متعددة و عبارات شتى ، فيقوم عندئذ بعملية اختزان للكلمات ليستخدمها عند الحاجة إليها . وقد أدرك ابن خلدون في سياق حديثه عن الملكة اللسانية وطرق اكتسابها أهمية السماع في ذلك من خلال البيئة اللغوية التي يترعرع فيها الإنسان ، والسمع عنده هو المحيط الاجتماعي الذي يتم فيه الاتصال بين الأفراد في جماعات ، وعملية اكتساب اللغة اعتمادًا على السمع لا تخضع في نظر **ابن خلدون** لعوامل الوراثة أو ما شابهها ، وإنّما هي عملية خاضعة لظروف البيئة اللغوية التي يحيا فيها الطفل ، فالطفل بإمكانه تعلّم أي لغة يسمعها أو يستعملها بالمعايشة اليومية ، و عملية تعلم اللغة عن طريق السماع تشمل كذلك الكبار الذين اضطروا إلى العيش في بيئة غير بيئتهم و لا يتكلم أهلها لغتهم .[1]

و يؤكد **ابن خلدون** في مقدمته أهمية التكرار، واعتياد استعمال كلام العرب في اكتساب الملكة اللسانية ، فقال : " إنّما تحصل هذه الملكة بالممارسة والاعتياد والتكرار للكلام" .

و طبعا التحدث باللغة العربية الفصحى يتطلب أن يتمتع الوالدان أو أحدهما بمستوى تعليمي يمكنه من ذلك ، و نحن لا نقصد هنا بالمستوى التعليمي الشهادات الكبرى فقد يكون الأب متحصلا على شهادة تعليم ابتدائي و من خريجي المدارس القرآنية مثلا فيخوله هذا كفاءة تعليم ابنه لغة سليمة لا تشوبها شائبة ، و بالمقابل قد نجد من الآباء من يتمتع بشهادة تعليمية جامعية و لكنه يفضل تعليم أبنائه اللغة الفرنسية على حساب اللغة العربية ،

[1] - باسم يونس البديرات ، المرجع السابق ، ص **60** .

و هو نموذج وجدناه في الواقع حيث أن من المتعلمين من أبناء الأطباء خصوصا من أقروا بأن والديهم يشجعونهم على تعلم اللغة الفرنسية أكثر من تشجيعهم على تعلم اللغة العربية .

– الجدول رقم (60) يبين تبرير عينة البحث لعدم اعتماد اللغة العربية الفصيحة في المنزل أو في الشارع :

			التبرير			المجموع
			لغة المدرسة	لأن كلماتها صعبة	بدون إجابة	
استخدام الفصحى في المنزل أو الشارع مع الأصدقاء	نعم	ت	0	0	12	12
		%	0,0	0,0	12,5	12,5
	لا	ت	65	13	4	82
		%	67,7	13,5	4,2	85,4
	أحيانا	ت	0	0	2	2
		%	0,0	0,0	2,1	2,1
المجموع		ت	65	13	18	96
		%	67,7	13,5	18,8	100,0

أما عينة المتعلمين الذين لا يعتمدون اللغة العربية الفصيحة لا في المنزل و لا في الشارع و عددهم **82** متعلم بنسبة **85,4%** فيتأسس توجههم على التبريرات التالية :

- **65** متعلم بما يشكل نسبة **67.7%** يرون أن اللغة العربية هي لغة مدرسة ، لذا فإنه بمجرد مغادرة المؤسسات التعليمية تنتهي صلاحية ووظيفية هذه اللغة .

- **13** متعلم أي نسبة **13.5%** يجدون أن اللغة العربية الفصيحة لغة صعبة مما يجعلهم يتجنبونها في حياتهم اليومية ، و طبعا تتحدد صعوبة اللغة بالنسبة لهؤلاء نظرا لعدم اعتيادهم عليها ، فهم يجدون أن اللغة العامية أقرب إلى تلبية حاجياتهم التواصلية و التعبيرية و الإخبارية .. و غيرها .

- و لم يحدد **04** تلاميذ بنسبة تعادل **4.2%** أي تبرير للأمر.

حيث نجد أن الطفل قد أمضى سنوات عديدة و هو يمارس اللغة العامية فمن المنطقي أن تبدو له الفصحى لغة غير مألوفة ، بل و غير متاحة و عليه في كل مرة تخسر الفصحى الرهان أمام العامية التي يفر إليها الطفل في كل مناسبة و في كل موقف لأنه يحرز فيها تفوقا و يدرك بها مدارك شتى يجد نفسه عاجزا على إدراكها إدا ما اعتمد الفصحى . و عليه يجد المتعلم أن اللغة العربية الفصحى هي لغة المدرسة ، إذ خارج أسوارها لا يتمكن من تحقيق حاجاته وفقها . إلا أنه لابد ضمن هذا السياق أن نذكر بأن اللغات العامية نشأت و تفرعت عن اللغة العربية الفصحى فالتقارب الموجود بينهما يجعل من السهل أن نعود المتعلم على اللغة الفصيحة و هي الأصل إلا أن ذلك يتطلب كما سبق و أن ذكرنا ترويض العقل و اللسان عليها ، و هو ما يسمى لدى العديد من علماء اللغة بالممارسة اللغوية .

و الحقيقة أن لغة الشارع اليوم تمتاز بقدر كبير من استخدام الألفاظ ذات الطابع الرمزي خاصة في لغة الشباب الجديدة ، إضافة إلى أن كلمة واحدة تختزل جملة من المعاني حيث تظهر في صورة كنايات لفظية تحيل إلى سلوك معين أو موصوف أو صفة، على أن تأثر الشباب بهذه اللغة الجديدة بات حكرا على كل الشباب على مختلف فئاتهم

الاجتماعية و أجناسهم و أعمارهم مثل : " نعمر لقرع ، ناكتياليزي actualiser روحي و انجيك .... " و غيرها من مفردات الشارع التي باتت غريبة حتى عن الاستعمالات اللغوية المعروفة في المنزل لدى الأولياء على اختلاف انتماءاتهم الفئوية .

- الجدول رقم (61) يبين توزيع المتعلمين حسب آرائهم حول العوامل التي يرونها مناسبة لمساعدتهم على التمكن من اللغة العربية الفصيحة :

العوامل المساعدة على التمكن من اللغة العربية	التكرارات	النسبة المئوية %
قراءة الكتب و المطالعة	14	77,8
مساعدة الوالدين أو الإخوة في المنزل	1	5,6
التفرج على البرامج التلفازية الناطقة بالعربية	1	5,6
كل العوامل مجتمعة	2	11,1
المجموع	18	100,0

تذهب فئة المتعلمين الذين أبرزوا سهولة و سلاسة و اعتيادا على اعتماد اللغة العربية الفصيحة في المنزل و في الشارع أن من أهم العوامل التي ساعدتهم على إتقان اللغة الفصيحة الجنوح إلى المطالعة و قراءة الكتب ، حيث شكل هؤلاء نسبة **77.8%** بتكرار **14** متعلم من مجموع **18** تلميذ ، و يتوزع التلاميذ الأربعة الباقون بتواتر متعلم واحد من يؤكد على المساعدة التي يتلقاها في المنزل ، و متعلم واحد يؤكد دور البرامج التلفزيونية و الكرتونية الناطقة بالعربية ، في حين يرى متعلمان **11.1%** أن للعوامل الأربعة مجتمعة أهميتها في أداء الدور المنوط بها .

تمكن المطالعة الطفل من اكتساب العديد من المهارات المعرفية و اللغوية و الإبداعية، فهي تنمي خياله و تثري معارفه و تطلق لسانه و تشبع فضوله . و نشير هنا إلى الدور الذي تمارسه المؤسسات التعليمية المختلفة في تعزيز عادة المطالعة لدى الطفل، حيث لاحظنا عند زيارتنا للمؤسسات التعليمية أن هناك مدرستين و نذكر بالضبط مدرستي **خضرون مازوز** و **غربي بن عبد الله** أعدتا و جهزتا أقساما بكل مستلزمات المكتبة من

طاولات و كراسي و رفوف و كتب ثرية و متنوعة ، علما أنه ليس للمدارس الابتدائية ميزانية خاصة و مستقلة ذلك أنها تابعة في نفقاتها للبلدية و عليه يتضح لنا هنا جهد المدير و حذقه في صنع التميز . و أطلعنا مدير مؤسسة **خضرون مزوز** على ملفات معدة للمتعلمين تدون عليها عناوين الكتب التي طالعوها وفق برنامج خاص معتمد على مستوى كل الأقسام .

و يعتبر منهاج اللغة العربية للسنة الخامسة من التعليم الابتدائي أن المطالعة عملية عقلية تتم خلالها ترجمة الرموز المكتوبة قصد التعرف على معطياتها و الاستفادة منها في تنمية القدرة على الاستيعاب و تتبع تفاصيل المقروء و ترجمة الأفكار الواردة فيه و إصدار الأحكام بشأنها . و تحدد الوثيقة المرافقة لمادة اللغة العربية لنفس السنة الدراسية أن المطالعة تساهم في تنمية الدافع إلى القراءة بما تقدمه للمتعلم من معلومات ثرية و معارف منتظمة و خبرات متنوعة . و تصنف هذه الوثيقة السلوك الإطلاعي إلى: مطالعة لاكتساب المهارات القرائية كالاسترسال و السرعة و احترام علامات الوقف ... ، مطالعة للمتعة الذهنية أي الاستمتاع بمضمون النصوص و أسلوبها ، مطالعة وظيفية تمكن المتعلم من الحصول على المعلومات وقت إنجاز البحوث التي يكلف بها .

- الجدول رقم (62) يبين توزيع عينة البحث وفق ميلهم إلى حصة التعبير الشفهي :

إظهار الميل نحو حصة التعبير الشفهي	التكرارات	النسبة المئوية %
نعم	*69*	*71,9*
لا	*27*	*28,1*
المجموع	*96*	*100,0*

أظهر **69** متعلم بما شكل نسبة **71.9%** ميلهم إلى حصة التعبير الشفهي ، على الرغم من أن هذه الحصة لا تحتوي إلا **45** دقيقة من مجموع الحجم الساعي الأسبوعي المخصص لمواد اللغة العربية ، و عادة ما يرتبط بسند كتاب القراءة لكل درس ، ثم مجموع الدروس لكل

وحدة ، في حين نجد أن **27** متعلم أي **28.1%** من مجموع المتعلمين لا يظهر ميلا نحو هذه الحصة .

الأمر الطبيعي هو أن يبرز الطفل ميله نحو التعبير الشفهي ، ذلك أن التعبير الشفهي يعتبر ضرورة إنسانية يعتمدها كل فرد في الإبلاغ و التعبير عن المشاعر و الخبرات و التواصل ، و قد أصبح للتعبير الشفهي أهميته الخاصة في المدرسة حيث أصبح مادة مقصودة بذاتها في عمليات التدريس لمادة اللغة العربية ، و تأخذ هذه المهارة شكلا آخر من الأهمية عندما ينتقل الطفل إلى حجرة الصف حيث تشكل الأساس في مختلف العمليات التعليمية القائمة بين المعلم و المتعلم أو بين المتعلمين من نقاش و حوار و تدليل و برهنة و غيرها .

و يأخذ التعبير الشفهي في المؤسسات التعليمية أشكالا مختلفة من خلال التعبير عن مشهد أو موقف أو صورة خاضعة لسند القراءة ، أو مناقشة أو حوار أو إجابة عن سؤال أو استفسار ، أو سرد قصة أو تلخيص واقعة ... ، و عليه فلتعبير أهميته الخاصة في حياة الطفل إذ يشكل محور كل العمليات التي يقوم بها داخل حجرة الصف .

و قد أشارت **موريل Mrreale (2000)** إلى أن الاهتمام بمجال التعبير الشفهي سوف يعود على المتعلم بالنمو والتطور الذاتي ، والنجاح في العمل ، ويصبح أكثر تحملا للمسؤولية سواء اجتماعيا أو ثقافيا. [1] كما أوضحت في دراسة مسحية لها لأكثر من مائة مقالة و تعليق نادت بالاهتمام بمهارات الاتصال ، إلى أن المبرر المنطقي لضرورة وجود منهاج خاص لتعليم مهارات الاتصال من مرحلة رياض الأطفال حتى المرحلة الثانوية يتمثل في أن مهارة التعبير الشفوي تعد أمرا ضروريا في التعليم الذي يقدم للطلبة في جميع

[1] - أكرم عادل البشير و سعاد عبد الكريم الوائلي ، المرجع السابق ، ص **239** .

الموضوعات الدراسية ، وهو مهارة أساسية يجب على كل طالب أن يتقنها من أجل النجاح والاستمرار والتقدم . [1]

و لأن التعبير الشفهي يعد الأساس في جميع المواد التعليمية فإن عجز المتعلم على إتقان آلياته سيقلل حتما من قدرته على نقل أفكاره و إبراز مداركه و تعليل آرائه ، و عدم القدرة عادة ما يولد كرها أو عدم ميل اتجاه الشيء ، لذا نجد أن عينة المتعلمين الذين يظهرون عدم ميلهم للتعبير الشفهي يؤسسون لهذا الرفض انطلاقا من جملة الصعوبات التي يعانون منها ، و أن هذه الصعوبات هي التي ولدت لديهم رغبة في الهروب منها .

- الجدول رقم (63) يبين توزيع عينة المتعلمين حسب الصعوبات التي يعانون منها عند التعبير الشفهي :

الصعوبات التي يعاني منها المتعلم عند التعبير الشفهي	التكرارات	النسبة المئوية %
الخوف و التوتر لصعوبة إيجاد الكلمات	32	33,3
الخجل	4	4,2
التعرف على الشيء دون التعرف على مسماه بالفصحى	16	16,7
لا توجد صعوبات	44	45,8
المجموع	96	100,0

و قد حاولنا أن نتعرف على أهم الصعوبات التي يعاني منها المتعلمون عند إقدامهم على عملية التعبير الشفهي ، فكانت إجابات المتعلمين على قدر من الوعي و الأهمية ، حيث يجد **32** متعلم أي **33.3%** من مجموع المتعلمين أنه يشعر بالخوف و التوتر عند

[1] - المرجع نفسه ، ص **242** .

إقدامه على التعبير عن مطلوب ما بصيغته الشفهية و ذلك لأنه يجد صعوبة في إيجاد الكلمات المناسبة للمحتوى المعبر عنه ، حتى أن هناك من المتعلمين من صرح لنا أنه يشعر بالألم في كل مرة يطلب منه التعبير شفاهة ، و تذهب نسبة **16.7%** بما يعادل **16** متعلم إلى أنه يتعرف على كل الأشياء المحتواة في الصورة و لكنه لا يجد في رصيده ما يترجم معارفه إلى اللغة العربية الفصحى ، أما **04** تلاميذ بنسبة **4.2%** فيشعرون بالخجل الشيء الذي يعيق عملية التعبير لديهم ، إذ لا يملكون الجرأة الكافية للتعبير أمام زملائهم خشية الخطأ . هذا و قد أبرزت فئة معتبرة مكونة من **44** متعلم أنهم لا يعانون من أية صعوبة أثناء تعبيرهم .

الحقيقة أن التمكن من أدوات التعبير تتيح للفرد فرصا أكبر للنجاح في عمليات المناقشة و إبداء الرأي و إقناع الآخر ، ثم إن الحصيلة اللغوية الغنية التي قد يتمتع بها الطفل تساعده على ترتيب أفكاره و تمكنه من التسلسل في طرحها بطريقة منظمة ، فالطفل المتمكن لا يستغرق وقتا في البحث عن الكلمات المناسبة لكل موقف و لكل مناسبة فثروته اللغوية تمكنه من مواجهة مختلف المواقف الحياتية التي يحتاج فيها إلى استعمال التعبير الشيء الذي يعينه عل تجاوز العديد من العيوب النفسية و الأمراض الاجتماعية كالخوف و الخجل و الهروب من احتلال الصدارة و التمكن من المناصب القيادية .

و من الناحية العلمية و العقلية عندما يريد أي إنسان التعبير عن نفسه أو عن موقف أو مشهد ما فإنه يمر حتما بمرحلتين مهمتين : **أولهما تسمى مرحلة التفكير** : وفيها يقوم بتخطيط لما يريد وما لا يريد قوله ، ويحدد فيها المصطلحات والكلمات والأسلوب الذي يناسب الموقف أو السياق الذي سيتكلم فيه . و **المرحلة الثانية تسمى بمرحلة التجسيد أو التنفيذ للمخطط** : حيث ينطق فيها ويعبر باللغة عن الأفكار التي خطط لها ويريد إيصالها

للمستمع . مع العلم أن هاتين المرحلتين تتمان في سرعة فائقة قد لا يشعر بها المتكلم ولا ينتبه إلى الفاصل الزمني الموجود بينهما. [1]

و عليه فإن المتعلم و هو في موقف مواجهة مع المطلوب و البحث عن المعطى يجد نفسه في حاجة ماسة إلى رصيد لغوي غني يمكنه من تجاوز كل الصعوبات التي قد تعترض عملية تعبيره أو نقله لأفكاره أو إبراز آرائه حول مختلف المواقف .

- الجدول رقم (64) يبين أسباب العجز عن التعبير الشفهي من وجهة نظر المتعلم :

أسباب العجز عن التعبير من وجهة نظر المتعلم	التكرارات	النسبة المئوية %
عدم التواتر على استعمال اللغة العربية	7	7,3
أشعر بالخجل لعدم التمكن	6	6.3
لأن كلماتها صعبة	37	38.5
لأننا لا نستعملها في حياتنا اليومية	46	47.9
المجموع	96	100,0

من خلال الجدول أعلاه يتضح لنا أن **46** متعلم أي ما يعادل **47.9%** من المتعلمين يجدون أن الصعوبات التي يتلقونها عند التعبير الشفهي سببها أن اللغة العربية الفصحى لغة غريبة عنهم ، فهم لا يستعملونها في حياتهم اليومية التي يطغى عليها اللسان الدارج ، و عليه من الصعب أن يستقيم اللسان بها ، و يذهب **37** متعلم بنسبة **38.5%** إلى أنهم يجدون أن الكلمات الفصيحة صعبة ، و يذهب **07** تلاميذ أي **7.3%** إلى أن عدم التواتر على استعمال اللغة العربية بشكل دائم حتى في المدرسة يعيق حتما النمو اللغوي لديهم على مستواها ، و تبقى نسبة **6.3%** بمعدل **06** متعلمين يجدون أن الشعور بالخجل نتيجة الخوف من الخطأ أو الخشية من عدم التوفق في أداء المطلوب هو ما يعيق المتعلم ليمارس هذه اللغة في شكلها الشفوي .

[1] - خالد عبد السلام ، المرجع السابق ، ص **90** .

– الجدول رقم (65) يبين توزيع عينة البحث حسب استفادتهم من الدروس الخصوصية في مادة اللغة العربية :

الدروس الخصوصية في اللغة العربية	التكرارات	النسبة المئوية %
نعم	12	12,5
لا	84	87,5
المجموع	96	100,0

يبين الجدول أن الآباء في المرحلة الابتدائية لا يميلون كثيرا إلى اعتماد الدروس الخصوصية لاسيما في مادة اللغة العربية ، ذلك أن التوجه نحو الدروس الخصوصية في هذه المرحلة يشمل اللغة الفرنسية أكثر من اللغة العربية ، لأن المعلم في هذه المرحلة خصوصا في السنتين الرابعة و الخامسة تمهيدا لامتحان نهاية المرحلة الابتدائية يبدي جهدا مضاعفا في تعليم الأطفال و تلقينهم مبادئ العلوم خصوصا الرياضيات و اللغة العربية لأنهما المادتان اللتان يُعتمد عليهما في الشهادة ، حيث يسعى أغلب المعلمين إلى تحقيق نسبة نجاح عالية في المواد الممتحنة – اللغة العربية و الرياضيات و اللغة الفرنسية – و عليه يجد أغلب الأولياء أنفسهم غير مجبرين على اللجوء للدروس الخصوصية ، و لكن على هذا نجد أن **12.5%** من الأطفال يستفيدون من هذه الدروس ، في حين استغنى **87.5%** عنها .

و تعتبر الدروس الخصوصية دروس إضافية تدعيمية تقدم المساعدة للمتعلمين الضعفاء أو الذين يعانون من التأخر الدراسي نتيجة ظروف معينة ، حيث تقدم هذه الدروس في جمعيات خاصة أو ضمن حصص دراسية خارج النصاب المدرسي ، بل و هناك من يستفيد من خدمات المعلم في المنزل مقابل مبلغ مالي تحدده الجهة التي توكل إليها مهمة تقديم هذه الدروس .

و في البحث عن الأسباب التي دفعت الآباء إلى عدم اللجوء إلى الدروس الخصوصية نقول أن أغلب المؤسسات التعليمية تعتمد الدعم المدرسي كعملية بيداغوجية مساء كل ثلاثاء

بالنسبة لتلاميذ السنة الخامسة تهدف إلى تقوية و تعزيز مكتسبات المتعلم في مواد الشهادة ، حيث يجنح فيه المعلم إلى مساعدة المتعلمين على استدراك ما فاتهم من دروس و تعزيز مكتسباتهم القبلية ، و تشمل هذه العملية كل تلاميذ القسم بدون استثناء .

و الحقيقة إنه لمن الغريب أن لا يتهافت الآباء ضمن عينة البحث على الدروس الخصوصية ، خصوصا و أنه إلى وقت قريب جدا ظهر تيار قوي للتوجه نحوها ، إما قصد صنع التميز أو لأجل تجاوز الضعف الذي يعاني منه المتعلم في مادة دراسية أو أكثر ، حيث أصبحت الدروس الخصوصية ضرورة للبعض و موضة للبعض الآخر ، خصوصا أمام الاكتظاظ الذي تعرفه بعض المدارس و ضغط المناهج التربوية بما يعيق عملية التعلم العادية على مستوى المؤسسات التعليمية .

و نستطيع القول اعتمادا على ذلك أنه نظرا لثقل أعباء الحياة و ارتفاع مستوى المعيشة أصبحت الدروس الخصوصية حكرا على السنوات الدراسية المهمة كنهاية مرحلة التعليم المتوسط و خاصة الثانوي التي يتوقف عليها مستقبل المتعلم ، أما في المرحلة الابتدائية فنجد أن الآباء لا يظهرون ضرورة اللجوء إلى هذه الدروس لكفاية التعليم الرسمي بوظائف التربية و التعليم .

- الجدول رقم (66) يبين العلاقة بين المستوى التعليمي للأب و توجهه نحو الاستعانة بالدروس الخصوصية :

			الدروس الخصوصية في اللغة العربية		المجموع
			نعم	لا	
المستوى التعليمي للأب	أمي	ت	1	13	14
		%	1,0	13,5	14,6
	ابتدائي	ت	2	14	16
		%	2,1	14,6	16,7
	متوسط	ت	2	22	24

		%	2,1	22,9	25,0
	ثانوي	ت	2	17	19
		%	2,1	17,7	19,8
	جامعي	ت	5	18	23
		%	5,2	18,8	24,0
المجموع		ت	12	84	96
		%	12,5	87,5	100,0

على الرغم من التوجه الضعيف نحو الاستعانة بالدروس الخصوصية لفئة متعلمي الصف الخامس من التعليم الابتدائي ، إلا أن الفضول دفعنا للبحث في علاقة هذا التوجه و الانتماء الفئوي ، فأبرزت أغلب الجداول و العلاقات أن لا علاقة بين المستوى التعليمي للأب أو مهنته بالتوجه نحو هذه الدروس ، فالآباء يستعينون بها على اختلاف مستوياتهم الدراسية و على اختلاف المهن التي يقومون بها ، و هذا ما يؤكده الجدول أعلاه و كذلك الجدول اللاحق . حيث نرى من خلال النتائج أن كل الآباء يتوجهون نحو إفادة أبنائهم بدروس خصوصية يرون أنها قد تفيدهم لاسيما و أن هذه المرحلة مرحلة حساسة و مهمة في حياة الطفل ، إلا أننا نلاحظ أن التوجه الأكبر نحو هذه الدروس يجد تواتره عند الآباء الحاملين لشهادات جامعية ، حيث أن **05** متعلمين من مجموع **12** متعلم لآباء جامعيين يستفيدون من هذه الدروس مقابل توزيع عادي و متكافئ بالنسبة لباقي الفئات .

كما يؤكد معامل التوافق C **0.163** عند مستوى الدلالة sig **0.05 <0.625** أنه لا توجد علاقة بين المستوى التعليمي للآباء و توجههم نحو إفادة أبنائهم بهذه الدروس ، و ذلك لأنه كما سبق و أن ذكرنا كل الآباء يفيدون أبناءهم منها على اختلاف مستوياتهم التعليمية.

و نذكر ضمن هذا السياق أن الدروس الخصوصية في زمن بعيد كانت حكرا على طبقات اجتماعية دون أخرى ، حيث كان الحكام و أصحاب النفوذ و الأعيان يفيدون أبناءهم منها لتميزهم عن الآخرين و للابتعاد عن الاختلاط مع أبناء الطبقة العامة ، إذ كانت هذه

الدروس محاولة لتوجيه الأبناء نحو أحسن التخصصات من قبل العائلات الغنية، إلا أنها أخذت منحى آخر في أيامنا هذه شمل كل فئات و شرائح المجتمع دون تمييز .[1]

– الجدول رقم (67) يبين العلاقة بين مهنة الأب و توجهه نحو الاستعانة بالدروس الخصوصية :

			الدروس الخصوصية في اللغة العربية		المجموع
			نعم	لا	
مهنة الأب	مهن ذات طابع زراعي	ت	1	1	2
		%	1,0	1,0	2,1
	مهن حرفية	ت	1	7	8
		%	1,0	7,3	8,3
	خدماتية و تجارية	ت	2	10	12
		%	2,1	10,4	12,5
	إطارات متوسطة	ت	4	26	30
		%	4,2	27,1	31,2

[1] - طلحة المسعود ، **موقف أولياء الأمور من الدروس الخصوصية : مسالة الازدواجية في التعليم** ، أطروحة لنيل شهادة الدكتوراه في علم الاجتماع – التغير الاجتماعي - ، كلية العلوم الإنسانية و الاجتماعية ، قسم علم الاجتماع و الديمغرافيا ، جامعة الجزائر 2 ، السنة الجامعية **2014-2015** ، ص **235** .

	أعمال حرة	ت	3	9	12
		%	3,1	9,4	12,5
	عمال	ت	1	13	14
		%	1,0	13,5	14,6
	بدون مهنة	ت	0	18	18
		%	0,0	18,8	18,8
	المجموع	ت	12	84	96
		%	12,5	87,5	100,0

يتضح لنا من خلال الجدول أنه لا توجد علاقة بين مهنة الأب و الاستفادة من الدروس الخصوصية ، حيث يوضح الجدول أن كل الآباء يفيدون أبناءهم منها على اختلاف المهن التي يزاولونها ، و يؤكد معامل التوافق C هذا التوجه ، حيث يتحدد بقيمة **0.268** عند مستوى الدلالة sig **0.283> 0.05** .

و يتضح لنا من خلال الجدول أن التوزيع يأخذ تجانسا ملاحظا بين أغلب المهن ، و لكنه يرتفع نسبيا لدى الآباء من الإطارات المتوسطة و الأعمال الحرة ، فإن كان الاهتمام نحو هذه الدروس لا يلغي أية فئة إلا أن تواتره يتصاعد نسبيا لدى الإطارات المتوسطة و ذوي الأعمال الحرة من الفئات المتوسطة ، كما نلاحظ أن الآباء من دون مهنة لا يظهرون أي توجه نحو إفادة أبنائهم من هذه الدروس و ربما يعود ذلك إلى ضعف القدرة المالية التي لا تسمح لهم بذلك .

– الجدول رقم (68) يبين العلاقة بين معدل المتعلم في اللغة العربية و التوجه نحو الدروس الخصوصية :

				الدروس الخصوصية في اللغة العربية		المجموع
				نعم	لا	
معدل مادة اللغة العربية	من 1 إلى 4	ت		2	4	6
		%		33.3	66.7	100.0
	من 5 إلى 7	ت		4	51	55

		%	7.3	92.7	100.0
	من 8 إلى 10	ت	6	29	35
		%	17.1	82.9	100.0
المجموع		ت	12	84	96
		%	12.5	87.5	100.0

يبرز الجدول أعلاه أن أغلب الفئة المستفيدة من الدروس الخصوصية هي فئة المتعلمين ذوي المعدلات المرتفعة أي ذات التقدير الجيد إلى الممتاز بمعدل نصف العينة أي **06** تلاميذ من مجموع **12** تلميذ مستفيد من هذه الدروس ، تليهم فئة المعدلات المتوسطة بمعدل **04** متعلمين من مجموع **12** تلميذ ، و أخيرا نجد أن الفئة ذات المستوى الضعيف في اللغة العربية هي التي تستفيد من هذه الدروس بنسبة أقل – تلميذين فقط – في حين كان الأوجب أن تتجه هذه الأخيرة بتواتر أشد نحو الدروس الخصوصية لتحسين مستواها ، ما يجعلنا نتساءل إن كانت الدروس الخصوصية هي التي ساعدت التلاميذ النجباء على تحقيق هذه النتائج ، أم أنهم يعززون نتائجهم باعتماد هذه الدروس .

و لقد أثبتت دراسة مجموعة اقتصاديات التعليم في برلين التي تمت بتكليف من وزارة التربية و التعليم الألمانية بعنوان " **انتشار الدروس الخصوصية بين الطلاب** " أن الإقبال على الدروس الخصوصية يشمل أبناء غير القادرين الخائفين من الرسوب و الانتقال من المدارس الثانوية إلى مدارس أدنى أو مهنية إضافة إلى أعداد كبيرة من أبناء الأكاديميين و أصحاب الدخول المرتفعة الراغبين في الاحتفاظ بمستوياتهم المتقدمة و الحصول على معدلات مرتفعة قبل انتهاء العام الدراسي .[1]

و قد أثبتت دراسة قامت بها **فرشان لويزة** و **طايبي فريدة** و **لعروس زوينة** بعنوان " **الدروس الخصوصية : مدى انتشار الظاهرة ووصفها** " أن **50.5%** من عينة الدراسة المقدرة بـ **917** متعلم التي قمن بها ، تحصيلهم الدراسي غير منخفض إلا أنهم يتلقون دروسا خصوصية ، بينما **29.1%** من العينة تعاني من انخفاض في المستوى الدراسي فهم أولى

[1] - طلحة المسعود ، المرجع السابق ، ص **43** .

بها ، و هذا يؤكد أن سبب الإقبال على الدروس الخصوصية ليس فقط تجاوز العجز لكن الحصول على معدلات مرتفعة أكثر من المعدلات التي يحصلون عليها عادة ، و أثبتت الدراسة ذاتها أن المتعلمين المقبلين على هذه الدروس انقسموا إلى ثلاث توجهات نحوها : من يقصدها لتجاوز العجز الذي يعاني منه ، من يقصدها تقليدا لزملائه الذين يأخذون دروسا عنها ، في حين تجد الفئة الثالثة أن الأسلوب التعليمي الذي تتبعه المؤسسات المتخصصة في مثل هذه الدروس له أثره الايجابي في تحقيق النجاح .

و عليه نقول أن الدروس الخصوصية تعمل على تقوية التلاميذ ضعيفي المستوى الدراسي و ترفع من فرص التفوق و التميز للتلاميذ النجباء .

- الجدول رقم (69) يبين توزيع المتعلمين حسب المساعدة التي يتلقونها من والديهم في إنجاز الدروس الخاصة باللغة العربية :

مساعدة الوالدين في انجاز دروس اللغة العربية	التكرارات	النسبة المئوية %
نعم	31	32,3
لا	65	67,7
المجموع	96	100,0

يجزم **32.3%** من المتعلمين أنهم يتلقون مساعدة من قبل الأولياء في انجازهم لدروسهم المتعلقة باللغة العربية ، في حين ينفي **67.7%** من المتعلمين ذلك . و أوضحت نتائج الدراسة أنه لا توجد علاقة بين المستوى التعليمي للأب و إقباله على مساعدته لأبنائه حيث أن قيمة معامل التوافق C تتحدد بـ **0.246** عند مستوى الدلالة sig **0.05<0.184** ، كما لا توجد علاقة بين المستوى التعليمي للأم و مساعدتها لأبنائها . حيث أن الآباء يحاولون

مساعدة أبنائهم على اختلاف مستوياتهم التعليمية ، و بالمقابل هناك آباء يسمح لهم مستواهم التعليمي بتقديم العون إلى أبنائهم لكنهم لا يقومون بذلك .

و عندما نتحدث ضمن هذا السياق عن المساعدة الوالدية لا نقصد بها ذلك النوع من المساعدة الذي يحلل الطفل من مسؤولياته ، فيعمد من خلاله إلى الاتكالية و لكننا نقصد السند الذي يجده الطفل في حال اعترضت سبيله أثناء المراجعة المنزلية بعض العوامل أو الأمور التي تتطلب تدخل فرد ناضج لمساعدته على حلها أو تجاوزها ، إذ يحتاج الطفل ضمن هذا السياق أن يرى والده يتحدث إليه بلغة فصيحة كالتي يسمع المعلم يتحدث بها في المدرسة حتى يشعر بالألفة نحوها ، حتى لا يخشاها و ينفر منها ، و لا يتطلب الأمر أن يكون للوالد دراية عميقة بالقواعد النحوية و معاني الكلمات ، إذ أضحت الكتب اليوم على اختلاف أنواعها و مستويات توجهاتها و ما نجده من زخم في المعاجم و القواميس ما يفي بهذا الغرض ، و لكن الطفل يحتاج إلى سند ... إلى قدوة ، حيث أن هذا التوجه سيصنع الفارق بين المتعلمين ، إضافة إلى ما قد تقدمه هذه المساعدة من ممارسات تأخذ شكل التحفيز و التشجيع الذي يمهد لتفوق الطفل و إحساسه بالتميز . فإظهار الاهتمام نحو الطفل يساعد على تكوين سمات الشخصية السوية و القوية ، و عليه المساعدة الوالدية كنوع من أنواع الاهتمام يكون بمثابة بناء فكري و ثقافي للأبناء ، حيث يهيئ لهم الظروف المناسبة التي من خلالها يتمكنون من تطوير قدراتهم العقلية و توسيع دائرة معارفهم ، بل و تنمي لديهم نوعا من التفاعل الايجابي اتجاه الغير ثم من خلال هذه العملية يكون الآباء على اتصال دائم بالطفل ثم بالمدرسة و منه على علم بما يعيشه الطفل فيها و من خلالها .

و قد بينت البحوث أن المحيط الايجابي في البيت له تأثير بارز على الطفل ، حيث يرى **ماكلاند** و **اتكسون** و **كلارك** أن الوالدين يمثلان ثقافة الجماعة .[1] ثم إن هذا النوع من المساعدة يمكن المتعلم من استقبال الممارسات الثقافية اللغوية للأسرة كثقافة الحديث

[1] - زقاوة أحمد ، **محددات النجاح الدراسي : مقاربة سوسيو - سيكولوجية** ، مجلة دراسات نفسية و تربوية ، مخبر تطوير الممارسات النفسية و التربوية ، العدد 12 ، جوان **2014** ، ص **55** .

و ثقافة الحوار و ثقافة الاستماع إلى الغير و ثقافة الإقناع ... و هي كلها ممارسات يحتاج الطفل إلى أن يتعلمها من محيطه ، و عليه تساعد عمليات التبادل مع الأفراد الناضجين على تطوير الممارسات اللغوية للطفل ، لأن الأطفال يتمثلون هذه الممارسات و يسترشدون بها في حياتهم اليومية لتصبح وصما في شخصيتهم ، و عليه فإن هذا النوع من التبادل الخبراتي بين الأولياء و أطفالهم يمهد إلى اتسام شخصية الطفل بالعديد من الصفات التي تهيؤ لتميزه كالشجاعة و القدرة على إبداء الرأي و الوثوق بالنفس و تجنب الأخطاء عند الكلام و اكتساب القدرة على الإنصات و احترام رأي الآخرين دون الذوبان فيهم .

- الجدول رقم (70) يبين الأسباب التي تبرر عدم استفادة المتعلمين من المساعدة الوالدية في إنجاز الدروس :

		التبرير			
		تحب العمل بمفردك	ليس للأولياء الوقت الكافي لمساعدتك	ليست لديهم المؤهلات الكافية لذلك	المجموع
عدم مساعدة الوالدين أبناءهم في انجاز دروس اللغة العربية	ت	6	51	8	65
	%	9.2	78.5	12.3	100,0
المجموع	ت	6	51	8	65
	%	9.2	78.5	12.3	100,0

و تبرر فئة المتعلمين الذين لا يتلقون مساعدة والدية في المنزل عدم تلقيهم هذه الإعانة فيأخذون في ذلك مسالك شتى : حيث هناك من المتعلمين من يميل إلى العمل بمفرد محققا استقلالية كلية عن جميع أفراد العائلة و يشكلون نسبة **9.2%** بمعدل **06** تلاميذ من مجموع

65 تلميذ ، و الحقيقة أنه عند استجواب المتعلمين أبرزت هذه العينة قدرتها الكاملة و الوافية على الاكتفاء بذاتها في إنجاز الواجبات فهي لا تشعر بحاجة إلى اللجوء إلى الآخرين لطلب الإعانة ، و أغلب المتعلمين الذين عمدوا إلى هذا التوجه من التلاميذ الممتازين الذين تنحصر معدلاتهم في اللغة العربية بين **8** و **10** .

ثم نجد أن **78.5%** أي **51** تلميذ يجد أنه ليس للأولياء الوقت الكافي لمساعدة أبنائهم، فالأم على الأغلب تقضي وقتها في انجاز أعمال المنزل و تربية الأطفال ، و التي كما أبرزتها النتائج تعاني أغلبها من مستويات دراسية ضعيفة ما لا يمنحها فرصة إعانة أولادها في المنزل ، إلا أنه على الرغم من ذلك يذهب العديد من الأطفال بالقول إلى أن أمهاتهم يسعين بما لديهم من مجهود و قدرة على تقديم الدعم اللازم لأبنائهم ، و بالتوجه إلى الآباء نجد أنهم يقضون أغلب أوقاتهم في العمل خارج المنزل ، إضافة إلى أن العديد من الأولياء لديهم أسرة مكونة من العديد من الأبناء و كل طفل يحتاج إلى مساعدة من نوع خاص ما قد يثقل كاهل الولي أو يتجاوز حدود معارفه ، و عليه لا يمكنهم في كل الأحوال قضاء أوقات كبيرة في مساعدة أبنائهم على انجاز واجباتهم و تقويم سلوكاتهم اللغوية ، خصوصا و أن هذه الواجبات تكاد تكون يومية .

ثم تذهب نسبة **12.3%** بمعدل **08** تلاميذ يعلمون أن والديهم ليست لديهم المؤهلات الكافية لمساعدتهم ، و قد أظهرت هذه الفئة حزنها الشديد لكونها لا تتمتع بالمساعدة الوالدية ، و وعيها و تفهمها الأكبر من أن الوالدين لم يبخلوا على أبنائهم و لكن الظروف هي التي منعتهم ، و قد أثبتت النتائج المحصل عليها أن أغلب المتعلمين الذين يجدون أن آباءهم لا يساعدونهم على اعتبار أن مستواهم التعليمي لا يسمح لهم بذلك ، آباءهم من الأميين أو الذين توقف مسارهم التعليمي عند التعليم الابتدائي و أن أمهاتهم أميات .

تلعب الأسرة دورا هاما في توجيه سلوك الطفل و تعمل على تشكيله و تأطيره نحو الهدف ، و إذا كان النجاح الدراسي يستمد قوته من القيم الشخصية – أي ما يتمتع به الطفل

من قدرات عقلية و معنوية – فإن القيم الاجتماعية التي يقدمها الوالدين كإبرازهم لتقدير العلم و قيمة الدعم المعنوي الذي يتلقاه الطفل من أفراد أسرته و إدراكه لقيمة التقدير الاجتماعي للعلم و الشهادة و قيمة المكانة الاجتماعية التي يجلبها النجاح تساعد هي الأخرى على مضاعفة الطفل لمجهوداته . كما أثبتت العديد من الدراسات أن أهم عنصر في فشل الأفراد في أداء وظائفهم لا يعود إلى نقص في قدراتهم و مهاراتهم ، و لكن إلى نقص في مهاراتهم التعاونية و التواصلية و الاجتماعية .[1]

و عليه نجد أنه لمن المؤسف أن يكون للوالدين قدرات خبراتية تمكنهم من تقديم المساعدة المفضية إلى التفاعل مع أبنائهم و لكنهم لا يجدون الوقت الكافي لذلك ، إذ أن نسبة **78.5%** بتكرار **51** ولي من مجموع **96** ولي نسبة مهمة عند تعميم النتائج ، خصوصا و أن العديد من الأولياء قد أبرزوا ميلهم إلى مساعدة أبنائهم على الرغم من المستوى التعليمي الضعيف لديهم ، فالأساس هنا ليس مساعدة الطفل على تحقيق النجاح المدرسي ذلك أن النتائج المتوصل إليها أبرزت أن هناك العديد من المتعلمين الذين تمكنوا من تحقيق نتائج متوسطة إلى جيدة دون التمتع بمساعدة الأهل في المنزل و الفضل في ذلك يعود إلى جهد المعلم بالمدرسة – و إن كان الدعم الوالدي يساعد الطفل المتوسط إلى تحقيق نتائج جيدة و المتعلم الجيد إلى الوصول إلى التميز – و لكن العبرة في هذه الدراسية ببناء جسر لغوي بين أفراد الأسرة يتعلم من خلاله الطفل العديد من المقومات التي تمكنه من التفوق اللغوي .

– الجدول رقم (71) يبين توزيع المتعلمين حسب التعامل الوالدي مع مختلف الأسئلة التي يطرحها الطفل :

التعامل الوالدي مع مختلف الأسئلة التي يطرحها الطفل	التكرارات	النسبة المئوية %

[1] - زقاوة أحمد ، المرجع السابق ، ص **55** .

يجيبانك عنها	17	17,7
يجيبانك عن بعضها	75	78,1
لا يجيبانك عن أي منها	4	4,2
المجموع	96	100,0

من المعروف أن الطفل في هذه السن تتبادر إلى ذهنه أسئلة عديدة حول ذاته و الآخرين و العالم الخارجي ، و لأن مجال الطفل محصور بين الأسرة و المدرسة فإنه يتجه في أغلب الأحيان إلى الوالدين أو إلى المعلم لإيجاد أجوبة عن الأسئلة التي يطرحها، و من الطبيعي أن تختلف ردة فعل الأولياء اتجاه فضول الطفل بين مكمل و مستاء و تبرز العديد من الدراسات أن لهذا التوجه أو ذاك علاقة بثقافة الفرد و مستواه التعليمي و طريقته في تربية أطفاله التي تختلف باختلاف الانتماء الاجتماعي للآباء ، و يبين الجدول أعلاه أن **17.7%** أي **17** طفل من الأولياء يجيبان أبناءهما عن كل الأسئلة التي يطرحونها بطريقة متفتحة و مشجعة ، و بالعودة إلى النتائج المحصلة نجد أن هذه الفئة من الأولياء ذات مستوى تعليمي بين الثانوي و الجامعي بالنسبة للآباء و بين المتوسط و الجامعي بالنسبة للأمهات ، و هذا أمر طبيعي إذ كلما ازداد المستوى التعليمي للوالدين كلما كانت لهما القدرة على الإجابة على كل أسئلة أطفالهم .

ثم نجد أن **78.1%** بما يعادل **75** متعلم يأخذ الوالدين معهم موقفا وسطا بين الإجابة عن بعض الأسئلة و عدم الإجابة عن البعض الآخر .

و يبقى فقط **04** متعلمين يجدون أن آباءهم لا يهتمون بالإجابة عن أي من أسئلتهم ، و ذلك لأن أبائهم و أمهاتهم لا مستوى تعليمي لديهم ، إلا أنه في الحقيقة لا يعتبر سببا كافيا ، ذلك أن هناك أسئلة لا تستدعي الإجابة عنها تمتع الوالد بمستوى تعليمي كبير فالحياة كفيلة بأن تعلمنا ما لم تستطع المدارس و المعارف أن تعلمنا إياه ، ما يجعل السؤال قائما اتجاه السبب الحقيقي الذي يدفع بالآباء إلى عدم بناء جسر تحاور بينهم و بين أبنائهم .

و لكن على العموم نجد أن أغلب أولياء عينة البحث يتعاملون بمرونة مع أبنائهم و هذا أمر مهم و ضروري ، حيث أنه من الطبيعي أن تتولد لدى الطفل الرغبة في التعرف على العديد من الأمور ، لاسيما و أن هذه السن هي السن التي تتفتح فيها شهية الطفل للتعرف على ما يحدث في عالمه و في حياة الآخرين ، و من الطبيعي كذلك أن يشعر الآباء بملل اتجاه كثرة السؤال ، إلا أنه لابد و أن نشير هنا إلى أن الفضول سمة من سمات العقل السليم ، بل و علامة ذكاء فطري في الطفل ، ذلك أنه تعبير عن حب الاكتشاف و الفهم ما يساعد على تنمية المعرفة لديه .

و يأخذ الفضول أشكالا عديدة منها كثرة استفساراته عن كافة الأمور ، إظهار الرغبة في المشاركة في الأعمال المنزلية ، التعرف على تفاصيل الأشياء ، و عليه فإن الفضول يعتبر مؤشر على سلامة عقل الطفل و توجه إدراكه لفهم ما يحيط به ، و لهذا يذهب العديد من العلماء إلى أن صد الطفل يعتبر عازل لتفكيره ، ثم إن الوالدين من خلال عمليات الرد المختلفة و طريقة الإجابة و من خلال تحليلهما لمختلف المواقف التي يقف عندها الطفل بالسؤال ، يقدمان للطفل إضافة إلى المعلومات المعرفية رسالة لغوية ذات صفات و مؤشرات تختلف من بيئة أسرية إلى أخرى ، حيث يتلقى الطفل عبارات و يتعلم ممارسات لغوية بطريقة عفوية تلقائية ، فيتعلم طرق الإجابة و يتعلم كذلك تحري الصدق في القول من خلال الرد الذي يتلقاه من والديه ، لذا يفضل تفادي الكذب عند الإجابة ، و أن تقدم للطفل تفسيرات تلاءم مستواه العقلي حتى يتمكن من الفهم و التفاعل ، ذلك أن عقل الطفل قادر على الفهم و الاستيعاب بطريقة قد تذهلنا و هذا ما لمسناه من خلال أغلب المقابلات التي قمنا بها مع المتعلمين ، إذ كانت إجاباتهم مقنعة وواضحة و على قدر كبير من الوعي و الأهمية .

و يُعَرَف حب الاستطلاع ضمن هذا التوجه على أنه استجابة ايجابية من الفرد للمثيرات الجديدة و الغريبة و المتناقضة و المعقدة في بيئته عن طريق محاولته استكشاف هذه

المثيرات أو معالجتها مدفوعا بالرغبة في معرفة المزيد عن ذاته و بيئته ، و البحث عن خبرات جديدة و الاستمرار في دراسة و استكشاف المثيرات من أجل معرفة المزيد عنها .[1]

و على هذا الأساس نجد أن حب الاستطلاع يأخذ نوعين أساسيين : حب الاستطلاع الشكلي و يتجلى في انتباه الفرد لما حوله من أشياء غريبة و حب الاستطلاع اللفظي و يقصد به الرغبة في استكشاف المواقف أو المنبهات الجديدة نسبيا و المركبة و الغريبة أو المثيرة ، و هو لفظي باعتبار أن اللغة هي أداته للتواصل و نقل الخبرات و الأفكار و طرح الأسئلة و البحث و التقصي و جمع المعلومات .[2]

– الجدول رقم (72) يبين العلاقة بين المستوى التعليمي للأب و كيفية تعامله مع أسئلة حب الاستطلاع التي يطرحها ابنه :

			التعامل الوالدي مع أسئلة حب الاستطلاع			المجموع
			يجيبانك عنها	يجيبانك عن بعضها	لا يجيبانك عن أي منها	
المستوى التعليمي للأب	أمي	ت	1	12	1	14
		%	1,0	12,5	1,0	14,6
	ابتدائي	ت	0	14	2	16
		%	0,0	14,6	2,1	16,7
	متوسط	ت	4	20	0	24
		%	4,2	20,8	0,0	25,0
	ثانوي	ت	6	12	1	19
		%	6,2	12,5	1,0	19,8
	جامعي	ت	6	17	0	23
		%	6,2	17,7	0,0	24,0
المجموع		ت	17	75	4	96

[1] - وفاء صلاح الدين إبراهيم الدسوقي ، **التفاعل بين أساليب التحكم التعليمي و مستويات حب الاستطلاع و أثره على تنمية مهارات التعامل مع شبكة الانترنت** ، مؤتمر التعليم النوعي و دوره في التنمية البشرية في عصر العولمة ، المؤتمر التعليمي الأول لكلية التربية النوعية ، القاهرة ، **12 – 13** أفريل **2006** ، ص **316** .

[2] - نبيل فؤاد كفروني ، **أصالة التفكير و علاقتها بدافع حب الاستطلاع** ، رسالة مقدمة لنيل درجة الماجستير في علم النفس التربوي ، كلية التربية ، قسم علم النفس ، جامعة دمشق ، **2015 – 2016** ، ص **35** .

	%	17,7	78,1	4,2	100,0

يظهر من خلال الجدول أن أغلب الفئة التي تجيب على كافة أسئلة أبنائها من الآباء المتحصلين على شهادة جامعية أو ثانوية بمعدل **06** أطفال لكل وضعية أي نسبة **6.2%** لكل منهما ، على أن الجدول يوضح كذلك أن هناك أب أمي و لكنه على هذا لا يحرم ابنه من الشرح و التعليل بما يدركه و يعرفه اعتمادا على خبرته الحياتية ، و بالمقابل كذلك نجد أن أغلب الآباء الذين لا يجيبون أبناءهم نهائيا عن الأسئلة التي يطرحونها هم من الأميين أو من ذوي المستوى الابتدائي ، و لكن ظهر الاستثناء مع وجود أب له مستوى ثانوي و لكنه لا يهتم إلى أبنائه بما يشفي فضولهم ، و لكن على العموم نجد أن التوزيع أخذ طابعا متجانسا بين أفراد العينة ، الشيء الذي جعل معامل التوافق يلغي العلاقة بين المتغيرين و الذي تحددت قيمته بـ **0.341** عند مستوى دلالة sig **0.05<0.125** .

حب الاستطلاع يعكس حب المعرفة لاسيما الأشياء الجديدة و إدراك المواقف التي يجدها الطفل غامضة ، حيث يفترض أنه كلما ارتفع حب الاستطلاع لدى الطفل و زاد استكشافه كلما أدرك بأنه سيطر على بيئته و بالتالي يبدأ تطور شعوره الايجابي نحو ذاته، و قد استنتج **هوايت** أن الكفاءة هي المحصلة الأساسية للاستكشاف البصري و النشاط و المعالجة اليدوية و كل ذلك يرتبط بحب الاستطلاع .[1]

و يرى **سامي عريفج** (**2000**) أن دافع حب الاستطلاع من الدوافع الهامة ذات العلاقة بالتعلم المدرسي فإذا كان المثير جديدا فإنه يستثير دافع حب الاستطلاع أكثر . و لكن عندما يكون غير مرتبط بأي خبرة سابقة قد يستثير خوف الطفل . و عليه من واجب الآباء على اختلاف مستوياتهم التعليمية أن يساعدوا أبناءهم على بناء جسر بينهم و بين الواقع يساعدهم على تحري الحقيقة التي يسعى كل طفل في هذه السن الوصول إليها .

[1] - نبيل فؤاد كفروني ، المرجع السابق ، ص **36** .

– الجدول رقم (73) يبين العلاقة بين موقف الأولياء من المطالعة و طرق تعاملهم مع أسئلة حب الاستطلاع التي يثيرها أبناؤهم :

			التعامل الوالدي مع أسئلة حب الاستطلاع			المجموع
			يجيبانك عنها	يجيبانك عن بعضها	لا يجيبانك عن أي منها	
مطالعة الأب للكتاب	نعم	ت	13	12	0	25
		%	13,5	12,5	0,0	26,0
	لا	ت	4	63	4	71
		%	4,2	65,6	4,2	74,0
المجموع		ت	17	75	4	96
		%	17,7	78,1	4,2	100,0

يبرز الجدول أن للمطالعة أثرها الايجابي على إبراز دافعية الأب و استجابته لأسئلة حب الاستطلاع التي يطرحها الطفل ، ذلك أن **13.5%** من مجموع **17.7%** من الآباء الذين يطالعون يبرزون اهتمامهم نحو إشباع فضول أبنائهم ، كما أن **12.5%** من الآباء الذين يطالعون يجيبون أبناءهم على بعض الأسئلة و لكن بالمقابل لا نجد من الآباء من يطالع و لكنه يهمل ابنه فيصده عن الإجابة التي يحتاجها ، حيث أن كل الآباء الذين أبرزت نتائج الدراسة أنهم لا يولون اهتماما إلى أسئلة أبنائهم و نسبتهم **4.2%** من الآباء لا يطالعون .

و يتحدد معامل التوافق بـ **0.474** عند مستوى الدلالة sig **0.00 <0.05** ما يبرز وجود علاقة متوسطة بين متغيري مطالعة الآباء و إبراز توجه ايجابي نحو الإجابة عن أسئلة حب الاستطلاع للطفل ، و هي نتيجة تكاد تكون متطابقة مع ما تحدد عنده معامل التوافق

بالنسبة لمطالعة الأم و قدرتها على استيعاب فطرة حب الاستطلاع لدى ابنها و الذي تظهر علاقته متوسطة كذلك عند قيمة **0.449** عند مستوى الدلالة sig **0.00 <0.05** ما يبرز أهمية المطالعة في حياة الفرد و ما لها من تأثير ايجابي على سلوكاته في التعامل مع أبنائه و الآخرين .

– الجدول رقم (74) يبين توزيع عينة المتعلمين حسب ما يتمتعون به من فرص تحاور بينهم و بين والديهم :

التحاور الوالدي مع الأبناء في المواضيع المختلفة	التكرارات	النسبة المئوية %
نعم	32	33,3
لا	64	66,7
المجموع	96	100,0

تؤكد أغلب فئة المتعلمين **66.7 %** أنهم لا يجدون فرصا كافية للتحاور مع آبائهم ، بالمقابل نجد أن **33.3%** من نفس العينة تجد أن الوالدين يجدون الوقت الكافي للتحاور معهم . و بالرجوع إلى النتائج نجد أن محاورة الأبناء أو عدم محاورتهم لا علاقة له لا بالمستوى التعليمي للوالدين و لا بالمهنة التي يمارسانها ، فقط هناك أب يجنح إلى الحوار و آخر ليس لديه الوقت أو الرغبة في ذلك ، إلا أن النسبة العالية التي يأخذها هذا التوجه تستدعي البحث في الأسباب لفهم عمق الظاهرة و ما يحيط بها ، كما يستوجب إبراز أهمية الحوار كسلوك طبيعي بين الطفل و أفراد أسرته وخاصة والديه .

و تعتبر اللغة أداة الفرد للتعبير عن مشاعره و احتياجاته و أنها الوسيلة إلى تحقيق التواصل الاجتماعي كما ذهب إليه العديد من العلماء ، فعن طريقها تنتقل المعارف و تتوطد العلاقات الاجتماعية و يتعلم الفرد ، و عليه تعتبر اللغة أساسية في عمليتي التنشئة و التطبيع الاجتماعي ، و يعزز الحوار ضمن السياق اللغوي هذه الوظائف ، فالحوار عن طريق لغة سليمة يمكن الأبوين من نقل التجارب إلى الطفل و تعليمه و تقويم سلوكه ، فيكتسب الطفل من خلال ذلك عادات سلوكية خاصة بكل موقف من المواقف الحياتية و

الاجتماعية مما يهيؤه إلى تقبل دوره الاجتماعي من خلال التكيف مع المعايير العامة للجماعة الاجتماعية التي يعيش ضمنها ، و الذي يمهد لعمليات التأثير و التأثر فيم بعد .

و التربية على ثقافة الحوار تعزز كذلك ممارسات لغوية معينة كطريقة الحديث و الحركات الجسدية التي تستدعيها مختلف المواقف الحوارية قصد الإقناع و التأثير ، و هي ممارسات يكتسبها الطفل نتيجة تأثره بالمعاملة الوالدية التي يتلقاها داخل أسرته و ما يلاحظه من ممارسات ضمنها ، فالوالدين هما قدوة الطفل في ذلك .

- الجدول رقم (75) يبين العلاقة بين المستوى التعليمي للأب و الانفتاح نحو التحاور بين الأب و ابنه :

			التحاور الوالدي مع الأبناء في المواضيع المختلفة		المجموع
			نعم	لا	
المستوى التعليمي للأب	أمي	ت	6	8	14
		%	6,2	8,3	14,6
	ابتدائي	ت	2	14	16
		%	2,1	14,6	16,7
	متوسط	ت	7	17	24
		%	7,3	17,7	25,0
	ثانوي	ت	9	10	19
		%	9,4	10,4	19,8
	جامعي	ت	8	15	23
		%	8,3	15,6	24,0
المجموع		ت	32	64	96
		%	33,3	66,7	100,0

يتضح لنا من خلال هذا الجدول أنه لا توجد علاقة بين المستوى التعليمي للأب و قدرته على فتح مجال حواري فعال بينه و بين ابنه حيث نلاحظ أن كل الآباء على اختلاف مستوياتهم التعليمية منهم من يحاور ابنه و منهم من لا يحاوره ، و تبرز قيمة معامل التوافق

C هذا الاتجاه حيث تتحدد عند القيمة **0.235** و مستوى الدلالة sig **0.05<0.232** و عليه لا توجد علاقة بين المتغيرين . و لكن بالمقابل أبرزت النتائج أن هناك علاقة متوسطة بين المستوى التعليمي للأم و توجهها نحو سلوكيات الحوار ، حيث يبرز معامل التوافق ذلك من خلال قيمته التي تحددت بـ **0.427** عند مستوى الدلالة sig **0.05>0.00** و ذلك من خلال أن أغلب الأمهات الحاصلات على شهادات تعليمية تميل إلى الحوار مع أبنائها إلا أن طبيعة العلاقة المتوسطة تجعل أن هناك أمهات غير متعلمات و تملن إلى الحوار مع أطفالهن ، و بالمقابل نجد كذلك أن هناك أمهات متعلمات و لكنهن لا تبدين اهتماما بالسلوكات الحوارية .

من أهم وظائف الحوار تقليص الفجوة بين الأجيال حيث يقرب وجهات النظر بين أفراد الأسرة كما يعمل على الكشف عن القواسم المشتركة بين الطفل و أسرته لاسيما الوالدين ، و يؤهل الأطفال إلى التفاعل الاجتماعي و التكيف الخارجي . و لأن الأسرة هي الوحدة الأساسية التي ينشأ فيها الطفل و يتفاعل مع أعضائها ، فإن الأسرة لا يجب أن تكفل للطفل إشباع الحاجات البيولوجية فقط و لكنه في حاجة ماسة إلى امتلاكه لطرق سليمة ليتعامل بها مع الآخرين ، و عليه يتمكن الآباء و الأمهات من خلال العمليات الحوارية المختلفة من تنمية خبرات الطفل و من خلاله تنقل ثقافة الآباء إلى الأبناء . و نحن نقصد ضمن هذا السياق الحوار البناء لا الحوار العشوائي ، القائم على أساس ديمقراطي و تفاعل إيجابي بين الطفل ووالديه بما يعزز ثقته بنفسه انطلاقا من فهم العالم الخارجي و الإحساس بالأمان ، و لهذا النوع من الحوار أهميته في تطور الممارسات اللغوية لدى الطفل كما يساعد على تحقيق النضج الاجتماعي ، ذلك أن الأسرة هي الوسيط بين ذات الطفل و المجال الخارجي و عليه من مسؤولياتها أن تساعده على التكيف ضمن هذا المجال و للحوار أهميته في تحقيق ذلك .

- الجدول رقم (76) يبين توزيع عينة المتعلمين حسب الطرق التي يتبعها الوالدين في حال أخطأ الطفل :

عندما يخطئ الأبناء	التكرارات	النسبة المئوية %
المناقشة في أسباب وقوع الخطأ	3	3,1
النصح و الإرشاد	14	14,6
التحذير بشدة	58	60,4
المعاقبة دون التحدث إلى الابن	21	21,9
المجموع	96	100,0

كل الأطفال يخطئون و لكن للأولياء ردود فعل مختلفة إزاء هذا ، و يوضح الجدول أعلاه هذا الاختلاف حيث أن **60.4%** من الأولياء و هي النسبة الأكبر التي تتجاوز نصف عينة البحث يفضلون اعتماد أسلوب التحذير الشديد ، **21.9%** يعاقبون أبناءهم مباشرة عقب اقتراف الجرم دون الشرح أو تحليل الموقف ، **14.6%** يفضلون أسلوب النصح و الإرشاد ، و تجد فقط **3.1%** بمعدل **03** أولياء يميلون إلى أسلوب مناقشة الطفل في أسباب الموقف الممنوع الذي وجد نفسه فيه أو الخطأ الذي ارتكبه .

إن عملية اختيار أسلوب معين في معالجة خطأ الطفل دون آخر تحكمه عوامل و قيم معينة ، كما يعرف تغيرا من جيل إلى آخر ، و نجد أن العديد من الآباء بما يتجاوز نصف العينة يفضلون أسلوب التحذير عن العقاب البدني الذي كان إلى وقت قريب يحتل الصدارة على مستوى كل المعاملات بين الآباء و الأبناء بل و كان يشكل الطريقة المثالية في التربية

، ما يعكس التطور الفكري الذي تعرفه العقلية و تأثرها بالتيارات النفسية و التربوية التي تحذر من اعتماد العقاب البدني عند تربية الطفل .

و قد أبرزت العديد من الدراسات أن العقاب ينمي لدى الطفل مشاعر الخوف و انعدام الأمان ، فيظهر عليهم نتيجته السلوك السلبي و الانسحابي فيخلق إنسانا مترددا إما عدوانيا أو جامدا ، و يمنعه هذا الخوف من تحقيق نتائج ايجابية في حياته . كما أن الإفراط في اللين و التدليل له كذلك أثره السلبي على شخصية الطفل من حيث انعدام الثقة بالنفس و عدم القدرة على التكيف الاجتماعي و صنع الاتكالية .

و الحقيقة أن العقاب يمنع الطفل من الاستجابة الطبيعية و السليمة إزاء المواقف الكلامية التي تتطلب جرأة و قدرة على مواجهة الموقف بالتعبير ، حيث نجد أن هناك عينة من المتعلمين يجدون أنه من بين الصعوبات التي تواجههم عند التعبير الشفهي شعورهم بالخوف من الموقف ثم من عدم القدرة على إيجاد الكلمات المناسبة ، و هذا الخوف الذي يشعر به الطفل يجد أساسه في الأسرة ، حيث أن من واجب هذه الأخيرة أن تشعر الطفل بالأمان و أن تعلمه تحمل مسؤولية أخطائه و هذا ما نلاحظه من خلال عينة الآباء الذين يعتمدون أسلوبي النصح و الإرشاد و مناقشة الأخطاء ، أما أسلوب التحذير الشديد فلابد أن يتبعه و يقترن به أسلوب التعليل من خلال عملية شرح السلوك الخاطئ الذي قام به الطفل و تحذيره عنه ، حتى يكتشف الطفل السلوك الخاطئ الذي قام به و يفهم نتائجه ليكون العقاب مؤسسا و حتى يفي بالغرض منه .

- الجدول رقم (77) يبين العلاقة بين المستوى التعليمي للأب و طرق التعامل مع الطفل عند ارتكابه لخطأ :

			التعامل الوالدي عندما يخطئ الأبناء				المجموع
			المناقشة في أسباب وقوع الخطأ	النصح و الإرشاد	التحذير بشدة	المعاقبة دون التحدث إلى الابن	
المستوى التعليمي للأب	أمي	ت	0	1	8	5	14
		%	0,0	1,0	8,3	5,2	14,6
	ابتدائي	ت	0	0	9	7	16
		%	0,0	0,0	9,4	7,3	16,7
	متوسط	ت	0	2	17	5	24
		%	0,0	2,1	17,7	5,2	25,0
	ثانوي	ت	1	5	10	3	19
		%	1,0	5,2	10,4	3,1	19,8
	جامعي	ت	2	6	14	1	23
		%	2,1	6,2	14,6	1,0	24,0
المجموع		ت	3	14	58	21	96
		%	3,1	14,6	60,4	21,9	100,0

يبرز الجدول أعلاه أن الآباء الذين يعمدون إلى أسلوب المناقشة للتعرف على الدوافع التي دفعت بالطفل إلى ارتكابه الأمر المنهي عنه من حاملي الشهادات الجامعية أو المستوى الثانوي بنسبة **3.1%** ، حيث أبرزت النتائج أن الآباء الذي لا مستوى تعليمي لديهم أو مستواهم التعليمي ابتدائي أو متوسط لا يعمدون إلى مثل هذه الأساليب ، و كذلك الآباء

الذي يتوجهون نحو النصح و الإرشاد حيث أنه من مجموع **14** ولي يعتمد هذا الأسلوب نجد أن **05** أولياء منهم أي **5.2%** من أصحاب الشهادة الثانوية ، و **06** أولياء بنسبة **6.2%** من حاملي الشهادات الجامعية ، في حين تأخذ النسب الأخرى توزيعا متجانسا تقريبا فيم يخص اعتماد الشدة بين الفئات التعليمية المختلفة ، أما العقاب البدني فيجد حضوره لدى الأولياء الأميين أو من ذوي التعليم الابتدائي و المتوسط ، و تحددت قيمة معامل التوافق ضمن هذا التوجه بـ **0.420** عند مستوى الدلالة sig **0.05<0.056**.

– – الجدول رقم (78) يبين العلاقة بين المستوى التعليمي للأم و طرق التعامل مع الطفل عند ارتكابه لخطأ :

			التعامل الوالدي عندما يخطئ الأبناء				المجموع
			المناقشة في أسباب وقوع الخطأ	النصح و الإرشاد	التحذير بشدة	المعاقبة دون التحدث إلى الابن	
المستوى التعليمي للأم	أمي	ت	0	1	34	15	50
		%	0,0	1,0	35,4	15,6	52,1
	ابتدائي	ت	0	2	8	2	12
		%	0,0	2,1	8,3	2,1	12,5
	متوسط	ت	0	5	6	2	13
		%	0,0	5,2	6,2	2,1	13,5
	ثانوي	ت	1	5	8	1	15
		%	1,0	5,2	8,3	1,0	15,6
	جامعي	ت	2	1	2	1	6
		%	2,1	1,0	2,1	1,0	6,2
المجموع		ت	3	14	58	21	96
		%	3,1	14,6	60,4	21,9	100,0

يظهر معامل التوافق C وجود علاقة قوية بين المستوى التعليمي للأم و الطرق المعتمدة في توجيه السلوك الخاطئ عند الطفل حيث يتحدد بـ **0.543** عند مستوى الدلالة sig

0.05>0.00 . و نلاحظ من خلال الجدول أن الأمهات اللاتي يناقشن أبناءهن في أسباب وقوع الخطأ من الأمهات ذوي المستوى التعليمي الثانوي و الجامعي ، حيث من ضمن ثلاث أمهات اثنتين حاملتين شهادة جامعية و أخرى لديها شهادة تعليم ثانوي ، و أن أغلب الأمهات اللاتي تتبعن أسلوب التحذير بشدة من الأمهات الأميات بنسبة **35.4%** و تتوزع النسب على باقي الفئات بصفة متقاربة ، أما اللجوء إلى أسلوب العقاب المباشر فنجد أن أغلب الأمهات اللاتي تعتمدن هذا الأسلوب من الأمهات الأميات كذلك و ذلك بنسبة **15.6%** و أم واحدة فقط من الأمهات الحاملات لشهادة جامعية تتبع أسلوب العقاب البدني مع أبنائها . و عليه نجد أن المستوى التعليمي للأم يعكس نظام العقاب الذي تتبعه مع أبائها فكلما ارتفع مستواها التعليمي كلما أظهرت ميلا نحو التوجه إلى أساليب المناقشة و النصح و الإرشاد ، و كلما ضعف مستواها التعليمي كلما مالت إلى العقاب البدني قصد تقويم السلوك .

و تظهر أهمية الأسلوب العقابي المعتمد من قبل الوالدين في أن العقاب البدني و كذا التحذير دون إبراز للأسباب و النتائج يشجع على اعتماد نظام لغوي مغلق لا يتأسس على الحوار و الشرح و التعليل ما ينعكس سلبا على النظام اللغوي لدى الطفل من خلال ما يفرزه لديه من انعدام القدرة على تبرير الأفعال و إبداء الرأي حول السلوكات التي يقوم بها ، كما أن تعزيز العقاب بشرح النتائج التي تنجر عن السلوك الخاطئ تدعم الطفل بالإجابات اللازمة اتجاه كل موقف بما يعزز نشاطه اللغوي ، لذا نجد أن العديد من توجهات نظريات إعادة الإنتاج تجد أن الأمهات في الطبقات العليا تعمد إلى طرق تمتاز بالليونة عند تقويم سلوك الطفل حيث تقوم الأم بمحاورة ابنها في الأسباب التي دفعته إلى القيام بالفعل و شرح النتائج الوخيمة التي انجرت عنه أو كادت أن تنجر عنه حتى تتحدد مسؤولية الطفل عند قيامه بهذا السلوك أو غيره و من ثم تؤسس للعقوبة التي يتقبلها الطفل نتيجة لفهمه للموقف بالمقابل تتجه الأمهات من الطبقات الدنيا إلى العقاب البدني مباشرة دون أن تأخذ الوقت

للحديث مع صغيرها في الأمر و عليه نجد أن الأم تعتمد ضمن السياق الأول نظاما لغويا معقدا و متشابكا يحوي العديد من الممارسات اللغوية التي يتأثر بها الطفل بالمقابل تنعدم هذه الخاصية لدى الأسر ضمن التموقع الثاني .

- الجدول رقم (79) يبين توزيع عينة البحث حسب المهنة التي يريد المتعلمون مزاولتها في المستقبل :

المهنة التي يريد المتعلم ممارستها	التكرارات	النسبة المئوية %
مهن ذات طابع زراعي	1	1,0
خدماتية و تجارية	1	1,0
إطارات متوسطة	36	37,5
إطارات عليا	3	3,1
أعمال حرة	46	47,9
مهن عسكرية	9	9,4
المجموع	96	100,0

يبرز أغلب المتعلمين بنسبة **47.9%** بتكرار **46** متعلم رغبتهم في التوجه إلى ممارسة المهن الحرة ، و المقصود بالمهن الحرة هنا الطب و الهندسة و المحاماة و غيرها ، و يمكننا القول أن أغلب هذه الفئة تميل و تبرز إقبالا كبيرا جدا على ممارسة الطب حيث أن **31** متعلم من **46** متعلم توجهوا نحو المهن الحرة اختاروا مهنة الطب ، فحلم أغلب المتعلمين أن يكونوا أطباء و هدفهم في ذلك على حد تعبيرهم مساعدة الآخرين، مما يظهر الهدف الإنساني الذي يتحدد لدى المتعلم في هذه السن عند اختياره للمهنة التي يريدها . ثم نجد أن **08** متعلمين اختاروا الهندسة و متعلمين اختارا مهنة المحاماة و **02** صيدلة .

ثم **37.5%** من المتعلمين يميلون إلى المهن الوسطى و خاصة التعليم ، حيث يعد المعلم و المعلمة قدوة العديد من المتعلمين في هذه السن إذ بررت أغلب الفئة التي اختارت

مهنة التعليم و التي شكلت أغلبية نسبة هذا التوجه ، إلى أنهم يريدون أن يكونوا معلمين مثل معلمهم أو معلمتهم لتعليم الأجيال .

و نجد أن التوجه الذي احتل الاهتمام الثالث بالنسبة للمتعلمين و أغلبهم ذكور دون استثناء الإناث هي المهن العسكرية بنسبة **9.4%** و لاحظنا أن المتعلم يحدد بدقة التوجه العسكري الذي يريده مثل قوله دركي أو شرطي أو عون أمن ، و **3.1%** بمعدل **03** متعلمين يريدون أن يصبحوا مدراء مهمين في المجتمع لمساعدة الغير على تحقيق أغراضه ، و نجد أن متعلما واحدا فقط اختار أن يكون مزارعا ، ثم متعلما واحدا فقط اختار أن يكون تاجرا .

– الجدول رقم (80) يبين الأسباب التي دفعت المتعلمين إلى اختيار هذا التوجه المهني دون غيره :

سبب اختيار المهنة	التكرارات	النسبة المئوية %
أسباب ذات طابع أخلاقي و إنساني	90	93.7
أسباب ذات طابع اقتصادي	0	0
تقليد احد الوالدين	6	6,3
المجموع	96	100,0

يبين الجدول أعلاه أن نسبة **93.7%** من أفراد المتعلمين أي تقريبا كل المتعلمين اختاروا مهنهم على اعتبارات أخلاقية و إنسانية ، حيث كل مرة صرح فيها المتعلم بالمهنة التي يريد مزاولتها كان يقدم أسبابا مثل : أريد أن أكون معلما لأعلم و أربي ، أريد أن أكون شرطية لأنهي السارقين عن السرقة و أمنع الظلم عن المجتمع ، أريد أن أكون دركية لنصرة المرأة ، أريد أن أكون صحفية لأتتبع أخبار العالم ، أريد أن أكون مدرسا لأعلم القرآن ، أختار التعليم لأنها مهنة شريفة ، أريد أن أكون شرطيا لإحلال النظام ، أريد أن أكون طبيبة لأن أمي دائمة المرض و أنه من واجبي أن أساعدها ، أريد أن أكون معلمة لأن كلمة " اقرأ" أول كلمة نزلت في القرآن الكريم ... .

إن متتبع هذه الإجابات يلمس الوعي الكبير الذي يتحلى به بعض التلاميذ ، فهم على صغر سنهم على دراية بما يحيط بهم من وقائع و يخططون للمشاركة فيها كل حسب تصوره للواقع و حسب قدرته على التكيف .

بالمقابل نجد أن **06** متعلمين بنسبة **6.3%** من النسبة الكلية يجدون أن اختيارهم للمهنة يتوقف على أسلوب القدوة ، فهم يريدون أن يصبحوا مثل آبائهم ، و في هذا صرح أحد المتعلمين الذي اختار التجارة مهنة له أنه اختارها لأن والده تاجر و لأنه يجدها مهنة مريحة ، فهو لا يريد أن يبذل جهدا كبيرا في العمل .

إن الملاحظ على نتائج الجدول أعلاه يجد أن المتعلم في هذه السن لا يختار مهنته على أساس تبريرات اقتصادية ، فلم يبد أي تلميذ رغبته في تحصيل المال أو في تحسين أوضاعه الاقتصادية حتى الفقراء منهم ، حيث لازال المتعلم في هذه السن وليد فطرته الطبيعية الإنسانية التي لم يعكرها زخم الحياة بعد .

ثم إن التوجه المهني للطفل يعتمد على ما يشعر به من تقدير للذات من قبل الافراد المحيطين به و في هذا الرواق ركز **ماسلو Maslow** على الناحية الاجتماعية من خلال تعريفه لتقدير الذات إذ يرى بأنه حاجة الفرد الحصول على مكانة اجتماعية مرموقة و كذا حاجته الشعور بالتقدير و الاحترام من طرف الآخرين و رغبته في الإحساس بالقوة و الكفاءة و الثقة بالنفس .[1] و تأسيسا على هرم **ماسلو** لتحقيق الحاجات نجد أن الفرد بحاجة إلى تقدير ذاته من أجل تحقيق ذاته ، و حتى يستطيع الطفل تقدير ذاته لابد و أن يجد الجو الملائم في الأسرة الذي يساعده على تحقيق ذلك ، حيث يرى **زيلر Ziller** أن تقدير الذات

[1] - حورية بدرة ، **تقدير الذات و علاقته بالنضج المهني** ، مجلة العلوم الإنسانية و الاجتماعية ، العدد **26** ، سبتمبر **2016** ، ص **400** .

ما هو إلا البناء الاجتماعي للذات ، و يؤكد أن تقييم الذات لا يحدث في معظم الحالات إلا في الإطار المرجعي الاجتماعي .[1]

و توضح الدراسات بأن قدرة الطفل على اختيار مهنته هي حصيلة التفاعل المتبادل بين خبرات الطفولة و الخبرات الأسرية و التربوية و الاجتماعية ، فمنذ مرحلة الطفولة المبكرة و مرورا بسنوات الدراسة يفترض أن يكون الطفل على دراية بمعظم أنواع المهن المتاحة في المجتمع و إدراك مستوياتهم المختلفة ، و يرى **جينزيبرغ Ginsberg** أن الميل المهني مرحلة تمتد من السن الحادي عشر إلى الثاني عشر ، و في هذه المرحلة يحدد الطفل ما يحبه و ما لا يحبه من المهن .[2]و هي السن التي يكون عليها أغلب الأطفال في الصف الخامس من التعليم الابتدائي ، و عليه نقول أن الطفل في هذه السن تتوضح لديه ميوله المهنية فاختياره لمهنة معينة لا يكون إلا نتيجة اقتناع داخلي بها ، ثم تتوقف قدرة الطفل على تحقيق هذا الهدف على ما هو متاح من إمكانيات مادية و معنوية و ما يعترض سبيله الدراسي في السنوات اللاحقة و ما تستطيع الأسرة أن تقدمه من دعم مادي و معنوي لأبنائها لمساعدتهم على تحقيق هذا الهدف و لعل أهم هذه الاحتياجات على الإطلاق تقدير الذات من أجل تحقيق الذات .

و نؤكد هنا انطلاقا من ما لاحظناه و لمسناه من خلال تجربتنا مع عينة البحث أن الطفل في هذا العمر يتمتع بقدرة كبيرة على الفهم و الإدراك و التجاوب و لديه وعي كبير بالأمور و عليه نجد أن أغلب الأطفال أبرزوا وثوقا كبيرا في اختياراتهم المهنية و لابد أن نشير ضمن هذا السياق أنه كذلك من أهم الملاحظات التي برزت من خلال المقابلات مع المتعلمين أن الإناث أبدوا ثقة بالنفس و وعيا بالمسار المهني الذي تنوين اتخاذه أكثر مما أبداه الذكور . كما يتضح لدينا أن وعي الطفل في هذه السن لا يرتكز على الماديات بل

[1] - حورية بدرة ، المرجع السابق ، ص **401** .
[2] - المرجع نفسه ، ص **405** .

يتمركز نحو الأخلاق و المبادئ العليا و هذا ما لاحظناه ليس فقط من خلال التوجه المهني للطفل و لكن ضمن كل الاختيارات التي قام بها .

و قد أثار فضولنا ضمن هذا النطاق أن متعلمة واحدة فقط أبرزت ميلها إلى التوجه نحو الكتابة الأدبية كوجهة مهنية مما يبرز عدم اهتمام المجتمع عامة بمثل هذه التوجهات المهنية ذات الطابع الأدبي و الفني ، إذ لازالت الثقافة الأدبية ثقافة غريبة عن مجتمعنا .

– الجدول رقم (81) يبين العلاقة بين المهنة التي يزاولها الأب و المهنة التي يريد الابن أن يمارسها في المستقبل :

			المهنة التي يريد المتعلم ممارستها						
			مهن ذات طابع زراعي	خدماتية و تجارية	إطارات متوسطة	إطارات عليا	أعمال حرة	مهن عسكرية	المجموع
مهنة الأب	مهن ذات طابع زراعي	ت	0	0	1	0	1	0	2
		%	0,0	0,0	1,0	0,0	1,0	0,0	2,1
	مهن حرفية	ت	0	0	4	0	4	0	8
		%	0,0	0,0	4,2	0,0	4,2	0,0	8,3
	خدماتية و تجارية	ت	0	1	6	0	5	0	12
		%	0,0	1,0	6,2	0,0	5,2	0,0	12,5
	إطارات متوسطة	ت	0	0	8	1	19	2	30
		%	0,0	0,0	8,3	1,0	19,8	2,1	31,2
	أعمال حرة	ت	0	0	1	0	9	2	12
		%	0,0	0,0	1,0	0,0	9,4	2,1	12,5
	عمال	ت	0	0	6	0	5	3	14
		%	0,0	0,0	6,2	0,0	5,2	3,1	14,6
	بدون مهنة	ت	1	0	10	2	3	2	18
		%	1,0	0,0	10,4	2,1	3,1	2,1	18,8
المجموع		ت	1	1	36	3	46	9	96
		%	1,0	1,0	37,5	3,1	47,9	9,4	100,0

للجدول أعلاه أهميته من خلال ما يبرزه من إرادة أظهرها المتعلمون قصد الحراك المهني ، حيث أن أغلب المتعلمين أبدوا رغبتهم في مزاولة مهن لا يزاولها آباؤهم ، و إن كانت بعض المهن تتموقع ضمن نفس الانتماء الفئوي إلا أننا نلاحظ أن الطفل في هذه

السن يبرز نوعا من الاستقلالية عن واقعه و عن أسرته حيث يحاول أن يحقق رغباته الخاصة و أحلامه المستقلة عن إرادة الغير .

و يتضح من خلال النتائج أن المتعلمين لا يبرزون أهمية كبرى نحو المهن الزراعية و المهن الخدماتية و التجارية ، إذ أن النسبة الأكبر تميل إلى المهن الوسطى و الأعمال الحرة و العسكرية و أغلب المتعلمين كما سبق و أن ذكرنا يبرزون ميلا اتجاه مهنتي الطب و التعليم ، حتى بالنسبة لأبناء العمال و أبناء الآباء الذين لا مهنة لهم ، فالطفل في هذه السن لا يتأثر بمحيطه المثبط و لكن له من الطموح ما يمكنه من تجاوز الأوضاع الاجتماعية و الاقتصادية العسيرة التي يعيشها أو يمر بها ، فكل الأطفال بدون استثناء لاحظنا بريق التأمل نحو مستقبل زاهر و كأنهم ضمن هذا التوجه يبنون لأنفسهم واقعا آخر يحميهم من الواقع المعاش ، ما يجعلنا نتساءل عن السن الحقيقة التي يصطدم فيها الفرد بالواقع و يرضخ له أو يبذل جهدا مضاعفا لتجاوزه .

03 – الاستنتاج الجزئي للفرضية الأولى :

إنه لمن المؤسف أن نجد أن ما أصبحنا نطالب به في مجتمعنا الجلفي هو القدر الأضعف من الجهد اللغوي و الشكل اللغوي الفصيح دون الأفصح ، حيث بات هذا الأخير حكرا على القلة النخبوية من علماء اللغة و الدين ، و أصبحنا لا نبحث إلا على لغة شبيهة بالفصحى على ألسن أبنائنا ، أمام غزو الألفاظ العامية التي لم تعد تشمل فقط تلك العبارات التي تاهت عن منحاها الفصيح و لكنها أصبحت لغة غريبة بما تحتويه من عبارات أجنبية أصبحنا لا ندرك أصلها و لا تستطيع قمعها أمام التفتح العالمي و الزخم التكنولوجي و المدخلات الثقافية التي لا حدود لها .

و قد يبدو الحديث عن التزاحم اللغوي بين العامية و الفصحى أمرا مبالغا فيه نظرا لكونها تمثل حالة لغوية طبيعية و عفوية تبعا لتفاوت الناطقين باللغة إلا أنها تعكس تفاوتا مهما إذا ما التفتنا لما قد تشكله العامية من انقلاب يحيل إلى تحول معالم اللغة أو استبدالها بلغات أخرى ، و هذا ما يحدث اليوم .

و قد اتضح لنا من خلال النتائج التي توصلنا إليها من خلال تدارس و تحليل العلاقات بين متغيرات الفرضية أمام إيقاننا بأن المجتمع الجلفي مجتمع فئوي لا طبقي ، و أمام تداخلات الحدود الفئوية و تعقد العلاقات الاجتماعية ببلدية الجلفة مما ساهم في شفافية الانتماءات الاجتماعية نستطيع أن نقول أن التمكن اللغوي بالجلفة لا يسعفه و لا يعززه الانتماء الفئوي ، على أننا لا ننفي ضمن هذا التوجه ما للأوضاع الاجتماعية و الاقتصادية و الثقافية المختلفة من أهمية و تأثير على توجهات الفرد ، إلا أن لغة الطفل في الصف الخامس من التعليم الابتدائي تتأثر بعوامل أخرى أهم من الانتماء الاجتماعي ، و ربما أساس ذلك أن اللغة العربية الفصيحة لغة متعلمة لا مكتسبة ، إضافة إلى ما لمسناه من وعي لدى العديد من الآباء بأهمية التعليم و أهمية اللغة العربية الفصحى في حياة الطفل و عليه يبذل الآباء ما بوسعهم لمساعدة أبنائهم على التمكن من اللغة على اعتبار

أنها مفتاح النجاح و التحصيل ، إلا أننا لاحظنا كذلك أن توجه الآباء نحو اللغة العربية يحكمه النجاح التحصيلي لأبنائهم ليس إلا ، فحاجتهم إليها وظيفية نفعية إذ لا تدفعهم الحمية اللغوية إلى تعليمهم إياها ، و طبعا نحد بالطرف أغلبية العينة لأن الحكم لا يشمل القلة من الآباء الذين أظهروا حبهم و دعمهم لهذه اللغة من منطلق الانتماء و الهوية .

و على العموم يمكننا التفصيل في النتائج المحصل عليها كما يلي :

– أبدى أغلب التلاميذ ميلهم الكبير إلى المواد العلمية على حساب المواد الإنسانية و اللغات ، حيث عبروا عن حبهم الكبير للتجارب العلمية و الاستكشافية و النشاطات الحسابية و الرياضية أكثر من ميلهم إلى المواد الأخرى ، و هذا ما يعكس الحالة النشطة لدماغ المتعلم و حالة الفضول العالية التي هو عليها ، أما في طليعة المواد الإنسانية نجدهم يبرزون ميلا عميقا إلى العلوم الإسلامية ، كما أبرزت النتائج أن نسب توزيع المتعلمين حسب ميلهم إلى اللغة العربية أو اللغة الفرنسية متقاربة جدا حيث لاحظنا أن المتعلم يعيش في هذه المرحلة حالة تفاعل إيجابي مع اللغة الفرنسية . و قد أبرز المتعلمون وعيا في شرح ميلهم إلى مادة دراسية دون أخرى ، حيث أن اختيارهم لم يكن اعتباطيا و لا عشوائيا .

– أظهرت النتائج وجود علاقة متوسطة بين المستوى التعليمي للآباء و بمهنتهم و توجههم نحو المطالعة ، و هذا أمر طبيعي ذلك أن من لا مستوى تعليمي له لن يتمكن بالضرورة من اعتناق مثل هذا التوجه ، و سلوك المطالعة في مجتمعنا مكتسب لا متوارث و عليه لا يمكننا أن نتحدث عن الميل الفئوي للمطالعة و الذي ظهر من خلال هذه الدراسة على أنه ميل متوسط على اعتبار أن هناك العديد من الأفراد الذين ينتمون إلى فئات اجتماعية متوسطة أو قريبة من العليا ، و يتمتعون بمستويات تعليمية مرتفعة و لكنهم لا يبرزون أهمية و لا ميلا نحو هذا السلوك . و لكن على الرغم من هذا التوجه المتوسط إلا أننا نجد أن أغلب الآباء يشجعون أبناءهم على المطالعة لوعيهم بأهميتها .

– لا يتوجه المجتمع الجلفي على العموم لاكتساب مكتبة تتوافر على كتب غنية و معرفية مختلفة تنتفع بها الأسرة و خصوصا الأطفال ، فالتوجه العام يبقى ضعيف اتجاه هذه الممارسة الثقافية ، كما أن العائلات الجلفية لا تنظر إلى المكتبات على أنها معطى يعكس المستوى الثقافي إلا بالنسبة للنخبة المثقفة في المجتمع ، إذ يبقى اقتناء مكتبة بالمنزل من الكماليات لا من الضروريات ، و يظهر لدى البعض مؤشر رفاهية لا ممارسة ثقافية .

– أبرز المتعلمون حبهم الكبير و ميلهم إلى اللغة العربية ، مما يبرز أن الفطرة فيهم تشجع على تعلمها ، و لكن لابد لهذه الفطرة من دافعية تؤصلها ، و لا يكون ذلك إلا من خلال ما يحظى به الطفل من تحفيز و تشجيع و مساعدة تقدمها الأسرة لأبنائها ، و من الطبيعي أن أغلب الأسر لا تتحدث العربية الفصيحة في المنزل و لكن من المهم أن تحاول في مرات عديدة أن تلقن الطفل بعض العبارات أو المسميات قصد تعويده عليها ، و قد أثبتت النتائج أن هذا التوجه الأسري غير محكوم بالانتماء الفئوي .

– أغلب المتعلمين لا يتوجهون بالحديث بالعربية الفصحى في الشارع و البيت و هذا عفوي و طبيعي لأن الطفل يلجأ إلى اللغة التي يتقنها ليقضي حاجاته المختلفة من خلالها . و أثبتت النتائج أن فئة المتعلمين الذين يعتمدون التحدث باللغة العربية الفصيحة في المنزل و في الشارع يتلقون إعانة من قبل الوالدين ، و تتمثل هذه المساعدة في تحدث الوالدين بالعربية إلى أولادهم ، و يبرز هذا التوجه الأهمية الكبيرة و الأثر العميق الذي تتركه المعاملة الوالدية في سلوك الطفل ، حيث برزت العلاقة متوسطة إلى قوية أي علاقة بصدد النمو إثر ما يتركه الوالدين من أثر في شخصية الطفل .

– أغلب المتعلمين الذين لا يعتمدون العربية الفصحى كلغة خطاب في المنزل و الشارع يبررون موقفهم بأن اللغة العربية الفصيحة هي لغة المدرسة و عليه لا حاجة لهم بالتحدث بها في المنزل أو الشارع . و منه نجد أن اللغة العربية الفصحى تخسر الرهان أمام العامية التي يفر إليها الطفل في كل مناسبة و في كل موقف لأنه يحرز فيها تفوقا و يدرك

بها مدارك شتى يجد نفسه عاجزا على إدراكها إذا ما اعتمد الفصحى . و أبرزت عينة البحث من المتعلمين إدراكهم بأن المطالعة هي الوسيلة الأكثر نجاعة و أهمية في تمكنيهم من اللغة الفصيحة إلا أنهم يفتقرون إلى البيئة المساعدة عليها في البيت و المدرسة .

– أبرزت عينة كبيرة من المتعلمين ميلها إلى التعبير الشفهي مما يعكس أن نفس الطفل مؤهلة بطبيعتها إلى تزويدها بالإمكانيات التعبيرية الشفوية و دفعها إلى الممارسة ، و لكنها عددت إلى جانب هذا الميل جملة من الصعوبات التي تعاني منها عند التعبير منها: الخوف و التوتر لصعوبة إيجاد الكلمات ، الخجل ، التعرف على الشيء دون التعرف على مسماه بالفصحى ، عدم التواتر على استخدام اللغة العربية عند التعبير و عدم استعمالها في الحياة اليومية ، و لكن أبرزت بالمقابل عينة من المتعلمين عدم اصطدامهم بأية صعوبات عند التعبير الشفهي ، و لابد و أن نوضح أن هذه العينة التي أبرزت تمكنها تنتمي إلى فئات اجتماعية مختلفة ، و عليه لا نربط التمكن لديها و الذي أثبتته نتائجهم الدراسية بكون الطفل ينتمي إلى فئة اجتماعية دون أخرى .

– توصلنا من خلال النتائج أن الآباء في المرحلة الابتدائية لا يميلون كثيرا إلى الاستعانة بالدروس الخصوصية لاسيما في مادة اللغة العربية لتمكين أبنائهم من نشاطاتها، لأن المعلم في هذه المرحلة يبدي جهدا مضاعفا في تعليم الأطفال و تلقينهم المبادئ الأساسية للغة العربية لاسيما و أنها مادة امتحان ، حيث يسعى أغلب المعلمين إلى تحقيق نسبة نجاح عالية في المواد الممتحنة – اللغة العربية و الرياضيات و اللغة الفرنسية – و عليه يجد أغلب الأولياء أنفسهم غير مجبرين على اللجوء للدروس الخصوصية . كما أن أغلب المؤسسات التعليمية تعتمد الدعم المدرسي كعملية بيداغوجية مساء كل ثلاثاء بالنسبة لتلاميذ السنة الخامسة تهدف إلى تقوية و تعزيز مكتسبات المتعلم في مواد الشهادة. و أثبتت النتائج أنه لا توجد علاقة بين المستوى التعليمي للأب أو مهنته بالتوجه نحو هذه الدروس ،

فالآباء يستعينون بها على اختلاف مستوياتهم الدراسية و على اختلاف المهن التي يقومون بها . إلا أن هذا لا يمنع من أن التوجه الأكبر نحو هذه الدروس يجد تواتره عند الآباء الحاملين لشهادات جامعية . أما من ناحية المهنة فيتضح لنا أن التوجه يعرف ارتفاعا نسبيا لدى الآباء من الإطارات المتوسطة و الأعمال الحرة .

و ضمن هذا السياق لابد و أن نوضح أنه لا الدروس الخصوصية التي يتلقاها الطفل و لا دروس الدعم التي تعزز بها المؤسسات التعليمية قدرات الأطفال اللغوية تصب اهتمامها على لغة الطفل الشفهية ، فكل الاهتمام موجهة نحو القواعد النحوية و الصرفية و الإملائية التي يمتحن فيها المتعلم .

– لاحظنا من خلال النتائج المتوصل إليها أن التلاميذ الممتازين يتوجهون إلى الاستعانة بالدروس الخصوصية على اختلاف انتماءاتهم الاجتماعية بحثا عن فرص التفوق و التميز .

– لا توجد علاقة بين المستوى التعليمي للآباء و لا للأمهات و إقبالهم على مساعدتهم لأبنائهم في إنجاز دروس اللغة العربية حيث أن الأولياء يسعون إلى مساعدة أبنائهم على اختلاف مستوياتهم التعليمية ، و لكن لا حظنا كذلك أن هناك آباء يسمح لهم مستواهم التعليمي بتقديم العون إلى أبنائهم لكنهم لا يقومون بذلك . حيث أن المتعلم الذي يرى والده يتحدث إليه بلغة فصيحة كالتي يسمع المعلم يتحدث بها في المدرسة يشعر بالألفة نحوها ، فلا يخشاها و لا ينفر منها ، و لا يتطلب الأمر أن يكون للوالد دراية عميقة بالقواعد النحوية و معاني الكلمات لأن المراجع و القواميس أصبحت تتولى هذه المهام و لكن يحتاج الطفل في هذه السن إلى قدوة و إلى تحفيز و تشجيع والديه بما يساعده على تحقيق التفوق و التميز .

– لاحظنا وجود تفاعل إيجابي بين الآباء و الأبناء فيم يتعلق باحتواء الآباء لأسئلة حب الاستطلاع التي يطرحها الطفل في هذا العمر باستمرار في محاولته لفهم ذاته و العالم المحيط ، حيث أن أغلب أولياء عينة البحث يتعاملون بمرونة مع أبنائهم و هذا أمر مهم و ضروري . و أبرزت النتائج أن الآباء يتوزعون بشكل متجانس على مختلف المستويات التعليمية انطلاقا من تجاوبهم مع كل أسئلة الطفل أو بعضها إلا أن النسبة تعرف ارتفاعا كلما ارتفع المستوى التعليمي و انخفاضا كلما انخفض هذا الأخير ؛ كما أبرزت النتائج أن للمطالعة أثرها الايجابي على إبراز دافعية الأب و استجابته لأسئلة حب الاستطلاع التي يطرحها الطفل .

– عامة العينة لا تحاور أبناءها بطريقة دائمة و مستمرة بما يتطلبه الحوار من أخذ و رد و نقاش بناء ، و بالرجوع إلى النتائج نجد أن محاورة الأبناء أو عدم محاورتهم لا علاقة لها لا بالمستوى التعليمي للوالدين و لا بالمهنة التي يمارسانها ، فقط هناك أب يجنح إلى الحوار و آخر ليس لديه الوقت أو الرغبة في ذلك .

– إن عملية اختيار أسلوب معين في معالجة خطأ الطفل دون آخر تحكمه عوامل و قيم معينة ، كما يعرف تغيرا من جيل إلى آخر ، و نجد أن العديد من الآباء بما يتجاوز نصف العينة يفضلون أسلوب التحذير عن العقاب البدني الذي كان إلى وقت قريب يحتل الصدارة على مستوى كل المعاملات بين الآباء و الأبناء بل و كان يشكل الطريقة المثالية في التربية ، ما يعكس التطور الفكري الذي تعرفه العقلية و تأثرها بالتيارات النفسية و التربوية المختلفة . و تبرز النتائج أن الآباء الذين يعمدون إلى أسلوب المناقشة للبحث في دوافع الطفل إلى ارتكابه الأمر المنهي عنه من حاملي الشهادات الجامعية أو المستوى الثانوي حيث أن الآباء من المستويات التعليمية الأخرى لا يلجئون إلى مثل هذا الأسلوب و لكن هذا لم يمنع من أن النتائج أبرزت كذلك توجه العديد من الآباء من المستويات التعليمية

المرتفعة يلجئون إلى التحذير بشدة و حتى اعتماد العقاب المباشر . كما توجد علاقة قوية بين المستوى التعليمي للأم و الطرق المعتمدة في توجيه السلوك الخاطئ .

– أبرزت عينة البحث من المتعلمين توجها كبيرا نحو المهن الحرة و الإطارات المتوسطة خاصة مهنتي الطب و التعليم ، و يتضح من خلال النتائج أن المتعلمين لا يبرزون ميلا كبيرا نحو المهن الزراعية و المهن الخدماتية و التجارية ، كما نجد أن المتعلمين اختاروا مهنهم على اعتبارات أخلاقية و إنسانية ، و لم يأخذ التوجه المهني بالقدوة إلا نسبة ضئيلة جدا ، مما يبرز الاستقلالية التي يتمتع بها الطفل عن ميول والديه المهنية في هذه المرحلة العمرية ، كما أن المتعلم في هذه السن لا يختار مهنته على أساس تبريرات اقتصادية ، و ما لاحظناه أن الطفل في هذه المرحلة على وعي كبير و دراية أكبر بالتوجه المهني الذي سيأخذه ، فاختياره لمهنة دون أخرى له تبريره الواقعي و المنطقي ، و يبقى تحقيق الطفل لهذا الهدف مرهون بما سيتاح له من إمكانيات مادية و معنوية و ما يعترض سبيله الدراسي في السنوات اللاحقة و ما تستطيع الأسرة أن تقدمه من دعم مادي و معنوي .

و لقد أبدى المتعلمون قدرة كبيرة على الفهم و الإدراك و التجاوب و الوعي على اختلاف انتماءاتهم الاجتماعية كما أبرزوا وثوقا كبيرا في اختياراتهم . و يتضح لدينا أن وعي الطفل في هذه السن لا يرتكز على الماديات بل يتمركز نحو الأخلاق و المبادئ العليا و هذا ما لاحظناه ليس فقط من خلال التوجه المهني للطفل و لكن ضمن كل الاختيارات التي قام بها . فالطفل في هذه السن لا يتأثر بمحيطه المثبط حيث له من الطموح ما يمكنه من تجاوز الأوضاع الاجتماعية و الاقتصادية العسيرة التي يعيشها أو يمر بها .

01 – عرض و تحليل جداول البيانات العامة :

أ– البيانات العامة المتعلقة بعينة المتعلمين الذين أجريت معهم المقابلة و بطاقات التعبير عن الصور معا و عددهم 24*[1] متعلم من مجموع 120 متعلم :

– الجدول رقم (82) يبين توزيع عينة المتعلمين حسب الجنس :

جنس المتعلم	التكرارات	النسبة المئوية %
ذكر	12	50,0
أنثى	12	50,0
المجموع	24	100,0

طبعا عدد المتعلمين الذين كانوا مصدر إسقاط للبطاقات التعبيرية عن الصورة إلى جانب المقابلة **24** متعلم بمعدل تلميذين من كل مؤسسة من مجموع **12** مؤسسة تعليمية ، صاحب أحسن معدل في اللغة العربية و صاحب أضعف معدل فيها ، و قد شاءت الصدفة أن تكون نسب المتعلمين على اعتبار جنسهم ذو صفة متكافئة بنسبة **50%** لكل منهما .

– الجدول رقم (83) يبين توزيع عينة المتعلمين حسب السن :

سن المتعلم	التكرارات	النسبة المئوية %
من 10 إلى 11 سنة	11	45,8
أكثر من 11 سنة	13	54,2
المجموع	24	100,0

تتوزع العينة المختارة على فئتين فقط و هو الراجح و الطبيعي ، الفئة العمرية من **10** سنوات إلى **11** سنة بنسبة **45.8%** و هي الفئة الطبيعية ، الفئة العمرية الأكثر من **11** سنة بنسبة **54.2%** .

[1] *- للتذكير العدد الإجمالي لعينة المتعلمين **120** متعلم : **96** متعلم تمت مقابلتهم باعتماد دليل مقابلة البحث بما يخدم الفرضية الأولى للبحث ، أما **24** متعلم الأخرى إضافة إلى المقابلة تم اعتماد بطاقات تفسير الصور للتعرف على درجة التباين اللغوي القائم بينهم ، و مقابلة أوليائهم بما يخدم الفرضيات الثانية و الثالثة و الرابعة ، و عليه مجموع عينة البحث **120** متعلم : **96** متعلم + **24** متعلم .

- الجدول رقم (84) يبين توزيع عينة المتعلمين حسب المعدل المحصل عليه في اللغة العربية :

معدل مادة اللغة العربية	التكرارات	النسبة المئوية %
من 1 إلى 4	8	33,3
من 5 إلى 7	4	16,7
من 8 إلى 10	12	50,0
المجموع	24	100,0

نظرا لأن نصف العينة المختارة من المتعلمين ذوي المعدلات الضعيفة في اللغة العربية نجد أنه من المنطقي أن تتحدد نسبة **33.3%** بمعدل **08** تلاميذ لمن يحمل معدل من **01** إلى **04** ، بالمقابل نجد أن نسبة **16.7%** أي **04** تلاميذ تحصلوا على معدل من **05** إلى **07** ، و أخيرا تتحدد نسبة النخبة الحاصلة على معدلات تتراوح بين **08** و **10** بـ **50%** أي ما يعادل نصف العينة ، و عليه يمكننا القول أن ما شكل نصف العينة ضعيفة المستوى تتمركز بنسبة معتبرة ضمن الفئة التحصيلية الوسطى ، ما يعكس المستوى التعليمي العام لمختلف متعلمي الصف الخامس من التعليم الابتدائي و الذي يتوجه توجها متوسطا إلى الجيد ، علما أن معدل اللغة العربية المعتمد هو المعدل السنوي العام للمادة .

- الجدول رقم (85) يبين توزيع عينة المبحوثين حسب المادة التي يميلون إليها :

المادة التي تحبها	التكرارات	النسبة المئوية %
اللغة العربية	5	20,8
اللغة الفرنسية	1	4,2
المواد العلمية	14	58,3
المواد الإنسانية	4	16,7
المجموع	24	100,0

نجد أن التوزيع لا يختلف كثيرا عن توزيع عينة **96** متعلم الأولى ، حيث أن الأغلبية تميل إلى المواد العلمية بنسبة **58.3%** ، في حين أن **20.8%** يظهرون ميلهم إلى مادة اللغة العربية ، و يتوجه **16.7%** نحو المواد الإنسانية و أخيرا نجد أن متعلما واحدا من بين الفئة المقصودة بالبحث يظهر ميله إلى اللغة الفرنسية .

– الجدول رقم (86) يبين تبرير المتعلم لميله نحو مادة علمية دون الأخرى :

تبرير توجه المتعلم	التكرارات	النسبة المئوية %
أساسية	3	12,5
تنمي الذكاء	5	20,8
تعلمنا أشياء جديدة	3	12,5
أحبها	7	29,2
سهلة	4	16,7
تساعدنا على التعبير عن مشاعرنا	2	8,3
المجموع	24	100,0

يتضح لنا من خلال الجدول أعلاه أن **29.2%** من المتعلمين ربطوا ميلهم لمادة دون أخرى تأسيسا على مشاعرهم اتجاهها – أي ما يحملونه من حب نحوها – و الحقيقة أن حب المتعلم لمادة دراسية دون أخرى يتوقف على جملة من العوامل منها قدرة المتعلم على التجاوب و معطياتها إضافة إلى ما يتلقاه الطفل من معاملة المعلم و أساليب خاصة في تدريس كل مادة ، ثم نجد أن **20.8%** من المتعلمين أظهروا ميلهم لمادة دون أخرى على اعتبار أنها تنمي ذكاءهم ، **16.7%** من التلاميذ برروا اختيارهم بأنهم يجدونها سهلة، **12.5%** نسبة مشتركة بين المتعلمين الذين يبررون اختيارهم على أن المادة أساسية أو لأنهم يجدون أنها تعلمهم أشياء جديدة ، و أخيرا **8.3%** بمعدل تلميذين اثنين من يجد أن اختياره لمادة اللغة العربية مبرر على أنها تساعده على التعبير عن مشاعره .

- الجدول رقم (87) يبين توزيع عينة المتعلمين حسب الهواية المفضلة لديهم :

الهواية المفضلة	التكرارات	النسبة المئوية %
مطالعة	5	20,8
رياضة	10	41,7
رسم	5	20,8
المسرح	1	4,2
أعمال يدوية	2	8,3
لا يوجد	1	4,2
المجموع	24	100,0

من خلال الجدول يتضح لنا أن النسبة الأكبر من المتعلمين تظهر توجهها نحو الألعاب الرياضية **41.7%** ، مقابل **20.8%** بالتساوي بين المطالعة و الرسم ، **8.3%** تظهر ميلا للأعمال اليدوية ، و متعلم واحد يجد في المسرح هواية له . و من ضمن العينة الإجمالية نجد أن هناك متعلم لا هواية له ، و هو متعلم في مؤسسة تقع بحي الفصحى من المتعلمين ذوي المعدلات الضعيفة .

ب - البيانات العامة المتعلقة بعينة آباء المتعلمين الذين أجريت معهم المقابلة :

- الجدول رقم (88) يبين توزيع عينة المبحوثين - الآباء - حسب السن :

سن الولي	التكرارات	النسبة المئوية %
من 30 إلى 39	2	8,3
من 40 إلى 49	12	50,0
من 50 إلى 59	9	37,5
من 60 فما فوق	1	4,2
المجموع	24	100,0

نلاحظ من خلال الجدول أن نصف آباء المتعلمين أي **50%** يصنفون ضمن الشريحة العمرية من **40** إلى **49** سنة ، ثم نجد أن **37.5%** منهم موزعين ضمن الفئة العمرية من

50 إلى **59** سنة ، و **8.3%** للآباء من عمر **30** إلى **39** سنة ، و أخيرا **4.2%** للآباء بتكرار أب واحد فقط للفئة الأكبر من **60** سنة . إن هذا التوزيع يعكس النضج العمري و الخبراتي لهذه الفئة التي تحملت أعباء المسؤوليات الأسرية على اختلاف مستوياتها مما يجعل للنتائج أهميتها لما تعكسه من خبرة المبحوث و قدرته على تقديم إجابات مبررة بما يخدم البحث .

- الجدول رقم (89) يبين توزيع عينة المبحوثين - الآباء - حسب عدد الأولاد:

عدد الأولاد	التكرارات	النسبة المئوية %
2	2	8,3
3	5	20,8
4	5	20,8
5	8	33,3
6	2	8,3
7	1	4,2
8	1	4,2
المجموع	24	100,0

يبرز الجدول أن أفراد العينة يختلفون في حجم الأسرة المؤسس على عدد الأولاد ، إذ يميلون في نسبتهم الأكبر إلى أن يكون حجم العائلة كبير نسبيا مما يوضح لنا أن مفهوم تحديد النسل لا يأخذ طابعه الرسمي مع أغلب العائلات الجلفية التي تميل إلى الإنجاب ، و يتضح من خلال الجدول أن **33.3%** من الأولياء لديهم **05** أبناء ، و **20.8%** لديهم **03** و **04** أبناء ، **8.3%** بالتساوي بين من لديهم ولدين و **06** أولاد ، و أخيرا **4.2%** بمعدل فرد له **07** أولاد و فرد آخر بنفس النسبة له **08** أولاد .

- **الجدول رقم (90) يبين توزيع عينة الآباء حسب المستوى التعليمي :**

المستوى التعليمي للأب	التكرارات	النسبة المئوية %
أمي	2	8,3
ابتدائي	7	29,2
متوسط	3	12,5
ثانوي	7	29,2
جامعي	5	20,8
المجموع	24	100,0

يبرز الجدول أن نسبة **8.3%** من عينة البحث بتكرار فردين أميين لا يعرفان القراءة و لا الكتابة ، و **29.2%** من عينة البحث اكتفت بالتعليم الابتدائي ، و نفس النسبة تحددت لمن توقف عند شهادة التعليم الثانوي ، ثم نجد أن **12.5%** من الآباء لهم مستوى تعليمي متوسط ، و أخيرا **20.8%** من الآباء تحصلوا على شهادة جامعية ، و عليه نجد أن مجموع الأولياء انقسموا فئتين متساويتين بطريقة طبيعية دون قصد : **12** ولي موزعة على المستويات الدراسية الابتدائية و المتوسطة مع وليين لا مستوى تعليمي لهما ، ثم **12** ولي من حاملي شهادات التعليم الثانوي و الشهادات الجامعية .

- **الجدول رقم (91) يبين توزيع العينة حسب اللغة التي يتقنها الأب :**

اللغة التي تتقنها	التكرارات	النسبة المئوية %
العربية	18	75,0
العربية و الفرنسية معا	6	25,0
المجموع	24	100,0

من خلال الجدول يتضح لنا أن **25%** من عينة البحث تتقن اللغتين العربية و الفرنسية معا مقابل **75%** من الأولياء من يتقن اللغة العربية فقط ، على أن إتقان اللغة العربية هنا يأخذ شكله الفصيح و العامي معا ، إذ يؤكد أغلب الأولياء أن مكتسباتهم في

اللغة العربية الفصيحة لا تحتل صدارة الأهمية لا في حياتهم المهنية و لا في حياتهم اليومية .

- الجدول رقم (92) يبين توزيع زوجات المبحوثين حسب المستوى التعليمي لهن :

المستوى التعليمي للأم	التكرارات	النسبة المئوية %
أمية	3	12,5
ابتدائي	7	29,2
متوسط	6	25,0
ثانوي	7	29,2
جامعي	1	4,2
المجموع	24	100,0

يوضح الجدول أن أغلب الزوجات أي أمهات المتعلمين يتوزعن بنسب أكبر على المستويات الابتدائية و المتوسطة و الثانوية ، أي **25%** للتعليم المتوسط و **29.2 %** للتعليم الابتدائي و الثانوي ، أما الأمهات اللاتي لا تحسن لا القراءة و لا الكتابة فنسبتهن **12.5%** بمعدل **03** أمهات ، و نجد أن أما واحدة فقط تحمل شهادة جامعية .

إن هذا التوزيع يعكس أنه إلى وقت ليس بالبعيد كانت بلدية الجلفة لا تهتم بإتمام المرأة لتعليمها على اعتبار أن مهمة المرأة الأولى و الأخيرة هي الاهتمام بأسرتها و تربية أبنائها ، و على هذا أجزم العديد من المتعلمين أن أمهاتهم هن اللاتي يساعدنهم على تأدية فروضهم وواجباتهم المنزلية كل على حسب مستواها لاسيما و أن دروس التعليم الابتدائي في حدود الإطار المعرفي للأمهات بصفة عامة .

- الجدول رقم (93) يبين توزيع عينة الآباء المبحوثين حسب المهنة التي يمارسونها :

مهنة الولي	التكرارات	النسبة المئوية %
مهن حرفية	4	16,7
خدماتية و تجارية	1	4,2
إطارات متوسطة	3	12,5
إطارات عليا	2	8,3
أعمال حرة	1	4,2
مهن عسكرية	1	4,2
عمال	5	20,8
بدون مهنة	7	29,2
المجموع	24	100,0

يبرز الجدول أن **29.2 %** بمعدل **07** آباء من أفراد العينة لا مهنة له ، ثم **20.8%** من الآباء عمالا ، **16.7%** يمتهنون المهن الحرفية و **12.5 %** إطارات متوسطة ، و تشكل الإطارات العليا **8.3%** من مجموع عينة البحث ، أما أصحاب المهن الخدماتية و التجارية و الأعمال الحرة و المهن العسكرية كلها تتقاسم النسبة ذاتها **4.2%** .

- الجدول رقم (94) يبين توزيع زوجات المبحوثين حسب المهنة التي يمارسنها :

مهنة الزوجة	التكرارات	النسبة المئوية %
مهن حرفية	1	4,2
إطارات متوسطة	1	4,2
بدون مهنة	22	91,7
المجموع	24	100,0

لا تمارس أغلب النساء الأمهات ضمن العينة المقصودة بالبحث أية مهنة ، و هذا متجانس مع المستوى التعليمي لهن فالمرأة كما سبق و إن ذكرنا مؤهلة بالدرجة الأولى إلى الاهتمام بأسرتها و تربية أولادها و شكلت هذه الفئة نسبة **91.7%** من النسبة الإجمالية للعينة ، مقابل **4.2%** بمعدل تكرار واحد فقط مخصص للإطارات متوسطة و نفس النسبة للمهن الحرفية من مجموع **24** امرأة ذات مهنة .

02 – عرض و تحليل جداول الفرضية الثانية :

– نص الفرضية : تختلف قدرة المتعلمين على الحوار و المبادرة في النقاش و إبداء الرأي انطلاقا من اختلاف الفئات التي ينتمون إليها .

– الجدول رقم (95) يبين توزيع عينة المتعلمين حسب ميلهم إلى التحدث باللغة العربية الفصيحة :

تحب التكلم بالعربية الفصيحة	التكرارات	النسبة المئوية %
نعم	17	70,8
لا	7	29,2
المجموع	24	100,0

الأصل كما سبق و أن ذكرنا أن الإنسان لا يقف أبدا موقف كره اتجاه اللغة لأن الفرد يحتاجها و يستعملها في أداء وظائف عدة بطريقة فطرية تلقائية و هذا ما يحدث مع اللغة العامية ، فلا نجد طفلا يقول أنه لا يحب اللغة العامية اليومية أو يقول أنه لا يفهمها أو لا يظهر ميلا نحوها أو يشعر عند التعبير من خلالها بالخوف و التوتر ، و لكن الإنسان يكره ما يجهله أو يخافه ، و لأن اللغة العربية الفصيحة لغة متعلمة لا مكتسبة ما يجعل الطفل يقف إزاءها موقف حب و ميل أو غير ذلك انطلاقا من استيعابه لها و تحكمه في معطياتها ، فإن تَأَتّى له ذلك يصبح تعامله معها عفويا تلقائيا لا يحتاج إلى ميل و لكنه يتأصل في السلوك اللساني ، و عليه نجد المتعلمين يأخذون موقفين متباينين منها حيث أن **70.8%** بما يعادل **17** متعلم يميلون و يظهرون حبهم للغة العربية ، في حين نجد **07** متعلمين بنسبة **29.2%** لا يظهرون هذا الميل ، على أنه لابد و أن نشير ضمن هذا السياق أن هناك من المتعلمين و إن كانوا قلة أبرزوا عدم ميلهم إلى اللغة العربية و لكن على الرغم من ذلك حققوا فيها معدلات جيدة و عليه نجد أن المتعلم يتعامل مع اللغة كمادة دراسية يبذل فيها مجهودا قصد النجاح دون أن يكون لها وظيفة غير ذلك في حياة أغلب الأطفال .

– الجدول رقم (96) يبين توزيع عينة آباء المتعلمين وفق اعتمادهم اللغة العربية الفصيحة عند التحدث إلى أبنائهم :

تحدث الولي مع ابنه باللغة العربية الفصحى	التكرارات	النسبة المئوية %
نعم	7	29,2
لا	15	62,5
أحيانا	2	8,3
المجموع	24	100,0

لقد أفرزت المقابلة مع الأولياء أن هناك **07** آباء أي **29.2%** من عينة البحث يتحدثون مع أبنائهم باللغة العربية الفصيحة و لكن ليس بصفة متواترة و هذا طبيعي لأن العامية تحتل الصدارة في المعاملات اليومية مقابل **62.5%** من الآباء لا يتحدثون بها مطلقا مع أبنائهم ، و نجد والدين اثنين بما يعادل **8.3%** يأخذان موقفا وسطا من ذلك .

و قد أبرزت النتائج أن الآباء الأميون لا يتحدثون مع أبنائهم باللغة العربية الفصيحة و هذا طبيعي و لكن هناك كذلك من الآباء من له مستوى تعليمي متوسط و ثانوي و حتى جامعي و لكنه لا يقبل على هذا السلوك ، حيث لاحظنا أنه حتى الآباء لا يشعرون بالألفة اتجاه هذه اللغة و أن تعاملهم معها حتمي الشيء الذي يعيق النمو اللغوي عند الطفل .

و تظهر أهمية التحدث إلى الطفل باللغة العربية الفصيحة من خلال ما ذهب إليه **ابن خلدون** و أكده من ربط اكتساب اللغة بالسماع ثم الاستعمال و التكرار ، و جعل أثر البيئة الاجتماعية في اكتساب الطفل للغة الفصيحة أو غيرها اعتمادا على هذه الآليات يتأسس على مخالطة العجمة للسان من عدمه ، ما يفسر أهمية التحدث إلى الطفل باللغة العربية الفصيحة من حين إلى آخر و لو بالاكتفاء بمسميات الأشياء ، على أن الخطر الذي بات يهدد اللغة اليوم ليس ما درج على اللسان منها و لكن كما أشار إليه ابن خلدون من غزو العجمة على اللسان .

و لقد عزز **عبد الرحمان ابن خلدون** هذا التوجه و دعمه بقوله : " فالمتكلم من العرب حين كانت ملكته اللغة العربية موجودة فيهم ، يسمع كلام أهل جيله و أساليبهم في مخاطبتهم و كيفية تعبيرهم عن مقاصدهم ، كما يسمع الصبي استعمال المفردات في معانيها ، فيلقنها أولا ، يسمع التراكيب بعدها فيلقنها كذلك . ثم لا يزال سماعهم لذلك يتجدد في كل لحظة و من كل متكلم ، و استعماله يتكرر إلى أن يصير ذلك ملكة وصفة راسخة و يكون كأحدهم . هكذا تصيرت الألسن و اللغات من جيل إلى جيل و تعلمها العجم و الأطفال " .

[1]

- الجدول رقم (97) يبين العلاقة بين ميل المتعلم لحصة التعبير الشفهي و الصعوبات التي يعاني منها عند التعبير :

			الصعوبات التي تعاني منها عند التعبير			المجموع
			الخوف و التوتر لصعوبة إيجاد الكلمات	التعرف على الشيء دون تسميته	لا يوجد	
ميل المتعلم اتجاه حصة التعبير الشفهي	نعم	ت	8	3	6	17
		%	33,3	12,5	25,0	70,8
	لا	ت	7	0	0	7
		%	29,2	0,0	0,0	29,2
المجموع		ت	15	3	6	24
		%	62,5	12,5	25,0	100,0

لاحظنا من خلال الدراسة اعتمادا على المقابلة التي أجريناها مع المتعلمين أن أغلب التلاميذ يبرزون ميلا شديدا لحصة التعبير الشفهي إلا أنهم إلى جانب هذا الميل يظهرون تخوفا منها لما يحتاجه الموقف من رصيد لغوي و من شجاعة أدبية و من قدرة على الملاحظة و الوصف في فترة وجيزة انطلاقا من أن حصة التعبير الشفهي لا تأخذ إلا **45**

[1] - ابن خلدون عبد الرحمان ، المرجع السابق ، ص **607** .

دقيقة من الحجم الساعي الأسبوعي المخصص للغة العربية مما يجعل المعلم يدفع بالعديد من المتعلمين للتعبير ضمن هذا الوقت الضيق قصد إعطاء فرصة للأغلبية منهم ، و عليه لا يتأتى للطفل ضمن هذه الظروف أخذ الوقت اللازم لتقدير الموقف و التخطيط للكلام مما يربكه . و انطلاقا من هذا نجد أن هناك **17** متعلم أي ما يعادل **70.8%** من المتعلمين يظهرون ميلا نحو حصة التعبير الشفهي مقابل **29.2%** لا يظهرون هذا الميل، إلا أن أغلب المتعلمين يبرزون أن أهم الصعوبات التي تعترضهم عند التعبير اعتمادا على السند المطلوب تتجسد في الخوف و التوتر لصعوبة إيجاد الكلمات المناسبة **62.5%** أي **15** متعلم منهم **08** متعلمين يظهرون ميلا نحو الحصة و لكنهم يشعرون في نفس الوقت بصعوبة في أداء المطلوب منهم ضمنها ، **12.5%** من الأطفال يجدون صعوبة في تسمية الأشياء باللغة العربية الفصيحة ، و أخيرا نجد أن **25%** من المتعلمين الذين يظهرون ميلا نحو حصة التعبير الشفهي لا يتحسسون أية صعوبة ضمن هذا الموقف . و قد أبرزت النتائج وجود علاقة قوية بين الميل اتجاه حصة التعبير الشفهي و تحقيق معدل جيد في اللغة العربية عند معامل التوافق C **0.555** عند مستوى الدلالة sig **0.05>0.005** ، حيث أن أغلب المتعلمين الذين أظهروا ميلهم لحصة التعبير الشفهي و تمكنهم منها يتمتعون بنتائج ممتازة في مادة اللغة العربية و هذا ما يؤكد أن التمكن من اللغة يساعد الطفل على التعبير بسهولة و في الوقت ذاته يبرز أهمية التعبير الشفهي في تمكين الفرد المتعلم من اللغة ثم أن حصة التعبير الشفهي تساعد الطفل على التأقلم مع هذه اللغة لأنها الحصة الوحيدة التي يمارس فيها الطفل اللغة بصورتها الشفهية لا الكتابية و لكن على هذا نجد أن المنهاج التربوي لا يوليها أهمية كبيرة في حياة الطفل التعليمية على الرغم من إبراز الطفل ميله نحوها مما يهيئ الظروف لتعليم اللغة للطفل خصوصا و أنه لا يتعلمها إلا في المؤسسات التعليمية .

و الحقيقة أن ضعف التلاميذ في المهارات التعبيرية ظاهرة أكدتها المنظمة العربية للتربية و العلوم ، و ذلك من خلال نتائج الاستبيان المقدم إلى المتخصصين في اللغة العربية و الذي كان من أهم نتائجه : ضعف التلاميذ الواضح في التعبير الشفهي مما يولد في نفوسهم الشعور بالخوف و الاضطراب و الحيرة ، و يباعد بينهم و بين اللغة العربية التي يتعلمونها و يؤدي آخر الأمر إلى نفورهم و عدم إتقان مهاراتها .[1]

- الجدول رقم (98) يبين العلاقة بين ميل المتعلم لحصة التعبير الشفهي و المعدل المحصل عليه في اللغة العربية :

			معدل المتعلم في مادة اللغة العربية			المجموع
			من 1 إلى 4	من 5 إلى 7	من 8 إلى 10	
ميل المتعلم لحصة التعبير الشفهي	نعم	ت	4	1	12	17
		%	16,7	4,2	50,0	70,8
	لا	ت	4	3	0	7
		%	16,7	12,5	0,0	29,2
المجموع		ت	8	4	12	24
		%	33,3	16,7	50,0	100,0

يبرز الجدول العلاقة القوية الموجودة بين ميل المتعلم لحصة التعبير الشفهي و تحصيله في مادة اللغة العربية ، حيث نجد أن **12** متعلم من مجموع **17** طفل أظهر ميله نحو حصة التعبير الشفهي يتمتعون بمعدلات ممتازة في اللغة العربية بنسبة **100%**، و هذا ما يؤكد أنه كلما أظهر الطفل تمكنا من اللغة كلما زاد ميله إلى التعبير الشفهي من خلالها لأن تحكمه في معطياتها يسهل له عملية استعمالها و التعبير من خلالها ، و كلما كان تمكن المتعلم ضعيفا منها زادت خشيته و هروبه من استعمالها . و قد تم ضمن هذا السياق ربط الميل نحو التعبير الشفهي و معدل اللغة العربية بدلا من معدل التعبير الشفهي

[1] - أحمد جمعة أحمد نايل ، **الضعف في اللغة : تشخيصه و علاجه** ، دار الوفاء لدنيا الطباعة و النشر ، الإسكندرية ، ط1 ، **2006** ، ص **16** .

لأن الطفل ضمن هذه السنة الدراسية لا يمتحن في قدراته التعبيرية الشفهية فقط الكتابية منها في ظل الوضعية الإدماجية التي تعتبر جزء من الامتحان الكلي لمادة اللغة العربية .

و تتحدد العلاقة بين المتغيرين من خلال معامل التوافق C عند القيمة **0.555** بمستوى دلالة **0.05>0.005** و عليه العلاقة قوية بين متغيري إحراز معدل ممتاز في اللغة العربية و إظهار الميل إلى حصة التعبير الشفهي ، ثم العلاقة قوية كذلك من خلال أنه كلما تمكن المتعلم من التعبير الشفهي كلما زاد حظه في الحصول على نتائج جيدة إلى ممتازة في مادة اللغة العربية مع لزوم العلاقة العكسية من أن تمكن المتعلم في قواعد اللغة العربية يمكنه من التحكم في القدرات التعبيرية و توظيفها بطريقة سليمة .

- الجدول رقم (99) يبين إقدام الأم على مساعدة أبنائها على التعبير باللغة العربية الفصحى :

مساعدة الأم ابنها على التعبير بالفصحى	التكرارات	النسبة المئوية %
نعم	17	70,8
لا	7	29,2
المجموع	24	100,0

من خلال الجدول نلاحظ أن أغلبية الأمهات تحاول أن تساعد ابنها للتعبير بطريقة سليمة باللغة العربية الفصيحة و ذلك لأن الأم تعتبر الأقرب إلى الطفل ، حيث أنها تقضي إلى جانبه وقتا أكبر مما يقضيه الأب ، إضافة إلى أن الطفل يتوجه في أغلب الأحيان بالحديث مع أمه مما يجعل لها فرصا أكبر لتوجيه سلوكه اللغوي و إثراء رصيده . و عليه يوضح الجدول أن **17** أم أي **70.8%** من الأمهات يساعدن أبناءهن على تقويم لغتهم التعبيرية مقابل **29.2%** منهن لا تسعى إلى ذلك ، و السبب هو عدم قدرتها على تقديم هذا النوع من المساعدة نظرا لأن مؤهلاتها التعليمية لا تمكنها ، و هذا ما سنلاحظه من خلال الجداول اللاحقة .

و على كل حال تعتبر علاقة الأم بابنها علاقة قوية لها تأثيرها الخاص على الطفل و عليه و إن كانت الأم لا تمتلك الرصيد اللغوي الكاف الذي تساعد به ابنها إلا أنها تستطيع أن تولد فيه رغبة في تعلمها و ذلك من خلال تنمية شعور النجاح في التمكن من اللغة لديه عن طريق التشجيع و المدح و شعورها بالفخر إزاء ما تلاحظه عليه من تقدم فمن شأن هذا أن يزرع الثقة في نفس الطفل و يحفزه على تحقيق نجاح لغوي آخر ، و النجاح اللغوي لن يكون إلا بداية نجاحات أخرى متتالية تأسيسا على هذا الشعور الايجابي الذي يشعر به الطفل نتيجة علاقته بأمه ، فالطفل في هذه السن كما أثبتته العديد من الدراسات بحاجة إلى التقدير الاجتماعي الذي يشعره بالأمان الاجتماعي .

- الجدول رقم (100) يبين سبب عدم مساعدة الأم لأولادها للتعبير باللغة العربية الفصحى :

تعليل سبب عدم مساعدة الأم أولادها للتحدث بالعربية الفصحى	التكرارات	النسبة المئوية %
لا تتقن العربية الفصحى	6	85,7
ليس لديها الوقت الكافي	1	14,3
المجموع	7	100,0

يبرز الجدول أعلاه أنه تقريبا كل الأمهات لا تساعدن أبناءهن لأن مستواهن التعليمي لا يؤهلهن لذلك ، و أخذن نسبة **85.6%** بمعدل **06** أمهات من مجموع **07** لا يساعدن أبناءهن ، في حين نجد أن أما واحدة فقط لا تجد الوقت الكافي لمساعدة ابنها و هي الأخرى توقفت عند المستوى الابتدائي في التعليم و عليه قد تجد أن مستواها لا يمكنها من تقديم المساعدة اللازمة لابنها .

و نجد أن هناك العديد من الأمهات اللاتي تجدن أن مساعدة الطفل ضمن هذا المسار الدراسي يعتبر مهمة صعبة نظرا لأن هناك العديد منهن تجهلن القواعد النحوية و الإملائية للغة ، إلا أننا نوضح ضمن هذا السياق أنه من الناحية اللغوية نجد أن هناك

تقارب كبير بين العامية و اللغة العربية الفصيحة بالنسبة للسكان الأصليين لمدينة الجلفة على الرغم من وجود بعض الاشتقاقات اللفظية المتوارثة من اللغة التركية و الفرنسية ، و عليه يكفي أن تبرز الأم لابنها هذا التقارب الكائن بين اللغتين حتى تشعره بأن العربية الفصيحة ليست غريبة عنه كما أنها ليست لغة المدرسة كما ذهب إليه العديد من المتعلمين، بل هي الأصل الذي نشأت عنه اللغة العامية اليومية و عليه فهي قريبة جدا من تحقيق حاجياته القرب الذي يتحسسه من اللغة الدارجة على لسانه ، و يمكنها أن تقدم له بعض الأمثلة القريبة من واقعه و تشجعه على لفظ الكلمات بطريقتها الصحيحة .

– الجدول رقم (101) يبين العلاقة بين المستوى التعليمي للأم و قدرتها على مساعدة ابنها على التعبير بالعربية الفصحى :

			مساعدة الأم ابنها على التعبير بالفصحى		المجموع
			نعم	لا	
المستوى التعليمي للأم	أمية	ت	0	3	3
		%	0,0	12,5	12,5
	ابتدائي	ت	4	3	7
		%	16,7	12,5	29,2
	متوسط	ت	5	1	6
		%	20,8	4,2	25,0
	ثانوي	ت	7	0	7
		%	29,2	0,0	29,2
	جامعي	ت	1	0	1
		%	4,2	0,0	4,2
المجموع		ت	17	7	24
		%	70,8	29,2	100,0

يظهر الجدول أن هناك علاقة بين المستوى التعليمي للأم و توجهها نحو مساعدة أبنائها قصد تقويم سلوكهم اللغوي عند التعبير باللغة العربية الفصيحة و تصحيح أخطائهم حيث أن الأمهات الأميات لم يبرزن أي توجه نحو الإعانة نظرا لأن إمكانياتهم المعرفية لا

تمكنهن من ذلك أما باقي الأمهات حتى من هي حاصلة على شهادة التعليم الابتدائي تحاول مساعدة ابنها بما لها من قدرات تمكنها من ذلك و تتوزع النسب بطريقة متجانسة حيث نجد أنه كلما زاد المستوى التعليمي للأم كلما كان توجهها تاما و أظهرت اهتماما كاملا نحو مساعدة ابنها ، و تتوزع هذه النسب كما يلي : **16.7%** أي **04** أمهات من **07** من حاملات الشهادة الابتدائية ، **20.8%** شهادة التعليم المتوسط بمعدل **05** أمهات من مجموع **06** ، كل الأمهات ذات المستوى الثانوي **29.2 %** تساعدن أبناءهن ، و كل الأمهات الجامعيات **4.2%** . و عليه تتحدد العلاقة قوية عند قيمة معامل التوافق C **0.572** عند مستوى الدلالة sig **0.05>0.020** بين متغيري المستوى التعليمي للأم و إقدامها على تصحيح الأخطاء التعبيرية قصد مساعدة طفلها على التعبير السليم .

و يذهب **بازيل بيرنشتاين** إلى أنه ضمن الطبقات الاجتماعية الوسطى – أي المثقفة – تعمل التنشئة الأسرية في إطارها الايجابي على أن تهتم الأم بأبنائها ، حيث تعمل على مساعدته على تنظيم إجاباته الشفوية و طريقة طرحه للأسئلة و تراقب تصرفاته و سلوكاته وفق ما تقتضيه قواعد المحيط من خلال الاهتمام بتنظيم كلماته وفق النظام الهيكلي للجملة ، و تشجيعه على التعبير عن مشاعره الذاتية ، فيتعلم الطفل الاهتمام بهذه التفاصيل مهما كانت دقيقة . و لعل المهم لدى طفل الطبقات الوسطى ليس عدد الكلمات التي يتعلمها و لكن القدرة على تنظيمها و ربطها بطريقة شخصية ، فيتعلم الطفل التصرف باستقلالية و تتكون لديه ثقة كبيرة بالنفس .[1]

بالمقابل نجد الخطاب العام ذلك الخاص بالطبقات العمالية يعتمد الجمل القصيرة محدودة المفاهيم ، بسيطة التراكيب النحوية . كما تظهر كذلك سيادة الخطاب الرسمي على الخطاب العامي لدى الطبقات المتوسطة ، حيث يسمح للمتخاطبين على أساسه بأن يفهم أحدهما الآخر ، في حين أن العكس لا يحدث إلا نادرا. و يستشهد **بيرنشتاين** بخطاب الأم

[1] - Alain Léger , Op.cit, P **6** .

لابنها في الطبقتين العمالية و الوسطى ، حيث أنه عندما تطلب أم من الطبقات الوسطى من ابنها الكف عن الإزعاج بقولها : " حبيبي ، يجب أن لا تصدر أصواتا مزعجة "

« Chéri , Il faudrait que tu fasses moins de bruit »

تكون الأم قد أصدرت جملة ظرفية معقدة ، فطلب الامتناع مرفق بالعاطفة في النداء . و في نفس الموقف نجد أما من الطبقات العمالية تقول لابنها و هي تطلب منه الامتناع عن الكلام " اصمت " « Tais toi » ، جملة تفهم من قبل كل طفل في كل طبقة ، في حين أن الجملة الأولى لا يفهمها أغلب أطفال الطبقات الشعبية ، فحتى يستجيب الطفل في هذه الحالة لما طلب منه لابد من ترجمة المطلوب و تحويله من خطاب رسمي معقد إلى خطاب سهل و مفهوم من خلال اعتماد الرموز اللغوية الخاصة بطبقته ، فهي الرموز اللغوية الوحيدة التي يمكنه فهمها . و منه في الوقت الذي يجد فيه أطفال الطبقات الوسطى في المؤسسات التعليمية الخطاب اللغوي الممارس في أوساطهم الاجتماعية العائلية ، فتكون الاستجابة بذلك سريعة و تلقائية ، فإن الأطفال المتخاطبين وفق اللغة الشعبية يجدون أنفسهم أمام ثنائية لغوية تجبرهم على مضاعفة الجهود من أجل التأقلم . هذه الثنائية اللغوية عادة ما ينظر إليها من قبل المعلمين وفقا **لبازيل بيرنشتاين** على أنها " إعاقة لغوية " بالنسبة لأطفال الطبقات العمالية .[1]

و بإحلال الإسقاط على المجتمع الجلفي نجد أنه من الناحية العاطفية و الانفعالية تختلف معاملة الأم مع أبنائها وفقا لاختلاف الفئة الاجتماعية التي تنتمي إليها ، ذلك أن العامل الثقافي له دوره المهم في تحديد سبل المعاملات مع الطفل ، و الحقيقة أنها معاملات متوارثة من الأم و إلى الأم ، إلا أن هذه المعاملات لا تعتبر سلوكا جامدا ثابتا في الفرد حيث يمكن تغييره من خلال التعليم لاسيما التعليم العالي ، و عليه فالنظام المعاملاتي في مجتمعنا لا يعد نظاما مغلقا كما هي عليه المعاملات في المجتمعات الأوروبية المعقدة ،

[1] - Alain Léger , Op.cit , P **7** .

حيث أن مجانية التعليم التي تمكن كل الأفراد من تعليم متكافئ تفتح الفرص نحو الأولياء من أجل الاحتكاك المعرفي الذي من شأنه أن يؤثر في سلوكهم و من بين السلوكات التي يؤثر فيها معاملتهم مع أبنائهم ، و عليه نحن لا ننكر أهمية الأثر الثقافي و الانتماء الاجتماعي على سلوك الأفراد و لكننا لا نؤمن بأن هذه السلوكات راسخة لا تتغير ، و لكنها تتأثر بعوامل عديدة أهمها التعليم ، و عليه يمكن للأم المتعلمة ضمن هذا السياق أن تؤثر في ابنها من خلال مختلف الممارسات اللغوية التي تتطلبها العلاقة بينهما ، و لابد و أن نشير ضمن هذا السياق أن لهذه الممارسات اللغوية القائمة بين الأم و ابنها أهميتها الخاصة في تنمية قدرات الحوار و المناقشة و إبداء الرأي لدى الأطفال .

- الجدول رقم (102) يبين توزيع آباء المتعلمين حسب اتجاههم نحو تصحيحهم أخطاء أبنائهم عند التحدث باللغة العربية الفصيحة :

تصحح لابنك الأخطاء عند التكلم بالفصحى	التكرارات	النسبة المئوية %
نعم	17	70,8
لا	7	29,2
المجموع	24	100,0

يأخذ الآباء اتجاها مشابها لاتجاه الأمهات في تصحيح أخطاء أبنائهم اللغوية عند التعبير ، و يبرز هذا التوجه اهتمام الأولياء بلغة أبنائهم سماعا و حديثا و ما يتطلبه ذلك من تقويم للأخطاء اللغوية و التعبيرية التي يقع فيها الطفل ، حيث نجد أن **70.8%** من الآباء يسعون إلى تقويم الأخطاء اللغوية التي يقع فيها الطفل عند التعبير باللغة العربية الفصيحة ، في حين أن **29.2 %** لا يقدمون على ذلك ، و السبب في ذلك أنهم لا يحرزون تمكنا في اللغة العربية بما يمكنهم من تقويم أطفالهم ، حيث أكد العديد من الأولياء أنهم يرغبون في مساعدة أبنائهم و لكن مستواهم التعليمي لا يسمح لهم بذلك حيث يغيب عن أغلب الآباء القواعد اللغوية و النحوية و حتى التعبيرية التي تقوم عليها اللغة الفصيحة إضافة إلى إقرارهم بأن العامية درجت على اللسان حتى أصبح من العسير استدراك الأمر و

تذكر الكلمات الفصحى بمعناها المركز إلا ما هو قريب و متداول منها، و قد أثبتت النتائج و جود علاقة قوية بين المستوى التعليمي للآباء و مساعدتهم أبنائهم على تصحيح أخطائهم اللغوية ، إذ كلما ارتفع المستوى التعليمي للأب كلما أبرز توجها نحو هذا النوع من المساعدة ، و تحددت قيمة معامل التوافق C بـ **0.554** عند مستوى الدلالة sig **0.05>0.031** .

و عليه يؤكد **بيرنشتاين** أن الأسر ذات المستوى الثقافي و التعليمي العالي تتيح لأبنائها ضمن هذا التوجه فرصا متنوعة للتعليم داخل المنزل و ذلك من خلال خطاب يحتوي مفردات لغوية متطورة و غنية و أسلوب لغوي متميز و متطور ، كما يجد الطفل إمكانية واسعة لتصحيح أخطائه اللغوية و غالبا ما تكون الأحاديث التي تدور بين الأبوين أو الأصدقاء ذات مضمون اجتماعي ثقافي متطور ، و هذا من شأنه أن ينعكس على مستوى لغة الطفل.

و على خلاف ذلك عندما يكون مستوى الأبوين متدنيا في السلم الثقافي أو التعليمي فإن الطفل يجد نفسه في بيئة لا تساعده على نمو استعداداته العقلية و اللغوية و بالطبع فإن ذلك يؤثر على تطوره الفكري و اللغوي اللاحق .

- الجدول رقم (103) يبين العلاقة بين المساعدة التي يتلقاها الطفل من طرف والديه و معدله في اللغة العربية :

			مساعدة الوالدين في انجاز دروس اللغة العربية		المجموع
			نعم	لا	
معدل مادة اللغة العربية	من 1 إلى 4	ت	3	5	8
		%	12,5	20,8	33,3
	من 5 إلى 7	ت	2	2	4
		%	8,3	8,3	16,7
	من 8 إلى 10	ت	8	4	12
		%	33,3	16,7	50,0
المجموع		ت	13	11	24
		%	54,2	45,8	100,0

تبرز النتائج أن هناك **13** متعلم من مجموع **24** تلميذ مشكل لعينة البحث بنسبة **54.2%** يتلقون مساعدة من والديهم في انجاز دروس اللغة العربية ، و قد سبق ضمن جداول الفصل السابق و أن وضحنا أن المقصود بمساعدة الوالدين أبناءهم على انجاز الدروس لا يقصد به انجاز الواجب عوض المتعلم و لكن هي خطوة تمكن المتعلم مع التكيف و المعطيات اللغوية الصعبة أو الغريبة مما يمكنه من أداء جيد لها وفق الوظيفة التكاملية بين مهام الأسرة و مهام المدرسة ، و من ضمن هذه النسبة نجد أن **33.3%** من التلاميذ الذين يتمتعون بمساعدة والدية في المنزل تمكنوا من إحراز نتائج جيدة إلى ممتازة في المادة ، مقابل **8.3%** تحصلوا على نتائج متوسطة ، و **12.5%** نتائجهم ضعيفة رغم الدعم الأسري . كما نجد أن هناك من المتعلمين من تمكن من إحراز التميز دون أن يتلقى مساعدة من والديه و نسبتهم **16.7%** أي **04** متعلمين من مجموع **12** متعلم متفوق ، وعليه تتحدد قيمة معامل التوافق بـ **0.256** عند مستوى الدلالة sig **0.05>0.432** نظرا لوجود متعلمين لا يتمتعون بمساعدة في المنزل و على الرغم من ذلك تمكنوا من تحصيل نتائج متوسطة و جيدة في المادة .

و تظهر أهمية الأسرة في مساعدة الطفل على التعليم و دفعه نحو التعلم على اعتبار أنها البيئة التعليمية الأولى للطفل حيث يكتسب ضمنها المهارات السلوكية و الاجتماعية اللازمة التي تهيؤه للدخول إلى المدرسة ، لذا من واجب الأسرة أن تشجع الطفل على التأقلم مع اللغة العربية الفصيحة ، و نحن لا نطالبها ضمن ذلك بالتوجه نحو اعتماد العربية الفصيحة عند الكلام بصفة دورية لأننا نعلم أن هذا أمر مستحيل في مجتمعاتنا التي اعتادت العامية و لكن على الأقل لابد و أن تغرس محبتها و الإقبال عليها في نفس الطفل حتى لا يشعر بأنها لغة دخيلة غريبة عنه عند ما يتعرف عليها في المدرسة ، و إن لم تتمكن هي فعليها مساعدته باعتماد أساليب أخرى و يكون ذلك من خلال إدخال الطفل إلى المدارس القرآنية و المؤسسات التحضيرية و كذلك تشجيعه على التفرج على الرسوم الكرتونية الهادفة الناطقة بالعربية الفصحى .

- الجدول رقم (104) يبين العلاقة بين المستوى التعليمي للأب و طريقته مع التعامل مع أسئلة حب الاستطلاع التي يطرحها الطفل :

			التعامل الوالدي مع أسئلة حب الاستطلاع			المجموع
			يجيبانك عنها	يجيبانك عن بعضها	لا يجيبانك عن أي منها	
المستوى التعليمي للأب	أمي	ت	0	1	1	2
		%	0.0	4.2	4.2	8.3
	ابتدائي	ت	1	6	0	7
		%	4.2	25.0	0.0	29.2
	متوسط	ت	2	1	0	3
		%	8.3	4.2	0.0	12.5
	ثانوي	ت	4	3	0	7
		%	16.7	12.5	0.0	29.2
	جامعي	ت	3	2	0	5
		%	12.5	8.3	0.0	20.8
المجموع		ت	10	13	1	24
		%	41.7	54.2	4.2	100.0

تظهر النتائج أن **41.7%** من الآباء بتكرار **10** يجيبون أبناءهم عن كافة الأسئلة التي يطرحونها لاسيما و تعتبر هذه السن وفقا لعلماء النفس السن التي يزداد فيها اهتمام الطفل بمحيطه و يتطلع في الوقت ذاته إلى التعرف على العالم الخارجي ، و يزداد لديه حب الاستطلاع و التفاعل الاجتماعي ، و نجد أن الآباء الذين يعتمدون هذا الأسلوب مع أبنائهم يتوزعون على المستويات التعليمية من الابتدائي إلى الجامعي ، على أنها تتركز كلما زاد المستوى التعليمي للآباء ، بالمقابل نجد أن الآباء الذين يجيبون أبناءهم على بعض التساؤلات دون البعض الآخر يشكلون نسبة **54.2%** و يتوزعون على مختلف المستويات بطريقة تكاد تكون متجانسة ، في حين نجد أن هناك أب واحد لا يجيب عن أي من أسئلة ابنه و يبرز الجدول أن هذا الولي أمي لا مستوى تعليمي لديه . و تتحدد قيمة معامل التوافق عند **0.635** عند مستوى الدلالة **0.039** **<0.05** و عليه هناك علاقة قوية بين المستوى التعليمي للأب و توجهه الايجابي نحو أسئلة حب الاستطلاع التي يطرحها ابنه .

و ضمن هذا التوجه يرى الباحثون أن مستوى الأسرة الثقافي و التعليمي يؤثر بشكل مباشر على مستوى النمو الانفعالي و المعرفي و اللغوي عند الطفل ، و على المستوى اللغوي يلاحظ أن أجواء الأسرة تشكل مناخا لغويا مناسبا كلما ارتفع مستوى تحصيل الأبوين التعليمي و الثقافي ، و نعني بالمناخ الأسري جملة المثيرات اللغوية و الثقافية التي تتمثل بسلوك الأبوين الثقافي ، و من بين هذه السلوكات قدرة الآباء على استيعاب الطاقة الكامنة لدى الأطفال في هذه السن و التي تتوجه بشكل كبير نحو اكتشاف العالم المحيط و البيئة المستوعبة من خلال الأسئلة الكثيرة و المتكررة التي يطرحها . فالآباء الذين يتميزون بارتفاع مستواهم التعليمي غالبا ما يتجاوبون بايجابية مع أطفالهم و بالمناسبة يحيطونهم بشلال من العبارات اللغوية المتكاملة التي يكتسبها الطفل بشكل عرضي و لا شعوري و شعوري أحيانا . و هم بذلك يشكلون مناخا لغويا مناسبا لنمو السلوك اللغوي عند أطفالهم ، فيتفتح الطفل ضمن هذا الجو على التكيف مع الاستجابة المعرفية و اللغوية التي يقدمها

الآباء و التي تمكنهم من تطوير قدراتهم على الحوار و المبادرة في النقاش و إبداء الرأي فيتأقلم الطفل مع هذه السلوكات التي تصبح جزء من شخصيته و تعاملاته التلقائية ، و تؤثر بدورها على مكانته في المؤسسات التعليمية .

- الجدول رقم (105) يبين العلاقة بين المستوى التعليمي للأم و طريقتها مع التعامل مع أسئلة حب الاستطلاع التي يطرحها الطفل :

			التعامل الوالدي مع أسئلة حب الاستطلاع			المجموع
			يجيبانك عنها	يجيبانك عن بعضها	لا يجيبانك عن أي منها	
المستوى التعليمي للأم	أمية	ت	0	2	1	3
		%	0.0	8.3	4.2	12.5
	ابتدائي	ت	1	6	0	7
		%	4.2	25.0	0.0	29.2
	متوسط	ت	2	4	0	6
		%	8.3	16.7	0.0	25.0
	ثانوي	ت	7	0	0	7
		%	29.2	0.0	0.0	29.2
	جامعي	ت	0	1	0	1
		%	0.0	4.2	0.0	4.2
المجموع		ت	10	13	1	24
		%	41.7	54.2	4.2	100.0

يبرز الجدول أن النتائج المحصل عليها تكاد تكون متكافئة مع النتائج القائمة لتحديد العلاقة بين المستوى التعليمي للأب و تعامله مع أسئلة حب الاستطلاع و يفسر ذلك على وجود علاقة قوية إلى قوية جدا بين المستوى التعليمي للأب و المستوى التعليمي للأم حيث يحدد معامل التوافق ذلك من خلال قيمته بـ **0.739** عند مستوى الدلالة sig **0.05>0.025** ، و من خلال نتائج الجدول نجد أن الأمهات تتوجه توجها ايجابيا نحو الإجابة عن أسئلة أبنائهن كلما زاد مستواهن التعليمي ، و تأخذ الأمهات ذات المستوى التعليمي الثانوي

الصدارة في ذلك بنسبة 29.2% ، أو تجبنه على بعض الأسئلة ، أما الأم التي لا تجيب ابنها عن أي من أسئلته فحالها حال الأب لا مستوى تعليمي لهما و عليه شاءت صدفة البحث أن يكون هذا المتعلم ابن لأب و أم أميين لا يجيبان عن أي من أسئلة ابنهما . و عليه تتحدد العلاقة قوية عند معامل التوافق C **0.687** عند مستوى الدلالة sig **0.05>0.006** بين المتغيرين .

و تظهر أهمية العلاقة بين الطفل و الأم ضمن هذا الموقف إلى أن الطفل غالبا ما يتجه نحو أمه للسؤال عن ما يستثير فضوله ذلك أنها الأقرب و الأكثر تواجدا في حياته على اعتبار أن الأب يقضي معظم وقته في العمل ، و عند أداء هذه المهمة نجد أن الأم تعتمد نظاما لغويا و معرفيا يختلف باختلاف مستواها التعليمي ، و ضمن مجموعة الأبحاث التي قام بها المركز الفرنسي الوطني لإطارات و أساتذة و مشرفي الأبحاث التربوية **Alain-Savary** قام **بيرنارد لاير Bernard Lahire** أستاذ علم اجتماع في المدرسة العليا للآداب و العلوم الإنسانية ، و مدير فرقة البحث حول التنشئة الاجتماعية بنشر عرض خاص عن أفكاره حول موضوع علاقة اللغة بالتعلم تحت شعار : " العلوم للكل : فرص متساوية للكل " العلاقة باللغة و التعلم **Science pour tous : mêmes chances ,** **pour tous ? Rapport au langage et apprentissages** في مجلة **XYzep** المجلة الرسمية لمركز البحوث التربوية **Alain-Savary** إلى أن هناك أبحاث كثيرة أثبتت أن الأطفال المنتمين إلى العائلات المتوسطة و العليا ذات المستوى التعليمي يستعملون و بصفة دورية في حياتهم اليومية عند الحوار و المناقشة و الإجابة عن تساؤلات الأطفال لغة تقترب كثيرا من اللغة المدرسية أكثر من الأطفال المنتمين إلى الطبقات الشعبية ، و في دراسة قام بها **Jean-Pierre Pourtois** حول طرق تعليم الأمهات أبنائهم من خمس إلى ست سنوات يوضح أنه في البيئة الاجتماعية العليا تطرح الأم أسئلة كثيرة على ابنها و تشرح له أمورا عدة ، تقيم أداءه اللغوي و تجيب عن تساؤلاته و إشكالاته المختلفة ، كما تستثير

فضوله في المواقف التي تستدعي إبداء الرأي و طرح الإشكالات و عليه فإن هذه الشروحات و التبادلات اللغوية الشفهية أساسية في كل المعاملات و المواقف التي تجمع بين الأم و ابنها ، الشيء الذي يكسب الطفل عادات لغوية قوية و غنية اتجاه ذاته و اتجاه الآخرين . هو الشيء الذي سماه الباحثون في مجال اللغة الرمز المتطور أو الطريقة الشفهية الضمنية أو كما سماها المعلمون في المدارس اللغة المهيكلة و الغنية ، و عليه نستنتج أن لهذه العادات اللغوية ارتباطا وثيقا بالمحيط الثقافي للطفل ، و أن الأطفال المنتمين إلى هذه الفئات ينتفعون بامتيازاتها الثقافية ، فعند انتقال الطفل إلى المدرسة يجد القواعد الثقافية ذاتها فيتأقلم بلغة سليمة تسمح له بالنجاح .

و لأنه لابد و أن نأخذ بعين الاعتبار خصوصية المجتمع الجلفي نجد أن الأم عند مناقشتها الطفل لا تعتمد اللغة العربية الفصيحة مما يمكنه من لغة المدرسة كما هو عليه الطفل في المجتمعات الأوروبية ، إلا أن الطريقة التي تعتمدها في النقاش و الفرص التي تتيحها للطفل من أجل طرح ما يستثير فضوله من مواقف و إبداء رأيه فيها يساعده على التمكن من ذات الممارسات عند اعتماده اللغة العربية الفصيحة في المدرسة ، بل و من شأن هذه السلوكات أن تساعده على بناء لغته من خلال ما تستثيره مختلف المواقف التعليمية في المدرسة من ممارسات لغوية تستدعي الحوار و المناقشة و إبداء الرأي .

- الجدول رقم (106) يبين توجه الآباء نحو تشجيع أبنائهم على التصرف بمفردهم إزاء المواقف المختلفة حتى يتعلم الطفل تحمل المسؤولية :

تشجع ابنك على أن يتصرف بمفرده	التكرارات	النسبة المئوية %
باستقلالية مع المراقبة و التوجيه	14	58,3
العودة إليك في كل الأمور	10	41,7
المجموع	24	100,0

يتبين من خلال الجدول أعلاه أن **58.3%** من الآباء يشجعون أبناءهم على التصرف باستقلالية طبعا في الأمور البسيطة لا المعقدة لأن إدراك الطفل لا يزال غير ناضج لتحمل

مسؤوليات تفوق سنه ، و يكتفي الأب ضمن هذا السياق بدور المراقبة و التوجيه كخطوة نحو تعليم الطفل تحمل المسؤولية ، في حين نجد أن **41.7%** منهم يحبون أن يعود إليهم الطفل بالاستشارة في كل الأمور .

الحقيقة أن طبيعة التنشئة التي يعتمدها الأب تعكس النظام العلائقي بينهما ، و تذهب العديد من الاتجاهات إلى أنه من المهم تعويد الطفل على تحمل المسؤولية في سن مبكرة ، و يكون ذلك من خلال توزيع مسؤوليات البيت على الأطفال كل حسب عمره ، و أن لا يتحلل الطفل من مسؤولياته بحجة عدم القدرة ، إذ يمكن للأولياء مساعدته لكن دون تحريره منها ، فمن شأن هذا السلوك أن يعلم الطفل الاعتماد على نفسه و يدفعه إلى تصحيح أخطائه بنفسه ، كما أن شعور الطفل باعتماد الآخرين عليه يمنحه الشعور بالتقدير الاجتماعي مما يزيد ثقته بنفسه ، و لهذه الثقة و المسؤولية التي يتمتع بها الطفل أهميتها فيم ينعكس على ممارسات الطفل المختلفة حتى اللغوية منها ، إذ يتعلم الطفل تحمل مسؤولية الأخطاء التي يرتكبها و يسعى إلى تصحيحها دون أن يشعر بالارتباك أو الخوف أو الخجل إذ أنه يعلم أنه من واجبه أن يفعل ذلك ، كما يساعده الأمر على التكيف السريع ضمن مختلف المواقف اللغوية ، إذ كما يتعلم الطفل أن يأكل بنفسه و يلبس بنفسه و يرتب حاجياته بنفسه و يقضي ضروریاته بنفسه ، يتعلم كذلك أخذ زمام الكلام بنفسه ، مما يؤهله إلى الاستحواذ على مواقف الحوار و المبادرة في النقاش و إبداء الرأي، ذلك أنه كل المواقف التي يجد فيها الطفل نفسه مسؤولا تتطلب من الطفل الحوار و المبادرة في النقاش و إبداء الرأي فتتأصل هذه السلوكات بطريقة عفوية فيه .

- الجدول رقم (107) يبين العلاقة بين المستوى التعليمي للأب و تشجيع ابنه على التصرف بمفرده كنوع من تحمل المسؤولية :

	تشجع ابنك على أن يتصرف	المجموع

			باستقلالية	العودة إليك في كل الأمور
المستوى التعليمي للأب	أمي	ت	2	0	2
		%	8.3	0.0	8.3
	ابتدائي	ت	3	4	7
		%	12.5	16.7	29.2
	متوسط	ت	2	1	3
		%	8.3	4.2	12.5
	ثانوي	ت	4	3	7
		%	16.7	12.5	29.2
	جامعي	ت	3	2	5
		%	12.5	8.3	20.8
المجموع		ت	14	10	24
		%	58.3	41.7	100.0

تتوزع عينة الآباء بتجانس تأسيسا على المستوى التعليمي للآباء ، و كذلك هو الأمر بالنسبة للتوزيع المعتمد على السن ، و عليه تبرز النتائج من خلال معامل التوافق **0.291** عند مستوى الدلالة sig **0.696** > **0.05** أنه لا توجد علاقة بين المستوى التعليمي للأب و تشجيع ابنه على التصرف بمفرده لتحمل المسؤولية ، حيث أن هناك أولياء يشجعون أبناءهم على ذلك فيقفون موقف المرشد الموجه و هناك من الآباء من يجد أنه من المهم أن يعود الابن إلى أبيه طلبا للاستشارة في كل الأمور و منه لا علاقة لهذا التوجه بالانتماء الفئوي و إنما له علاقة بشخصية الأب .

و قد أشارت بعض الدراسات إلى أن تحديد الطفل و إدراكه للمواقف المختلفة و للقواعد التي ينبغي عليه التصرف في ضوئها يتم بواسطة الأسرة التي ينتمي إليها الطفل و أن شخصية الطفل تتأثر بالسياق الثقافي و الاجتماعي للأسرة ، و أن تفكير الطفل و سلوكه ما هو إلا نتاج لثقافة الأسرة و أساليب معايشتها له . و يرى البعض أن رؤية الطفل لنفسه تتأثر بنوع الثقافة التي تعطى له بواسطة أسرته و أن الطفل يتعرف على نفسه و على الدور

المتوقع منه من خلال عملية التفاعل الثقافي داخل أسرته .[1] و على هذا تتحدد أهمية أن يتعلم الطفل تحمل المسؤولية بمفرد ، بل و يشجع العلماء هذا السلوك منذ سن الثالثة بدءا بالمهام الصغيرة التي تأخذ مكانتها في حياة الطفل ، إذ كلما كبر كلما زادت مهامه و كبرت مسؤولياته ، ثم كلما زادت هذه المسؤوليات كلما زاد دور اللغة في تحقيقها و استكمالها .

- الجدول رقم (108) يبين توزيع عينة الآباء حسب تقديرهم لطبيعة أبنائهم :

ابنك من الصنف	التكرارات	النسبة المئوية %
المستكشف يطرح الكثير من الأسئلة	15	62,5
لا يطرح الكثير من الأسئلة	9	37,5
المجموع	24	100,0

في المقابلة مع المتعلمين تم طرح السؤال عليهم عن كيفية تعامل أوليائهم مع الأسئلة التي يطرحونها ، فأبدى أغلب المتعلمين اهتمامهم بما يقدمه الآباء من أجوبة عن الأسئلة التي يطرحونها ، و أردنا بالمقابل من خلال مقابلة الولي أن نتعرف على النظرة أو الحكم الذي يحمله الأب لابنه من ناحية حب الاستطلاع خصوصا و أن هذه السن تعد سنا يرتفع فيها مستوى الفضول لدى الطفل فوجدنا أن **62.5%** من الآباء يجدون أن أبناءهم من الصنف المستكشف الذي يطرح العديد من الأسئلة ، و بالمقابل **37.5%** منهم يجدون أن أبناءهم غير ذلك . و بمقارنة وجهة نظر الآباء و معدل المتعلمين في اللغة العربية وجدنا أن **05** تلاميذ من ضمن **09** يرى آباؤهم أنهم لا يطرحون أسئلة كثيرة و كانت نتائجهم ضعيفة ، في حين للتلاميذ الأربع الباقون نتائج متوسطة ، بالمقابل نجد أن كل المتعلمين ذوي المعدلات الجيدة و الممتازة يظهرون ميلا لحب الاستطلاع و الاكتشاف و هي ميزة لاحظها الآباء و تمكنوا من تقييم أبنائهم على أساسها ، و هذا أمر طبيعي ذلك أن العديد من الدراسات أبرزت العلاقة بين الذكاء و حب الاستطلاع و الاستكشاف لاسيما و أن السن

[1] - وفية محمد عبد الجليل ، المرجع السابق ، ص **267** .

التي يكون عليها طفل الصف الخامس من التعليم الابتدائي هي السن التي يصل فيها الطفل إلى نصف معدل ذكائه العام كما تعتبر السن التي يتفتح فيها فضول الطفل و حبه الاستطلاعي و الاستكشافي .

– الجدول رقم (109) يبين العلاقة بين المستوى التعليمي للأب و توجهه لاعتماد أسلوب الحوار بينه و بين ابنه :

			التحاور الوالدي مع الأبناء في المواضيع المختلفة		المجموع
			نعم	لا	
المستوى التعليمي للأب	أمي	ت	2	0	2
		%	8.3	0.0	8.3
	ابتدائي	ت	4	3	7
		%	16.7	12.5	29.2
	متوسط	ت	2	1	3
		%	8.3	4.2	12.5
	ثانوي	ت	5	2	7
		%	20.8	8.3	29.2
	جامعي	ت	4	1	5
		%	16.7	4.2	20.8
المجموع		ت	17	7	24
		%	70.8	29.2	100.0

من خلال الجدول و اعتمادا على المقابلة مع المتعلمين يتضح لنا أن **70.8 %** من الآباء يعتمدون الحوار مع أبنائهم ما يشجع الطفل على اكتساب ممارسات الاستماع و تقبل إجابة الآخر و فن طرح السؤال و استثارة العقل و إشباع الغريزة الاستطلاعية لدى الطفل في نفس الوقت ، و بالمقابل نجد أن **29.2%** من الآباء لا يتوجهون نحو ذلك ، و بالتركيز على توزع العينة حسب مستواها التعليمي نجد أن الآباء يتوجهون إلى اعتماد أسلوب الحوار على اختلاف مستوياتهم التعليمية حتى الأميين منهم إلا أن النسبة ترتفع لدى الآباء من المستوى الثانوي بنسبة **20.8%** و كذا الجامعي بنسبة **16.7%** . و على اعتبار

هذا التوزيع المتجانس نجد أنه لا توجد علاقة بين المستوى التعليمي للأب و توجهه نحو أسلوب الحوار و إنما يرتبط هذا التوجه بشخصية الأب و بالوقت الذي يملكه ليقضيه مع ابنه و يتحدد معامل التوافق بقيمة **0.256** عند مستوى الدلالة sig **0.05<0.793** و هي نفس النتيجة التي تحصلنا عليها من خلال ربط متغير المستوى التعليمي للأم و التوجه نحو الحوار حيث نجد أن **17** أم بنسبة **70.8%** تتوجه نحو السلوك الحواري و تتوزع العينة على مختلف المستويات التعليمية توزعا متجانسا مما يعدم العلاقة بين المتغيرين .

و لقد توجه **بازيل بيرنشتاين** في دراسته لمختلف المواقف الحوارية بين الطفل و ووالديه إلى أن الرمز اللغوي المعتمد عند الحوار يعكس نوع التضامن الاجتماعي القائم بين الفرد و الجماعة الاجتماعية التي ينتمي إليها ، فالرمز المحدود يعبر عن وجود تضامن آلي ، أما الرمز المتطور فيعكس التضامن العضوي ، الأول يفرض وجود جماعة تتشابه فيها الخصائص ، فهو يفرض إذا جماعات منغلقة على ذاتها ، في حين أن الآخر يدعو إلى الانفتاح ، بحيث يدفع الطفل إلى إظهار أناه المستقل ، و يتضح ذلك من خلال أن الجماعات المغلقة تفرض نوعا من العلاقات الاجتماعية المنصهرة فالكل يعرف الكل الشيء الذي يجعل عملية التخاطب أمرا ثانويا ، فلا تظهر الجماعة حاجة إلى كثرة الكلام، في المقابل نجد أن الرمز المتطور يشجع على التعبير المباشر و الفعال عن المشاعر ، فالكل مبني على الشرح و التحليل . و يؤكد بيرنشتاين في نهاية تحليله أن الرمز المحدود لا يعتبر في أي حال من الأحوال رمزا سهلا و لا فقيرا ، و لكنه رمز يعكس الاندماج الاجتماعي للجماعة من خلال التفاعل الاجتماعي المعتمد على التضامن لا على الخطاب .

و بتطبيق هذا التوجه على النتائج أعلاه نجد أن **17** أسرة يتحاور فيها الآباء مع أبنائهم ، و عليه من المفروض أن هذه الأسر تعتمد رموزا متطورة ضمن التضامن العضوي الذي يشملها ، إلا أن هذا النظام في الحقيقة لا يجد علاقته مستقرة ضمن فئة اجتماعية دون

أخرى إذ هناك آباء يميلون بطبيعتهم إلى التحاور مع أبنائهم و هناك آباء لا تدفعهم الحاجة إلى ذلك .

و ضمن مجموعة الأبحاث التي قام بها المركز الفرنسي الوطني لإطارات و أساتذة و مشرفي الأبحاث التربوية **Alain-Savary** قام **بيرنارد لاير Bernard Lahire** بالتحاور مع مجموعة من المعلمين الذين تحدثوا عن الصعوبات التي يظهرها التلاميذ المنتمين إلى الطبقات الشعبية في مادة التعبير الشفهي ، حيث أبدى المعلمون معاناتهم اتجاه فقر المعجم اللغوي الذي يعاني منه التلاميذ و الذي من مؤشراته عدم قدرتهم على شرح المفردات حتى السهلة منها ، أو إيجاد الكلمات المناسبة عند التعبير بطريقة عفوية استرسالية ، فالمتعلم يتبنى الكلمات ذاتها للتعبير عن مواقف مختلفة نظرا للقصور اللغوي الذي يعاني منه ، الشيء الذي يدفع البعض إلى ترجمة هذا الفقر اللغوي إلى آخر فكري و معرفي . هذه الوضعيات أدت بالمعلمين إلى استنتاج أن الآباء و الأمهات لا يتبادلون الحديث مع أبنائهم في المنزل ، بل و لا يهتمون بهم اهتماما بيداغوجيا إن صح القول ، ذلك أن التكلم مع الطفل يعكس اهتماما نحوه من الناحية الوجدانية التي ستشجع الطفل حتما على تطوير لغته الانفعالية ، فالتحاور بين الأب و الطفل يدفع الآباء إلى توجيه أبنائهم لغويا نحو الدقة في التعبير و تصحيح ما يبدر عنهم من أخطاء ، و عليه فإن الطفل بعيد عن هذه المعاملات الانفعالية التي تستثير ممارساته اللغوية يعني بالضرورة أنه متروك للطبيعة ، مهمل ، و عليه فالآباء في هذه الحالة لا يمارسون مهامهم التربوية اتجاه هذا الطفل ، بل مهامهم لا تتعدى حراسته و توفير ما يمكن من الشروط المادية فحسب .

- الجدول رقم (110) يبين توزيع عينة الآباء حسب اهتمامهم بتخصيص وقت للتحدث إلى أبنائهم و التعرف على مشاكلهم و آرائهم :

تخصص وقتا لابنك لسماعه	التكرارات	النسبة المئوية %
نعم	*17*	*70,8*

لا	7	29,2
المجموع	24	100,0

عند مقابلة الولي أردنا أن نعرف إذا كان يهتم لتخصيص وقت لابنه من أجل التحدث إليه و سماعه ، و من خلال الجدول نلاحظ أن **70.8%** أي **17** ولي يجد أنه من المهم تخصيص وقت للتحدث مع الأبناء للتعرف على أفكارهم و آرائهم مقابل **29.2%** من لا يجدون الوقت لذلك ، و نجد أن النتائج المحصل عليها من خلال هذا الجدول تتطابق مع النتائج المحصل عليها من خلال جداول توجه الأولياء نحو محاورة الأبناء التي أجابنا عنها المتعلمين فوجدنا أن هناك **05** آباء من مجموع **07** لا يهتمون بالحوار كما لا يبرزون اهتماما بالاستماع إلى أطفالهم . و كذلك أبرزت النتائج أنه لا توجد علاقة بين المستوى التعليمي للأب أو مهنته أو سنه و إقباله على تخصيص وقت لابنه للإنصات إليه ذلك أن العينة تتوزع بطريقة متجانسة بين مختلف المستويات التعليمية و المهنية و العمرية .

من المهم أن يجد الطفل أذن صاغية تستمع إلى مختلف انشغالاته ، ذلك أن الحوار المبني ضمن هذه المواقف يساعد الطفل على تطويرلغته الحوارية ، و يؤكد **بيرت** على أهمية هذه العوامل الأسرية بقوله : " إن أشيع العوامل و أكثرها خطرا و تدميرا على حياة الفرد هي العوامل التي تدور حول حياة الأسرة في الطفولة " .

هناك العديد من الآباء يغفل دور الحوار الأسري و تدريب أطفاله على ذلك حيث يولد هذا السلوك نوعا من التقارب بين أفراد الأسرة ، و عند مناقشة الآباء في الأمر يتذرعون بأن العمل خارج المنزل يأخذ كل وقتهم و جهدهم ، كما يتعذرون على لسان الأم بأنها منهكة في الأعمال المنزلية ، و عليه نجد أن الأولياء أصبحوا يحصرون مهامهم في تحقيق متطلبات الحياة متجاهلين المهام الأخرى التي أضحت المؤسسات الاجتماعية الأخرى تهتم و تقوم بها

و التي من ضمنها تلك المهام التي أصبحت المؤسسات التعليمية تتولاها و تتحمل مسؤولية نتائجها و كأن الأسر غير معنية بها .

- الجدول رقم (111) يبين تقييم الأب لعلاقته مع ابنه :

علاقتك بابنك	التكرارات	النسبة المئوية %
ديمقراطية	12	50,0
سلطوية	6	25,0
بينهما	6	25,0
المجموع	24	100,0

يبين الجدول أن **50%** من الآباء يرجحون العلاقة ديمقراطية بينهم و بين أبنائهم ، و هي نسبة مهمة حيث نجد أن الآباء ضمن هذا التوجه يعمدون إلى نظام متفتح من العلاقات بين الأب و الأم و الأطفال ، حيث لا يستأثر الأب باتخاذ القرارات فالعلاقات تقوم على نظام تشاركي يسمح بالحوار و التبادل الخبراتي .

بالمقابل نجد أن **06** آباء بنسبة **25%** يؤكدون أن العلاقة سلطوية بين الأب و الابن تقوم على الطاعة الكلية ، و **25%** الباقية تتأرجح بين الأسلوبين السلطوي و الديمقراطي في المعاملة حسب ما تقتضيه الموقف المختلفة .

إن نوع العلاقات الأسرية و الاجتماعية القائمة بين أفراد الأسرة الواحدة له انعكاسه على الطفل من الناحية الانفعالية النفسية ، الاجتماعية التواصلية و الثقافية بل و حتى العلمية و المهنية ، ذلك أن شخصية الطفل نتاج تفاعله مع أسرته و خصوصا والديه فالخبرات الأسرية و أساليب التربية الوالدية لها تأثيرها على النمو الاجتماعي للطفل ، و من ثم نموه اللغوي كذلك .

- الجدول رقم (112) يبين العلاقة بين المستوى التعليمي للأب و نوع العلاقة التي تجمعه بابنه :

			علاقتك بابنك			المجموع
			ديمقراطية	سلطوية	بينهما	
المستوى التعليمي للأب	أمي	ت	1	1	0	2
		%	4,2	4,2	0,0	8,3
	ابتدائي	ت	3	2	2	7
		%	12,5	8,3	8,3	29,2
	متوسط	ت	2	0	1	3
		%	8,3	0,0	4,2	12,5
	ثانوي	ت	3	3	1	7
		%	12,5	12,5	4,2	29,2
	جامعي	ت	3	0	2	5
		%	12,5	0,0	8,3	20,8
المجموع		ت	12	6	6	24
		%	50,0	25,0	25,0	100,0

على الرغم من أن نصف العينة اتجهت إلى التربية الديمقراطية وفق توزع يكاد يكون متجانس بين مختلف المستويات التعليمية إلا أننا نلاحظ أن الأولياء الذي اعترفوا أنهم يعتمدون الأسلوب السلطوي يتوزعون بين من لا مستوى تعليمي له و الابتدائي و حتى الثانوي بنسبة **4.2%** و **8.3%** و **12.5%** على التوالي ، و كذلك الأولياء الذين يعتمدون نظاما متكافئا بين الديمقراطية و السلطوية . و ضمن هذا السياق تحدد معامل التوافق بـ **0.423** عند مستوى الدلالة sig **0.733** > **0.05** . كما أثبتت النتائج أنه لا توجد علاقة بين سن الولي و نوع العلاقة التي تربط بين الأب و ابنه إذ تتوزع العينة توزعا متجانسا بين الفئات العمرية .

و تبين الدراسات المختلفة أن الأبوين اللذين يميلان إلى استخدام الأسلوب الديمقراطي في التنشئة الاجتماعية و إلى الاستفادة من معطيات المعرفة العلمية في العملية التربوية عادة ما يتميزون بمستوى تعليمي و معرفي مرتفع . و على العكس من ذلك يميل الأبوان إلى استخدام أسلوب الشدة كلما تدنى مستواهما التعليمي ، و هي حصيلة عكستها النتائج

التي توصل إليها **صفوح الأخرس** في سوريا على عينة واسعة تقدر بأربعمائة أسرة سورية ، حيث أعلن أن **7.6%** من الآباء حملة الشهادات الجامعية ميلهم إلى استخدام الشدة في التربية مقابل **25%** عند الآباء الأميين . و على العكس من ذلك أعلن **48.9%** من الآباء الجامعيين اعتمادهم على أسلوب التشجيع مقابل **15%** فقط عند الآباء الأميين . و تشير الدراسة كذلك إلى أن نتائج مماثلة تم التوصل إليها فيما يتعلق بأسلوب التربية و مستوى تعلم الأم .[1] كما يرى بازيل بيرنشتاين أن الفئات الوسطى بها نظام معياري ثابت فيم يتعلق بالثواب و العقاب . و يرى أن النظام السلطوي هو حكر على الفئات العمالية و أنه يعيق النمو اللغوي لدى الطفل .

إلا أن نتائج الدراسة المحصل عليها أثبتت أن توزع الآباء يأخذ تجانسا بين المستويات التعليمية المختلفة ربما يعود ذلك إلى شخصية الرجل الجلفي الذي يميل إلى السلطة بطبعه، و لابد و أن نشير ضمن هذا السياق أن النظام السلطوي هنا لا نقصد به القهر و القمع بل نقصد به أن الرجل يأخذ زمام التصرف و الاهتمام في كل ما يحيط بأسرته من أمور و مواقف و اتخاذ القرارات المختلفة ، و الحقيقة أن التوجه نحو الأسلوب الديمقراطي هو أسلوب جديد في مجتمعنا ظهر حديثا مذ عرف المجتمع خروج المرأة إلى العمل ، إلا أنه يبقى لهذا الأسلوب وقعه و تأثيره على تربية الأطفال و بصمته في شخصياتهم ، و مما لا شك فيه أننا نتفق مع بيرنشتاين في أن النظام السلطوي يعيق النمو اللغوي لدى الطفل لأنه نظام مغلق لا يسمح بالتبادل اللغوي بين الطفل و والديه خصوصا الأب .

- الجدول رقم (113) يبين العلاقة بين توجه الآباء إلى تخصيص وقت لسماع أبنائهم و نوع العلاقة التي تربط بين الأب و ابنه :

	تخصص وقتا لابنك لسماعه	المجموع

[1] - علي أسعد وطفة و علي جاسم الشهاب ، المرجع السابق ، ص **143** .

			نعم	لا	
علاقتك بأبنائك	ديمقراطية	ت	11	1	12
		%	45.8	4.2	50.0
	سلطوية	ت	1	5	6
		%	4.2	20.8	25.0
	بينهما	ت	5	1	6
		%	20.8	4.2	25.0
المجموع		ت	17	7	24
		%	70.8	29.2	100.0

نلاحظ من خلال الجدول أن **05** أولياء من مجموع **07** لا يخصصون وقتا لأبنائهم للتعرف على مختلف أفكارهم و مشاكلهم هم من فئة الأولياء المتسلطين و شكلوا نسبة **20.8%** ، بالمقابل نجد أن أغلب الآباء الذين يعتمدون أسلوبا ديمقراطيا في التربية يخصصون وقتا لسماع أبنائهم و يشكلون نسبة **45.8%** ، و تبقى نسبة **20.8%** يتجهون أسلوبا وسطا في التربية و هم على ذلك يجدون الوقت الكافي للإنصات إلى أبنائهم . و عليه تتحدد العلاقة قوية بين المتغيرين وفق معامل التوافق C **0.569** عند مستوى الدلالة sig **0.003 < 0.05** .

و يرى بيرنشتاين أن الفئات الوسطى تتيح لأبنائها حرية من أجل التعبير و التواصل في ظل النظام الديمقراطي الذي يساعد على خلق أجواء مناسبة لتنمية أساليب الحوار ، حيث يستطيع الأطفال التعبير عن ذواتهم و ميولهم و رغباتهم و من شأن ذلك أن ينعكس على قدراتهم اللغوية ، و عليه فالأسرة الديمقراطية تشجع على الاستقلال الذاتي .

و يذهب **بيرنارد دونتيي Bernard Dantier** إلى أن عدم اعتماد النظام السلطوي في الأسرة يعني وجود أسرة ذات توجه شخصي ، و هي أسر مجال الاتصال ضمنها مفتوح ، و هو نظام و إن كان يؤخذ فيه بعين الاعتبار السن و التموقع الأسري إلا أن النظام العلائقي بينهم مرن ، حيث يتحدث الآباء و الأبناء في المواضيع المختلفة ، و تتأسس ميكانيزمات الضبط الاجتماعي على الشرح و التفسير لا على السلطة الأمرية

للوالدين و هذا النوع من الضبط يتطلب العديد من التدخلات على المستوى اللغوي ، حيث يكون للغة أهميتها الخاصة ، إلا أن هذا النوع من التنشئة يتطلب حذرا شديدا حتى لا ينفلت الطفل و يتمرد .

بالمقابل نجد أن الأسرة ذات التموقع الموضعي تعتمد نظاما ذو صبغة سلطوية لا تتسم علاقاته بالمرونة التي يعرفها النظام الديمقراطي ، و هو توجه يكون نظام الاتصال فيه مغلقا و يتأسس فيه الضبط على إبداء الأوامر من الآباء نحو الأبناء ، و ما على هؤلاء إلا الخضوع و الانصياع لهذه الأوامر ، و يذكر أن هناك بعض الأسر ضمن هذا التوجه تسعى إلى اعتماد أشكال من الضبط الاجتماعي المرن الذي يميل إلى ذلك الذي تعتمده الأسر ذات التوجه الشخصي و عادة ما تكون هذه الأسر كثيرة الانتقال مما يسمح لهم بعدم الذوبان في المنهج العام . و الحقيقة أن النتائج المتوصل إليها قريبة من التوجه الذي أخذه **بيرنارد دونتيي Bernard Dantier** حيث نجد من خلال الجدول أعلاه أن نظام الاتصال مفتوح بالنسبة لأغلب الأسر ذات التوجه الديمقراطي ، أو كما سماه **دونتيي** التوجه الشخصي ، في حين استقرت الأسر ذات النظام السلطوي أي التوجه الموضعي إلى اعتماد نظام مغلق لا مكانة فيه للتحاور مع الطفل و الإنصات إلى انشغالاته المختلفة، في حين تتوجه العائلات التي تتبنى النظامين معا إلى الأسر التي يجد **دونتيي** أنها بدأت ضمن النظام السلطوي و لكنها تتوجه نحو النظام الديمقراطي نتيجة إرادتها في عدم الذوبان في النظام الكلي و الدليل على ذلك توجهها نحو نظام اتصال مرن بين الأبناء و آبائهم ، حيث أن أغلب الآباء من عينة البحث الذين اعتمدوا نظام علائقي يجمع بين السلطوية و الديمقراطية يميلون إلى تخصيص أوقات للتحاور مع أبنائهم و يفسر دونتيي ذلك بأن هذه الأسر عادة ما تميل إلى التنقل فتتأثر بالأنظمة المتفتحة التي تلتقي بها .

- الجدول رقم (114) يبين توزيع الآباء حسب القيمة التي يحرصون عليها عند تربية أبنائهم :

القيمة التي تحرص عليها عند التربية	التكرارات	النسبة المئوية %
التبعية و الطاعة	7	29,2
التشجيع على الاعتماد على النفس	10	41,7
الاعتدال بينهما	7	29,2
المجموع	24	100,0

يتضح لنا من خلال هذا الجدول أن **10** آباء أي **41.7%** من عينة البحث تتجه نحو تشجيع الأبناء على الاعتماد على النفس ، في حين نجد أن النسب متكافئة بين الأولياء الذين يحرصون على التبعية و الطاعة ، و الأولياء الذين يعتدلون بين القيمتين و ذلك بنسبة **29.2%** .

إن السلطة و التبعية العمياء التي يفرضها الأب على أبنائه لا تمكن الطفل من الاستقلال الذاتي و الاعتماد عن النفس مما يشعره بالعجز عند اتخاذ القرارات بنفسه ، فيصبح الطفل تابعا أكثر منه قائدا و ذلك لأن التسلط الممارس عليه يفقده الثقة بنفسه ، و عموما نجد أن الطفل يتشكل نفسيا و اجتماعيا على منوال المعايير الثقافية الأسرية التي ينشئون و يعيشون فيها ، مما يعكس تأثره بنظام التنشئة المعتمد ، كما نجد كذلك أن العائلات تأثرت في أساليب تربيتها لأبنائها باتساع نطاق الانفتاح و تطور التصنيع و الثورة التكنولوجية مما جعل أغلب الآباء يتخلون تدريجيا على أسلوب الطاعة العمياء و التبعية الكلية ، حيث أضحى الآباء أكثر انفتاحا و تشجيعا لأطفالهم على الاعتماد بالنفس و التي تعد أحد مقومات النظام الديمقراطي و خاصية من خصائص المرونة نظام الاتصال .

- الجدول رقم (115) يبين العلاقة بين المستوى التعليمي للأب و القيمة التي يحرص عليها عند تربية أبنائه :

	القيمة التي تحرص عليها عند التربية			المجموع
	التبعية و الطاعة	التشجيع على الاعتماد	الاعتدال بينهما	

				على النفس	
المستوى التعليمي للأب	أمي	ت	0	2	0	2
		%	0,0	8,3	0,0	8,3
	ابتدائي	ت	4	2	1	7
		%	16,7	8,3	4,2	29,2
	متوسط	ت	1	0	2	3
		%	4,2	0,0	8,3	12,5
	ثانوي	ت	2	3	2	7
		%	8,3	12,5	8,3	29,2
	جامعي	ت	0	3	2	5
		%	0,0	12,5	8,3	20,8
المجموع		ت	7	10	7	24
		%	29,2%	41,7	29,2	100,0

يتضح من خلال الجدول أنه لا توجد علاقة بين المستوى التعليمي للأب و القيمة التي يحرص عليها في تربية أبنائه ، حيث يتحدد معامل التوافق وفق قيمة تقدر بـ **0.548** عند مستوى الدلالة sig **0.246** > **0.05** ، إلا أننا نلاحظ أن الآباء من المستوى الجامعي لا يفضلون أسلوب الطاعة و التبعية العمياء و لكنهم يشجعون أبناءهم على الاعتماد على النفس **12.5%** أو يتخذون موقفا وسطا بينهما **8.3%** ، كما نلاحظ أن الآباء الذين لا مستوى تعليمي لهم يفضلون اعتماد أسلوب التشجيع بدل الطاعة و التبعية .

- الجدول رقم (116) يبين توزيع عينة الآباء حسب موقفه من مناقشة ابنه له :

تعتبر مناقشة أبناءك لك	التكرارات	النسبة المئوية %
سوء خلق	3	12,5
نوع من التمرد و العصيان	8	33,3
يعبر عن الاندماج الاجتماعي	6	25,0
الاستقلالية و تكوين الشخصية	7	29,2
المجموع	24	100,0

نلاحظ من خلال الجدول أن **33.3%** يعتبرون أنه ليس من حق الطفل أن يناقش أباه في الأمور المختلفة لأن ذلك يعد نوعا من التمرد و العصيان ، بالمقابل نجد أن **12.5%** من الآباء من يعتبر هذا السلوك سوء خلق إذ لابد و أن يتقيد الطفل بالاحترام فعليه أن لا يناقش والديه و لكن بالمقابل يجيزون الحوار ضمن نطاق معين ، و نجد أن **25%** أي ربع العينة تجد أن تحلي الطفل بالنقاش سلوك عادي إذ يعبر عن الاندماج الاجتماعي للطفل ، و أخيرا أن **29.2%** من الآباء يرجح أن جنوح الطفل إلى النقاش يعبر على الاستقلالية و يساعد في تكوين الشخصية .

يرى **جان بياجيه Jean Piaget** أن النمو الأخلاقي لدى الأطفال يمر بمرحلتين رئيسيتين : الأولى و في هذه المرحلة يكتسب الطفل قيمة أخلاقية من المجتمع الذي يحيط به ، فهو لا يعتمد على آرائه الفردية في تقدير الصواب و الخطأ ، و لكنه يعتمد على الآخرين و خاصة الوالدين في أحكامه و تقديره للأمور و حتى في حالة عدم إطاعة الطفل لآراء والديه لا يحاول تقييم آرائهم بل يقبلها كما هي . أما في المرحلة الثانية يحاول الطفل تكوين وجهة نظر مستقلة خاصة به ، فهو يحاول مناقشة الآباء في آرائهم ، حيث يدرك أن الأوامر ليست مقدسة ، بل هي مرنة و قابلة للنقاش و غالبا ما تبدأ هذه المرحلة في حوالي سن الثانية عشر ، و عليه يعتبر سلوك الطفل في مناقشة مختلف أوامر والديه أمر طبيعي تفرضه الفطرة الطبيعية في نموه العقلي و توجهه القيمي إلا أننا نجد من الآباء من لا يتقبل هذا السلوك و يعتبره بداية عصيان و انعكاس لسوء أخلاق الطفل .

- الجدول رقم (117) يبين توزيع الآباء حسب موقفهم من تمكين الطفل من فرص قصد تبرير تصرفاته :

تترك فرصة لابنك لتبرير تصرفاته	التكرارات	النسبة المئوية %
نعم	*23*	*95,8*
لا	*1*	*4,2*
المجموع	*24*	*100,0*

تصرح أغلب العينة بمعدل **23** ولي مما يشكل نسبة **95.8%** من عينة البحث أنهم يجنحون إلى ترك فرصة للطفل حتى يتمكن من تبرير أفعاله و سلوكياته لاسيما السلوكات الخاطئة التي تستدعي العقاب ، و نجد أن أبا واحدا فقط لا يجنح لذلك مستواه التعليمي ابتدائي و عمره ضمن الشريحة من **50** إلى **59** و هو من مناصري أسلوب التبعية و الطاعة الذين يجدون أن مناقشة الابن تعتبر معصية و تمرد .

و ضمن هذا الإطار هناك من الدارسين من يجد أن الآباء ضمن الفئات العمالية يبرز جفافا عاطفيا اتجاه أبنائه نتيجة التعب الذي يشعر به طوال اليوم من أجل إشباع حاجات أفراده مما يؤثر على نفسية الأب كما أن الآباء العاطلون عن العمل تجعلهم هذه الوضعية غير راضين على أنفسهم و ينعكس هذا سلبا على أفراد أسرتهم ، و يرى **بيرنشتاين** أن الطفل في الطبقة العاملة عرضة لتوقيع العقاب البدني عليه في الوقت الذي لا يحرص فيه الآباء على توضيح أسباب العقاب لدى الطفل ، في حين نجد أن الآباء في الطبقة الوسطى يحرصون في معظم الأحيان على تنمية خيال الطفل نحو ما يجب فعله و ما لا يجب فعله، و بالتالي يستبعد توقيع العقاب ، حيث يلجأ الآباء المثقفون إلى استخدام الأساليب الديمقراطية في علاقاتهم مع أطفالهم ، فيتركون لهم حرية التعبير عن ذواتهم و نشاطاتهم، وهم يساعدون الأطفال على تطوير أنماط سلوك لغوية متطورة ضمن هذا التوجه . إلا أننا نلاحظ من خلال النتائج أنه بعيدا عن نوع العقاب المعتمد نجد أنه تقريبا كل الآباء ينصتون إلى تبريرات أبنائهم قبل تسليط العقاب عليهم أيا كان نوعه و سببه و أثر البيئة و الانتماء الاجتماعي في الأسلوب المعتمد .

- الجدول رقم (118) يبين توزيع عينة الآباء حسب موقفهم من المساواة بين الذكور و الإناث في التعامل :

المساواة بين الإناث و الذكور في المعاملة	التكرارات	النسبة المئوية %
نعم	*20*	*83,3*

لا	4	16,7
المجموع	24	100,0

يذهب أغلب الآباء بما يشكل نسبة **83.3%** إلى المساواة بين الإناث و الذكور في المعاملة ، مقابل **04** آباء أي **16.7%** من عينة البحث يجدون أن معاملة الذكور لابد و أن تختلف عن معاملة الإناث مع تعزيز الأولى على الثانية . و نلاحظ من خلال النسب أن الآباء يتوجهون نحو تغيير أسلوبهم نحو تربية الفتاة ، حيث كان الأمر ضمن التقليد القديم يستوجب أن يتحلى الذكر بمعاملة خاصة دون الإناث ، و من خلال مقابلة الآباء وجدنا أن العديد منهم يفضلون أطفالهم الإناث عن الذكور لما تتحلى به الفتاة من أخلاق الانصياع لوالدها و خدمته ثم ما تظهره نحوه من عطف و حب . و هناك علاقة بين الآباء الذين يشجعون على التبعية و الطاعة و تفضيل الذكور على الإناث في المعاملة .

الحقيقة أن مسألة التفرقة بين الإناث و الذكور مسألة تجد جذورها لدى أصولنا الثقافية القديمة ، حيث ينظر إلى الطفل الذكر أنه ولي العهد و حامل الاسم و الوريث الشرعي للأسرة ، إلا أن هذا التوجه قد عرف نوعا من المرونة حيث أثبتت الدراسات أنه كلما ارتفع المستوى الاجتماعي و الثقافي و الاقتصادي للأسرة كلما ظهرت المساواة في التعامل الوالدي بين الأطفال ذكورا و إناثا ، على أن هذه الليونة لا تلغي تماما الفرحة التي يشعر بها الوالدين عند انتظارهما لمولود ذكر ، حيث أنه و إن كانت المعاملة عرفت نوعا من المساواة إلا أنه يبقى للذكر أهميته و قيمته التي تختلف عن قيمة الفتاة في العديد من الأسر بالمجتمعات العربية .

- الجدول رقم (119) يبين توزيع عينة الآباء حسب نوع الطريقة التي يعتمدونها في تربية أبنائهم :

تختلف طريقتك عن طريقة والدك	التكرارات	النسبة المئوية %
نعم	10	41,7
لا	14	58,3

المجموع	24	100,0

نجد أنه فقط **10** آباء بما يشكل نسبة **41.7%** يجدون أنه من الضروري تغيير طرق التربية و التعامل مع الأبناء مقارنة مع الطرق التقليدية ، في حين نجد أن **58.3%** لا يزالون متشبثين بالطرق التقليدية في التربية أي تلك التي تربوا على أسسها و التي اعتمدها آباؤهم . و لم تتحدد العلاقة بين هذا التوجه و بين المستوى التعليمي للأب أو مهنته أو سنه و إنما هو اختيار يجد جذوره لدى تأثر الآباء بآبائهم .

- الجدول رقم (120) يبين توزيع عينة الآباء حسب تبريرهم لسبب تغييرهم طرق التربية عن تلك التي كان يعتمدها الآباء :

لماذا	التكرارات	النسبة المئوية %
رفض الوالد التعليل	2	20,0
العصر تغير	6	60,0
الوسائل القديمة جافة	2	20,0
المجموع	10	100,0

من بين **10** آباء أجابوا بـ " نعم " نجد أن **06** منهم أي **60%** يجدون أن العصر تغير و أن تركيبة الجيل المعاصر تختلف عن ما كان عليه الجيل في القديم و عليه أمام مختلف التحولات العصرية لابد و أن نغير في طرق تربية الأبناء . و تتجه **20%** إلى اعتبار أن الوسائل القديمة جافة لا يمكن اعتمادها إذا أردنا تحقيق نتائج ايجابية مع الطفل فلابد إذا من اتخاذ إجراءات تربوية أخرى تجد فعاليتها لدى الأطفال وفق متطلباتهم الجديدة ، و أصر وليين على عدم الإجابة بحجة أن لا إجابة لهما .

- الجدول رقم (121) يبين العلاقة بين المستوى التعليمي للأب و الطريقة التي يعتمدها في تربية أبنائه :

	تختلف طريقتك عن طريقة والدك	المجموع

			نعم	لا	
المستوى التعليمي للأب	أمي	ت	1	1	2
		%	4,2	4,2	8,3
	ابتدائي	ت	1	6	7
		%	4,2	25,0	29,2
	متوسط	ت	2	1	3
		%	8,3	4,2	12,5
	ثانوي	ت	3	4	7
		%	12,5	16,7	29,2
	جامعي	ت	3	2	5
		%	12,5	8,3	20,8
المجموع		ت	10	14	24
		%	41,7	58,3	100,0

يتضح لنا من خلال الجدول أن الآباء أخذوا توزيعا متجانسا حول الطرق التي يعتمدونها في تربية الأبناء حول التقليدية منها و المعاصرة و مستواهم التعليمي ، حيث نجد أن الآباء يعتمدون على طريقة دون الأخرى اعتمادا على نظرتهم للنتيجة التي تحققها على اختلاف المستوى التعليمي للأب ، حيث يجد العديد من الآباء أنهم تربوا في بيئة أخلاقية يشكل فيها الحزم و الاهتمام معا محور العلاقة التي تربط بين الأب و ابنه ، و عليه لابد من اعتماد نفس الطرق التقليدية لأنها أظهرت نجاعتها معهم ، في حين يجد بعض الآباء أنه من الواجب تغيير الأساليب التربوية فالعصر تغير ضمن معطيات تحكمها التكنولوجيا و الانفتاح و عليه لابد من إتباع طرق تتأقلم و المعطيات الجديدة بما يسمح بتربية الطفل وفق أسس سليمة و ناجعة ، بل و نجد من الآباء من يقر أنه اعتمد مع أبنائه الأوائل في وقت مضى طرق تربية تختلف عن تلك التي يتعامل بها مع أبنائه اليوم .

و يجب أن نوضح ضمن هذا الإطار أننا لا نقصد بالطرق التقليدية الطرق التي تقوم على القمع و ما يقابلها من طرق حديثة يقوم على السلاسة ، فقط المقصود التعرف على

الوجهة التي يأخذها الآباء في تربية أبنائهم إذ كنا قد فرقنا من قبل بين عينة الآباء التي تعتمد الديمقراطية في التعامل مع الأبناء و تلك التي تميل إلى السلطوية .

- الجدول رقم (122) يبين توزيع عينة الآباء حسب توجههم نحو محاورة أبنائهم في مستقبلهم :

محاورة الابن في مستقبله	التكرارات	النسبة المئوية %
نعم	18	75,0
لا	6	25,0
المجموع	24	100,0

يتضح لنا من خلال الجدول أن **75%** من الآباء يحاورون أبناءهم في مستقبلهم و في المهن التي سيمارسونها كما أبدت هذه الفئة موافقتها الابن في الاختيار الذي اتخذته علما أن أغلب المهن التي اختارها المتعلم من ضمن المهن التي تدخل في إطارات المتوسطة أو المهن الحرة ، كما أبدى الأولياء ميلهم الكبير نحو توجه أبنائهم إلى المهن الحرة ذات الطابع الخاص . بالمقابل نجد أن **06** أولياء أي **25%** منهم لا يتحدثون إلى أبنائهم في هذا الشأن .

و تتدرج النظرة البيرنشتاينية إلى أن المجموعات الاجتماعية تعمل على تنشئة أعضائها وفق منهج اجتماعي خاص بها ، الشيء الذي يجعل أنه من المتوقع أن يصبح أبناء العمال عمالا ، و أبناء الطبقات العليا أعضاء في نفس الطبقة ، و عليه فإن أبناء الطبقات العليا معرضين منذ طفولتهم إلى تنشئة اجتماعية مختلفة كل الاختلاف عن تلك التي يمارسها الآباء على أبنائهم من الطبقات العمالية ، و يزداد عمق هذه الاختلافات كلما تقدم هذا الطفل في السن . إذا النظرة إلى هيكلة المجتمع على هذه الشاكلة و العلاقات التي تتحدد بين الطبقات الاجتماعية تصبح جزءا من تجربة الفرد .[1]

[1] - Alain leger, **Op cit** , p **2-3** .

و في دراسة قام بها عالم الأنثربولوجيا الأمريكي **أوسكار لويس Oscar Lewis** في الولايات المتحدة في بعض الأحياء الفقيرة أن الفقراء يتقاسمون نظام المعتقدات و أنماط سلوك كانوا ينقلونها إلى أولادهم بفضل تنشئتهم الاجتماعية ، و هي ثقافة تتكيف و محيطهم الخاص ، و كانت تسمح لأعضائها بمواجهة صعوبات الحياة اليومية .[1]

إلا أننا نجد أن مبدأ تكافؤ الفرص و نظام ديمقراطية التعليم في الجزائر يمنح فرص الحراك الاجتماعي الصاعد التعليمي و المهني بين الأجيال مما يلغي النظرة التي تأصلت لدى العديد من المجتمعات الأوروبية و الأمريكية ، حيث أبدى الآباء تفاؤلهم بأن يصل أبناؤهم إلى مستويات تعليمية و مهنية أفضل من تلك التي حققها الأولياء ، كما عبر المتعلمون عن إرادتهم القوية في ممارسة مهن تتصاف كلها ضمن الإطارات المتوسطة أو الأعمال الحرة أو الرواتب العسكرية دون أن يتولد لديهم الشعور بأن أوضاعهم الاقتصادية أو الاجتماعية ستكون عائقا أمام تحقيقهم لهذا الهدف لاسيما و أن العديد من الدراسات النفسية أبرزت أن المفهوم المهني و اختيار العمل أو الوظيفة التي يجد الطفل أن ميوله يتوقف عندها يتحدد في هذه السن ، و عليه غالبا ما يحقق الطفل المهنة التي اختارها في هذا العمر فإن لم يحققها فلأن عقبات من نوع طارئ تصدت حياته المستقبلية على أي صعيد كانت .

- الجدول رقم (123) يبين توزيع عينة الآباء حسب تشجيع أبنائهم على التعبير عن مشاعرهم :

تشجع ابنك على التعبير عن مشاعره	التكرارات	النسبة المئوية %
نعم	22	91,7

[1] - يانيك لوميل ، المرجع السابق ، ص 42 .

لا	2	8,3
المجموع	24	100,0

يبين الجدول أن **91.7%** من الآباء يشجعون أبناءهم على التعبير عن مشاعرهم ، و نجد أن هناك وليين **8.3%** لا يهتمون بذلك ، أب ذو مستوى تعليمي ابتدائي و الآخر ثانوي . و على الرغم من أن أغلب أفراد العينة توجهوا نحو تشجيع أبنائهم على التعبير عن مشاعرهم إلا أن **بازيل بيرنشتاين** يرى أن الوسط العمالي يمتاز بهيمنة البعد العاطفي للحياة المشتركة التي تتطلب نوعا من الحوار البسيط أو لغة تفاهم ضمنية ، فالحياة المشتركة تجعل الأفراد قادرين على فهم كثير من الأمور بإشارات بسيطة و عليه تقلل من أهمية الحوار المنظم . و بالمقابل يجد أن الفئات الوسطى تتيح لأبنائها حرية تمكنهم من التعبير و التواصل .

و من المهم كذلك ضمن هذا السياق أن يُعلم الآباء أبناءهم مهارات الإصغاء إلى جانب مهارات التعبير عن الذات ، ذلك أن الاستماع الواعي للكلمات و إبراز الاهتمام و متابعة الكلام ، مهارات سيحتاج إليها الطفل في حياته التعليمية و حتى اليومية ، ذلك أن للإصغاء دوره المهم في تعلم الطفل للغة العربية ، كما أن مهارة الإصغاء تساعد الطفل على تقليد مفردات العربية ، و لابد ضمن هذا الإطار أن يهتم الوالدان بتشجيع الطفل و عدم معاقبته على الخطأ حتى لا يتولد لديه خوف من المواقف اللغوية أو خجل من الإقدام عليها ، إذ لابد من تصويب السلوك بسلاسة و التزام التكرار .

- الجدول رقم (124) يبين توزيع عينة الآباء حسب نظرتهم للآراء التي يقدمها أبناؤهم:

كيف هي الآراء التي يقدمها ابنك	التكرارات	النسبة المئوية %
طفولية و ساذجة	4	16,7
سطحية	10	41,7

مهمة يجب أخذها بعين الاعتبار	10	41,7
المجموع	24	100,0

يتضح لنا من خلال الجدول أن **41.7%** من عينة البحث تجد أن الآراء التي يقدمها الطفل سطحية حيث لا تعتبر نتيجة عقل ناضج ، و هي النسبة ذاتها **41.7%** التي توجه بها الآباء نحو القول بأن آراء أبنائهم على قدر من النضج لذا لابد من أن نشعر الطفل بأنها ستأخذ بعين الاعتبار ، و أخيرا نجد **04** آباء أي **16.7%** من الآباء يجدون أن آراء أبنائهم ساذجة و طفولية لا أهمية لها .

إنه لمن المهم أن نشعر الطفل بأهمية الآراء و الاقتراحات التي يقدمها لدعم ذاته الفاعلة و المسؤولة ، و إذا كانت فرص اتصال الأطفال بغيرهم متاحة ومساعدة الراشدين لهم كالوالدين وأفراد الأسرة على ممارسة اللغة و تنميتها فإنه من الضروري أن نشعر الطفل بأن آراءه ذات أهمية مما يزيده ثقة في نفسه و يعزز مهارات إبداء الرأي لديه .

- الجدول رقم (125) يبين توزيع عينة المتعلمين حسب فهمهم للمعلومات التي ترد إليهم ضمن إطار التعبير عن الصورة :

فهم المتعلم للمعلومات التي ترد إليه	التكرارات	النسبة المئوية%
نعم	23	95,8
لا	1	4,2
المجموع	24	100,0

المقصود هنا قدرة المتعلم على فهم المطلوب عند بداية إجراءات التعبير عن الصورة التي من خلالها سيتم تقييم المتعلم حول تعبيره الشفهي ، حيث قمنا بشرح المطلوب من المتعلم و خلال ذلك أبرز كل المتعلمين تفاعلا ايجابيا نحوه كما أظهروا فهمهم الجدي للعملية ، و تبرز النتائج ذلك من خلال نسبة **95.8%** ، و عليه نجد أن متعلما واحدا فقط وجد صعوبة في التأقلم مع المطلوب و يعاني هذا المتعلم من ظروف اجتماعية و اقتصادية صعبة نوعا ما كما أن نتائجه التحصيلية ضعيفة .

- الجدول رقم (126) يبين توزيع عينة المتعلمين حسب فهمهم للمطلوب و تفاعلهم معه :

فهم المعلومات و التفاعل معها	التكرارات	النسبة المئوية %
نعم	22	91,7
لا	2	8,3
المجموع	24	100,0

بعد أن فهم المتعلمون الإجراءات التي سيتم إتباعها قصد التعبير عن الصورة أبدى كل المتعلمين تجاوبهم اتجاه المطلوب من حيث الإقدام على التعبير عن الصورة بصفة طبيعية و تلقائية فشكلوا بذلك نسبة **91.7%** ، و نجد متعلمين فقط أي **8.3%** تَطَلَّب معهما الأمر شرحا مضاعفا من أجل اللحاق بركب زملائهم .

- الجدول رقم (127) يبين توزيع المتعلمين حسب اعتمادهم اللغة العربية الفصحى أثناء التعبير :

اعتماد الفصحى عند التعبير	التكرارات	النسبة المئوية %
نعم	19	79,2
لا	3	12,5
المزج بين الفصحى و العامية	2	8,3
المجموع	24	100,0

يتضح من خلال الجدول أن **19** متعلم بما يشكل نسبة **79.2%** اعتمدوا اللغة العربية الفصحى عند التعبير ، في حين نجد أن **03** متعلمين أي **12.5%** من التلاميذ لم يتمكنوا من التعبير بالعربية الفصحى حيث عبروا عن الصورة اعتمادا على اللغة العامية و عليه نجد أن الطفل تعرف على المعطيات الموجودة بالصورة و لكنه لم يتمكن من التعبير عنها باعتماد اللغة العربية الفصحى ، ومزج متعلمان اثنان **8.3%** بين الفصحى و العامية عند التعبير .

و لأن اللغة العربية الفصيحة لغة متعلمة في المدارس حيث لا نجد إلا القلة من المتعلمين من يردون إلى المؤسسات التعليمية مزودين برصيد لغوي فصيح مما يجعل أن البحث في العلاقة بين المستوى التعليمي للأبوين و اعتماد الطفل العربية الفصيحة عند التعبير لا جدوى منه ، حيث أن الأب أو الأم و إن كان مستواهما التعليمي جيد إلا أن النتائج أبرزت أن لا علاقة بين المتغيرين و هذا أمر طبيعي لأن الأب يساعد الطفل على تطوير لغته الفصيحة من خلال مختلف الممارسات التي قد يقوم بها مع ابنه و لكنه لا يكسبه اللغة الفصيحة .

و يجعل **بيرنشتاين** اللغة الرسمية السائدة – بما يقابل الفصحى – معيارا لتحديد مستوى تطور و فعالية و نمو الأنماط اللغوية الاجتماعية المختلفة ، فإنه لقياس ذلك يتم حساب مدى التباين القائم بين اللغة الرسمية بوصفها النموذج المثالي لحركة اللغة و نموها و بين الأنماط اللغوية لمختلف الفئات الاجتماعية في إطار المجتمع . و من أجل قياس مدى التقارب و التباعد بين الأنماط اللغوية السائدة في المجتمع و اللغة الرسمية يمكن وضع مدرج لمستوى التقارب و التباعد اللغوي تحتل فيه كل لغة مكانها المحدد ، و غالبا ما يتم اعتماد مؤشرات عديدة مثل مستوى الدلالات الرمزية القائمة في كل نموذج لغوي ، و مدى التماسك المنطقي و غنى المفردات و مدى انسجام البنى النحوية و معيار طول الجمل أو قصرها ، و ذلك لتحديد مستوى تطور كل نموذج لغوي . و تشير الدراسات في هذا المجال إلى أن لغة الفئات الاجتماعية الوسطى تتجانس إلى حد كبير مع طابع و مستوى اللغة الرسمية و ذلك على خلاف الفئات الاجتماعية الأخرى كالفئات العمالية .

– الجدول رقم (128) يبين العلاقة بين ميل المتعلم للتحدث بالفصحى و قدرته على التعبير باعتمادها :

	اعتماد الفصحى			المجموع
	نعم	لا	المزج بين	

هل التكلم باللغة العربية الفصيحة	نعم	ت	16	0	1	17
		%	66.7	0.0	4.2	70.8
	لا	ت	3	3	1	7
		%	12.5	12.5	4.2	29.2
المجموع		ت	19	3	2	24
		%	79.2	12.5	8.3	100.0

يتضح لنا من خلال الجدول أن أغلب المتعلمين الذين أظهروا ميلهم إلى التكلم باللغة العربية الفصيحة اعتمدوا العربية الفصيحة عند تعبيرهم عن الصورة و شكلوا بذلك نسبة **66.7%** و نجد أن متعلما واحدا فقط من **17** تلميذ أظهر ميله للتحدث باللغة العربية و لكنه لم يتمكن من التعبير بطلاقة باعتمادها فمزج بينها و بين العامية . أما التلاميذ الذين أعربوا عن عدم ميلهم للتكلم باللغة الفصيحة فنجد أن **12.5%** منهم تمكنوا من التعبير باعتمادها على الرغم من عدم ميلهم لها و يمكن تفسير ذلك على أنهم يتعاملون معها على أنها مادة دراسية كغيرها من المواد الأخرى لابد من إحراز نتائج جيدة فيها حتى يتمكنوا من تحقيق النجاح خصوصا و أن هذه المرحلة هي مرحلة يتهيأ من خلالها الطفل إلى اجتياز امتحان نهاية المرحلة الابتدائية ، و **12.5%** من التلاميذ انعكس عدم ميلهم لها على التعبير بها ، إذ لم يتمكنوا من استخدامها فكان تعبيره مبنيا على العامية الدارجة ، و نجد متعلما واحدا ضمن هذه الفئة مزج بين الفصحى و العامية .

جاء في كتاب الدكتور **عبد القادر فضيل** " **اللغة و معركة الهوية في الجزائر** " لقد ذكر يوما أستاذ بجامعة تيزي وزو بأنه أراد في يوم من الأيام أن يلتزم في حديثه بلغة واحدة ، أي لا يخلط في الاستعمال و لا يجمع بين لغة و أخرى ، فلم يستطع لأنه اصطدم بواقع من الصعب التغلب عليه ، و هو تسمية بعض الأدوات التي تباع في المحلات و التي لم يتمكن من أن يفصحها أو يبحث لها عن مقابل بالعربية و حتى و إن كان هذا المقابل موجودا فإن استعماله يصبح مثيرا للسخرية لأن الناس لم يألفوه . يطرح الدكتور **عبد القادر**

فضيل سؤالا في هذا الصدد فيقول : فهل هذا سبب كاف يبعدنا عن استعمال اللغة الصحيحة ؟ !!! [1] هذا السياق يجعلنا ننطلق لنؤكد أهمية الأسرة في دعم الممارسة اللغوية لدى الطفل حتى لا يشعر بهذه الغربة و هذه الصعوبة التي يحسها الكبار بل و الأساتذة في ظل مجتمع مجحف في حق هذه اللغة و حق متكلميها .

– الجدول رقم (129) يبين توزيع المتعلمين حسب الاستخدام الصحيح للكلمات عند التعبير :

الاستخدام الصحيح للكلمات	التكرارات	النسبة المئوية %
نعم	18	75,0
لا	6	25,0
المجموع	24	100,0

المقصود بالاستخدام الصحيح للكلمات قدرة المتعلم على إيجاد الكلمة المناسبة للمسمى الموجود بالصورة انطلاقا من أن العديد من المتعلمين ذكروا أنه من أهم الصعوبات التي تواجههم عند التعبير إيجاد الكلمة التي تعكس المعطى المادي و أحيانا المعنوي ، و نجد أن **18** متعلم أي **75%** من عينة البحث تمكنت من استخدام الكلمات بطريقة صحيحة عند التعبير عن الصورة ، في حين أن **25%** منهم لم يتمكنوا من إيجاد الكلمات المناسبة عند التعبير ، حيث كان المتعلم يطرح أسئلة عن تسمية الشيء بقوله : " كيف نسمي هذا بالعربية الفصحى " و بمجرد أن نتقدم إليه بالجواب يتبناه مباشرة للإشارة إلى الشيء و التعبير عنه .

و في الإطار نفسه نجد أن الدراسة الموجهة من قبل **فرانسوا قاليشي Francois Galichet** في إطار إعداد مذكرة لنيل درجة التحكم في العلوم التربوية ، جوان **2000** في جامعة لويس باستور ستراسبورغ الفرنسية بعنوان : **الخطاب الفلسفي في المدرسة الابتدائية La discussion philosophique a l'école élémentaire** ، يجد أن المتعلمين

[1] - عبد القادر فضيل ، المرجع السابق ، ص **177** .

عند التعبير يستخدمون كلمات غير واضحة المعنى مثل : Truc , chose , quelqu'un ، و عليه يبقى المعنى غامض يحتاج دائما إلى طرح تساؤلات إضافية لتتبع المعنى بالوضوح .

و ننشد ضمن هذا المجال أن ندفع بالطفل إلى فهم اللغة فهما يساعده على توظيفها فالطفل لا يربط العلاقة بين استعمالها و حاجته إليها ذلك أنه يجد أن كل حاجاته الضرورية تلبيها اللغة العامية و عليه لا يعطي اللغة الفصيحة قدرها من الأهمية ، و هذا ما نلاحظه من هروب إليها عندما يعجز عن إيجاد الكلمات المناسبة للتعبير بالعربية الفصيحة ، و عليه لابد و أن تتضح لدى الطفل وظيفة اللغة العربية الفصيحة حيث يعتمدها للتعبير عن رغباته و احتياجاته في الحياة اليومية و يترجم من خلالها تجاربه الواقعية حتى يشعر أنها قريبة منه بل و لصيقة بذاته .

و الأهم أن الطفل خصوصا في منطقة الجلفة يتكلم العربية الفصيحة دون أن يدرك بأنه يتكلمها ، فكل فرد في مجتمعنا الجلفي تتناوب عند حديثه الكلمات الفصيحة و العامية و تأخذ ضمنها الكلمات الفصيحة محلها إلا أن النطق العامي الطاغي عليها يوهم السامع بصفتها العامية ، هذا دون أن يدرك الفرد أنه يستخدم في كلامه اللغة الفصيحة ، و ما يثير الحيرة بعد ذلك أننا عندما نطلب من أحدهم التعبير باللغة العربية الفصيحة يجد صعوبة في ذلك فيتلعثم و يرتبك ، و تجدر الإشارة هنا إلى أن اللغة الفصيحة اليوم مهددة باللغات الأعجمية الدخيلة عليها أكثر مما هي مهددة بالعامية التي تعتبر الأصل عن الفرع، ذلك أن العامية تعتبر تغير وارد يفرضه الزمن كما ذهب إليه **ابن خلدون** و لكن الألفاظ الدخيلة التي لم تعد فقط باللغة الفرنسية و لكن الانجليزية و الاسبانية و حتى لغات لا نعرف جذورها مما جعل الفرد في تناوب لغوي دائم هذا ما أصبح يهدد اللغة العربية و هذا ما سيجعل الهوة بين العامية و اللغة العربية الفصيحة كبيرة جدا على الرغم من أن العلاقة التي تربطهما هي علاقة الأم بابنتها .

- الجدول رقم (130) يبين العلاقة بين المستوى التعليمي للأب و قدرة الطفل على الاستخدام الصحيح للكلمات :

			الاستخدام الصحيح للكلمات		المجموع
			نعم	لا	
المستوى التعليمي للأب	أمي	ت	0	2	2
		%	0.0	8.3	8.3
	ابتدائي	ت	6	1	7
		%	25.0	4.2	29.2
	متوسط	ت	3	0	3
		%	12.5	0.0	12.5
	ثانوي	ت	6	1	7
		%	25.0	4.2	29.2
	جامعي	ت	3	2	5
		%	12.5	8.3	20.8
المجموع		ت	18	6	24
		%	75.0	25.0	100.0

يتضح من خلال الجدول أنه كلما تمتع الأب بمستوى تعليمي معين و إن كان ابتدائي كلما تمكن المتعلم من استخدام الكلمات العربية الفصيحة استخداما سليما ، و يعود ذلك إلى قدرة الأب على مساعدة ابنه على الاستخدام الصحيح للكلمات بشكلها الفصيح ، و لكن أبرزت النتائج كذلك أن هناك آباء يتمتعون بمستويات تعليمية ثانوية و جامعية و لكن أبناءهم يظهرون عجزا في إيجاد الكلمات المناسبة ، و لقد أبرزت هذه العينة أن آباءهم لا يولون أي اهتمام نحوهم على الرغم من قدرتهم على مساعدة أبنائهم نظرا لعدم امتلاكهم الوقت على حد تعبير المتعلم . و يتحدد معامل التوافق ضمن هذا السياق بـ **0.510** عند مستوى الدلالة **0.076 > 0.05** .

- الجدول رقم (131) يبين العلاقة بين المستوى التعليمي للأم و قدرة الطفل على الاستخدام الصحيح للكلمات :

			الاستخدام الصحيح للكلمات		المجموع
			نعم	لا	
المستوى التعليمي للأم	أمية	ت	0	3	3
		%	0.0	12.5	12.5
	ابتدائي	ت	6	1	7
		%	25.0	4.2	29.2
	متوسط	ت	5	1	6
		%	20.8	4.2	25.0
	ثانوي	ت	7	0	7
		%	29.2	0.0	29.2
	جامعي	ت	0	1	1
		%	0.0	4.2	4.2
المجموع		ت	18	6	24
		%	75.0	25.0	100.0

توضح النتائج أنه هناك علاقة قوية بين المستوى التعليمي للأم و قدرة الطفل على الاستخدام الواضح للعبارات و الكلمات و هذا ما يدل على الرباط القوي الذي يربط بين الطفل و أمه خصوصا و قد صرح العديد من المتعلمين أنهم يتوجهون لمساعدتهم على سد الفراغ اللغوي أو تدارك العجز أكثر مما يتوجهون نحو آبائهم ، و عليه يتحدد معامل التوافق C بقيمة **0.620** عند مستوى الدلالة sig **0.005 < 0.05** .

و تظهر أهمية العلاقة بين الطفل و أمه ضمن السياق اللغوي من خلال ما يمكن أن تقدمه الأم لهذا الطفل انطلاقا من العلاقة الدائمة و القوية التي تربط الطفل بأمه أكثر من أبيه لاسيما في المراحل العمرية الأولى ، و عليه فإن قدرة الأم على مساعدة الطفل على ربط الكلمات بمعانيها بشكل مستمر يساعده على اكتشاف العلاقة النظامية بينهما ما يهيئ لوضع الكلمات في موقعها الصحيح ضمن الجمل المختلفة .

- الجدول رقم (132) يبين العلاقة بين ميل المتعلم للتحدث باللغة العربية الفصيحة و قدرته على الاستخدام الواضح للكلمات :

			الاستخدام الواضح للكلمات		المجموع
			نعم	لا	
تعلم التكلم باللغة العربية الفصيحة	نعم	ت	16	1	17
		%	66.7	4.2	70.8
	لا	ت	2	5	7
		%	8.3	20.8	29.2
المجموع		ت	18	6	24
		%	75.0	25.0	100.0

يتحدد من خلال معامل التوافق C **0.567** عند مستوى الدلالة sig **0.001 > 0.05** أن العلاقة قوية بين المتغيرين ، حيث أن أغلب التلاميذ الذين أظهروا ميلا نحو التحدث باللغة العربية أظهروا كذلك قدرة على الاستخدام الواضح للكلمات عند التعبير و ذلك بنسبة **66.7%** من النسبة الكلية لهذا التوجه و المقدرة بـ **70.8%** .

و يؤكد **عبد الرحمان ابن خلدون** ضمن هذا التوجه أن اللغة " ملكة في اللسان " ، أي أن اللغة ما تجرد من المعاني وأداتها اللسان ، فإن اعتاد اللسان على ملكة العجمة كما سماها **ابن خلدون** ظهر تقصيره في التعبير باللغة العربية ، و عليه نجد أن **ابن خلدون** يؤكد على ضرورة تعليم اللغة العربية للطفل صغيرا قبل أن تسكن العُجمة لسانه و تستقر فيه ، و هو هنا يشير إلى أن اللسان يتأثر بالبيئة التي يعيش فيها الفرد و يأخذ لغته عنها ، فهي – اللغة – إن تعلمها الطفل صارت " كالجبلة الراسخة فيه " .

– الجدول رقم (133) يبين العلاقة بين التعامل الوالدي مع أسئلة حب الاستطلاع التي يطرحها الطفل و قدرته على الاستخدام الواضح للكلمات :

			الاستخدام الواضح للكلمات		المجموع
			نعم	لا	
هل يجيبانك عنها		ت	10	0	10

		%	41.7	0.0	41.7
	يجيبانك عن بعضها	ت	8	5	13
		%	33.3	20.8	54.2
	لا يجيبانك عن أي منها	ت	0	1	1
		%	0.0	4.2	4.2
المجموع		ت	18	6	24
		%	75.0	25.0	100.0

يتضح لنا اعتمادا على معامل التوافق C **0.490** عند مستوى الدلالة sig **0.022** > **0.05** أن العلاقة متوسطة بين المتغيرين ، و تُظهر النتائج أن المتعلمين الذين أبدوا قدرتهم على استخدام مسميات الأشياء استخداما سليما باللغة العربية الفصيحة يتعامل معهم أولياؤهم بطريقة ايجابية فيم يتعلق بأسئلة حب الاستطلاع إما بالإجابة عن كل أسئلتهم و نسبتهم **41.7%** أو الإجابة عن بعضها و نسبتهم **33.3%** ، كما نلاحظ أن كل المتعلمين الذين يجيبونهم أولياؤهم على كل أسئلتهم أحرزوا النسبة كاملة مما يبرز العلاقة الواضحة بين معاملة الولي اتجاه أسئلة حب الاستطلاع التي يطرحها الطفل و قدرة المتعلم على إيجاد الكلمات المناسبة عند التعبير ، و عليه يعكس هذا الأمر أهمية إشباع فضول الطفل بما يخدم نموه المعرفي و اللغوي معا .

- الجدل رقم (134) يبين العلاقة بين جنس المتعلم و الاستخدام الواضح للكلمات :

			الاستخدام الواضح للكلمات		المجموع
			نعم	لا	
جنس المتعلم	ذكر	ت	8	4	12
		%	33.3	16.7	50.0

	أنثى	ت	10	2	12
		%	41.7	8.3	50.0
المجموع		ت	18	6	24
		%	75.0	25.0	100.0

يتضح من خلال الجدول أن الإناث يتفوقن عن الذكور في القدرة على الاستخدام الواضح للكلمات علما أن عينة البحث متكافئة من حيث عدد الإناث و عدد الذكور ، و تشكل الإناث نسبة **41.7 %** مقابل **33.3%** للذكور .

و يؤكد **جورج كلاس** في دراسته للفروق الفردية بين الإناث و الذكور أن البنات متفوقات في اللفظ و اللغة على الذكور.

- الجدول رقم (135) يبين توزيع المتعلمين حسب استخدام الجمل الطويلة عند التعبير:

استخدام الجمل الطويلة	التكرارات	النسبة المئوية %
نعم	11	45,8
لا	13	54,2
المجموع	24	100,0

إن العديد من المتعلمين يلجئون من خلال عمليات التعبير المختلفة إلى تسمية الأشياء الموجودة بالصورة و عليه اعتماد كلمات مفككة يستطيع المتعلم من خلالها تسمية الشيء و لكنه لا يتمكن من بناء جملة ، و في مرات أخرى نجد أن المتعلم قادر على بناء جملة و لكنها جمل قصيرة ، في حين أنه من أهم مؤشرات التعبير السليم المذكورة بالمنهاج للطفل حتى قبل السنة الخامسة قدرته على توظيف سليم للجمل في تسلسل يوحي بتحكم الطفل باللغة ، و يوضح الجدول أن **11** متعلم بنسبة **45.8%** تمكنوا من اعتماد جمل طويلة عند التعبير ، في حين أن **13** متعلم بما يعادل **54.2%** من عينة البحث لم تتمكن من ذلك حيث اكتفت بالكلمات أو الجمل القصيرة للتعبير دون أن تكون لها القدرة على تكوين جمل طويلة متسلسلة .

و يتحدث **ابن خلدون** عن الغاية الوظيفية للغة و هي : التعبير عن المعاني المقصودة، أي أن يكون هناك تطابق بين الواقع المعبر عنه و الكلمات و المفردات الدالة عليه ، ثم إفادة المقصود للسامع ، أي أن تتحقق الفائدة من الكلام لدى المرسل إليه ، و لكن يؤكد ضمن هذا المقتضى على أن اللغة لا تحقق هذه الوظيفة إلا إذا تمكن المخاطب من تحقيق تركيب مفرداتي منظم إذ المفردة الواحدة لا تفي بغرض الكلام و عليه الملكة تتحقق بصناعة الألفاظ بعضها إلى بعض ، أي بناؤها لتجسد المعنى المقصود . و أن هذه الملكة لا تتحقق إلا بالتكرار و الممارسة ، التي تتأسس عن طريق السماع ، و عليه فإن **ابن خلدون** يولي أهمية بالغة للسماع في اكتساب اللغة . فإذا تمكن الطفل من هذه الكفاءة من خلال بناء جمل طويلة و سليمة من الناحية الإملائية و النحوية و التعبيرية يكون قد حصل الملكة اللغوية و التي تمكنه من تكوين كل ما يريد من جمل .

- الجدول رقم (136) يبين العلاقة بين المستوى التعليمي للأب و استخدام المتعلم لجمل طويلة :

			استخدام الجمل الطويلة		المجموع
			نعم	لا	
	أمي	ت	0	2	2

8.3	8.3	0.0	%		
7	4	3	ت	ابتدائي	
29.2	16.7	12.5	%		
3	2	1	ت	متوسط	
12.5	8.3	4.2	%		
7	2	5	ت	ثانوي	
29.2	8.3	20.8	%		
5	3	2	ت	جامعي	
20.8	12.5	8.3	%		
24	13	11	ت	المجموع	
100.0	54.2	45.8	%		

يظهر معامل التوافق C **0.371** عند مستوى الدلالة sig **0.431** > **0.05** أنه لا توجد علاقة بين المستوى التعليمي للأب و قدرة المتعلم على بناء جمل طويلة ، حيث تتوزع العينة بطريقة متساوية بين مختلف المستويات التعليمية .

و عليه تختلف نتائج الدراسة الحالية مع الدراسة التي قام بها **ماكارثي Mc Carthy** (1936) كذلك في مينابوليس Minnarapolis على **140** طفل ، حيث وجد أن طول جمل الأطفال يختلف تبعا للمستوى الاقتصادي لوالدي الطفل ، فلقد أوضحت النتائج أن أطفال البيوت الراقية قد كونوا جملا أطول من جمل الأطفال من بيوت متواضعة ، كما أنها قد وجدت أن هناك ارتباطا ايجابيا بين استعمال الجمل المركبة و الحالة الاجتماعية و الاقتصادية للطبقة الراقية .[1]

و لعل هذه النتائج المتباعدة سببها أن اللغة العربية الفصيحة لغة متعلمة في المدارس و عليه قد يساعد الآباء أبناءهم على تطوير لغتهم من خلال ما يوجهونه من اهتمام نحو المسألة و لكنهم لا يعملون على إكساب أبنائهم هذه اللغة أو تعليمهم إياها فتبقى هذه المهمة حكرا على المؤسسات التعليمية كما تبقى خاضعة للعديد من العوامل الذاتية و الخارجية المحيطة بالطفل .

[1] - حامد عبد السلام زهران و رشدي احمد طعيمة و آخرون ، المرجع السابق ، ص : **221 - 220** .

– الجدول رقم (137) يبين العلاقة بين المستوى التعليمي للأم و استخدام المتعلم لجمل طويلة :

			استخدام الجمل الطويلة		المجموع
			نعم	لا	
المستوى التعليمي للام	أمية	ت	0	3	3
		%	0.0	12.5	12.5
	ابتدائي	ت	1	6	7
		%	4.2	25.0	29.2
	متوسط	ت	4	2	6
		%	16.7	8.3	25.0
	ثانوي	ت	6	1	7
		%	25.0	4.2	29.2
	جامعي	ت	0	1	1
			0.0	4.2	4.2
المجموع		ت	11	13	24
		%	45.8	54.2	100.0

أبرزت النتائج أنه لا توجد علاقة بين المستوى التعليمي للأب و قدرة المتعلم على بناء جمل طويلة و لكن يؤكد معامل التوافق C **0.573** عند مستوى الدلالة sig **0.020** > **0.05** على وجود علاقة قوية بين المستوى التعليمي للأم و قدرة المتعلم على بناء جمل طويلة ، و نلاحظ أن التوزيع يعرف ارتفاعا لدى فئة الأمهات ذات المستوى الثانوي بنسبة **25%** ، ثم المتوسط **16.7%** فالابتدائي بنسبة **4.2%** ، بالمقابل ترتفع نسبة المتعلمين الذين لم يتمكنوا من ذلك لدى الأمهات من دون مستوى بنسبة **12.5%** و الابتدائي بنسبة **25%** ، و ما يلفت الانتباه أن هناك أم حاملة لشهادة جامعية و لكن ابنها لم يتمكن من تحصيل الكفاءة .

يرى العديد من العلماء أن اكتمال الكفاءة اللغوية يأتي نتيجة التفاعل بين الطفل و بيئته ، و يذهب **بازيل بيرنشتاين** إلى أنه ضمن الطبقات الاجتماعية الوسطى – أي

المثقفة – تعمل التنشئة الأسرية في إطارها الايجابي على أن تهتم الأم بأبنائها ، حيث تعمل على مساعدته على تنظيم إجاباته الشفوية و طريقة طرحه للأسئلة و تراقب تصرفاته و سلوكاته وفق ما تقتضيه قواعد المحيط من خلال الاهتمام بتنظيم كلماته وفق النظام الهيكلي للجملة ، و تشجيعه على التعبير عن مشاعره الذاتية ، فيتعلم الطفل الاهتمام بهذه التفاصيل مهما كانت دقيقة . و لعل المهم لدى طفل الطبقات الوسطى ليس عدد الكلمات التي يتعلمها و لكن القدرة على تنظيمها و ربطها بطريقة شخصية ، فيتعلم الطفل التصرف باستقلالية و تتكون لديه ثقة كبيرة بالنفس .[1]

بالمقابل نجد الخطاب العام ذلك الخاص بالطبقات العمالية يعتمد الجمل القصيرة محدودة المفاهيم ، بسيطة التراكيب النحوية ، فلا تظهر الاستقلالية فيها عن السندات المادية المعبر عنها .

– الجدول رقم (138) يبين العلاقة بين التعامل الوالدي مع أسئلة حب الاستطلاع التي يطرحها الطفل و قدرته على اعتماد جمل طويلة عند التعبير :

			استخدام الجمل الطويلة		المجموع
			نعم	لا	
أسئلة	يجيبانك عنها	ت	8	2	10
		%	33.3	8.3	41.7

[1] - Alain Léger , Op.cit, P **6** .

يجيبانك عن بعضها	ت	3	10	13
	%	12.5	41.7	54.2
لا يجيبانك عن أي منها	ت	0	1	1
	%	0.0	4.2	4.2
المجموع	ت	11	13	24
	%	45.8	54.2	100.0

يظهر معامل التوافق C **0.506** عند مستوى الدلالة sig **0.016** < **0.05** وجود علاقة قوية بين المتغيرين ، حيث نجد أن العينة التي تمكنت من كفاءة التعبير باعتماد جمل طويلة تتوزع على الأولياء الذين يجيبون أبناءهم على كافة الأسئلة التي يطرحونها بنسبة **33.3%** أو على بعضها و يشكلون بذلك **12.5%** من العينة ، و إن أظهرت النتائج أن هناك من المتعلمين من يتمتعون بخاصية المعاملة الوالدية الايجابية اتجاه أسئلة الفضول و لكنهم على ذلك لم يتمكنوا من تحصيل الكفاءة إلا أن ذلك لا يمنع من أن هناك علاقة قوية بين المتغيرين .

و على العموم هناك علاقة وطيدة بين الرصيد اللغوي الغني الذي يمتلكه الطفل و قدرته على التعبير باعتماد جمل طويلة سليمة البناء ، حيث أن ضعف الرصيد اللغوي يؤدي بالضرورة إلى العجز اللغوي ، و تتأسس هذه الكفاءة من خلال عمليات التخزين التي يقوم بها الطفل من خلال الإنصات إلى لغة الراشدين ليسترجعها عند التعبير بطريقة تلقائية ، و هو السماع الذي أكد **ابن خلدون** أهميته في اكتساب و تعلم اللغة .

– الجدول رقم (139) يبين العلاقة بين جنس المتعلم و قدرته على اعتماد الجمل الطويلة عند التعبير :

			استخدام الجمل الطويلة		المجموع
			نعم	لا	
جنس المتعلم	ذكر	ت	2	10	12
		%	8.3	41.7	50.0
	أنثى	ت	9	3	12

		%	37.5	12.5	50.0
المجموع		ت	11	13	24
		%	45.8	54.2	100.0

يتضح من خلال النتائج أعلاه أن الفتيات تحرز تفوقا كبيرا على الذكور من خلال التعبير باعتماد الجمل الطويلة و تشكل بذلك نسبة **37.5%** بمعدل **09** متعلمات من مجموع **11** متعلم أحرز الكفاءة ، مما يعني أنه فقط ذكرين تمكنا منها بمعدل **8.3%** .

و عندما نتحدث عن قدرة الإناث على بناء جمل طويلة فهذا يعكس قدرتهن على ترتيب عناصر الجملة ترتيبا سليما وفق القواعد النحوية و الصرفية اللازمة ، مع احترام النمط الذي ستكون عليه الجملة من سرد أو تقرير أو استفهام أو تعجب أو نهي ، و الحقيقة أن الإناث قد أثبتن تفوقهن على الذكور في العديد من المؤشرات المعتمدة لقياس التباين اللغوي ، منها كذلك الاسترسال و الاستمرارية عند التعبير ، الحكم على الصورة ، مقارنة الصورة مع الواقع المعاش ، التعرف على المعنى المجرد للصورة .

- الجدول رقم (140) يبين توزيع المتعلمين حسب قدرتهم على الاستمرارية و الاسترسال عند التعبير :

الاستمرارية و الاسترسال	التكرارات	النسبة المئوية%
نعم	9	37,5
لا	15	62,5
المجموع	24	100,0

يبرز الجدول أن **09** تلاميذ فقط بما يعادل **37.5%** لديهم قدرة على الاستمرارية و الاسترسال عند التعبير ، في حين أن **15** متعلم أي **62.5%** لا يتمتعون بهذه القدرة . و نقصد بالاستمرارية و الاسترسال قدرة الطفل المتعلم على التعبير بتلقائية و سلاسة لا يحس معها المستمع إلى أن الطفل يقطع كلامه للبحث عن التعابير اللازمة ، و عليه هي عملية يتماشى فيها التخطيط من أجل التعبير و الإلقاء بالكلمات في شكل من التجانس الذي لا يوحي بالعجز لإيجاد التعابير اللازمة .

و في دراسة **الخطاب الفلسفي في المدرسة الابتدائية La discussion philosophique a l'école élémentaire** لاحظ صاحب البحث أن التمكن اللغوي أثر على نفسية الطفل حيث أصبح يبادر بالحوار و المناقشة و يدافع عن آرائه و يدعمها بالحجج و البراهين ، و يأخذ وقتا أطول في المحافظة على الكلمة عند التعبير و التبرير ، إلا أن الأطفال أبرزوا ضعفا في توظيف الظروف و الضمائر و شرح بعض المفردات اللغوية ، و عليه أكد أن ضعف الرصيد المعجمي للطفل يشكل العائق الأكبر في فهم المطلوب و التفاعل معه .

و عليه تمكن الطفل من هذه الكفاءة يعكس قدرة الطفل على التعبير وفق تراكيب لغوية ذات مستويات عليا من التعقيد ، و هي كفاءة تتحصل من تمكن المتعلم من بناء الجمل الطويلة كعملية تلازمية ، و يدل اعتماد الطفل هذه الكفاءة عند الكلام ثقة المتعلم في مكتسباته اللغوية و قدرته على توظيفها .

و يعني قولنا أن الطفل لم يحقق كفاءة الاستمرارية و الاسترسال يعكس كذلك تواتر و مدة وقوف المتعلم بين الجملة و الأخرى ما يترجم صعوبة إيجاد المتعلم للمقطع اللغوي الموالي ، و يذهب العلماء في تفسيرهم لهذا الموقف إلى أن المتعلم يقف عند الكلام في ثلاث مواقع مختلفة : في بداية الجملة بحيث يقوم بنطق كلمة ثم يتوقف ، و ذكرت الدراسات أن معدل الوقفة قد يكون **1.03** ثانية بينما هي في المواقع الأخرى **0.75** ثانية ؛ الموقع الثاني يكون بين المكونات الجملية و هو الذي يحدث أثناء التخطيط التفصيلي للمكون الجملي من خلال التفكير في العبارة أو الصفة التي يجب أن يستعملها ؛ و الموقع الثالث يقع عندما يجد المتكلم صعوبة في العثور على الكلمة المناسبة و المعبرة بشكل دقيق عن المدلول .[1]

[1] - خالد عبد السلام ، المرجع السابق ، ص **190** .

و يذهب **نعوم تشومسكي Noam Chomsky** إلى أن الكفاية اللغوية لدى الإنسان هي التي تمكنه من فهم و توليد عدد هائل من كلمات و جمل لم يسمعها من قبل ، متبعا الأصول التي اكتشفها و قد أطلق **تشومسكي** على هذه القدرة اللغوية " إرادة اكتساب اللغة " .

– الجدول رقم (141) يبين العلاقة بين المستوى التعليمي للأب و قدرة المتعلم على الاستمرارية و الاسترسال عند التعبير :

			الاستمرارية و الاسترسال		المجموع
			نعم	لا	
المستوى التعليمي للأب	أمي	ت	0	2	2
		%	0.0	8.3	8.3
	ابتدائي	ت	5	2	7
		%	20.8	8.3	29.2
	متوسط	ت	2	1	3
		%	8.3	4.2	12.5
	ثانوي	ت	2	5	7
		%	8.3	20.8	29.2
	جامعي	ت	0	5	5
		%	0.0	20.8	20.8
المجموع		ت	9	15	24
		%	37.5	62.5	100.0

من خلال النتائج أعلاه يظهر لنا أن العينة تتوزع بطريقة عشوائية بين مختلف المستويات التعليمية اعتمادا على مؤشر الاستمرارية و الاسترسال في التعبير ، و هذا ما يؤكده معامل التوافق C **0.521** عند مستوى الدلالة sig **0.521 > 0.05** و الذي يوضح بأنه لا توجد علاقة بين متغيري المستوى التعليمي للأب و تمكن المتعلم من الاستمرارية و الاسترسال عند التعبير ، و ما يلفت الانتباه أن كل المتعلمين الذي يتمتع آباؤهم بشهادات جامعية لم يتمكنوا من إحراز الكفاءة كالأطفال الذين ليس لآبائهم مستوى تعليمي، بالمقابل

تتحدد الكفاءة لدى أبناء الآباء من المستوى التعليمي الابتدائي بنسبة **20.8%** ، الحاصلين على شهادة تعليم متوسط **8.3%** ، ثم ذوي المستوى الثانوي بنسبة **8.3 %**.

– الجدول رقم (142) يبين العلاقة بين المستوى التعليمي للأم و قدرة المتعلم على الاستمرارية و الاسترسال عند التعبير :

			الاستمرارية و الاسترسال		المجموع
			نعم	لا	
المستوى التعليمي للأم	أمية	ت	0	3	3
		%	0.0	12.5	12.5
	ابتدائي	ت	4	3	7
		%	16.7	12.5	29.2
	متوسط	ت	1	5	6
		%	4.2	20.8	25.0
	ثانوي	ت	4	3	7
		%	16.7	12.5	29.2
	جامعي	ت	0	1	1
		%	0.0	4.2	4.2
المجموع		ت	9	15	24
		%	37.5	62.5	100.0

يوضح معامل التوافق C **0.521** عند مستوى الدلالة sig **0.062 > 0.05** بأنه لا توجد علاقة بين المستوى التعليمي للأم و تمكن المتعلم من الاستمرارية و الاسترسال عند التعبير، و تتوزع نسبة الأطفال المتعلمين الذين حققوا الكفاءة على المستويات : الابتدائية **16.7 %** ، المتوسطة **4.2%** ، و الثانوية **16.7%** ، دون أن يكون للتعليم الجامعي حظ ضمن هذا التوزيع شأنه شأن الأمهات من دون مستوى .

إن عدم قدرة المتعلم على تحصيل كفاءة الاستمرارية و الاسترسال عند الكلام يعني أنه لم يتمكن من ربط تحصيل العديد من الكفاءات اللغوية ، حيث أثبت العديد من المتعلمين قدرتهم على التعبير من خلال اعتماد اللغة العربية الفصيحة ، ثم استخدام الكلمات استخداما

سليما ضمن الربط الشيء بمسماه ، و أبرزت فئة من المتعلمين قدرتها على بناء الجمل الطويلة ، و لكنها على ذلك لم تتمكن من تحقيق الاسترسال في التعبير ، و هناك من الباحثين من يربط عدم قدرة المتعلم على تحصيل هذه الكفاءة بضعف المتعلم في تمكنه من النشاطات اللغوية الأخرى كالاستماع و القراءة و الكتابة و عليه من واجب الأمهات أن تساعدن أبناءهن على ربط الكفاءات اللغوية المحصلة بطريقة جزئية أو تفصيلية بحيث تشكل الكل النهائي للكفاءة اللغوية .

- الجدول رقم (143) يبين العلاقة بين مهنة الأب و قدرة المتعلم على الاستمرارية و الاسترسال عند التعبير :

			الاستمرارية و الاسترسال		المجموع
			نعم	لا	
مهنة الأب	مهن حرفية	ت	4	0	4
		%	16.7	0.0	16.7
	خدماتية	ت	1	0	1
		%	4.2	0.0	4.2

و تجارية				
إطارات متوسطة	ت	0	3	3
	%	0.0	12.5	12.5
إطارات عليا	ت	0	2	2
	%	0.0	8.3	8.3
أعمال حرة	ت	0	1	1
	%	0.0	4.2	4.2
مهن عسكرية	ت	0	1	1
	%	0.0	4.2	4.2
عمال	ت	3	2	5
	%	12.5	8.3	20.8
بدون مهنة	ت	1	6	7
	%	4.2	25.0	29.2
المجموع	ت	9	15	24
	%	37.5	62.5	100.0

ما يثير انتباهنا من خلال هذا الجدول هو توزيع عينة المتعلمين ، حيث نلاحظ أن الأطفال الذين أبرزوا قدرة على الاستمرارية و الاسترسال في التعبير أي الكفاءة النهائية ينتمون إلى أولياء يمتهنون مهنا حرفية بمعدل **16.7%** أو خدماتية أو تجارية **4.2%** أو عمالية **12.5%** مع وجود متعلم واحد لا يتمتع والده بأي صنف مهني ، في حين لا يتمتع أبناء الإطارات و المهن الحرة و العسكرية بتحصيل الكفاءة النهائية على الرغم من تمكنهم من الكفاءات الجزئية ، أي لم تتحدد لهم القدرة و الكفاية اللغوية اللازمة لتحقيق التعبير عن الصورة في تصوره النهائي المثالي ، و عليه يتحدد معامل التوافق C **0.623** عند مستوى الدلالة sig **0.033** < **0.05** .

على الرغم من اقتراب اللغة العامية من اللغة العربية الفصيحة و هذا أمر طبيعي لاسيما و أن الأولى فرع عن الثانية نجد أن أغلب الأولياء يبرزون تجاهلا لهذه اللغة بحجة أنها لغة رسمية لا يحتاجونها في حياتهم اليومية ، و يذهب بعض الدارسين إلى القول أن الكثير من الآباء من ذوي المستويات التعليمية المرتفعة بدخولهم مجال الشغل يجدون أنفسهم

ضمن المهن و الوظائف التي يقومون بها يعتمدون اللغة العامية و اللغة الفرنسية أكثر من حاجتهم للغة العربية الفصيحة ، الشيء الذي شاع عنه تطعيم العامية بالفرنسية و إلغاء العربية الفصيحة التي لم تعد مباحة إلا في المؤسسات التعليمية و المساجد ، على الرغم من حملات التعريب التي تحاول الدولة أن تتبناها .

- الجدول رقم (144) يبين توزيع المتعلمين حسب قدرتهم على استعمال الروابط و الظروف عند التعبير عن الصورة :

استعمال الروابط و الظروف	التكرارات	النسبة المئوية %
نعم	15	62,5
لا	9	37,5
المجموع	24	100,0

إنه لمن المهم أن يتمكن المتعلم من استخدام الروابط و الظروف المختلفة الزمانية منها و المكانية بشكل صحيح عند التعبير ، لأن الكلام يفقد سلامته التعبيرية و المعنوية بغيابهما لاسيما و أنهما مؤشران للسرد السليم ، و يبين الجدول أن **62.5%** من المتعلمين يملكون القدرة على استخدام الروابط و الظروف عند التعبير ، مقابل **37.5%** لا يتمكنون من ذلك .

و قد أظهرت النتائج أنه لا توجد علاقة بين التمكن من التوظيف السليم للروابط المختلفة من حروف العطف و الجر و أدوات و أسماء الإشارة و الأسماء الموصولة و الضمائر و غيرها و بين المستوى التعليمي للوالدين أو مهنتهما ، و لكن تحددت العلاقة جدية بين قدرة الطفل على استخدام الجمل الطويلة ثم على الاسترسال و الاستمرارية في التعبير و قدرته على توظيف الظروف و الروابط توظيفا سليما و هذا أمر طبيعي ينتج بتلقائية لدى الطفل المتمكن من اللغة ، حيث أن قدرته على الاسترسال بعفوية تجعل من الطبيعي لديه اعتماد الروابط و الظروف اللازمة عند التعبير بطريقة سلسة نتيجة تحكم الطفل في معطيات اللغة .

- الجدول رقم (145) يبين توزيع المتعلمين حسب قدرتهم على إصدار أحكام على الصورة :

الحكم على الصورة	التكرارات	النسبة المئوية %
نعم	9	37,5
لا	15	62,5
المجموع	24	100,0

يتبين من خلال النتائج أعلاه أنه فقط **09** متعلمين تمكنوا من إصدار أحكام على الصورة بما يشكل **37.5%** من مجموع المتعلمين مقابل **15** متعلم أي **62.5%** لم يتمكنوا من ذلك على الرغم من أنه من أهم الأهداف التعليمية التي يسعى منهاج اللغة العربية للسنة الخامسة من التعليم الابتدائي تحقيقها هي : قدرة المتعلم على التعليق عن صورة أو لوحة أو حكاية ، يعرض وجهة نظره أو يصدر حكما ، يبرر وجهة نظره و يصوغ حكما .

و عليه يتوقع من المتعلمين في هذا الصف إضافة إلى تنوع حصيلتهم اللغوية ، والتحدث بطلاقة ، والقدرة على طرح الأسئلة والتعبير بلغة سليمة واضحة عن مشاعرهم وحاجاتهم وعن معلومات ومعارف متنوعة ، و وصف مشاهد أو أحداث تعرّضوا لها ، والمشاركة في المناقشات الفردية والجماعية تعتمد الحوار والإجابة عن أسئلة توجه إليهم ، و سرد القصص التي قرأها المتعلم أو سمعها في عدة جمل ، وتلخيص ما استمع إليه بعبارات موجزة دون إخلال بالمعنى ... إبداء رأيه و حكمه الخاص على مواقف و صور مختلفة .

- الجدول رقم (146) يبين العلاقة بين المستوى التعليمي للأب و قدرة المتعلم على الحكم على الصورة :

			الحكم على الصورة		المجموع
			نعم	لا	
المستوى التعليمي	أمي	ت	0	2	2
		%	0.0	8.3	8.3
	ابتدائي	ت	4	3	7

		%	16.7	12.5	29.2
	متوسط	ت	2	1	3
		%	8.3	4.2	12.5
	ثانوي	ت	3	4	7
		%	12.5	16.7	29.2
	جامعي	ت	0	5	5
		%	0.0	20.8	20.8
المجموع		ت	9	15	24
		%	37.5	62.5	100.0

يتوزع الأطفال ضمن قدرتهم على إصدار حكم على معطيات الصورة أي نقدها بطريقة تكاد تكون متكافئة بين مختلف المستويات التعليمية التي يتمتع بها الآباء : **16.7%** أبناء المتحصلين على شهادة تعليم ابتدائي ، **8.3%** تعليم متوسط و **12.5%** تعليم ثانوي ، و يلفت انتباهنا أن أبناء من لا مستوى تعليمي لهم و أبناء حاملي الشهادات الجامعية لم يتمكنوا من تحقيق الكفاءة . و عليه يتحدد معامل التوافق بـ **0.462** عند مستوى الدلالة sig **0.163> 0.05** مما ينفي العلاقة بين المتغيرين .

و على الرغم مما أكدته العديد من الدراسات المختلفة من أن الآباء من المستوى التعليمي العالي يكون لديهم قدرة على إعداد أطفالهم لمواجهة تحديات المستقبل من خلال تنمية قدراتهم اللغوية حيث يشجعون الطفل على التخمين و السؤال و المناقشة و تحفيز الأطفال ، و عليه من المفروض أن تكون حظوظهم أوفر في التحصيل لما يتمتعون به من مناخ ثقافي محفز على ذلك ماديا و معنويا ، إلا أننا لاحظنا من خلال هذه النتائج و ضمن العديد من المناسبات أن الأطفال الذين يتمتع آباؤهم بمستوى تعليمي جامعي لم يتمكنوا من تحقيق العديد من الكفاءات اللغوية ، مما يجعلنا نفكر أن هؤلاء الآباء يوفرن للأبناء ما يلزمهم من معطيات مادية دون متابعة التطور اللغوي لديهم ، و لأن توجه أغلب الأطفال في عصرنا هذا يتجه نحو الالكترونيات المختلفة مما يجعل الطفل غير قادر على إحراز الكفاءة اللغوية نتيجة احتكاكه بآفات العصر من تكنولوجيا و تفتح على العالم الافتراضي

يجعل الطفل غير قادر على تركيز اهتمامه على التمكن من اللغة ، خصوصا و أنها لغة لا يدفعه إلى التمكن منها و ممارستها إلا المقعد التعليمي ، و هو الشيء الذي يفتقده الطفل لدى العائلات ذات المستوى التعليمي و المهني المنخفض .

- الجدول رقم (147) يبين العلاقة بين المستوى التعليمي للأم و قدرة المتعلم على الحكم على الصورة :

			الحكم على الصورة		المجموع
			نعم	لا	
المستوى التعليمي للأم	أمية	ت	0	3	3
		%	0.0	12.5	12.5
	ابتدائي	ت	4	3	7
		%	16.7	12.5	29.2
	متوسط	ت	1	5	6
		%	4.2	20.8	25.0
	ثانوي	ت	4	3	7

		%	16.7	12.5	29.2
	جامعي	ت	0	1	1
		%	0.0	4.2	4.2
المجموع		ت	9	15	24
		%	37.5	62.5	100.0

يبين الجدول أعلاه أن أبناء الأمهات اللاتي لا مستوى تعليمي لهن و كذا حاملة الشهادة الجامعية لم يتمكنوا من إصدار حكم بالنقد على الصورة ، في حين تمكن أبناء الأمهات ذات المستوى الابتدائي بنسبة **16.7%** ، ثم التعليم المتوسط **4.2%** فالتعليم الثانوي بنسبة **16.7%** ، هذا و تتحدد قيمة معامل التوافق بـ **0.442** عند مستوى الدلالة sig **0.213> 0.05** .

- الجدول رقم (148) يبين العلاقة بين تمكن المتعلم من كفاءتي الاستمرارية و الاسترسال في التعبير و القدرة على إصدار حكم على الصورة :

			الحكم على الصورة		المجموع
			نعم	لا	
الاستمرارية و الاسترسال	نعم	ت	7	2	9
		%	29.2	8.3	37.5
	لا	ت	2	13	15
		%	8.3	54.2	62.5
المجموع		ت	9	15	24
		%	37.5	62.5	100.0

يتبين لنا من خلال النتائج أن هناك علاقة قوية بين المتغيرين اعتمادا على معامل التوافق **0.542** عند مستوى الدلالة sig **0.002** < **0.05** ، حيث نجد أن أغلب المتعلمين الذين تمكنوا من كفاءة الاستمرارية و الاسترسال في التعبير تمكنوا من إصدار حكم بالنقد على الصورة بنسبة **29.2%** من مجموع **37.5%** الفئة التي تمكنت من كفاءة الاستمرارية و الاسترسال ، و نجد أن هناك فقط متعلمين **8.3%** لم يتمكنوا من تحقيق الكفاءتين معا إذ تحققت واحدة و لم تتحقق الأخرى .

إن تمكن الطفل من تحقيق الكفاءتين معا يعني أن الطفل قد وصل إلى مرحلة الاستعداد اللغوي و يعرفها الدكتور **عبد الفتاح أبو معال** على أنها المرحلة التي يصل فيها الطفل إلى قدرة التعبير عما يجول في نفسه من خواطر و أفكار عند سماعه أو رؤيته أي شيء ، و هذا الاستعداد لا يتأتى للطفل دفعة واحدة و في مرحلة من المراحل و إنما يترج الطفل فيه تدرجا واضحا .

- الجدول رقم (149) يبين توزيع المتعلمين حسب استفسارهم عن الأشياء التي بدت لهم غامضة أو التي أثارت فضولهم في العملية أو في الصورة محل التعبير :

الاستفسار حول أشياء غامضة في الصورة	التكرارات	النسبة المئوية %
نعم	*6*	*25,0*
لا	*18*	*75,0*
المجموع	*24*	*100,0*

يبين الجدول أعلاه أن **06** متعلمين فقط أي **25%** أقدموا على الاستفسار و طرح أسئلة حول أشياء بدت لهم غامضة في الصورة التي كانت السند الذي تأسس عليه التعبير،

بالمقابل نجد أن **75%** من المتعلمين عبروا عن الصورة دون الاستفسار عن أي معطى ضمن العملية .

و في الدراسة المعنونة بالخطاب الفلسفي في المدرسة الابتدائية La discussion philosophique a l'école élémentaire يجد صاحب البحث أنه من خلال تعامل الباحث مع التلاميذ وجد أن التمكن من اللغة يلعب دورا مهما و أساسيا في مسار الطفل الذي لا يزال في طور تكوين نظرته حول العالم مقارنة بما يعيشه ، لذا فلابد من تشجيعه على التساؤل و دفعه للتفكير و التحليل و المقارنة و النقد و التبرير و البرهنة حتى يتمكن من فهم تجاربه الماضية و الحاضرة و التأسيس للمستقبلية منها ، فالطفل بحاجة للتكلم ، للتفكير و الاكتشاف .

- الجدول رقم (150) يبين العلاقة بين المستوى التعليمي للأب و توجه المتعلم نحو الاستفسار حول أشياء غامضة في الصورة :

			الاستفسار حول أشياء غامضة في الصورة		المجموع
			نعم	لا	
المستوى التعليمي للأب	أمي	ت	1	1	2
		%	4.2	4.2	8.3
	ابتدائي	ت	2	5	7
		%	8.3	20.8	29.2
	متوسط	ت	1	2	3

12.5	8.3	4.2	%		
7	5	2	ت	ثانوي	
29.2	20.8	8.3	%		
5	5	0	ت	جامعي	
20.8	20.8	0.0	%		
24	18	6	ت	المجموع	
100.0	75.0	25.0	%		

تظهر النتائج عدم وجود علاقة بين المتغيرين اعتمادا على معامل التوافق C عند قيمة **0.309** عند مستوى الدلالة sig **0.638** > **0.05** ، و كما كانت عليه النتائج السابقة فئة المتعلمين الذي يحمل آباؤهم شهادات جامعية لم يتمكنوا من تحقيق الكفاءة ، و توزعت فئة المتعلمين على الآباء من دون مستوى تعليمي **4.2%** ، الابتدائي **8.3%** ، المتوسط **4.2%** و أخيرا الثانوي **8.3%** .

و قد وجدنا من خلال هذه الدراسة أن هناك من الأطفال من يطرح العديد من الأسئلة التي تكشف مدى اهتمامه بالموقف ، في حين نجد من الأطفال من يريد تأدية الواجب التعبيري دون الاستفسار عن أي موقف أو شيء تحسس غموضه ، و قد يكون للخجل دوره في ذلك .

- الجدول رقم (151) يبين العلاقة بين مهنة للأب و توجه المتعلم نحو الاستفسار حول أشياء غامضة في الصورة :

			الاستفسار حول أشياء غامضة في الصورة		المجوع
			نعم	لا	
مهنة الأب	مهن حرفية	ت	2	2	4
		%	8.3	8.3	16.7
	خدماتية و تجارية	ت	1	0	1
		%	4.2	0.0	4.2
	إطارات متوسطة	ت	0	3	3
		%	0.0	12.5	12.5

إطارات عليا	ت	0	2	2
	%	0.0	8.3	8.3
أعمال حرة	ت	0	1	1
	%	0.0	4.2	4.2
مهن عسكرية	ت	0	1	1
	%	0.0	4.2	4.2
عمال	ت	1	4	5
	%	4.2	16.7	20.8
بدون مهنة	ت	2	5	7
	%	8.3	20.8	29.2
المجموع	ت	6	18	24
	%	25.0	75.0	100.0

أثار انتباهنا للمرة الثانية توزيع عينة المتعلمين في هذا الجدول ، حيث نلاحظ أن الأطفال الذين أقبلوا على طرح استفسارات لهم على أشياء رأوها غامضة بالصورة في التعبير ينتمون إلى أولياء يمتهنون مهنا إما حرفية بمعدل **8.3%** أو خدماتية أو تجارية **4.2%** أو عمالية **4.2%** و **8.3%** آباؤهم لا مهنة لهم ، في حين لا يتمتع أبناء الإطارات و المهن الحرة و العسكرية بإظهار السلوك ، و عليه يتحدد معامل التوافق C **0.469** عند مستوى الدلالة sig **0.452 > 0.05** .

من خلال ما تقدم يتضح لنا أن هناك فروقات بين المتعلمين في : تركيب الجمل و استعمال المفردات و بناء المفاهيم و الدقة في التعبير ، ثم القدرة على الاسترسال و الاستخدام المنطقي للروابط ، و ضمن هذا الإطار يميز بيرنشتاين بين لغة العمال و لغة الفئات الوسطى ، و يطلق على لغة العمال مصطلح اللغة المحدودة ، و هي لغة حسية حركية تفتقر إلى أدوات الربط و ينحدر فيها مستوى التعبير الرمزي المجرد و تتداخل فيها المقدمات و النتائج كما تسودها العبارات الطفيلية . أما لغة الفئات الوسطى فهي اللغة التي يطلق عليها اللغة المتقنة حيث تتميز بدرجة عالية من الرمزية و التجريد و استخدام

الضمائر و التسلسل في استخدام الأزمنة و أدوات الربط . و يرجع بيرنشتاين هذا التباين بين لغة العمال و لغة الفئات الوسطى إلى تباين طبيعة الحياة الاجتماعية بين الوسطين .[1]

إلا أن النتائج المتوصل إليها أثبتت أن أبناء الفئات الوسطى و العليا و إن أثبتت مهارتها في تحقيق بعض الكفاءات اللغوية إلا أنها عجزت في تحقيق الكفاءات الكلية أي الاستمرارية و الاسترسال و القدرة على إصدار حكم نقدي للصورة ، كما أن أبناء الآباء و الأمهات من المستوى التعليمي الجامعي لم يظهروا أي اهتمام أو استفسار يعكس الانشغال اللغوي أو المعرفي لدى الطفل ، و بالمقابل تحققت هذه الكفاءة لدى أبناء الآباء و الأمهات من المستويات التعليمية الابتدائية و المتوسطة و الثانوية .

و إن كان **بازيل برنشتاين** يؤكد بأن الرموز اللغوية المحدودة ليست رموز عاجزة فإننا نجدها عاجزة ، لأن الرمز المحدود يعني عدم تحقيق الكفاءة اللغوية من خلال اعتماد اللغة العربية الفصيحة ، و عليه عند استعمالنا للرموز اللغوية المحدودة و الرموز اللغوية المتطورة نربطها بالاستعمال الفصيح للغة لا باللغة التي تعكسها الفئات الاجتماعية المختلفة من منطلق أن اللغة الفصيحة لغة متعلمة و ليست مكتسبة ، و أن الاهتمام الوالدي هو ما يساعد على تطويرها لا الانتماء الفئوي ، ما أبرزته النتائج من أن أبناء الفئات المتوسطة و العمالية تمكنوا من إحراز الكفاءة و تحقيق الفارق اللغوي بينهم و بين أبناء الفئات المتوسطة و العليا .

03 – الاستنتاج الجزئي للفرضية الثانية :

– أبرزت نتائج الدراسة أن العلاقة الموجودة بين ميل المتعلم لحصة التعبير الشفهي و تحصيله في مادة اللغة العربية قوية ، فكل المتعلمين المتحصلين على نتائج جيدة في مادة اللغة أبرزوا ميلهم لحصة التعبير الشفهي لأن إمكانياتهم اللغوية تمكنهم من تحصيل الكفاءة فيها وعليه كلما كان تمكن المتعلم ضعيفا منها زادت خشيته و هروبه من استعمالها و كلما أبرز كذلك نفورا من حصصها .

[1] - علي اسعد وطفة ، المرجع السابق ، ص **169** .

– اتضح لنا أن أغلبية الأمهات تحاول أن تساعد أبناءها على التعبير بطريقة سليمة باللغة العربية الفصيحة و ذلك لأن الأم تعتبر الأقرب إلى الطفل ، حيث أنها تقضي إلى جانبه وقتا أكبر مما يقضيه الأب ، إضافة إلى أن الطفل يتوجه في أغلب الأحيان بالحديث مع أمه مما يجعل لها فرصا أكبر لتوجيه سلوكه اللغوي و إثراء رصيده ، إلا أن الأمهات اللاتي مستواها التعليمي لا يسمح لها لن تتمكن من ذلك ، كما أبرزت النتائج أنه كلما ارتفع المستوى التعليمي للأب كلما أبرز توجها نحو مساعدة ابنه على تصحيح أخطائه اللغوية عند التعبير بالعربية الفصيحة .

– الآباء الذين يقدمون على إجابة أبنائهم على كل أسئلة حب الاستطلاع التي يطرحونها يتوزعون على المستويات التعليمية من الابتدائي إلى الجامعي على أنها تتركز كلما زاد المستوى التعليمي للآباء ، بالمقابل نجد أن الآباء الذين يجيبون أبناءهم على بعض التساؤلات دون البعض الآخر يتوزعون على مختلف المستويات بطريقة تكاد تكون متجانسة ، و عليه العلاقة قوية بين المستوى التعليمي للأب . و كذلك المستوى التعليمي للأم و توجههما الايجابي نحو أسئلة حب الاستطلاع التي يطرحها الأطفال .

– من خلال النتائج نجد أن أكثر من نصف العينة تشجع أبناءها على التصرف باستقلالية ، و يعكس هذا طبيعة النظام العلائقي بين الآباء و الأبناء بما يعزز عمليات الحوار و المناقشة و إبداء الرأي ، و استنادا إلى ذات النتائج وجدنا أنه لا توجد علاقة بين المستوى التعليمي للأب و تشجيع ابنه على التصرف بمفرده لتحمل المسؤولية ، حيث أن هناك أولياء يشجعون أبناءهم على ذلك فيقفون موقف المرشد الموجه و هناك من الآباء من يجد أنه من المهم أن يعود الابن إلى أبيه طلبا للاستشارة في كل الأمور و منه لا علاقة لهذا التوجه بالانتماء الفئوي و إنما له علاقة بشخصية الأب .

– أكثر من نصف عينة الآباء تصنف أبناءها من ضمن الأطفال المستكشفين محبي الاستطلاع ، و هذا يعكس توجه الطفل نحو النقاش و طرح الأسئلة و المبادرة إلى الحوار و إبداء الرأي على اختلاف انتماءاتهم الاجتماعية .

– يجد أغلب الآباء أنه من المهم تخصيص وقت للتحدث مع الأبناء للتعرف على أفكارهم و آرائهم ، و أبرزت النتائج أنه لا توجد علاقة بين المستوى التعليمي للأب أو مهنته أو سنه و إقباله على تخصيص وقت لابنه للإنصات إليه ذلك أن العينة تتوزع بطريقة متجانسة بين مختلف المستويات التعليمية و المهنية و العمرية .

– نصف عينة البحث من الآباء يرجحون العلاقة ديمقراطية بينهم و بين أبنائهم حيث نجد أن الآباء ضمن هذا التوجه يعمدون إلى نظام مفتوح من العلاقات بين الأب و الأم و الأطفال ، حيث لا يستأثر الأب باتخاذ القرارات فالعلاقات تقوم على نظام تشاركي يسمح بالحوار و التبادل الخبراتي . و يتشاطر النصف الآخر النظام السلطوي في التربية أو الجمع بين النظامين ، و نوضح هنا أن النظام الديمقراطي نظام متفتح يشجع على الحوار و يساعد الطفل على إبراز آرائه المختلفة بحرية و استقلالية بما يعكس بروز الذاتية على عكس النظام السلطوي الذي يعكس الانصياع إلى الأوامر و عدم تقبل الرأي الآخر ، و نجد أن الآباء الذي رجحوا اعتمادهم النظام الديمقراطي من مستويات و مهن متباينة بما ينفي العلاقة بين الانتماء الفئوي و النظام المعتمد في تربية الطفل . كما برزت العلاقة قوية بين الآباء الذين يخصصون وقتا للاستماع إلى أبنائهم و التوجه نحو ديمقراطية العلاقات ضمن نظام التنشئة المفتوح و اللين .

– العديد من الآباء أبرزوا ميلهم نحو تشجيع الأبناء على الاعتماد على النفس ، في حين نجد أن النسب متكافئة بين الأولياء الذين يحرصون على التبعية و الطاعة ، و الأولياء الذين يعتدلون بين القيمتين ، و ضمن هذا السياق نؤكد أن السلطة و التبعية العمياء التي يفرضها الأب على أبنائه لا تمكن الطفل من الاستقلال الذاتي و الاعتماد عن النفس

مما يشعره بالعجز عند اتخاذ القرارات بنفسه بما لا يشجعه على المبادرة بالحوار و إبداء الرأي ، و على هذا أبرزت النتائج أنه لا توجد علاقة بين المستوى التعليمي للأب و القيمة التي يحرص عليها في تربية أبنائه .

– يميل الآباء تدريجيا نحو اعتبار مناقشة أبنائهم لهم يدخل في نطاق الاستقلالية و تكوين الشخصية كما يعبر عن الاندماج الاجتماعي ، كما تجنح تقريبا كل عينة البحث على اختلاف انتماءاتهم الاجتماعية إلى ترك فرصة للطفل حتى يتمكن من تبرير أفعاله و سلوكياته لاسيما السلوكات الخاطئة التي تستدعي العقاب مما يتيح الفرصة للطفل للمناقشة و إبداء الرأي .

– أبرزت عينة البحث أنها لا تميل إلى التفرقة بين الذكور و الإناث في المعاملة وعليه يساير التطور اللغوي للذكور اعتمادا على المؤشرات المعتمدة في الدراسة التطور اللغوي لدى الإناث .

– أغلب الآباء يظهرون ولاء للأنماط التربوية التي عهدوها عن أبائهم على اختلاف انتماءاتهم الاجتماعية .

– أغلب الآباء يحاورون أبناءهم في مستقبلهم و في المهن التي سيمارسونها كما أبدت هذه الفئة موافقتها الابن في الاختيار الذي اتخذته علما أن أغلب المهن التي اختارها المتعلم من ضمن المهن التي تدخل في إطارات المتوسطة أو المهن الحرة ، كما أبدى الأولياء ميلهم الكبير نحو توجه أبنائهم إلى المهن الحرة ذات الطابع الخاص .

– أغلب الآباء يشجعون أبناءهم على التعبير عن مشاعرهم على اختلاف انتماءاتهم الاجتماعية . و من المهم ضمن هذا أن يُعلم الآباء أبناءهم مهارات الإصغاء إلى جانب مهارات التعبير عن الذات ، ذلك أن الاستماع الواعي للكلمات و إبراز الاهتمام و متابعة الكلام له تأثيره على لغة الطفل .

– إنه لمن المهم أن نشعر الطفل بأهمية الآراء و الاقتراحات التي يقدمها لدعم ذاته الفاعلة و المسؤولة ، و إذا كانت فرص اتصال الأطفال بغيرهم متاحة ومساعدة الراشدين لهم كالوالدين وأفراد الأسرة على ممارسة اللغة و تنميتها فإنه من الضروري أن نشعر الطفل بأن آراءه ذات أهمية مما يزيده ثقته في نفسه و يعزز مهارات إبداء الرأي لديه . و نجد أن هناك نسبة معتبرة من الآباء تجد أن الآراء التي يقدمها أبناؤهم على قدر من الأهمية .

– أبدى كل المتعلمين تجاوبهم اتجاه المطلوب من حيث الإقدام على التعبير عن الصورة بصفة طبيعية و تلقائية ، كما أن أغلب المتعلمين اعتمدوا اللغة العربية الفصحى عند التعبير، و لكن هناك منهم من لا يزال يخلط بين الفصحى و العامية أو يعبر بالعامية دون الفصحى على الرغم من مرور خمس سنوات بالمدرسة الابتدائية ؛ و لأن اللغة العربية الفصيحة لغة متعلمة في المدارس حيث لا نجد إلا القلة من المتعلمين من يردون إلى المؤسسات التعليمية مزودين برصيد لغوي فصيح مما يجعل أن البحث في العلاقة بين المستوى التعليمي للأبوين و اعتماد الطفل العربية الفصيحة عند التعبير لا جدوى منه ، حيث أن الأب أو الأم و إن كان مستواهما التعليمي جيد إلا أن النتائج أبرزت أن لا علاقة بين المتغيرين و هذا أمر طبيعي لأن الأب يساعد الطفل على تطوير لغته الفصيحة من خلال مختلف الممارسات التي قد يقوم بها مع ابنه و لكنه لا يكسبه اللغة الفصيحة .

– يتضح من خلال النتائج أنه كلما تمتع الأب بمستوى تعليمي معين و إن كان ابتدائي كلما تمكن المتعلم من استخدام الكلمات العربية الفصيحة استخداما سليما ، و يعود ذلك إلى قدرة الأب على مساعدة ابنه على الاستخدام الصحيح للكلمات بشكلها الفصيح ، حيث أبرزت النتائج أن الآباء من دون أي مستوى تعليمي لا يمكنهم ذلك و هذا أمر طبيعي ففاقد الشيء لا يعطيه ، و لكن أبرزت النتائج كذلك أن هناك آباء يتمتعون بمستويات تعليمية ثانوية و جامعية و لكن أبناءهم يظهرون عجزا في إيجاد الكلمات المناسبة . كما

توضح النتائج أن هناك علاقة قوية بين المستوى التعليمي للأم و قدرة الطفل على الاستخدام الواضح للعبارات و الكلمات و هذا ما يدل على الرباط القوي الذي يربط بين الطفل و أمه خصوصا و قد صرح العديد من المتعلمين أنهم يتوجهون إلى أمهاتهم لمساعدتهم على سد الفراغ اللغوي أو تدارك العجز أكثر مما يتوجهون نحو آبائهم. و تُظْهِر النتائج أن المتعلمين الذين أبدوا قدرتهم على استخدام مسميات الأشياء استخداما سليما باللغة العربية الفصيحة يتعامل معهم أولياؤهم بطريقة ايجابية فيم يتعلق بأسئلة حب الاستطلاع .

– إن العديد من المتعلمين يلجئون من خلال عمليات التعبير المختلفة إلى تسمية الأشياء الموجودة بالصورة و عليه اعتماد كلمات مفككة يستطيع المتعلم من خلالها تسمية الشيء و لكنه لا يتمكن من بناء جملة و عليه نجد أنه أقل من نصف عينة البحث تمكنت من تحقيق الكفاءة من خلال إبرازها القدرة على بناء جمل كاملة . و أبرزت النتائج أنه لا توجد علاقة بين المستوى التعليمي للأب و قدرة المتعلم على بناء جمل طويلة ، حيث تتوزع العينة بطريقة متساوية بين مختلف المستويات التعليمية . و لكن بالمقابل هناك علاقة قوية بين المستوى التعليمي للأم و قدرة المتعلم على بناء جمل طويلة ، إضافة إلى هذا اتضح لنا أن العينة التي تمكنت من كفاءة التعبير باعتماد جمل طويلة تتوزع على الأولياء الذين يجيبون أبناءهم على كافة الأسئلة التي يطرحونها لإشباع غريزة حب الاستطلاع لدى الطفل ، و على العموم هناك علاقة وطيدة بين الرصيد اللغوي الغني الذي يمتلكه الطفل و قدرته على التعبير باعتماد جمل طويلة سليمة البناء ، حيث أن ضعف الرصيد اللغوي يؤدي بالضرورة إلى العجز اللغوي ، و تتأسس هذه الكفاءة من خلال عمليات التخزين التي يقوم بها الطفل من خلال الإنصات إلى لغة الراشدين ليسترجعها عند التعبير بطريقة تلقائية .

– لا توجد علاقة بين متغيري المستوى التعليمي للأب و المستوى التعليمي للأم و تمكن المتعلم من الاستمرارية و الاسترسال عند التعبير ، و ما يلفت الانتباه أن كل المتعلمين الذين يتمتع آباؤهم بشهادات جامعية لم يتمكنوا من إحراز الكفاءة كالأطفال الذين

ليس لآبائهم مستوى تعليمي . إن عدم قدرة المتعلم على تحصيل كفاءة الاستمرارية و الاسترسال عند الكلام يعني أنه لم يتمكن من ربط تحصيل العديد من الكفاءات اللغوية ، حيث أن المتعلم تمكن من التحدث بالعربية الفصحى و تعرف على مسميات الأشياء مستقلة و استطاع البعض منهم الإقدام على بناء جمل طويلة و لكن لم تتمكن أغلب العينة من الاسترسال في التعبير عن الحدث المعطى من خلال الصورة . كما لاحظنا من خلال النتائج أن الأطفال الذين أبرزوا قدرة على الاستمرارية و الاسترسال في التعبير أي الكفاءة النهائية ينتمون إلى أولياء يمتهنون مهنا حرفية أو خدماتية و تجارية أو عمالية و حتى منهم من والده من دون عمل ن في حين لم يحصل أبناء الإطارات الباقية الكفاءة .

– أظهرت النتائج أنه لا توجد علاقة بين التمكن من التوظيف السليم للروابط المختلفة من حروف العطف و الجر و أدوات و أسماء الإشارة و الأسماء الموصولة و الضمائر و غيرها و بين المستوى التعليمي للوالدين أو مهنتهما ، و لكن تحددت العلاقة جدية بين قدرة الطفل على استخدام الجمل الطويلة ثم على الاسترسال و الاستمرارية في التعبير و قدرته على توظيف الظروف و الروابط توظيفا سليما و هذا أمر طبيعي ينتج بتلقائية لدى الطفل المتمكن من اللغة ، حيث أن قدرته على الاسترسال بعفوية تجعل من الطبيعي لديه اعتماد الروابط و الظروف اللازمة عند التعبير بطريقة سلسة نتيجة تحكم الطفل في معطيات اللغة .

– يتوزع الأطفال ضمن قدرتهم على إصدار حكم على معطيات الصورة أي نقدها بطريقة تكاد تكون متكافئة بين مختلف المستويات التعليمية التي يتمتع بها الآباء و يلفت انتباهنا أن أبناء من لا مستوى تعليمي لهم و أبناء حاملي الشهادات الجامعية لم يتمكنوا من تحقيق الكفاءة .

– توجد علاقة قوية بين الكفاءتين الاستمرارية و الاسترسال في التعبير و نقد المعطى بالصورة ، حيث نجد أن أغلب المتعلمين الذين تمكنوا من كفاءة الاستمرارية و الاسترسال في التعبير تمكنوا من إصدار حكم بالنقد على الصورة .

– وجدنا من خلال هذه الدراسة أن هناك من الأطفال من يطرح العديد من الأسئلة التي تكشف مدى اهتمامه بالموقف ، في حين نجد من الأطفال من يريد تأدية الواجب التعبيري دون الاستفسار عن أي موقف أو شيء تحسس غموضه ، و قد يكون للخجل دوره في ذلك . و تظهر النتائج عدم وجود علاقة بين المستوى التعليمي للأب و جنوح المتعلم إلى طرح استفسارات حول أشياء غامضة في الصورة . و يظهر من خلال النتائج أن الأطفال الذين أقبلوا على طرح استفسارات لهم على أشياء رأوها غامضة بالصورة في التعبير ينتمون إلى أولياء يمتهنون مهنا إما حرفية أو خدماتية أو تجارية أو عمالية .

– أبرزت الإناث تفوقها في كل الكفاءات اللغوية تقريبا .

– تأسيسا على ما تقدم نقول أن المتعلمين أبرزوا فروقا في تمكناتهم من تحقيق مختلف الكفاءات اللغوية ، إلا أن أبناء الفئات الوسطى و العليا و إن أثبتوا مهارتها في تحقيق بعض الكفاءات اللغوية إلا أنهم عجزوا عن تحقيق الكفاءات الكلية أي الاستمرارية و الاسترسال و القدرة على إصدار حكم نقدي للصورة .

01 – عرض و تحليل جداول الفرضية الثالثة :

– نص الفرضية : تختلف النزعة الإدراكية للمتعلمين على اختلاف الفئات التي ينتمون إليها.(المقصود بالنزعة الإدراكية الإدراك الوصفي – إدراك المحتوى – للأشياء عند التعبير أو الإدراك التحليلي البنيوي) .

– الجدول رقم (152) يبين توزيع عينة المتعلمين حسب امتلاكهم لمكتبة بالمنزل :

وجود مكتبة في المنزل	التكرارات	النسبة المئوية %
نعم	5	20,8
لا	19	79,2
المجموع	24	100,0

يتبين من خلال الجدول أعلاه أن أغلب المتعلمين **79.2%** ليست لديهم مكتبة بالمنزل، حيث أنه فقط **05** متعلمين بما يشكل نسبة **20.8%** منهم يتمتعون بمكتبة منزلية .

و تظهر أهمية المكتبة من حيث أنها ليست فقط هيكل أو حامل للكتب بالمنزل ، إذ للمكتبة رمزها الثقافي و خلفيتها المعرفية التي تختلف باختلاف خلفية الفرد الثقافية ، و في حين نجد أنه في مجتمعات الدول النامية لازالت المكتبة تعتبر من الكماليات لدى بعض الأسر و من الأثاث المنزلي الدال على الرفاهية لدى أسر أخرى نجدها لا تحتل أهمية و لا أولوية لدى العديد من العائلات ، و بالمقابل نجدها في المجتمعات الأوروبية تعتبر أولوية كالغذاء و اللباس إذ تعد من الأشياء التي تعمل على إشباع أحد أهم الاحتياجات اليومية للفرد – غذاء الروح – . و لأن القراءة تعد من النشاطات الإدراكية نجد أن العديد من العلماء افترضوا أن التباينات الطبقية لابد و أن تخفي وراءها تباينات إدراكية من منطلق أنه كلما كانت بيئة الطفل غنية بالمعطيات الثقافية كلما زاد تأثرها بها، حيث ترفع من درجة ذكاء الطفل و تزيد في سعة اطلاعه و تزوده بالخبرات اللازمة .

و عليه نجد أن الطفل الذي ينشأ في بيئة يهتم فيها الوالدين بتصنيف الكتب و رعايتها و قراءتها ينمو على هذه السلوكات و يتأثر بها فتنمو اتجاهاته المعرفية و اللغوية ، تتأصل في مدركاته التي يصبح لها تأثير على مواقفه التعبيرية المختلفة .

- الجدول رقم (153) يبين توزيع عينة الآباء حسب توجههم نحو المطالعة :

مطالعة الأب للكتب	التكرارات	النسبة المئوية %
نعم	6	25,0
لا	18	75,0
المجموع	24	100,0

يبين الجدول أنه فقط **06** آباء من مجموع **24** أب أي **25 %** يتوجهون نحو اعتماد سلوك المطالعة في حياتهم اليومية ، و عليه نجد أن **18** ولي بما يعادل **75%** منهم لا يطالعون . و أظهرت الدراسة وجود علاقة قوية بين المستوى التعليمي للأب و توجهه نحو السلوك القرائي حيث أن قيمة التوافق C تحددت بـ **0.579** عند مستوى الدلالة **0.017 > 0.05** ، مما يؤكد أنه كلما زاد المستوى التعليمي للآباء كلما زاد توجههم نحو المطالعة . و يذهب **علي أسعد وطفة** إلى أن العامل الثقافي في الأسرة على المستوى الإجرائي يتحدد بمستوى تحصيل الأبوين المدرسي ، و مستوى الاستهلاك الثقافي الذي يتمثل في عدد الساعات التي يقضيها الأبوان في قراءة الكتب و المجلات و في نوع المواد المقروءة .

و أكدت الدكتورة **وفية محمد عبد الجليل** على أن المستوى الثقافي داخل الأسرة و مدى الاهتمام بالقراءة و الاطلاع و المناقشة و تبادل الآراء و الأسلوب المتبع و مغزاه كل ذلك يؤثر على اليقظة اللغوية و العقلية للأبناء .[1] و نظرا لأن سلوك الفرد يتأثر إلى حد كبير بالبيئة المحيطة به فإن وجود الطفل في بيئة تشجع على المطالعة أمر مهم جدا ، فحتى عملية تزويد الطفل بالمعلومات و إشباع غريزة حب الاستطلاع يتمكن منها الأب من

[1] - وفية محمد عبد الجليل ، المرجع السابق ، ص **287** .

خلال اعتماده على المطالعة و دفع طفله نحوها ، و نشير هنا إلى أن الآباء و إن كان مستواهم التعليمي ضعيف إلا أنه بإمكانهم تعويد النفس فيهم على الإقبال على السلوك القرائي بما يحفزهم و يزيد من قدراتهم المعرفية و اللغوية ، إذ هناك الكثير من الحالات التي كان فيها التعلم عصامي أساسه المطالعة .

و عموما نجد أن الطفل في هذه السن يميل إلى التقليد و محاكاة الكبار فيم يقومون به من سلوكات و عليه من المهم أن يكون الآباء و الأمهات قدوة طيبة لأولادهم من خلال التوجه إلى مطالعة الكتب أمامهم ، حيث لاحظنا أن العديد من المتعلمين أبرزوا تعجبهم عند سؤالهم إن كان الأب يطالع حيث كان يجيب الطفل بـ " "لا " مبديا تعجبه التام من السلوك مما يؤكد أنه سلوك غريب تماما لدى العديد من الأطفال .

- الجدول رقم (154) يبين توزيع عينة الأمهات حسب توجههن نحو المطالعة :

مطالعة الأم للكتب	التكرارات	النسبة المئوية %
نعم	6	25,0
لا	18	75,0
المجموع	24	100,0

يبين الجدول أنه **25%** من الأمهات تطالعن مقابل **75%** منهن لا تفعل ذلك . و قد أثبتت نتائج الدراسة أن الأمهات الأميات لا يتوجهن نحو المطالعة و هذا أمر طبيعي يتولد من خلال عدم قدرتهن على ذلك ، كما أبرزت أن الأمهات اللاتي توجهن نحو تبني السلوك القرائي ذات مستوى تعليمي ، حيث أنه كلما زاد المستوى التعليمي للأم كلما زاد توجهها نحو المطالعة ، و لابد ضمن هذا السياق أن نؤكد أنه لثقافة الأم أهميتها الخاصة في تنشئة الطفل على السلوك القرائي و التأثير فيه ، فهي الأقرب إلى الطفل ، و هي أكثر من يلجأ إليه لطرح أسئلته و استفهاماته بما يثير انتباهه و فضوله مما يستدعي أن تكون الأم على قدرة و ثقافة تمكنها من تقديم الأجوبة الصحيحة لابنها ، ذلك أنه من المهم أن لا يبقى

الطفل دون إجابة و من المهم كذلك أن نقدم للطفل إجابة صحيحة عن أسئلته و لكن يبقى من الأهم أن نجد الطريقة المناسبة التي نجيب بها عن أسئلته كل حسب سنه . و عليه تتضح أهمية ثقافة الأم و سعة إطلاعها لأن الطفل في هذه السن كما أثبتته الدراسات المختلفة يميل بطبعه إلى الإكثار من الأسئلة مدفوعا بحب الاستطلاع و الاكتشاف ، و عليه كلما أظهرت الأم اهتمامها بإجابته إجابات سليمة كلما ساعد ذلك على توسيع مداركه و زيادة حصيلته الثقافية و اللغوية كما ذهب إليه **عبد الفتاح أبو معال** في دراسته " **تنمية الاستعداد اللغوي لدى الأطفال** " .

– الجدول رقم (155) يبين توزيع عينة المتعلمين حسب ما يتلقوه من تشجيع على المطالعة من قبل الوالدين :

تشجيع الوالدين على المطالعة	التكرارات	النسبة المئوية %
نعم	18	75,0
لا	6	25,0
المجموع	24	100,0

يبين الجدول أن هناك **18** بمعدل **75%** طفل متعلم يتلقى تشجيعا من والديه للتوجه نحو مطالعة الكتب ، في حين أن هناك **06** أولياء أي **25%** لا يفعلون ذلك .

من المهم أن نذكر أن المطالعة تعمل على تنمية لغة الطفل و تجويدها ، و إثراء مفرداتها الفصحى ، و بناء التذوق الفني و الجمالي ، و الخيال الخصب لديه ، كما تتيح الفرصة أمام الطفل للتعبير عن نفسه ، و تقمص أدوار شخصية القصة و تمثيلها و التحدث إلى صورها و أفكارها بطلاقة و جرأة . و تساعد القصة الطفل في التعرف على الحياة و تفهم خبراتها الاجتماعية من خلال حوادثها و تسلسل أفكارها و حركات شخوصها و حل عقدتها المرتقبة ، كما تزود الطفل بالمفاهيم العلمية المبسطة و المعارف و المعلومات الصحيحة عن الأشخاص و الحيوانات و كل ما يحيط بعالمه الخارجي و الداخلي ،

إضافة إلى أنها تهذب خلقه و تغرس في نفسه قيما سامية و تساعده على تكوين عادات صحية و اجتماعية طيبة .[1]

إضافة إلى أن الطفل بطبيعته يميل إلى إعادة سرد القصص التي يقرأها بطريقته الخاصة مما يعوده الطلاقة في التعبير و استخدام اللغة في السرد و المناقشة و الاستفسار و التفصيل و حتى النقد ، ذلك أنه من خلال إعادة بناء أحداث القصة يكون قد كون رأيه الخاص إزاءها انطلاقا من حكمه الشخصي لأحداثها .

و ما يهمنا ضمن هذا السياق أن الطفل من خلال المطالعات المختلفة يتكون لديه إدراك بما يحيط به من أفراد و أشياء و معاملات تتحدد أهميتها و أولويتها لدى الطفل اعتمادا إلى ربط مدركاته القرائية بمدركاته الواقعية ، و لقد أبرز متعلمي عينة البحث ميلهم إلى القصص خصوصا الدينية منها و التاريخية، إلا أنهم يجدون أن الفرص لا تتهيأ لديهم دائما لقراءتها .

– الجدول رقم (156) يبين العلاقة بين المستوى التعليمي للأب و توجهه نحو تشجيع ابنه على المطالعة :

[1] - نجم الدين علي مردان ، المرجع السابق ، ص **168** .

			تشجيع الوالدين على المطالعة		المجموع
			نعم	لا	
المستوى التعليمي للأب	أمي	ت	1	1	2
		%	4.2	4.2	8.3
	ابتدائي	ت	3	4	7
		%	12.5	16.7	29.2
	متوسط	ت	3	0	3
		%	12.5	0.0	12.5
	ثانوي	ت	6	1	7
		%	25.0	4.2	29.2
	جامعي	ت	5	0	5
		%	20.8	0.0	20.8
المجموع		ت	18	6	24
		%	75.0	25.0	100.0

يبين الجدول أنه كلما ارتفع المستوى التعليمي للآباء كلما زاد تشجيعهم لأبنائهم للتوجه نحو المطالعة ، حيث تظهر لنا النتائج أنه من مجموع **75%** من العينة المشجعة على المطالعة نجد **25%** متحصلين على مستوى ثانوي و **20.8%** على مستوى جامعي ، على أن ذلك لم يمنع الآباء من مختلف المستويات التعليمية من تشجيع أبنائهم عليها لوعيهم بأهميتها . و يتحدد معامل التوافق عند القيمة **0.491** عند مستوى الدلالة sig **< 0.107** **0.05** .

من البديهي أن تهدف المطالعة إلى تزويد الفرد بالمعاني و الأفكار بطريقة منسجمة ، و لأن الخبرات الحياتية هي التي تمكن الفرد من العديد من المعارف نتيجة التجارب التي يمر بها فإن طريق الطفل المختصر نحو هذه الخبرات هي المطالعة ، لذا استوجب على الآباء تنمية هذا السلوك لدى أبنائهم ، و لعل تنمية السلوك لا ينحصر في تشجيع الطفل على المطالعة فحسب و لكن بتوفير المادة القرائية ، و حبذا لو كان الوالد قدوة لابنه في ذلك ، حيث أن الطفل الذي يتجه نحو المطالعة لأنه رأى والده يفعل ذلك يترسخ لديه السلوك بل

و تترسخ لديه سلوكات قرائية أخرى كمناقشة الابن والده في محتوى القصة ، و عليه نقول أن خبرات الطفل تتأثر بشكل مباشر بما يعيشه في أسرته و باهتمامات والديه ، حيث يمتص الطفل التوجهات الثقافية التي يكون عليها والديه و يكتسب أساليبهم اتجاهها ، كما يكتسب أساليبهم في الحديث و عليه فإن مطالعة الآباء و الأمهات لا تحفز الطفل فقط على اكتساب السلوك القرائي و لكنها تمكن الآباء من مستوى لغوي عالي يتأثر به أبناؤهم ، حيث تعتبر القراءة من المدركات اللفظية التي تعكس القدرة اللغوية التي يملكها الفرد و يتأثر بها الطفل .

و يجد **عبد الفتاح أبو معال** أن الطفل في هذه السن يظهر لديه الميل إلى الجمع و الادخار و اقتناء الأشياء و هنا من واجب الآباء حث أبنائهم على اقتناء الكتب و الاهتمام بها و قراءتها حتى تتشكل لديهم المطالعة كهواية .

– الجدول رقم (157) يبين العلاقة بين المستوى التعليمي للأم و توجهها نحو تشجيع ابنها على المطالعة :

	تشجيع الوالدين على	المجموع

			المطالعة	
			نعم	لا
المستوى التعليمي للأم	أمية	ت	1	2
		%	4.2	8.3
	ابتدائي	ت	6	1
		%	25.0	4.2
	متوسط	ت	4	2
		%	16.7	8.3
	ثانوي	ت	6	1
		%	25.0	4.2
	جامعي	ت	1	0
		%	4.2	0.0
المجموع		ت	18	6
		%	75.0	25.0

يبين الجدول أن توجه الأمهات نحو تشجيع أبنائهن من أجل مطالعة الكتب يتجانس مع توجه الآباء ، حيث نلاحظ كذلك أنه كلما ارتفع المستوى التعليمي للأم كلما زاد توجهها نحو تشجيع أبنائها على المطالعة ، و نسبتهن العامة تتحدد بـ **75%** . و نجد أن معامل التوافق يتوقف عند القيمة **0.386** عند مستوى الدلالة sig **0.381** > **0.05** .

يميل الأطفال إلى مطالعة الكتب و خاصة القصص و لهم في ذلك ميل فطري ، حيث نجد أن الطفل الصغير يحب سماع القصص بل و يلح على والديه إلحاحا من أجل أن يقصا له قصة ما ، و انطلاقا من هذه الفطرة استوجب على الآباء أن يزرعوا في أبنائهم حب المطالعة منذ الصغر ، بدء بسماع القصة ، ثم بخلق ألفة بين الطفل و الكتاب حيث ينظر إلى صوره و يحاكيها ، ليجد نفسه قد اكتسب القدرة على قراءتها بمفرده ، و لكن لما كان هذا الاتجاه يغرس في الطفل صغيرا كان من واجب الأولياء أن يهتموا بذلك .

و عليه تشجيع الطفل على المطالعة لا يكون فقط بدفعه إلى قراءتها بل يكون كذلك عن طريق سردها من قبل الأم و حتى الأب ، حيث أن للسماع و الإنصات دوره الكبير في

اكتساب اللغة ، خاصة في السنوات الأولى للطفل حيث يعمل على تخزين الكلمات العربية الفصيحة ليستخدمها في حياته اليومية بطريقة تلقائية عفوية دون أن تتحدد لديه ضرورة اللجوء إلى العامية لأن العربية الفصحى أصبحت بدورها تؤدي الوظيفة في التعبير عن حاجيات الطفل اليومية .

فالطفل في السنوات الأولى يعرف نموا سريعا على مستوى كل الأبعاد الجسمية و الحركية و العقلية و الإدراكية و اللغوية و الجمالية ، إلا أنه في حاجة إلى دافعية تمكنه من نمو سليم و متكامل ، لذا تعتبر السنوات الأولى من حياة الطفل مهمة جدا خصوصا في اكتساب اللغة . و تؤكد البحوث في علم النفس أنه في نصف هذه المرحلة – السن التي عليها الطفل في الصف الخامس – يصل الطفل إلى حوالي نصف إمكانات نمو ذكائه في المستقبل ، و تنمو لديه مهارة القراءة و يميل إلى قراءة ما يجذب اهتمامه – أي تتطور لديه الذوق – ، و يستثيره البحث عن الحقيقة ، و يكون له استعداد أكبر لفهم المعارف المعقدة

و في الدراسة التي قام بها الدكتور **نجم الدين علي مردان** حول أثر السرد القصصي في تنمية الثروة اللغوية لدى أطفال الروضة وجد أن عملية سرد القصص بلغة عربية فصيحة تفسح المجال أمام الطفل للتآلف مع الكلمات الفصحى و الجمل التامة السليمة ما يؤدي إلى زيادة ثروة الطفل اللغوية و الانطلاق عند استخدامها من فحوى هذه القصص التي تسرد عليه .[1]

– الجدول رقم (158) يبين توزيع عينة الآباء حسب رأيهم حول أهمية التعبير الشفهي في حياة الطفل :

[1] - نجم الدين علي مردان ، المرجع السابق ، ص **194** .

تجد التعبير الشفهي مهم	التكرارات	النسبة المئوية %
نعم	22	91,7
لا	2	8,3
المجموع	24	100,0

يبين الجدول أن عينة الآباء تتجه بقوة إلى اعترافها بأهمية التعبير الشفهي في حياة الطفل ، حيث أبرز **91.7%** من الآباء اهتمامهم بتنمية قدرات أبنائهم في هذا المجال لما يمنحه الأمر من قدرة للطفل على التحاور و التواصل و الإخبار و ما يتماشى مع ذلك من قدرة على إبداء الرأي و النقاش و الحوار ، إذ أن كل العمليات اللغوية تتأسس على الجانب التعبيري لذا من المهم أن يتحكم الطفل في هذه العملية و يتمكن منها ، و أبرز الآباء اهتمامهم بالتعبير عن طريق اعتماد اللغة العربية الفصحى لأنهم يربطون النجاح الدراسي بهذه العملية . في حين نجد أن هناك **8.3%** من عينة البحث لا تهتم لذلك ، و هذا لأنها غير قادرة على التعرف على ما قد يضيفه تمكن المتعلم من التعبير الشفهي باللغة العربية الفصيحة في رصيد المتعلم ، إذ جل الوظائف تقوم على اللغة الدارجة و منه أن يتمكن الطفل من العربية الفصيحة في شكلها الشفهي أو لا يتمكن منها فهذا أمر غير ضروري بالنسبة إليهم المهم هو أن يتمكن الطفل من تحقيق النجاح في مواده الدراسية . و عليه نجد أن هذين الوالدين لا يربطان نجاح الطفل الدراسي بأهمية التعبير الشفهي إذ بالنسبة لهم التعبير الشفهي مجرد نشاط مدرسي مستقل عن النشاطات الأخرى.

– الجدول رقم (159) يبين توزيع عينة الآباء حسب تبريرهم لأهمية التعبير الشفهي وفق منظورهم الخاص :

لماذا التعبير مهم	التكرارات	النسبة المئوية %

تساعد على تطوير لغة الطفل	12	54,5
تساعده على التعبير عن آرائه و مشاعره	4	18,2
تنمي الفهم	5	22,7
تنمي الشخصية	1	4,5
المجموع	22	100,0

يبين الجدول أن **54.5%** من عينة الآباء الذين يؤكدون أهمية التعبير الشفهي في حياة الطفل أن عملية التعبير تساعد الطفل على تطوير لغته ، فالممارسة تدفعه إلى التحكم في اللغة و التمكن من معطياتها ، و نجد أن **22.7%** يجدون أن التعبير الشفهي ينمي فهم المتعلم للغته العربية ، فكلما تعززت ممارسته الشفهية لها كلما زاد إدراكه لمعطياتها . و يذهب **18.2%** من أفراد العينة إلى أن التعبير الشفهي يمكن المتعلم من التعبير عن آرائه و مشاعره بطريقة سليمة و هذا أمر مهم ، و نجد أن أب واحد يجد أن تمكن المتعلم من التعبير الشفهي باللغة العربية الفصيحة يمكن من تنمية شخصية الطفل ، ذلك أن التحكم في اللغة يساعد الطفل على التمكن من العديد من الجوانب و يكسبه العديد من الميزات كالجرأة و التكيف و الشجاعة و التعبير بطريقة تؤثر في الآخرين مما يكسب الطفل ثقة في نفسه تمكنه من بناء شخصية متميزة .

و عليه نجد أن أغلب الآباء على وعي تام بأهمية التعبير الشفهي من خلال اللغة العربية الفصيحة ، بل و أبدى العديد من الآباء اهتمامهم و تحفيزهم لأبنائهم للتحدث باعتمادها على الرغم من أنها لا تعتبر لغة الحديث اليومي و أن الآباء أظهروا تمايزا في تمكنهم منها و استعمالهم إياها ، و لكن على هذا الاهتمام نجدهم يتحررون من كل مسؤولياتهم اتجاهها على اعتبار أنها مهمة المدرسة ، فمن واجب الآباء تهيئة الوسائل التي تساعد الطفل على التمكن منها و لكن على المعلمين يقع عبئ و مسؤولية تعليمها للطفل ، و منه كل عجز يعاني منه الطفل على المستوى اللغوي ينسب للأستاذ و يوجه فيه اللوم و العتاب إليه .

و ضمن إبراز أهمية التعبير الشفهي في حياة الأطفال نجد أن صاحب الدراسة المعنونة بـ **الخطاب الفلسفي في المدرسة الابتدائية La discussion philosophique a l'école élémentaire** يؤكد على أن أهمية اللغة لا تنحصر في التحدث و التعبير و التعلم و لكنها تعتبر الأساس في فهم العالم الخارجي و التأقلم مع معطياته من خلال التفكير و التحليل و المقارنة و النقد و التبرير و البرهنة و هي كلها عمليات تقوم على أساس لغوي بغض النظر عن طبيعتها الفلسفية و المعرفية . و يؤكد **بازيل بيرنشتاين** أن نمو اللغة الشفوية و تطورها يلعب دورا هاما في نمو القدرات العقلية و تطورها عند الأطفال .

و حتى نتمكن من فهم العلاقة الموجودة بين الإدراك التعبيري و تمكن المتعلم من التعبير باعتماد لغة سليمة لابد و أن نوضح أن قدرة الطفل على الانتباه الإرادي نحو الأشياء التي تحيط به تزداد شيئا فشيئا ، و عليه نستطيع في هذه السن أن نحصر فكر المتعلم في أداء مهمة لغوية معينة كالقراءة و التعبير لفترة طويلة من لزمن ، حيث يتمكن الطفل من تجاوز الخصائص الحسية العامة للأشياء ليتوجه نحو التفكير الاستدلالي ، ما يمثل تقدما مهما في العمليات العقلية لدى الطفل في هذه السن [1]، و عليه حتى يتمكن المتعلم من توجيه تفكيره لابد له من سند معرفي ، يتأسس هذا السند من خلال مدركاته لمختلف الأشياء التي يحتك بها و يراها في بيئته و محيطه الاجتماعي ، فهذه القاعدة المعرفية هي التي تنظم تفكيره و توجه تعبيره ؛ و عليه كلما أبرز الطفل ميله الإدراكي نحو مثير معين من مثيرات البيئية التي يعيش فيها نتيجة علاقة التأثير و التأثر بها كلما كان إدراكه التحليلي منصب على بنيتها لا على شكلها ، و كلما انصب الإدراك التحليلي للطفل على بنية الشيء كلما كانت لغته غنية في وصفه و تمثيله و التحدث عنه .

– الجدول رقم (160) يبين توزيع عينة الآباء حسب ميلهم إلى اصطحاب أبنائهم إلى مختلف التظاهرات الثقافية :

[1] - عبد الفتاح أبو معال ، **تنمية الاستعداد اللغوي عند الأطفال في الأسرة و الروضة و المدرسة** ، دار الشروق للنشر و التوزيع ، الأردن ، ط1 ، **2006** ، ص **199** .

تصحب أبناءك إلى التظاهرات الثقافية	التكرارات	النسبة المئوية %
نعم	12	50,0
لا	12	50,0
المجموع	24	100,0

يبين الجدول أن عينة البحث من الآباء أخذت قسمين متكافئين **50%** فيم يتعلق باصطحاب الأطفال إلى التظاهرات الثقافية . و نقصد هنا بالتظاهرات الثقافية كل ما من شأنه أن يجمع بين أفراد الأسرة الواحدة من نشاطات ذات طابع ثقافي و اجتماعي و ترفيهي كذلك مما يتيح فرص التفاعل بينهم و يمهد لانسجام توجهاتهم و ميولاتهم و يحفز في الوقت ذاته ميول الطفل و يحول تفكيره نحو العالم الخارجي لإدراك معطياته من خلال الاحتكاك الفعلي و المباشر مما يثير الفضول و يشبعه في نفس الوقت .

و على العموم نجد أن أسلوب الحياة يعكس الثقافة السائد ضمن الأسر ، و قد أبرزت النتائج أن الآباء يتوجهون نحو اصطحاب أبنائهم إلى مثل هذه التظاهرات يزداد لدى فئة الأولياء من مستوى التعليم الثانوي و الجامعي ، إلا أن هذا لم يمنع بعض الآباء من دون مستوى تعليمي أو ذو مستوى تعليمي ابتدائي و متوسط أن يظهروا توجها نحو مثل هذه السلوكات ، إلا أن الآباء يجدون أن مجتمع الجلفة مجتمع فقير التظاهرات الثقافية و عليه فرص الارتداد عليها ضعيف أيضا ، إلا أنهم يصطحبون أولادهم إلى بعض أماكن التسلية التي يروح فيها الطفل عن نفسه .

و يتوسع **بيير بورديو** في مؤلفه التمييز إلى أن التمايز بين الطبقات الاجتماعية المتنوعة يتم وفق ممارسات تتجدد باستمرار و تحدث ضمن المدى الاجتماعي المتراتب في حقل الإنتاج و في ميدان الاستهلاك ، و تحديدا ضمن ميدان الأذواق . حيث أن الأبحاث المختلفة أبرزت أنه لا يرتاد المتاحف على الرغم من سهولة ارتيادها إلا أصحاب الرأسمال الثقافي العالي ، و كذلك نجد أن المسرح الذي يتوجه إليه أفراد الطبقات العليا ليس هو المسرح الذي يتجه إليه أفراد الطبقات الشعبية ، و لكن نظرا لفقر بلدية الجلفة من مختلف

النشاطات الثقافية يبقى من العسير أن نقيس توجه مواطنيها نحو هذه التظاهرات على اعتبار الانتماءات الاجتماعية التي يتواجدون فيها .

و على العموم يبقى لهذه الأنشطة أهميتها حيث تساعد على القيام بأنشطة جماعية ، كما تساعد الطفل على التكيف مع المواقف الاجتماعية المختلفة و تنمية الولاء الاجتماعي و تعمل على إشباع حاجات الطفل النفسية و تنمية العديد من القيم لديه التي يكتسبها نتيجة الاحتكاك ، كما تمكنه من ملاحظة أنماط مختلفة من السلوكات الاجتماعية فتهيئ له بذلك فرص لتعلم أشياء جديدة .

– الجدول رقم (161) يبين توزيع عينة المتعلمين حسب اهتمامهم بجزئيات الصورة عند التعبير :

الاهتمام بجزئيات الصورة	التكرارات	النسبة المئوية %
نعم	8	33,3
لا	16	66,7
المجموع	24	100,0

يبين الجدول أن هناك **08** متعلمين بما يشكل نسبة **33.3%** أظهروا اهتماما بجزئيات الصورة عند التعبير ، و **66.7%** منهم لم يركزوا على تفاصيل الصورة بل عبروا عنها بطريقة كلية . و المقصود بالاهتمام بجزئيات الصورة أن يلاحظ المتعلم التفاصيل الصغيرة التي تشكل الخصوصية في كل صورة ، و اعتمادا على السند المادي المعتمد – أي الصورة – نجد أنها تشتمل العديد من المعطيات المادية و الخصائص الثقافية التي يختلف الأطفال في الانتباه لها و إدراكها ، ثم إدراك دورها و أهميتها و أولويتها في حياة كل فرد ، و عليه كان من المهم أن نتحرى إدراك المتعلمين لهذه التفاصيل و البحث في العلاقة بين هذا الإدراك و البيئة التي يعيش فيها الطفل .

و عندما نتحدث عن النزعة الإدراكية بوصفها إما وصفية أو تحليلية ضمن هذا السياق و ضمن ما ذهبنا إليه في التعريف الإجرائي ، نجد أن الإدراك التحليلي يركز على إبراز

العلاقة بين الأشياء المختلفة أو تحديد التباين القائم بينها ، قصد التعرف على التجانس الموجود بينها ، و لهذا النوع من الإدراك أهميته على المستوى اللغوي في علاقة تقوم على التأثير و التأثر ، إذ كلما كان الإدراك تحليليا منصبا على البنية كلما كانت اللغة غنية ، و كلما كانت اللغة ثرية تمكن الطفل من التعبير عن مدركاته بطريقة منطقية تفصيلية من خلال الوقوف على ماهية الأشياء و بنيتها و علاقاتها لا فقط وصفها كما يعمد إليه الطفل في البيئة الفقيرة بتمثلاتها الثقافية من خلال اعتماد الإدراك الوصفي ، و عليه فالإدراك يوحي بالغنى المعرفي للطفل ، و منه كلما كانت بيئة الطفل غنية بالمعطيات الثقافية التي تمكنه من تحصيل المعرفة ، كلما زاد مستوى إدراك الطفل ليتصف بقدرة عالية على التحليل و الاهتمام ببنية الأشياء لا مجرد الوصف الشكلي لها ، ما يسمو بلغته إلى التجريد ، و يعمل على تمكينه من لغة متطورة و سليمة ، هذه الأخيرة التي تمكن الطفل بعلاقة رجعية من إبراز إدراكه التحليلي البنيوي للوجود .

و ضمن هذا التوجه يرى **بازيل بيرنشتاين** أن الوسط الاجتماعي يتكون من معطيات فكرية و أخرى مادية ، و تتأسس ضمنه مجموعة من العلاقات ، ما ينتج عنه اختلاف في المستويات اللغوية ، و لكن إضافة إلى اختلاف الأنماط اللغوية تختلف كذلك النزعات الإدراكية ، حيث أن النظام الإدراكي لدى الطبقة الوسطى يميل إلى التركيز إلى تحديد العلاقة المنطقية السببية القائمة بين الأشياء ، أما طبقة العمال فتأخذ نمطا إدراكيا يقوم على الصدفة ، و عليه فأبناء الطبقات الوسطى يميلون إلى الإدراك التحليلي في حين يعتمد أبناء الطبقات العمالية المعرفة الوصفية للأشياء . و من الأهمية ما كان الإشارة إلى طبيعة التفاعل بين الإدراك و اللغة ، إذ يمارس كل منهما تأثيره في الآخر في إطار علاقة جدلية متواصلة ، حيث يعمل كل منهما على إغناء الآخر أو إفقاره. و هذا يعني أن التباين بين

الأنظمة الإدراكية الاجتماعية من شأنه أن يحدد مستوى اللغة و شكلها و طابع تطورها عند أبناء كل فئة اجتماعية معينة .[1]

و يوضح **بيرنشتاين** أهمية التفرقة بين نوع الإدراك و المستوى اللغوي الذي ينتج عنه فيم يحققه من امتيازات للطفل المتعلم من قدرة على اتخاذ القرارات التي تبنى على أساس معرفي لدى أبناء الطبقة الوسطى و تأخذ شكلها العشوائي لدى أبناء الطبقات العمالية . النزعة الإدراكية لدى **بيرنشتاين** إما وصفية تنصب على محتوى الأشياء و إما تحليلية تهتم ببنيتها ، الأولى تعكس المستوى البسيط من الخيارات و الاستعمالات اللغوية ذات الرمز المحدود ، في حين أن الثانية تهتم بالعلاقات المنطقية بين الأشياء ما يدعم المستوى اللغوي لدى الطفل فيكتسب الرمز المتطور للغة .

و يؤكد الدكتور **نجم الدين علي مردان** على أهمية المطالعة من حيث أنها تساعد الطفل على التعرف على معاني الكلمات الفصيحة و ربطها بصورها و مفاهيمها مما يؤدي إلى ترسيخ هذه الكلمات في أذهانهم و القدرة على تذكرها و استخدامها في لغتهم اليومية ، كما أن عملية سرد القصص تساعد الطفل على الإصغاء الجيد و الانتباه بما يخلق التآلف مع الكلمات و الجمل و الاندماج ضمن صورها ، و عليه يتحدد إدراك الطفل لمختلف الأشياء التي لا يعيشها في واقعه من خلال ما يعيشه من أحداث و ما تعرف عليه من صور ضمن هذه القصص التي يراها و يسمعها و يقرأها .[2]

– الجدول رقم (162) يبين العلاقة بين المستوى التعليمي للأب و اهتمام المتعلم بجزئيات الصورة عند التعبير :

	الاهتمام بجزئيات الصورة	المجموع

[1] - على أسعد وطفة ، المرجع السابق ، ص **21** .
[2] - نجم الدين علي مردان ، المرجع السابق ، ص **194** .

			نعم	لا	
المستوى التعليمي للأب	أمي	ت	0	2	2
		%	0.0	8.3	8.3
	ابتدائي	ت	3	4	7
		%	12.5	16.7	29.2
	متوسط	ت	1	2	3
		%	4.2	8.3	12.5
	ثانوي	ت	4	3	7
		%	16.7	12.5	29.2
	جامعي	ت	0	5	5
		%	0.0	20.8	20.8
المجموع		ت	8	16	24
		%	33.3	66.7	100.0

يبين الجدول أنه لا توجد علاقة بين المستوى التعليمي للأب و اهتمام الطفل بجزئيات الصورة عند التعبير حيث تتحدد قيمة معامل التوافق بـ **0.434** مستوى الدلالة sig **0.234** **0.05 >** ، فالمستوى التعليمي للأب لا يؤثر على إدراك الطفل التعبيري لمختلف الجزئيات التي تحيط به في بيئته الاجتماعية ، كما أنه لا توجد علاقة بين مهنة الأب و قدرة الطفل على امتلاك إدراك بنيوي للأشياء . و يثير انتباهنا كذلك أن هناك فئتين من الآباء لم يتمكن أبناؤهم من إبراز اهتمام نحو جزئيات الصورة و هم الآباء الذين لا مستوى تعليمي لديهم و الآباء من حاملي الشهادات الجامعية . و لكن ما يميز عينة المتعلمين الذين تمكنوا من الكفاءة أن لديهم علاقة حوارية قوية بينهم و بين آبائهم حيث أن الآباء يتجاوبون مع أسئلة حب الاستطلاع التي يطرحها الطفل في المواقف الحياتية المختلفة . كما أن العينة أظهرت حبها و ميلها للتحدث باللغة العربية ثم ميلها لحصة التعبير الشفهي معا .

و قد بحث **بازيل بيرنشتاين** في دراسته الأولى سنة **1958** في مسألة الافتقار المعرفي القائم في أطر العلاقة بين الطبقة الاجتماعية و مستوى التحصيل الدراسي ، في محاولة إلى تحديد العلاقة بين أنماط التعبير المعرفي و بعض الطبقات الاجتماعية . و عليه يميز

بيرنشتاين بين نموذجين للتعبير المعرفي ، يقوم النموذج الأول على إدراك محتوى الأشياء بينما يتمثل الثاني في إدراك بنية الأشياء . و يركز بيرنشتاين على أهمية الجانب المعرفي للغة المتطورة و ليس على أهمية مفرداتها و هو الجانب الذي يركز على أهمية التباين في الأشياء و ليس على أهمية التجانس و التشاكل .[1] و لذلك علاقته بالمفاهيم التعبيرية الرمزية المجردة .

و من خلال الدراسة نجد أن قدرة المتعلم على الانتباه للمثيرات الثقافية المختلفة لا تتأثر بالمستوى التعليمي للأب و لا بالمهنة التي يمارسها ، و عليه لا تتأثر بانتمائه الفئوي و ربما يعود ذلك إلى الحدود المرنة بين الفئات في الممارسات الثقافية المعتمدة في بلدية الجلفة ، حيث أظهرت النتائج المتعلقة بالدراسة الاستطلاعية أن الحدود الفئوية بين مختلف الفئات الاجتماعية خصوصا المتقاربة منها مرنة و شفافة إن صح القول و هذا ناتج عن التقارب الكبير بينها في الأحياء السكنية و المؤسسات التعليمية التي يدرس بها الأطفال و المتاجر التي يقضي منها السكان حاجاتهم ... ، و عليه يجعل هذا التقارب إمكانية وجود ممارسات تختلف جذريا من أسرة إلى أخرى ، ثم من فئة إلى أخرى أمر بعيد نوعا ما ، و لكنها تتأثر بأساليب الحوار القائمة بين هذه الفئة من المتعلمين و بين آبائهم فالعلاقة التي تربطهم بآبائهم هي التي وجهت اهتمام الطفل ، و لعلنا نتحدث عن حوار راق يسوده الاهتمام الفعلي بكيان الطفل و توجيهه . كما اتضح لنا أن العلاقة التي تجمع الطفل بلغته و إبراز الميل نحوها هو ما يحفز الطفل على إدراك مختلف المعطيات و إحاطتها بالعناية التعبيرية اللازمة ، حيث أنه كلما أحب الطفل لغته كلما زاد إدراكه نحوها ما يستثير تعبيره ، و عليه كلما زادت رغبة الطفل متوجة بادراك تحليلي بنيوي للأشياء المحيطة به كلما زاد تمكنه منها ، و عليه نقول أن عدم تعبير الطفل على جزئيات الصورة لا يتعلق فقط بكون الطفل تعرف على هذه الجزئيات أو لم يتعرف عنها ، ثم هل أدرك أهميتها أم لم يدرك ذلك و لكن وجدنا أن

[1] - علي أسعد وطفة ، المرجع السابق ، ص **4 – 6** بتصرف .

المتعلم تربطه بإدراكاته التعبيرية علاقة ميل و محبة يعززها الحوار الوالدي و إشباع الفضول . فاهتمام الطفل نحو الشيء المعبر عنه يحكمه ميل المتعلم اللغوي نحوه و يثري رصيده فيه المثيرات اللفظية التي تجمع الطفل بأبيه .

و يؤكد **بيرنشتاين** ضمن السياق نفسه على أهمية الفضول في إثراء لغة الطفل فيقول أن الطفل الذي يملك فضولا كبيرا و الكفاءة المناسبة للانتقال من مستوى اللغة الشعبية إلى اللغة الرسمية يستطيع أن يتحسس الدور و المركز الذي من شأنه أن يسمح له بإظهار سلوك يتصف بالغنى و التنوع الموازي لغنى و تنوع الأوضاع الاجتماعية المحيطة به . أما بالنسبة لأطفال العمال الذين يعيشون في أوساط عائلية تفتقر إلى التنظيم و يملكون تصورا مبهما عن العالم الخارجي و عن العلاقة بين الزمان و المكان .[1]

- الجدول رقم (163) يبين العلاقة بين المستوى التعليمي للأم و اهتمام المتعلم بجزئيات الصورة عند التعبير :

			الاهتمام بجزئيات الصورة		المجموع
			نعم	لا	
المستوى التعليمي للأم	أمية	ت	*0*	*3*	*3*
		%	*0.0*	*12.5*	*12.5*

[1] - على أسعد وطفة ، المرجع السابق ، ص **7** .

	ابتدائي	ت	3	4	7
		%	12.5	16.7	29.2
	متوسط	ت	3	3	6
		%	12.5	12.5	25.0
	ثانوي	ت	2	5	7
		%	8.3	20.8	29.2
	جامعي	ت	0	1	1
		%	0.0	4.2	4.2
المجموع		ت	8	16	24
		%	33.3	66.7	100.0

يبين الجدول أنه لا توجد علاقة كذلك بين المستوى التعليمي للأم و اهتمام المتعلم بجزئيات الصورة عند التعبير و يتحدد معامل التوافق ضمن هذا السياق بـ **0.339** مستوى الدلالة sig **0.540 > 0.05**، و عليه نقول أن المستوى التعليمي للأم لا علاقة له بتوجه تعبير الطفل نحو مختلف الجزئيات التي تحيط به و التي يلاحظها ضمن مختلف المواقف ، حيث لا يكاد يخلو موقف أو بيئة من جزئيات تستدعي استثارة فرد دون الآخر.

و من خلال عملية البحث عن ما يثير اهتمام الطفل بجزئيات المحيط دون طفل آخر و جدنا أن هذا المتغير لا تتحدد علاقته إلا بكونهم من الأطفال المستكشفين ، حيث أنه في إحدى الأسئلة التي طرحناها على الآباء من حيث الحكم على الطفل إن كان ابنه من الأطفال المستكشفين الذين يطرحون العديد من الأسئلة أو الذين يتسمون بالهدوء حيث لا يطرحون كثيرا منها ، فكانت أغلب عينة المتعلمين الذين أظهروا تمكنا من الاهتمام بجزئيات الصورة عند التعبير من الأطفال الذي حكم عليهم آباؤهم بأنهم من النوع المستكشف .

و في هذا السياق **ربط عبد الرحمان ابن خلدون** جودة المحفوظ بجودة الاستعمال ما يتأتى عنه جودة الملكة ، و أن قوة أو ضعف الإدراك لدى الفرد مربوط باختلاف ما يرد إليه من الإدراكات و الملكات و الألوان و هو ما يحقق قوة الإدراك لدى الفرد و نقطة الالتقاء

بين **ابن خلدون** و **بيرنشتاين** هنا أن اللغة تعزز النزعة الإدراكية التي فصل فيها **بيرنشتاين** و جعل لها أساسا في البيئة الاجتماعية .

و ضمن تعبير الطفل عن الصورة نجد أن الجملة التعبيرية تحمل سياقين أحدهما واقعي يعبر عن المحيط المخبر عنه و ثانيهما سياقي و هو أن ترد الكلمات و قد ارتبطت بموقف معين ، و عليه فهي تظهر في نظام إخباري ضمن إطار اجتماعي ، و منه نجد أن الاهتمام بالسياق يرتكز على خلفية إدراكية للأشياء المخبر عنها أو المعبر عنها من خلال ما يحمله الطفل من تصورات ذهنية حولها ، و عليه حتى يعبر الطفل لابد له من إدراك معين حول الشيء المعبر عنه و أكيد أن هذا الإدراك له علاقة وثيقة بالرمز اللغوي المعتمد و لكن لا علاقة له بالفئة الاجتماعية التي ينتمي إليها الطفل ، و هذا يعود كما سبق و أن ذكرنا إلى التماثل الذي تعرفه مختلف البيئات الثقافية في مجتمعنا و هي التمثلات نفسها التي احتوتها الصورة المعبر عنها ، حيث أنه و إن اختلفت أولويات المتعلمين نحوها إلا أنهم تمكنوا من التعرف عليها .

– الجدول رقم (164) يبين توزيع عينة المتعلمين حسب قدرتهم على وصف معطيات الصورة :

القدرة على الوصف	التكرارات	النسبة المئوية %
نعم	4	16,7
لا	20	83,3
المجموع	24	100,0

يبين الجدول أن هناك فقط **04** متعلمين أي **16.7%** منهم تمكنوا من وصف كلي و تام للصورة ، و عليه نجد أن **83.3%** من المتعلمين عبروا عن الصورة بطريقة سريعة إذ لم يأخذوا الوقت الكافي لاستكشاف كل معطياتها ، و يعكس هذا النظرة السطحية للمتعلم . و يجب أن نشير إلى أن الوصف المقصود ضمن هذه الكفاءة ليس الوصف العادي لألوان الأشياء و أشكالها ، و لكن وصف كل جزء مكون للصورة كل حسب أهميته و موضعه فيها .

يتضح الإدراك من خلال أن الثقافة ليست فقط ممارسات و لكنها كذلك صياغة لمدركات الفرد و طريقة الفرد الخاصة في وصف محيطه ، حيث يرو **بيير بورديو** أن الثقافة هي مجموعة من بنى الإدراك ، و عليه و ضمن التوجه البورديوي نجد أن تسمية الفرد للشيء ووصفه له يتأسس على مدركات الفرد الذاتية نحو هذا الشيء ، و أن هذه المدركات ترسخت لدى الفرد من خلال انتمائه الاجتماعي لبيئة اجتماعية دون أخرى ، و عليه فوجودها بالنسبة لطفل ما يختلف عن وجودها بالنسبة إلى غيره كل حسب مدركاته . و من هذا المنطلق يتوقف تعبير الطفل عن هذا الشيء ووصفه له انطلاقا من علاقته بالمعطى و أهميته و أولويته في حياته ، فإن كانت له أولوية و أهمية جاء تعبير الطفل مبني على الإدراك التحليلي البنيوي أما إذا كانت ليست هناك علاقة بين الطفل و المعطى الثقافي فسيكون تعبيره عنه حتما وصفي شكلي ليس إلا من منطلق أن لا أهمية لهذا المعطى في حياة الطفل ، و تأسيسا على هذه القاعدة نجد أن التعبير المبني على أساس إدراك تحليلي بنيوي يرقى إلى الكمال و الجودة حيث يلمس الطفل من خلاله صفة التجريد في الشيء ، بالمقابل نجد أن التعبير المبني على أساس إدراك وصفي شكلي عادة ما يكون فقير المفردات عاجزا عن التأثير يعكس ضعف الكفاءة اللغوية لدى الطفل .

- الجدول رقم (165) يبين العلاقة بين المستوى التعليمي للأب و قدرة المتعلم على وصف معطيات الصورة :

			القدرة على الوصف		المجموع
			نعم	لا	
المستوى التعليمي للأب	أمي	ت	0	2	2
		%	0.0	8.3	8.3
	ابتدائي	ت	1	6	7
		%	4.2	25.0	29.2
	متوسط	ت	1	2	3
		%	4.2	8.3	12.5
	ثانوي	ت	2	5	7
		%	8.3	20.8	29.2
	جامعي	ت	0	5	5
		%	0.0	20.8	20.8
المجموع		ت	4	20	24
		%	16.7	83.3	100.0

يبين الجدول أنه لا توجد علاقة بين المستوى التعليمي للأب و قدرة المتعلم على الوصف الدقيق للصورة و هذا ما يؤكده معامل التوافق C **0.320** عند مستوى الدلالة sig **0.602 > 0.05** ، و يتضح لنا من خلال النتائج أن عينة المتعلمين التي أبرزت تفوقا في الوصف تتوزع على عينة الآباء ذوي المؤهلات الابتدائية و حتى الثانوية و هذا يعني أن أبناء من لا مستوى تعليمي لهم و أبناء ذوي المستوى الجامعي أبناؤهم لا يتمتعون بهذه القدرة .

– الجدول رقم (166) يبين العلاقة بين المستوى التعليمي للأم و قدرة المتعلم على وصف معطيات الصورة :

			القدرة على الوصف		المجموع
			نعم	لا	
المستوى التعليمي للأم	أمية	ت	0	3	3
		%	0.0	12.5	12.5
	ابتدائي	ت	1	6	7
		%	4.2	25.0	29.2

	متوسط	ت	1	5	6
		%	4.2	20.8	25.0
	ثانوي	ت	2	5	7
		%	8.3	20.8	29.2
	جامعي	ت	0	1	1
		%	0.0	4.2	4.2
المجموع		ت	4	20	24
		%	16.7	83.3	100.0

من خلال النتائج يتضح لنا أنه لا توجد علاقة كذلك بين المستوى التعليمي للأم و قدرة المتعلم على الوصف الدقيق لمعطيات الصورة حيث تتحدد قيمة معامل التوافق بـ **0.246** مستوى الدلالة sig **0.819 > 0.05** ، و يأخذ توزيع المتعلمين الذين أثبتوا قدرتهم على الوصف نفس التوزيع الذي عرفته العينة على مستوى الآباء . أما المتعلمين الذين لم يتمكنوا من تحقيق الكفاءة ، فنجد أن كل المتعلمين اللاتي أمهاتهم لا تعرفن القراءة و لا الكتابة بنسبة **12.5%** لا تتجلى لديهم القدرة على الوصف الدقيق لمعطيات الصورة ، و هو تقريبا نفس الحكم الذي أسند إلى الأطفال الذين أمهاتهم تحصلن على الشهادة الابتدائية بنسبة **29.2%** و المتوسط بنسبة **25%** ، و حتى الأطفال من أمهات يتمتعن بمستوى تعليمي ثانوي و جامعي .

- الجدول رقم (167) يبين العلاقة بين قدرة المتعلم على وصف معطيات الصورة و معدل اللغة العربية :

				القدرة على الوصف		المجموع
				نعم	لا	
معدل مادة اللغة العربية	من 1 إلى 4	ت		0	8	8
		%		0,0	33,3	33,3
	من 5 إلى 7	ت		0	4	4
		%		0,0	16,7	16,7

من 8 إلى 10	ت	4	8	12
	%	16,7	33,3	50,0
المجموع	ت	4	20	24
	%	16,7	83,3	100,0

يبين الجدول أن كل المتعلمين الذين أظهروا تفوقا في الوصف من التلاميذ الممتازين و شكلوا **16.7%** من حجم العينة الكلي ، و لكن على ذلك تظهر النتائج أنه هناك من التلاميذ الممتازين من لم يستطع تقديم وصف دقيق و كامل لجوانب الصورة المختلفة و ذلك بنسبة **33.3%** .

عندما يلاحظ الأطفال الصورة كل طفل يعبر عنها من زاويته الخاصة به و المختلفة عن الآخرين انطلاقا من خبراته السابقة ، لأن الإدراك سلوك غير مرئي و عليه فنحن نستدل به من خلال ردود الأفعال اتجاه الأشياء المختلفة و أهمها التعبير عنها ، و السلوك الإدراكي متصل بالفرد لأنه مبني على خبراته السابقة ، حيث أثبتت الدراسات أنه كلما زادت خبرة الفرد المدرك بالمثيرات المحيطة به كلما زادت قدرته على التعامل معها و فهمها و تحليلها و التعبير عنها ، و من هنا يأخذ التعبير عنها شكلا بليغا عميقا يهتم بماهية الشيء الكلية و الجزئية . و لكن تبقى قدرة الطفل على التعبير عنها مرهونة بقدرته القبلية على استعمالها وفق ما يتمتع به من مكتسبات قبلية و ميله إلى ذلك ، و يتحدد هذا وفق التمكن الذي يتحصل عليه المتعلم من لغته العربية عن طريق الحفظ و الاستعمال و التكرار ، و هي المبادئ التي حددها و فصل فيها عبد الرحمان ابن خلدون، و عليه نقول أن العلاقة متأصلة بين إدراك الطفل للمعطى المعبر عنه و قدرته على الوصف البنيوي ، إلا أنه قد يتمكن الطفل من معرفة المعطى المراد التعبير عنه و لكن لا يتأتى له ذلك انطلاقا من الفقر اللغوي الذي يعاني منه ، و عليه للإدراك علاقته ليس فقط بالبيئة الفقيرة من مثيراتها الثقافية و لكنها ترتبط كذلك بفقر اللغة لدى الطفل .

وعليه نقول أن الإدراك يسبق التطور اللغوي من خلال أن العمليات العقلية هي التي تولد اللغة و تسمح باستغلالها ، و أن التطور اللغوي مرهون بالممارسات اللغوية التي يمارسها الطفل و التي لا تجد لها حدودا إلا في نطاق المؤسسات التعليمية ، ضمن نشاطات معدودة ، و نؤكد على أن أهمها على الإطلاق التعبير الشفهي .

- الجدول رقم (168) يبين توزيع عينة المتعلمين حسب قدرتهم على التعرف على أوجه التشابه و أوجه الاختلاف بين واقعهم المعاش و المعطى الموجود بالصورة :

مقارنة الصورة بالواقع المعاش	التكرارات	النسبة المئوية %
نعم	21	87,5
لا	3	12,5
المجموع	24	100,0

يبين الجدول توزيع المتعلمين حسب ما يتحلون به من قدرة على خلق مقارنة بين المعطى في الصورة و الواقع الذي يعيشه الطفل ، حيث نجد أن **87.5%** من المتعلمين يبرزون قدرة على ذلك و لكن نجد كذلك أن **12.5%** منهم أي **03** متعلمين لم يتمكنوا من الأمر حيث أجابوا عن طلب المقارنة بقولهم " لا أدري " . الخاصية المشتركة بين هؤلاء المتعلمين الثلاث أن أولياءهم لا يشجعونهم على المطالعة ، و لأن للإدراك علاقته المباشرة بما يعيشه الفرد في حياته اليومية ، و ما يعيشه عن طريق المطالعة من خبرات عامة ، حيث نجد أن الطفل في هذه السن يتحلى بقدرة كبيرة على الانتقال بين الواقع المعاش و الخيال الذي تبنى عليه قصص الأطفال بسلاسة ، ما يجعل قدرته على المقارنة تتأصل .

و يوضح **وفاء صلاح الدين إبراهيم الدسوقي** أن العديد من الدراسات أثبتت أنه من أهم أنواع حب الاستطلاع ، حب الاستطلاع الإدراكي و الذي يقوم على إدراك الطفل المثيرات المختلفة المحيطة به ، و منه فهو إدراك يتولد من الإثارة البيئية التي تختلف من فرد إلى آخر ، و عليه فإن الطفل تتحدد لديه تصورات عقلية و نماذج إدراكية عن مختلف

الأشياء المحيطة به نتيجة تفاعله معها من أجل التكيف ، و عليه يتضح لديه قدرة على التعرف عليها و وصفها و التعبير عنها و مقارنتها بغيرها .[1]

و يمكننا القول أن الأطفال قد أظهروا براعة و تمكنا و قدرة من حيث المقارنة ، و لعلها الكفاءة التي تحددت لدى العديد من المتعلمين بطريقة تكاد تكون متكافئة ، حيث لاحظنا أن السؤال المتعلق بالمقارنة كان المثير الأكثر تأثيرا في الطفل ، و انطلاقا من ذلك نجد أن ردود أفعال الأطفال تختلف باختلاف بيئاتهم الاجتماعية و هذا أمر طبيعي ، فهناك من الأطفال من لاحظ أن الصورة تعبر عن واقعه اليومي بطريقة تكاد تكون متطابقة ، بالمقابل أظهر العديد من المتعلمين أن البيئة الثقافية في الصورة تختلف جدا عما هو عليه واقعهم ، و اختلفت إجاباتهم في ذلك كلٌّ حسب ما يعيشه و ما يدركه عن بيئته ، و هذا ما أكد قدرة الطفل على التأثر بمدركات بيئته الثقافية و مثيراتها ، فالطفل في هذه السن يتمتع بادراك واع للأشياء و المواقف و يبرز في صدق متناه هذه الاختلافات دون تملق أو تغيير ، و من الأمثلة التي نعزز بها حكمنا هذا ما جاء على لسان الأطفال من خلال مقارناتهم المختلفة كما يلي :

– استغرب بعض التلاميذ أن الأب يقطع الخبز على مائدة الطعام ، منوهين أن هذا العمل عمل المرأة و ليس عمل الرجل ، و ذكر بعضهم أن الصورة قريبة لواقعهم على أن الأب و الطفل الذكر غير معنيين بإعداد مائدة الطعام ، فهو عمل تختص به النساء عن الرجال .

– أشار كذلك بعض التلاميذ أن هذه الصورة قريبة لواقعهم في شهر رمضان دون الأشهر الأخرى .

[1] - وفاء صلاح الدين إبراهيم الدسوقي ، المرجع السابق ، ص **325** بتصرف .

– متعلمي حي الزريعة و الفصحى أجابا بان المائدة التي يأكلون عليها هي مائدة أرضية و أن الأثاث الموجود بالغرفة في الصورة يختلف نوعا ما عن الأثاث في منزلهما، كما أكدت الفتاة أن والدها سيمنعها من الدراسة بعد الصف الخامس من التعليم الابتدائي لتتفرغ إلى مثل هذه الأعمال المنزلية .

– هناك كذلك من التلاميذ من أجاب من خلال مقارنته أن الأب لا يأكل معهم إلا في بعض المناسبات و عليه فالصورة تقترب من الواقع مع فارق أن الأب غير موجود ، فقط الأم تعتني بأبنائها ، علما أن الأم غير مطلقة و لا أرملة .

– أشارت متعلمة أن النساء و الرجال في منزلهم لا يتناولون الطعام معا ، فالنساء تتناولن طعامهن في مائدة غير تلك التي يتناول عليها الرجال طعامهم .

الحقيقة أن للأطفال في هذه المرحلة قدرات عقلية كبيرة تمكنهم من احتواء المعرفة و اللغة معا ، و أن عجز الطفل عن التعبير عن مختلف المثيرات سببه ليس قلتها أو انعدامها في أسرته أو بيئته الاجتماعية ، لأن الطفل ذكي ، يلاحظ و يقارن و يستطيع أن يتعلم أشياء جديدة من واقعه المدرسي الذي يتأثر به الطفل كثيرا في هذه السن لاسيما العلاقة القوية التي تربطه بالمعلم ، و عليه أجد أنه من غير المنطقي أن نحكم على طفل بالعجز لأن الكلمات تخونه ، و لكن بالمقابل لابد و أن نمكنه من هذه الكلمات حتى يقهر العجز .

02 – الاستنتاج الجزئي للفرضية الثالثة :

– تظهر أهمية المكتبة من حيث أنها ليست فقط هيكل أو حامل للكتب بالمنزل ، و لكن للمكتبة رمزها الثقافي و خلفيتها المعرفية التي تختلف باختلاف خلفية الفرد الثقافية إلا أن أغلب عينة البحث لا توليها اهتماما ، و لكننا لاحظنا أن كل الآباء يتوجهون نحو تشجيع أبنائهم اتجاه سلوك المطالعة و لكن لاحظنا كذلك أن التواتر يرتفع كلما زاد المستوى

التعليمي للأب ، حيث أنه كلما ارتفع المستوى التعليمي للأب و كذلك الأم كلما زاد توجههما نحو تشجيع أبنائهما على مطالعة الكتب .

– لا حظنا أن عينة الآباء تتجه بقوة إلى اعترافها بأهمية التعبير الشفهي في حياة الطفل ، و يبررون ذلك من حيث أن التعبير الشفهي يساعد الطفل على تطوير لغته و يساعده على التعبير عن مشاعره و آرائه ، كما ينمي الفهم لدى الطفل و يساهم في بناء شخصيته ، و عليه نجد أن أغلب الآباء على وعي تام بأهمية التعبير الشفهي من خلال اللغة العربية الفصيحة ، بل و أبدى العديد من الآباء اهتمامهم و تحفيزهم لأبنائهم للتحدث باعتمادها على الرغم من أنها لا تعتبر لغة الحديث اليومي على الرغم من أن الآباء أظهروا تمايزا في تمكنهم منها و استعمالهم إياها ، و لكن على هذا الاهتمام نجدهم يتحررون من كل مسؤولياتهم اتجاهها على اعتبار أنها مهمة المدرسة .

– حتى يتمكن المتعلم من توجيه تفكيره لابد له من سند معرفي ، يتأسس هذا السند من خلال مدركاته لمختلف الأشياء التي يحتك بها و يراها في بيئته و محيطه الاجتماعي، فهذه القاعدة المعرفية هي التي تنظم تفكيره و توجه تعبيره ؛ و عليه كلما أبرز الطفل ميله الإدراكي نحو مثير معين من مثيرات البيئية التي يعيش فيها نتيجة علاقة التأثير و التأثر بها كلما كان إدراكه التحليلي منصب على بنيتها لا على شكلها ، و كلما انصب الإدراك التحليلي للطفل على بنية الشيء كلما كانت لغته غنية في وصفه و تمثيله و التحدث عنه .

– أبرزت النتائج أن الآباء يتوجهون نحو اصطحاب أبنائهم إلى مختلف التظاهرات الثقافية على اختلاف انتماءاتهم الاجتماعية و لكن يزداد التوجه لدى فئة الأولياء من مستوى التعليم الثانوي و الجامعي ، إلا أن الآباء يجدون أن مجتمع الجلفة مجتمع فقير بتظاهراته الثقافية و عليه فرص الارتداد عليها ضعيف أيضا ، إلا أنهم يصطحبون أولادهم إلى بعض أماكن التسلية التي يروح فيها الطفل عن نفسه .

– أغلب المتعلمين لم يتمكنوا من بالاهتمام بجزئيات الصورة عند التعبير عنها ، و أبرزت النتائج أنه كلما كان الإدراك تحليليا منصبا على البنية كلما كانت اللغة غنية ، و كلما كانت اللغة ثرية تمكن الطفل من التعبير عن مدركاته بطريقة منطقية تفصيلية من خلال الوقوف على ماهية الأشياء و بنيتها و علاقاتها لا فقط وصفها ، إلا أنه لا علاقة لنوع الإدراك التعبيري الذي تمكن منه الطفل و انتمائه الاجتماعي ، حيث لاحظنا أن هناك من الأطفال من توحي بيئته الثقافية بالغنى و التنوع إلا أن إدراكه للأشياء وصفي شكلي و بالمقابل أثبت العديد من التلاميذ قدرتهم على التحليل البنيوي على الرغم من انتمائهم للفئات العمالية . و عليه أبرزت النتائج أنه لا توجد علاقة بين المستوى التعليمي للأب أو المستوى التعليمي للأم و اهتمام الطفل بجزئيات الصورة عند التعبير، كما أنه لا توجد علاقة بين مهنة الأب و قدرة الطفل على امتلاك إدراك بنيوي للأشياء . و يثير انتباهنا كذلك أن هناك فئتين من الآباء لم يتمكن أبناؤهم من إبراز اهتمام نحو جزئيات الصورة و هم الآباء الذين لا مستوى تعليمي لديهم و الآباء من حاملي الشهادات الجامعية. و لكن ما يميز عينة المتعلمين الذين تمكنوا من الكفاءة أن لديهم علاقة حوارية قوية بينهم و بين آبائهم حيث أن الآباء يتجاوبون مع أسئلة حب الاستطلاع التي يطرحها الطفل في المواقف الحياتية المختلفة . كما أن العينة أظهرت حبها و ميلها للتحدث باللغة العربية ثم ميلها لحصة التعبير الشفهي معا .

– من خلال الدراسة نجد أن قدرة المتعلم على الانتباه للمثيرات الثقافية المختلفة لا تتأثر بالمستوى التعليمي للأب و لا بالمهنة التي يمارسها ، و عليه لا تتأثر بانتمائه الفئوي و ربما يعود ذلك إلى الحدود المرنة بين الفئات في الممارسات الثقافية المعتمدة في بلدية الجلفة ، حيث أظهرت النتائج المتعلقة بالدراسة الاستطلاعية أن الحدود الفئوية بين مختلف الفئات الاجتماعية خصوصا المتقاربة منها مرنة و شفافة إن صح القول و هذا ناتج عن التقارب الكبير بينها في الأحياء السكنية و المؤسسات التعليمية التي يدرس بها الأطفال و

المتاجر التي يقضي منها السكان حاجاتهم ... ، و عليه يجعل هذا التقارب إمكانية وجود ممارسات تختلف جذريا من أسرة إلى أخرى لا وجود له ، ثم من فئة إلى أخرى أمر بعيد نوعا ما ، و لكنها تتأثر بأساليب الحوار القائمة بين هذه الفئة من المتعلمين و بين آبائهم فالعلاقة التي تربطهم بآبائهم هي التي وجهت اهتمام الطفل ، و لعلنا نتحدث عن حوار راق يسوده الاهتمام الفعلي بكيان الطفل و توجيهه . كما اتضح لنا أن العلاقة التي تجمع الطفل بلغته و إبراز الميل نحوها هو ما يحفز الطفل على إدراك مختلف المعطيات و إحاطتها بالعناية التعبيرية اللازمة ، حيث أنه كلما أحب الطفل لغته كلما زاد إدراكه نحوها ما يستثير تعبيره ، و عليه كلما زادت رغبة الطفل متوجة بادراك تحليلي بنيوي للأشياء المحيطة به كلما زاد تمكنه منها ، و عليه نقول أن عدم تعبير الطفل على جزئيات الصورة لا يتعلق فقط بكون الطفل تعرف على هذه الجزئيات أو لم يتعرف عنها ، ثم هل أدرك أهميتها أم لم يدرك ذلك و لكن وجدنا أن المتعلم تربطه بادراكاته التعبيرية علاقة ميل و محبة يعززها الحوار الوالدي و إشباع الفضول .

– لم يتمكن أغلب المتعلمين من تحقيق كفاءة الوصف الدقيق التام و المتكامل لكل معطيات الصورة ، و يعكس هذا النظرة السطحية للمتعلمين . و يجب أن نشير إلى أن الوصف المقصود ضمن هذه الكفاءة ليس الوصف العادي لألوان الأشياء و أشكالها ، و لكن وصف كل جزء مكون للصورة كل حسب أهميته و موضعه فيها .

و تحقيق هذه الكفاءة لا علاقة له بالانتماء الفئوي للطفل ، و يتضح لنا من خلال النتائج أن عينة المتعلمين التي أبرزت تفوقا في الوصف تتوزع على عينة الآباء ذوي المؤهلات الابتدائية و حتى الثانوية و هذا يعني أن أبناء من لا مستوى تعليمي لهم و أبناء ذوي المستوى الجامعي أبناؤهم لا يتمتعون بهذه القدرة .

– أغلب المتعلمين تمكنوا من مقارنة معطى الصورة مع الواقع المعاش و لأن للإدراك علاقته المباشرة بما يعيشه الفرد في حياته اليومية ، و ما يعيشه عن طريق المطالعة من

خبرات عامة ، وجدنا أن الطفل في هذه السن يتحلى بقدرة كبيرة على الانتقال بين الواقع المعاش و الخيال ، ثم الانتقال من المحورية الذاتية إلى المركزية الاجتماعية ما يجعل قدرته على المقارنة تتأصل .

01 – عرض و تحليل جداول الفرضية الرابعة :

– نص الفرضية : يجد المتعلمون صعوبة في التعامل مع المفاهيم المجردة يعزى إلى اختلاف الفئات التي ينتمون إليها .

– الجدول رقم (169) يبين توزيع عينة المتعلمين حسب قدرتهم على السفر :

هل تسافر مع أسرتك	التكرارات	النسبة المئوية %
نعم	12	50,0
لا	12	50,0
المجموع	24	100,0

يتضح لنا من خلال الجدول أن عينة البحث انقسمت إلى فئتين متكافئتين من حيث قدرتها على السفر ، حيث شكلت نسبة كل فئة **50%** .

يساعد السفر على الكشف عن ميول الأطفال و اتجاهاتهم خاصة اتجاه الأشياء الجديدة التي يرونها و التي تؤثر في اختياراتهم و تثري خبراتهم حيث تتولد لدى الطفل أفكار و معارف جديدة ، ما يثير انتباه الطفل و فضوله فيدفعه للاستجابة نحو هذه المثيرات المختلفة بالسؤال قصد إشباع حاجة الاستطلاع التي تتولد لديه نتيجة لذلك ، و على الوالدين ضمن هذا التوجه مساعدة أبنائهم على التكيف و هذه المواقف الجديدة من خلال تزويدهم بالمعلومات التي يريدون معرفتها و إجابتهم عن تساؤلاتهم المختلفة فهذا من شأنه أن يعزز النمو اللغوي لدى الطفل و يمده بالخبرات التي تشكل رافدا مهما من روافد اللغة لديه .

إضافة إلى أن السفر يمنح الطفل قدرة على ربط الأشياء و المواقف المختلفة و التعرف على خبرات جديدة مما يستثير مخيلته و يمكنه من التعرف على المعطيات البعيدة للأشياء من خلال إدراكها فإن تحصل لديه الإدراك تمكن من الوصول إلى المفاهيم التجريدية من خلالها للمواقف المختلفة ، خصوصا و أن الطفل في هذه السن تمكنه قدراته العقلية من الانتقال من المفاهيم الحسية إلى المفاهيم المجردة ، قد لا يتمكن الطفل من شرح

أو فهم كلمة المجرد لأنها تحمل أبعادا فلسفيا حتى الأشخاص الكبار يجدون نوعا من الصعوبة في تمييزها ، و لكن قدراته الإدراكية تمكنه من تعبير يوحي بالتجريد ، و يعتبر السفر من أهم المثيرات التي تمكن الطفل من ذلك .

- الجدول رقم (170) يبين توزيع المتعلمين حسب ميلهم للوحات الفنية :

تحب اللوحات الفنية	التكرارات	النسبة المئوية %
نعم	17	70,8
لا	7	29,2
المجموع	24	100,0

لابد و أن نوضح ضمن هذا السياق أن المتعلمين و لعلهم كأغلب أفراد المجتمع الجلفي لا يعرفون ميلا إلى مثل هذه التحف بمعناها الثقافي أو الرمزي أو الفني و لكن يظهرون ميلا لما تضفيه من جمال على المكان ، و يتضح لنا من خلال الجدول أعلاه أن **70.8%** أي **17** متعلم يظهر ميله و حبه للوحات الفنية ، في حين نجد أن هناك **07** متعلمين بنسبة **29.2%** لا يظهرون ميلا نحوها .

إن حب الطفل لمثل هذه المثيرات الثقافية يبدأ منذ الصغر نتيجة ما يراه من اهتمام والديه نحوها و حول ما يثيرانه من نقاش في محتواها ، إلا أن بيئتنا الثقافية فقيرة من ناحية هذه الممارسات ، حيث أنه و إن توافرت هذه المثيرات لا تتوافر إلا لأجل الزينة و عليه وجودها لا يتطلب حوارا بناء بين أفراد الأسرة حول من رسمها و المعنى الذي تحمله و الذي من شأنه أن يساعد الطفل على التعرف على المعاني المجردة و البعيدة للأشياء المختلفة و أن يرى من خلالها ما لا يتمكن الآخرون من رؤيته .

- الجدول رقم (171) يبين توزيع عينة المتعلمين حسب امتلاكهم للوحات فنية في المنزل :

لديكم لوحات فنية في المنزل	التكرارات	النسبة المئوية %
نعم	17	70,8
لا	7	29,2
المجموع	24	100,0

نجد من خلال الجدول أن **70.8%** من المتعلمين بما يعادل **17** طفل لديهم لوحات فنية في منازلهم ، بالمقابل نجد **29.2 %** يؤكدون أن منازلهم لا تحوي أية لوحات فنية . و ضمن هذا السياق كان الطفل إذا ما طلب منه إن كان منزله يحوي لوحات فنية نجد أن هناك من المتعلمين من يجيب عن السؤال بتلقائية و يظهر ما تحويه بعض اللوحات من رسومات و كان البعض الآخر يسأل أولا إن كان المقصود بها هي تلك الإطارات التي تحوي رسوما ، و هناك منهم من أجاب لا ليس لدينا لوحات فنية و لكن لدينا آيات قرآنية معلقة على الجدران مما يبرز إدراك الطفل و تفرقته لمختلف المنوعات اللوحاتية ، و بين أولئك الذي لا يعيرون الأمر اهتماما .

– الجدول رقم (172) يبين العلاقة بين المستوى التعليمي للأب و الميل نحو امتلاك لوحات فنية بالمنزل :

			لديكم لوحات فنية في المنزل		المجموع
			نعم	لا	
المستوى التعليمي للأب	أمي	ت	1	1	2
		%	4.2	4.2	8.3
	ابتدائي	ت	2	5	7
		%	8.3	20.8	29.2
	متوسط	ت	2	1	3
		%	8.3	4.2	12.5
	ثانوي	ت	7	0	7
		%	29.2	0.0	29.2
	جامعي	ت	5	0	5
		%	20.8	0.0	20.8
المجموع		ت	17	7	24
		%	70.8	29.2	100.0

يتضح لنا من خلال الجدول أن هناك علاقة قوية بين المستوى التعليمي للأب و توجهه نحو الحصول على لوحات فنية في المنزل ، و يؤكد ذلك معامل التوافق بقيمة **0.568** عند مستوى الدلالة sig **0.022 < 0.05** ، حيث يظهر لنا أنه كلما زاد المستوى التعليمي لأب كلما زاد توجهه نحو شراء اللوحات الفنية وفق الترتيب التالي : الآباء من دون مستوى تعليمي **4.2%** ، الآباء ذوو المستوى الابتدائي و المتوسط **8.3%** ، كل الآباء من المستوى الثانوي **29.2%** ، و كل الآباء الحاملين لشهادات جامعية **20.8%** .

و في دراسته المنهجية في الكشف عن آليات و أبعاد التذوق الثقافي أو النفور الثقافي بين **بيير بورديو** أن تذوق الفن مرتبط بالشروط الاجتماعية التي تحدد نشأته لا بطبيعة الإنسان ، حيث أن تذوق هذه اللوحة و عدم تذوق تلك ينبع من تهيؤ مفاهيمي و من استعداد ثقافي طبقي يخضع له الإنسان قبل أن يأتي إلى زيارة المتحف . و بهذا تغدو

وظيفة الثقافة الكلاسيكية تأمين شروط الانقسام الاجتماعي الحاصل على الصعيد الاقتصادي بشكل رمزي ، فالمتحف كنموذج ثقافي في الخلاصة هو مفتوح للجميع لكن الواقع السوسيولوجي يفيد أنه مفتوح أمام قلة من الناس ، و الجمهور يعيش ذلك إحساسا و شعورا دون أن يدركه أو يفهمه تماما ، حيث أن العملية تحصل على صعيد شفاف جدا، و رقيق لدرجة أنها تغيب أحيانا عن الإدراك المباشر.[1]

– الجدول رقم (173) يبين العلاقة المستوى التعليمي للأم و الميل نحو امتلاكها لوحات فنية بالمنزل :

			لديكم لوحات فنية في المنزل		المجموع
			نعم	لا	
المستوى التعليمي للأم	أمية	ت	1	2	3
		%	4.2	8.3	12.5
	ابتدائي	ت	4	3	7
		%	16.7	12.5	29.2
	متوسط	ت	5	1	6
		%	20.8	4.2	25.0
	ثانوي	ت	6	1	7
		%	25.0	4.2	29.2
	جامعي	ت	1	0	1
		%	4.2	0.0	4.2
المجموع		ت	17	7	24
		%	70.8	29.2	100.0

تظهر النتائج أنه لا توجد علاقة بين المستوى التعليمي للأم و توجهها نحو الحصول على لوحات فنية بالبيت إذ يبرز معامل التوافق **0.390** عند مستوى الدلالة sig **0.368 > 0.05** ذلك ، حيث أغلب الأمهات تظهر ميلا لهذه التحف بغض النظر على مستواها التعليمي و ذلك لأن المرأة تميل بفطرتها إلى هذا النوع من الرمزيات لاسيما و أنها تحمل

[1] - عماد عبد الغني ، المرجع السابق ، ص **184** بتصرف .

لمسة جمالية على المنزل ، إلا أننا نلاحظ بعيدا عن معامل التوافق و اعتمادا على توزيع العينة ضمن الجدول أنه كلما زاد مستوى الأم التعليمي كلما زاد اهتمامها بهذه اللوحات ، فنجد من خلال النسب أنه أم واحدة أمية ، **16.7%** ابتدائي ، **20.8%** متوسط ، **25%** ثانوي ، و الأم الوحيدة الحاملة للشهادة الجامعية .

- الجدول رقم (174) يبين توزيع عينة المتعلمين حسب نظرتهم لوظيفية المزهرية :

لما تصلح المزهرية	التكرارات	النسبة المئوية %
وضع الزهور	*16*	*66,7*
لا يعرف المزهرية	*8*	*33,3*
المجموع	*24*	*100,0*

أردنا من خلال هذا السؤال التعرف على نظرة المتعلم للمزهرية وفقا للوظيفة التي تأخذها في منزله ، حيث أن الأصل يحيل إلى أن المزهرية إناء توضع به الأزهار الطبيعية يتخذ عادة للزينة ، و لكن في يومياتنا ألفنا أن نضع فيها أزهارا اصطناعية لصعوبة الحصول على أخرى طبيعية ، ثم توجه العديد من الأفراد إلى وضع أشياء أخرى بالمزهرية كالمفاتيح أو الأشياء الصغيرة التي نخشى تضييعها ، و بالمقابل نجد أن العديد من العائلات لا تمتلك مزهرية بالمنزل لأنها تجد أنه لا فائدة منها ، و من خلال عينة البحث يتضح لنا أن **16** متعلم أي **66.7%** من عينة البحث تجد أن وظيفة المزهرية أن توضع فيها الزهور ، و بالمقابل أبرزت **33.3%** أي ما يعادل **08** متعلمين أنهم لا يعرفون المزهرية ، و بعد تعريفها للمتعلم ذكر أنه لا يراها إلا في صور الكتب أو الرسوم المتحركة و أبرز انطلاقا من ذلك عدم اهتمام لها ، ما يؤكد أن الطفل يفي مدركاته بما يراه مهما في بيئته ، فالمزهرية تعتبر مثير ثقافي و عليه اختلف المتعلمون في توجهاتهم إزاءه انطلاقا من خلفياتهم الثقافية و المعرفية لهذا المعطى .

و لابد و أن نوضح ضمن هذا السياق العلاقة القوية بين إدراك الشيء و التعبير عنه تعبيرا تجريديا ، فالطفل يتعرف على الأشياء المحيطة به من خلال احتكاكه بها و تكيفه معها ما يزيد من تحصيله المعرفي عنها ، و كلما زاد مستوى الإدراك لدى الطفل بخصوص هذه الأشياء و المواقف المختلفة كلما اهتم بوصفها وصفا بنيويا ، و كل وصف بنيوي يقوم على التجريد .

- الجدول رقم (175) يبين توزيع عينة المتعلمين حسب امتلاكهم مزهرية بالمنزل :

لديكم مزهرية في المنزل	التكرارات	النسبة المئوية %
نعم	16	66,7
لا	8	33,3
المجموع	24	100,0

يبين الجدول أن **66.7%** من المتعلمين لديهم مزهريات بالمنزل ، في حين نجد أن **33.3%** لا توجد لديهم مزهريات بالمنزل و هي الفئة من المتعلمين التي صرحت من خلال الجدول السابق أنها لا تعرف المزهرية لأنها لا تمتلكها في البيت .

- الجدول رقم (176) يبين توزيع عينة المتعلمين حسب وظيفة المزهرية بالمنزل :

ماذا تضعون فيها	التكرارات	النسبة المئوية %
زهور	13	81,3
زهور و أشياء مختلفة	3	18,8
المجموع	16	100,0

يبرز الجدول أعلاه أن عينة البحث من المتعلمين من تتواجد لديه مزهرية بالبيت يصرحون أنهم يضعون بهذه المزهريات زهورا إن أمكن طبيعية و إن لم يمكن فاصطناعية ، و فقط **03** متعلمين بنسبة **18.8%** ذكروا أنه لديهم مزهريات بالمنزل و لكنهم يضعون فيها أشياء أخرى إلى جانب الزهور كالمفاتيح أو الأزرار التي انتزعت من ملابسها أو غير

ذلك ، حتى أن هناك من المتعلمين من ذكر أنه كلما جرى البحث عن شيء صغير تائه في المنزل أول مكان يتم البحث به هو المزهرية لما تحويه من أشياء صغيرة مختلفة .

– الجدول رقم (177) يبين العلاقة بين المستوى التعليمي للأم و وجهة نظر المتعلم نحو وظيفية المزهرية :

			لما تصلح المزهرية		المجموع
			وضع الزهور	لا يعرف المزهرية	
المستوى التعليمي للأم	أمية	ت	0	3	3
		%	0.0	12.5	12.5
	ابتدائي	ت	5	2	7
		%	20.8	8.3	29.2
	متوسط	ت	3	3	6
		%	12.5	12.5	25.0
	ثانوي	ت	7	0	7
		%	29.2	0.0	29.2
	جامعي	ت	1	0	1
		%	4.2	0.0	4.2
المجموع		ت	16	8	24
		%	66.7	33.3	100.0

الحقيقة أن العلاقة غير موجودة بين المستوى التعليمي للأب و نظرة المتعلم لوظيفية المزهرية ، و لكنها تتحدد قوية بينها و بين المستوى التعليمي للأم ، و ربما لأن المزهرية عنصر رمزي يجد اهتمامه لدى الأم ، أضف إلى ذلك أن الأم في علاقتها مع الطفل داخل المنزل يتأثر المتعلم بثقافة أمه و توجهاتها ، و ضمن هذا الإطار يتحدد معامل التوافق C **0.557** عند مستوى الدلالة sig **0.05 > 0.029** .

و يتضح من خلال الجدول أن المتعلمين الذين لا يعرفون المزهرية يتوزعون على عينة الأمهات من دون مستوى تعليمي بنسبة **12.5%** ، ذات مستوى تعليمي ابتدائي بنسبة **8.3%** ، ثم مستوى تعليم متوسط بنسبة **12.5%** .

– الجدول رقم (178) يبين توزيع عينة المتعلمين حسب قدرتهم على تنويع المفردات عند التعبير الشفهي على الصورة :

التنويع في المفردات عند التعبير	التكرارات	النسبة المئوية %
نعم	6	25,0
لا	18	75,0
المجموع	24	100,0

يتضح من خلال الجدول أن **18** متعلم بمعدل **75%** يعتبر رصيدهم اللغوي فقير مقارنة مع ما يجب أن يمتلكه طفل في الصف الخامس من التعليم الابتدائي من مفردات لغوية في اللغة العربية الفصيحة ، حيث أنه فقط **25%** من المتعلمين يتمتعون برصيد لغوي جيد على الرغم من تمكنهم من اللغة العربية الفصيحة إلا أن رصيدهم اللغوي فيها محدود .

و ذكر الباحث في الدراسة المعنونة **بالخطاب الفلسفي في المدرسة الابتدائية La discussion philosophique a l'école élémentaire** ، و الموجهة من قبل **فرانسوا قاليشي Francois Galichet** أنه من أهم الصعوبات التي تواجه التلاميذ في مرحلة التعليم الابتدائي الفقر المعجمي الذي يعاني منه المتعلمون و الذي يؤدي إلى عدم فهم السندات و المطالب ، حيث أن هناك بعض التلاميذ الذين لا يتمكنون حتى من شرح بعض المفردات البسيطة .

إن تنوع المفردات يعكس التمكن اللغوي من جهة و ثراء الحصيلة اللغوية من جهة أخرى ، حيث نجد أن هناك بعض الأطفال لديهم قدرة بالغة على الشرح و الدقة في التقديم و التسمية و تفسير المقاصد التي يذهبون إليها ، في حين نجد فئة أخرى علاقتهم باللغة

علاقة نفعية ، فاللغة لديهم مهيأة لتلبية حاجات مدرسية ضرورية ليس إلا ، لأن العامية تفي بتلبية كل الحاجات التي تتطلبها مختلف المواقف الحياتية ، كما نجد أن الأطفال الذين يتمتعون بقدرة عالية على التعبير اعتمادا على قاموس لغوي ثري يحتلون الصدارة في حياتهم اليومية لدى أسرهم ثم في حياتهم المدرسية ، و عليه نلاحظ العلاقة القوية بين التمكن اللغوي و سعة الرصيد لدى الطفل و قدرته على احتلال الصدارة بما ينشأ لديه من ثقة بالنفس تدفعه إلى استقطاب الأنظار و البحث عن المكانة الاجتماعية و التقدير الاجتماعي اللذان تمنحهما إياه التمكن اللغوي ، فالطفل ضمن هذه المرحلة يكون قد تجسد لديه وعي كامل بأن التمكن من اللغة العربية الفصيحة يفتح باب التميز و التفوق ليس فقط الدراسي و لكن كذلك الاجتماعي على مصرعيه .

و تأسيسا على الكفاءات التي يؤكد منهاج اللغة العربية للسنة الخامسة من التعليم الابتدائي حصولها لدى الطفل المتعلم ، أن يتمتع برصيد لغوي ثري و متنوع ، ذلك أن اتساع قاموسه اللغوي أمر مشروط للتمكن من التعبير الكامل و الممتاز ، حيث أنه كلما زادت كانت حصيلة الطفل اللغوية و كانت ثرية و متنوعة كلما تمكن من تحقيق الكفاءات اللغوية في التعبير فالكلمة و المفهوم هما مفتاح جميع الكفاءات .

– الجدول رقم (179) يبين العلاقة بين المستوى التعليمي للأب و قدرة المتعلم على التنويع في المفردات التعبيرية :

			التنويع في المفردات عند التعبير		المجموع
			نعم	لا	
المستوى التعليمي للأب	أمي	ت	0	2	2
		%	0.0	8.3	8.3
	ابتدائي	ت	3	4	7
		%	12.5	16.7	29.2
	متوسط	ت	1	2	3
		%	4.2	8.3	12.5
	ثانوي	ت	2	5	7
		%	8.3	20.8	29.2
	جامعي	ت	0	5	5
		%	0.0	20.8	20.8
المجموع		ت	6	18	24
		%	25.0	75.0	100.0

يتضح جليا من خلال النتائج أعلاه أنه لا توجد علاقة بين المستوى التعليمي للأب والرصيد اللغوي للطفل ، و يؤكد معامل التوافق هذا التوجه حيث تتحدد قيمته بـ **0.365** عند مستوى الدلالة sig **0.451 > 0.05** ، حيث يبين الجدول أن المتعلمين يتوزعون بطريقة متكافئة بين مختلف المستويات التعليمية ، و لكن على هذا يستقر المتعلمون الذين يتمتعون برصيد لغوي ثري و متنوع عند الآباء من المستوى الابتدائي **12.3%** ، التعليم المتوسط **4.2%** و الثانوي **8.3%** ، و لكن ما يثير الانتباه أن كل المتعلمين الذين آباؤهم جامعيين رصيدهم اللغوي ضعيف و نسبتهم **20.8%** من إجمالي العينة شأنهم شأن الأطفال لآباء لا مستوى تعليمي لديهم .

حيث أنه من المفروض أنه في هذه المرحلة تزداد مفردات الطفل و يزداد فهمه لها، و يدرك الطفل التباين و الاختلاف القائم بين الكلمات كما يدرك التماثل و التشابه اللغوي ، و يزيد إتقانه الخبرات و المهارات اللغوية كمهارة طرح الأسئلة و الإجابة عليها ، و يتضح لديه إدراك معاني المجردات ، كما يلاحظ عليه طلاقة التعبير و الجدل المنطقي و

الفهم و الاستمتاع الفني و التذوق الأدبي ؛ إلا أن ضعف الطفل اللغوي جعل تعابيره هزيلة مفرغة من التنوع اللفظي .

و قد لاحظنا أن العديد من المتعلمين عند تعبيرهم عن السند يستوقفهم الموقف أو المعطى المراد التعبير عنه في رحلة بحث عن المسمى المقصود و الصحيح ، و كان الطفل عندما يعجز عن ذلك يميل و يهرب إلى اللغة العامية الدارجة و يعطيها صبغة النطق باللغة العربية الفصيحة ، و هذا ما يسمى بالتداخل المعجمي ، و تعرف الباحثة **سيلين Celyne** التداخل المعجمي على أنه استعارة معنى و شكل كلمات من لغة و استعمالها في أخرى لتغطية العجز المعجمي أو اللفظي .[1]

– الجدول رقم (180) يبين العلاقة بين المستوى التعليمي للأم و قدرة المتعلم على التنويع في المفردات التعبيرية :

	التنويع في المفردات	المجموع

[1] - خالد عبد السلام ، المرجع السابق ، ص **185** .

			عند التعبير	
			نعم	لا
المستوى التعليمي للأم	أمية	ت	0	3
		%	0.0	12.5
	ابتدائي	ت	2	5
		%	8.3	20.8
	متوسط	ت	1	5
		%	4.2	20.8
	ثانوي	ت	3	4
		%	12.5	16.7
	جامعي	ت	0	1
		%	0.0	4.2
المجموع		ت	6	18
		%	25.0	75.0

يظهر من خلال الجدول أن المتعلمين كذلك يتوزعون بطريقة متكافئة على مختلف المستويات التعليمية للأمهات ، و يبرز معامل التوافق ضمن هذا التوزع أنه لا توجد علاقة بين المتغيرين عند قيمة تتحدد بـ **0.323** عند مستوى الدلالة sig **0.593** > **0.05** .

و هذه النتائج المحصل عليها تختلف مع العديد من النتائج المتوصل إليها ضمن العديد من الدراسات بالمجتمعات الغربية ، و هذا يعود إلى أن طبيعة العلاقة بين اللغة العامية و اللغة العربية الفصيحة و كفاية المؤسسات التعليمية بتعليمها للطفل تختلف عن اللغة المعتمدة في المجتمعات الغربية و التي تنشأ ضمن المحيط الأسري أولا ، حيث أنه ضمن مجموعة الأبحاث التي قام بها المركز الفرنسي الوطني لإطارات و أساتذة و مشرفي الأبحاث التربوية **Alain-Savary** قام **بيرنارد لايير Bernard Lahire** أستاذ علم اجتماع في المدرسة العليا للآداب و العلوم الإنسانية ، و مدير فرقة البحث حول التنشئة الاجتماعية بنشر عرض خاص عن أفكاره حول موضوع علاقة اللغة بالتعلم تحت شعار : " العلوم للكل : فرص متساوية للكل " العلاقة باللغة و التعلم **Science pour tous : , mêmes chances pour tous ? Rapport au langage et apprentissages**

في مجلة **XYzep** المجلة الرسمية لمركز البحوث التربوية **Alain-Savary** ، حيث لاحظ الباحث أن تلاميذ الأقسام التحسينية لاسيما قسمي السنة الأولى و الثانية مدة ثلاث سنوات متتالية ، أن التلاميذ المنتمين إلى الفئات الشعبية البسيطة من بيئة عمالية لا تتمتع بأي كفاءة ، و لا تنتسب أمهاتهم إلى أي عمل ، لغتهم في المدرسة لغة فقيرة من حيث المعجم و من حيث القواعد النحوية ، غير مفهومة ، فالطفل عادة ما يستعمل ما يسمى بالمفردة الحقيبة Le mot valise ، و هو نوع من المصطلحات التي يستعملها الطفل لسد كل فراغ لغوي مثل كلمة : Truc ، و لأن المعلم يبحث عن الدقة التعبيرية فسيحاول مع المتعلم مرة أخرى الشيء الذي سيدفع بهذا الأخير عن الكف عن التعبير حتى في محاولاته البسيطة منها لأنه يعلم بأنه إن تكلم فسيتعرض حتما للاستهزاء من قبل زملاءه ؛ و ضمن هذا يقترح الباحث ضرورة إيجاد سبل للمعالجة من زاوية ثانية أي لابد للمدرسة أن تخرج من الإطار البيداغوجي إلى الواقع ، و أن يدفعوا بالمتعلم لأن يصبح الراوي الحقيقي لتجاربه الاجتماعية .[1]

- الجدول رقم (181) يبين العلاقة بين مهنة الأب و قدرة المتعلم على التنويع في الكلمات عند التعبير :

	التنويع في المفردات عند التعبير		المجموع
	نعم	لا	

[1] - Bernard Lahire, Op cit, P **1 - 4** .

مهنة الأب	مهن حرفية	ت	2	2	4
		%	8.3	8.3	16.7
	خدماتية و تجارية	ت	1	0	1
		%	4.2	0.0	4.2
	إطارات متوسطة	ت	0	3	3
		%	0.0	12.5	12.5
	إطارات عليا	ت	0	2	2
		%	0.0	8.3	8.3
	أعمال حرة	ت	0	1	1
		%	0.0	4.2	4.2
	مهن عسكرية	ت	0	1	1
		%	0.0	4.2	4.2
	عمال	ت	2	3	5
		%	8.3	12.5	20.8
	بدون مهنة	ت	1	6	7
		%	4.2	25.0	29.2
المجموع		ت	6	18	24
		%	25.0	75.0	100.0

ما لفت انتباهنا من خلال النتائج بالجدول أعلاه أن المتعلمين المتمكنين من التنويع في المفردات عند التعبير عن الصورة آباؤهم يمتهنون مهن حرفية **8.3%** أو خدماتية و تجارية **4.2%** أو عمال **8.3%** و حتى هناك طفل والده لا مهنة له **4.2%** ، بالمقابل نجد أن أبناء الإطارات و الأعمال الحرة و حتى المهن العسكرية يظهر أبناؤهم عجزا في التنويع في المفردات عند التعبير، و يتحدد معامل التوافق بـ **0.493** عند مستوى الدلالة sig **0.05>0.360** .

- **الجدول رقم (182) يبين توزيع عينة المتعلمين حسب قدرتهم على الاستعانة بالتعابير الجسدية عند التعبير :**

الاستعانة بالتعابير الجسدية	التكرارات	النسبة المئوية %
نعم	3	12,5

لا	21	87,5
المجموع	24	100,0

يتضح من خلال الجدول أن **03** متعلمين فقط بنسبة **12.5%** تمكنوا من المزج بين التعبير الشفهي و التعبير الجسدي و كلهم من ذوي النتائج الممتازة في مادة اللغة العربية ، في حين أن **87.5%** من المتعلمين لم يجنحوا إلى ذلك حيث ساد الهدوء مقام التعبير و اكتفوا بالكلمات دون غيرها ، و ربما نجد أصل ذلك في الانضباط الذي يتّبعه الطفل داخل حجرة الصف عند قيامه بمختلف النشاطات الدراسية ، حيث يشبك الطفل يديه كسلوك طبيعي في القسم يعبر على انضباط الطفل و تحليه بالأخلاق التي يتطلبها الموقف الدراسي .

إن للحركات الجسدية أهميتها عند التعبير ، إذ أنها قد تحل محل الكلام فهي تأتي متممة له ، فاعلة في تأكيده أو التأثير في السامع من خلاله أو توضيحه ، إذ تعد ترجمان للغة . و لهذه الحركات بصمة خاصة تماما مثل اللغة ، و عليه السلوك الفردي عند النطق باللغة يضيف إليها لمسة خاصة هي بمثابة الهوية الاجتماعية .

و يعرف الدكتور **هادي نهر** الحركات المصاحبة للغة على أنها أفعال داخل الحقل اللغوي يقتضيها نظام لغوي معين في لغة معينة ليحكم من خلالها اللياقة و عدم اللياقة في المجتمع الكلامي الواحد ، إذ لكل لغة عادات لغوية خاصة بها و هو نابع أساسا مما تعارف عليه المجتمع من عادات و تقاليد تحكم عملية التواصل اليومي بين الناس .

الحقيقة أن الممارسة اللغوية لدى أي فرد تتحدد ضمن مستويين : الأول اللغة المنطوقة و الثاني الحركات الجسدية التي تتبعها ، و لقد كرست العديد من الدراسات اهتمامها في هذا السياق حيث يجدون أن التربية لا تترك أثرها فقط على منطوق اللغة و لكن تترك بصمتها على الممارسات اللغوية التي تصاحبها ، و عليه يمكن تحديد المستوى الثقافي و الاجتماعي اعتمادا على اللغة المنطوقة و على هذه الممارسات ، ذلك أن الطفل يقلد و

يحاكي ما يراه عن أفراد بيئته الاجتماعية فيتأثر بهم فيترسخ السلوك لديه من خلالهم سواء كان ذلك بطريقة مقصودة أو عفوية تلقائية . و قد لاحظنا ضمن هذا التوجه أن الأطفال من الفئات المتوسطة القريبة من الفئات العمالية و الفئات العمالية يتميزون بالتعامل الخشن لاسيما الذكور منهم و ذلك من خلال اعتماد العبارات المباشرة و التي لا تتحلى بالمقدمات الجمالية للكلام بل و حتى في طريقة الجلوس و النهوض و الإقدام و التعامل مع الصورة المعبر عنها ، في حين أن أبناء الفئات العليا و المتوسطة القريبة من العليا يميلون إلى إلقاء التحية و يميلون إلى التحلي بآداب الكلام كقولهم : " صباح الخير أو مساء الخير أي إلقاء التحية عند الإقدام ، من فضلك ، شكرا جزيلا ، إلى اللقاء.... " ، على العكس من ذلك لم يبد أبناء الفئات العمالية هذا النوع من الممارسات .

و عليه نقول أنه و إن كانت اللغة المنطوقة بالعربية الفصحى لا تفضح الانتماء الاجتماعي للفرد كما تفعله اللغة العامية الدراجة على اللسان ، لما لها من قواعد صوتية و نحوية و صرفية و إملائية موحدة إلا أن الممارسات اللغوية تفضح صاحبها عند الكلام و لو باللغة العربية الفصيحة .

- الجدول رقم (183) يبين توزيع عينة المتعلمين حسب قدرتهم على الوصول إلى المعنى المجرد للصورة :

المعنى المجرد للصورة	التكرارات	النسبة المئوية %
تعرف الطفل على المعنى المجرد للصورة	9	37,5
لم يتعرف	15	62,5
المجموع	24	100,0

يوضح الجدول أن **62.5%** من المتعلمين أي **15** طفل لم يتمكنوا من التعرف على المعنى المجرد للصورة ، فقط **09** تلاميذ بما يشكل نسبة **37.5%** تمكنوا من ذلك ، و نقصد بتمكن المتعلم من المعنى المجرد اعتمادا على التعريف الإجرائي ما يحمله الفرد من تصورات و ذكريات و تخيلات ، تُوجِدُها العلاقة النفسية و الثقافية نحو الشيء ، و عادة ما يكون للتربية أثر في تحديدنا لمفاهيم الأشياء المجردة ، و منه يأخذ المفهوم المجرد نشأته عند وجود المعطى و التعامل معه بطريقة حسية ، ما يولد ألفة بيننا و بين هذه الأشياء و هذا التفاعل يجعلنا ندرك ماهية الشيء في أذهاننا و التي تتحدد انطلاقا من شعورنا نحوه ، و عادة ما يتحول هذا الشعور في مرحلته النهائية إلى رمز ذي معنى بالنسبة للفرد و هي مرحلة التجريد التي يتحدث عنها **بيرنشتاين** . و يقابله المفهوم المادي الذي يعتمد على إدراك الشيء من خلال الحواس .

و لابد و أن نشير ضمن هذا المجال أنه لا توجد علاقة بين المستوى التعليمي للأب و لا مهنته و كذا المستوى التعليمي للأم و قدرة المتعلم على التعرف على المعنى المجرد للصورة ، و لكن بالمقابل نجد أن أغلب هذه الفئة من أولئك الذين يشجعونهم آباؤهم على مطالعة الكتب ، يسافرون و يتحاورون مع أوليائهم فيجيبونهم على كل الأسئلة التي يطرحها المتعلم في ظل حب الاستطلاع .

و يطلق **بازيل بيرنشتاين** تسمية **التعبير الرمزي المجرد** للدلالة على هذا التوجه ، و من خلال هذا المصطلح يقرن **بيرنشتاين** بين الرمزية و التجريد ، ذلك أنه ميز كما سبق و أن أشرنا إليه بين الرمز المحدود و الرمز المتطور في اللغة و أن التجريد صفة لصيقة بالرمز المتطور دون سواه ، فالتجريد سمة من سمات اللغة المتطورة .

و المفهوم المجرد أو التعبير الرمزي المجرد في نظر **بيرنشتاين** يعني القدرة على اكتشاف العلاقات بين مختلف الظواهر و الأشياء ، و حصرها في مفهوم تتعلق حدوده أساسا بخصائص الشيء الملاحظ ، و هي خصائص تكون معروفة لدى الطفل نتيجة ما

يتعرض له من تربية ثقافية في بيئته الاجتماعية ، فاللوحة و المزهرية و المكتبة و البيانو ... و غيرها من المصطلحات ، كلها تَمَثُّلٌ لأشياء لها معان مختلفة في نظر الأطفال اعتمادا على انتماءاتهم الاجتماعية ، إذ يراها طفل الطبقات البورجوازية مثلا ذات أهمية، فهي ضرورية في حياته لأنها تعتبر امتدادا لأذواقه و لأنها تساعد على بناء شخصيته ، في حين نجد أن طفل الطبقات العمالية لا يوليها اهتماما لأنها غريبة عنه أو لأنها لا تشكل جزءا من حياته ، و لا هي تمثل بعدا من أبعاد ذاتيته .

و يتناول **جان بياجيه Jean Piaget** نمو و اكتساب الرموز لدى الطفل ، حيث يرى أن الطفل يكتسب إمكانية تمثيل الحوادث و الموضوعات بنوع من الرمز الداخلي في صورة كلمات أو صور ذهنية في حين أن نمو و اكتساب القدرة على الاستدلال تتمثل في رؤية الطفل للعالم من خلال رغباته الخاصة ، و عليه المفاهيم عبارة عن تعميمات تنشأ من تجريد الأحداث الحسية .[1]

و عليه تساعدنا هذه الأفكار التي نستقيها من بيئتنا حول الأشياء المختلفة في تعريف الشيء ، و هذا التعريف هو الذي يأخذ مجراه التجريدي لأنه لا يعتمد على الحواس و إنما يعتمد على العلاقة النفسية ذات البعد الثقافي التي تربطني بهذا الشيء ، و على هذا المستوى تأخذ التعابير التجريدية صفتها الرمزية بالنسبة للطفل .

و يقر **عبد الرحمان ابن خلدون** بأن اللغة ترجمة للمعاني الذهنية و تحقيق للعملية الاتصالية ، و تحصل الملكة فيها بتمرين اللسان عليها : " اللغات إنما هي ترجمان عما في الضمائر من تلك المعاني يؤديها بعض إلى بعض بالمشافهة في المناظرة و التعليم ، و ممارسة البحث بالعلوم لتحصيل ملكتها بطول المران على ذلك " .[2]

[1] - كريمان بدير ، المرجع السابق ، ص **102** .
[2] - عبد الرحمان ابن خلدون ، المرجع السابق ، ص **596** .

و اعتمادا على ذلك نجد أن **بازيل بيرنشتاين** يظهر أهمية التجريد في تصنيف اللغة ضمن رموزها المتطورة و المحدودة ، حيث يعتبر مصطلح **اللغة المحدودة** أو **الرمز المحدود Code Restreint** ، تعبير عن لغة حسية حركية تفتقر إلى أدوات الربط و ينحدر فيها مستوى التعبير الرمزي المجرد و تتداخل فيها المقدمات و النتائج كما تسودها عبارات طفيلية (مثل أليس كذلك ؟ أتعرف ؟ ...). أما لغة الفئات الوسطى فهي اللغة التي يطلق عليها **اللغة المتقنة** أو **الرسمية** ذات **الرمز المتطور Code élaboré** ، فتتميز بدرجة عالية من الرمزية و التجريد .

- الجدول رقم (184) يبين العلاقة بين جنس المتعلم و قدرته على التعرف على المعنى المجرد للصورة :

			المعنى المجرد للصورة		المجموع
			تعرف الطفل على المعنى المجرد للصورة	لم يتعرف	
جنس المتعلم	ذكر	ت	3	9	12
		%	12.5%	37.5%	50.0%
	أنثى	ت	6	6	12
		%	25.0%	25.0%	50.0%
المجموع		ت	9	15	24
		%	37.5%	62.5%	100.0%

يتضح من خلال الجدول أن أغلب الفئة القادرة على التعرف على المعنى المجرد للصورة من الإناث بنسبة **25%** من **37.5%** أي ما يعادل **06** متعلمات من إجمالي **09** أطفال ، بالمقابل نجد فقط **03** ذكور تمكنوا من ذلك بنسبة **12.5%** . و على اعتبار أن وصول المتعلم للمعنى المجرد هو نتاج تفاعل المتعلم مع الصورة تظهر الإناث تفاعلا أكثر مما يبرزه الذكور و هذا فطرة في الأنثى ، حيث أثبتت العديد من الدراسات أن عقل المرأة أكثر انشغالا بالتعبيرات الرمزية مما يميل إليه الرجل .

كما أن الإناث في هذه المرحلة تتميز عن الذكور في الذكاء بحوالي نصف السنة [1]، إضافة إلى ما يتمتعن به من عبارات التشجيع و التعزيز الاجتماعي أكثر مما يتمتع به الذكور و من شأن ذلك أن يؤثر في تفاعل الطفل الإيجابي مع ما يحيط به و في تعبيره عنه .

02 – الاستنتاج الجزئي للفرضية الرابعة :

– يتضح لنا من خلال النتائج أن هناك علاقة قوية بين المستوى التعليمي للأب و توجهه نحو الحصول على لوحات فنية في المنزل ، حيث يظهر لنا أنه كلما زاد المستوى التعليمي لأب كلما زاد توجهه نحو شراء اللوحات الفنية . بالمقابل لا توجد علاقة بين المستوى التعليمي للأم و توجهها نحو الحصول على لوحات فنية بالبيت حيث أغلب الأمهات تظهر ميلا لهذه التحف بغض النظر على مستواها التعليمي و ذلك لأن المرأة تميل بفطرتها إلى هذا النوع من الرمزيات .

– أغلب متعلمي العينة رصيدهم اللغوي فقير مقارنة مع ما يجب أن يمتلكه طفل في الصف الخامس من التعليم الابتدائي من مفردات لغوية في اللغة العربية الفصيحة ، ذلك أن تنوع المفردات يعكس التمكن اللغوي من جهة و ثراء الحصيلة اللغوية من جهة أخرى و أبرزت نتائج البحث أنه لا توجد علاقة بين المستوى التعليمي للأب و الأم والرصيد اللغوي للطفل و لكن ما يثير الانتباه أن كل المتعلمين الذين آباؤهم جامعيين رصيدهم اللغوي ضعيف شأنهم شأن الأطفال لآباء لا مستوى تعليمي لديهم . و قد لاحظنا أن العديد من المتعلمين عند تعبيرهم عن السند يستوقفهم الموقف أو المعطى المراد التعبير عنه في رحلة بحث عن المسمى المقصود و الصحيح ، و كان الطفل عندما يعجز عن ذلك يميل و

[1] - كريمان بدير ، المرجع السابق ، ص **140** .

يهرب إلى اللغة العامية الدارجة و يعطيها صبغة النطق باللغة العربية الفصيحة . و ما لفت انتباهنا من خلال النتائج المحصل عليها أن المتعلمين المتمكنين من التنويع في المفردات عند التعبير عن الصورة آباؤهم يمتهنون مهن حرفية أو خدماتية و تجارية أو عمال أو لا مهنة له .

– أغلب المتعلمين لم يتمكنوا من التعرف على المعنى المجرد للصورة و نقصد بتمكن المتعلم من المعنى المجرد ما يحمله الفرد من تصورات و ذكريات و تخيلات ، تُوجِدُها العلاقة النفسية و الثقافية نحو الشيء ، و عليه التفاعل الناتج يجعلنا ندرك ماهية الشيء في أذهاننا و التي تتحدد انطلاقا من شعورنا نحوه ، و عادة ما يتحول هذا الشعور في مرحلته النهائية إلى رمز ذي معنى بالنسبة للفرد و هي مرحلة التجريد .

و لابد و أن نشير ضمن هذا المجال أنه لا توجد علاقة بين المستوى التعليمي للأب و لا مهنته و كذا المستوى التعليمي للأم و قدرة المتعلم على التعرف على المعنى المجرد للصورة ، حيث نجد أن أغلب المتعلمين الذين تمكنوا من الكفاءة من أولئك الذين يشجعونهم آباؤهم على مطالعة الكتب ، يسافرون و يتحاورون مع أوليائهم فيجيبونهم على كل الأسئلة التي يطرحها المتعلم في ظل حب الاستطلاع .

01 – البيانات العامة المتعلقة بعينة معلمي الطور الابتدائي الذين قدمت لهم الاستمارة:

– جدول رقم (185) يبين توزيع عدد تلاميذ الصفوف الخامسة من التعليم الابتدائي :

عدد تلاميذ القسم	التكرارات	النسبة المئوية %
من 15 إلى 25	1	8,3
من 25 إلى 35	7	58,3
من 35 إلى 45	4	33,3
المجموع	12	100,0

يبين الجدول أعلاه أن تلاميذ القسم يتوزعون على الأقسام النهائية وفق اعتبارات متعددة أهمها الاكتظاظ و هذا يختلف من مؤسسة إلى أخرى ، عدد الأقسام المخصصة للسنوات النهائية ، و عدد التلاميذ الذين يرتقون من السنة الرابعة ابتدائي إلى السنة الخامسة و يضاف إلى هذا التعداد عدد المتعلمين المعيدين و المتعلمين الوافدين إلى هذه المؤسسة ، و تخضع كل هذه الاعتبارات إلى التسيير الإداري و البيداغوجي لكل مدير .

و عموما نجد أن الأقسام النهائية للمرحلة الابتدائية يتوزع فيها المتعلمون بنسب تمثل للقسم المتوسط الاستيعاب ، فلاهي بالأقسام النموذجية ذات العدد الصغير و لا هي بالأقسام المكتظة جدا ، و يساير هذا انتظام المتعلمين في ثلاث مستويات : الأقسام التي تستوعب من **15** إلى **25** تلميذ و تمثل نسبة **8.3%** بمعدل قسم واحد من مجموع **12** قسم، الأقسام التي تستوعب من **25** إلى **35** تلميذ و نسبتها **58.3%** و تشكل النسبة الأكبر، الأقسام التي تستوعب من **35** إلى **45** تلميذ و تمثل **33.3%** من النسبة الإجمالية بتكرار **04** أقسام أي ثلث العينة .

و يتضح أن هذا التوزيع مصرح به ضمن الإحصائيات الإجمالية التي قامت بها مديرية التخطيط و البرمجة للولاية في نهاية سنة **2015** ، حيث نلاحظ من خلالها أن عدد التلاميذ المتمدرسين في المراحل الابتدائية لبلدية الجلفة وحدها يتجاوز القدرة الاستيعابية للأقسام ،

حيث تتحدد نسبة المتمدرسين بـ **38628** متعلم ، في حين أن القدرة الاستيعابية لمجموع الأقسام هي **36040** .

- جدول رقم (186) يبين عدد سنوات الخدمة في مجال التعليم :

الأقدمية في مهنة التعليم	التكرارات	النسبة المئوية %
من سنة إلى 5 سنوات	4	33,3
من 6 سنوات الى10	3	25,0
من 11 سنة إلى 15	2	16,7
من 16 إلى 20 سنة	2	16,7
أكثر من 20 سنة خدمة	1	8,3
المجموع	12	100,0

من خلال الجدول نلاحظ أن **04** معلمين بما يشكل نسبة **33.3 %** لهم خبرة تتراوح من سنة إلى **05** سنوات ، ثم **03** معلمين بنسبة تعادل **25%** لهم خبرة تتراوح من **06** إلى **10** سنوات ، **16.7%** بتكرار معلمين اثنين بالتساوي للفئتين من ذوي الخبرة من **11** إلى **15** سنة و من **16** إلى **20** سنة ، و أخيرا نجد أن معلم واحد فقط له خبرة و أقدمية في التعليم تتجاوز **20** سنة .

و نلاحظ اليوم أنه أصبح من مهام المدير أن يكيف عملية توزيع الأقسام النهائية حسب الكفاءة التي يتحلى بها المعلم المسؤول عن القسم ، إلا أننا نلاحظ كذلك أن أغلب المدارس التعليمية تعتمد نظاما آخر و هو أن المعلم يسند له القسم من السنة الأولى ابتدائي و أحيانا التحضيري فيبقى مع نفس الصف حتى نهاية المرحلة الابتدائية ، لأن المعلم يفضل البقاء مع التلاميذ الذين علمهم منذ ولوجهم للمؤسسة لما له من معرفة و دراية بهم و بكفاءاتهم و قدراتهم الشيء الذي يساعده على تحقيق الأهداف التعليمية المرجوة مع مراعاة الفروق الفردية لكل منهم ، لأنه لا يمكن للمعلم أن يراعي هذه الفروق إذا كان لا يعرفها ، و لن يتمكن من معرفتها إلا إذا كان يعرف التلاميذ معرفة جيدة ، و المقصود بالمعرفة الجيدة

أن يتعرف على كل ظروفهم الاجتماعية و الاقتصادية و العائلية ، فالمتعلم في المرحلة الابتدائية قريب جدا من معلمه و هو ما يشكل العلاقة الوثيقة و القوية بينهما .

و قد لاحظنا هذه العلاقة مترسخة بين كل معلم و تلاميذه لأغلب المؤسسات التعليمية التي زرناها ، حيث كان المعلم يتحدث عن كل طفل و كأنه يعيش معه في منزل واحد ، فهو على دراية كاملة و كافية بكل ما يحيط به من عوامل و مؤثرات ، بل و كان المعلم يجيبنا و يعلل تساؤلاتنا عن بعض الحالات ، و هي علاقة تظهر بشكلها الأوضح و الأقوى في المرحلة الابتدائية دون المراحل الدراسية الأخرى .

- الجدول رقم (187) يبين عدد المرات التي درّس فيها المعلم السنة الخامسة من التعليم الابتدائي :

عدد مرات تدريس السنة الخامسة	التكرارات	النسبة المئوية %
01	1	8,3
02	4	33,3
03	2	16,7
05	2	16,7
07	1	8,3
08	2	16,7
المجموع	12	100,0

يبين الجدول أعلاه أن هناك تمايز بين المعلمين في عدد المرات التي أسند لهم فيها المستوى الخامس و هذا أمر طبيعي يعود لاعتبارات السن و الخبرة و الإجراءات المعتمدة من قبل مدير المؤسسة و التحولات التي يتعرض لها المعلم نتيجة الحركات التنقلية خلال كل **03** سنوات أو تحركات النقل الإداري الإرادي التي يطلب فيها المعلم النقل لأسباب تخصه .

على العموم نجد أن **33.3%** من المعلمين درّسوا الصف الخامس مرتين خلال مسارهم المهني ، و **16.7%** بتكرار معلمين اثنين تتكرر لكل معلم تدريس الصف الخامس بتواتر **03** و **05** و **08** مرات خلال مساره المهني ، و معلم واحد درس الصف الخامس مرة واحدة

، ثم معلم واحد كذلك درس الصف الخامس **07** مرات . و تعكس شدة التواتر الخبرة التي يتحلى بها المعلم في تعامله مع متعلمي هذا الصف ، و لابد و أن نشير هنا أن شدة التواتر لا توحي بالضرورة إلى أن سن المعلم قد يكون كبيرا ، ذلك أن الملاحظ أنه كلما كبر المعلم في السن و خصوصا المعلمات تظهر لديهم الرغبة أكبر في التعامل مع السنوات الأولى للتعليم الابتدائي دون السنتين الرابعة و الخامسة ، لتفادي التوتر و التعب و المجهود الكبير الذي يتطلبه العمل مع تلاميذ الصفين الرابع و الخامس من التعليم الابتدائي .

02 – عرض و تحليل جداول الفرضية الخامسة :

– نص الفرضية : تنتهج المؤسسات التعليمية في طورها الأول الطرائق التعليمية المناسبة للتعامل مع الفروقات الفردية للمتعلمين في جانبها اللغوي على مستواها الشفهي .

– الجدول رقم (188) يبين توزيع المعلمين حسب تقديرهم لنسبة المتعلمين الذين يعانون من صعوبات عند التعبير الشفهي :

نسبة المتعلمين الذين يعانون صعوبات في التعبير الشفهي	التكرارات	النسبة المئوية %
نصف التلاميذ	3	25,0
الربع	5	41,7
أقل من الربع	4	33,3
المجموع	12	100,0

يبين الجدول أن كل المعلمين على اختلاف خبراتهم المهنية و المؤسسات التعليمية التي يعملون بها يؤكدون على أن المتعلمين يعانون من صعوبات عند التعبير إلا أن النسبة المقدرة تختلف من معلم إلى آخر و من مؤسسة تعليمية إلى أخرى ، حيث يرتبط هذا الأمر بالعديد من العوامل منها ما هو خارجي له علاقة بالأسرة و منها ما له علاقة بالمتعلم في حد ذاته و منها ما يتعلق بالأسلوب و طرائق التدريس التي يعتمدها المعلم .

و على العموم نلاحظ من خلال الجدول أن هناك **41.7%** من المعلمين أي **05** أساتذة من عينة البحث تجد أن ربع القسم يعاني من صعوبات في التعبير ، **33.3%** من المعلمين يجدون أن المتعلمين الذين يعانون من الصعوبات أقل من الربع ، و يجد **25%** منهم أن نسبة التلاميذ الذين يجدون صعوبة في التعبير الشفهي يشكلون نصف تلاميذ القسم ، و لابد و أن نشير هنا إلى أن المقصود بالصعوبات ضمن هذا السياق عدم قدرة الطفل على التعبير بتلقائية و سلاسة اعتمادا على اللغة العربية الفصيحة ، حيث يظهر عجزا على إيجاد المصطلحات المناسبة نظرا لفقر رصيده اللغوي ، و لا يتمكن من الاسترسال المبني

على اعتماد الجمل الطويلة لما يشعر به من خجل و خوف من المواقف التعبيرية فيلجأ إلى اعتماد العامية لتكملة نصابه اللغوي و تغطية العجز الذي يجده عند التعبير ، و عليه لا يأخذ العجز ضمن هذا المنظور صفته النفسية أو المورفولوجية أو حتى الفونولوجية .

و في ظل أهمية توجيه الاهتمام نحو الصعوبات التي يعاني منها المتعلم نجد أن **بازيل بيرنشتاين** قد بدأ مساره البحثي منذ أربعين سنة من سؤال سهل لكنه أساسي هو :

- كيف نستطيع أن نجد الطريقة المثلى حتى نتجنب ضياع الإمكانات التربوية للطبقة العاملة ؟ .

- Comment trouver le moyen d'éviter le gaspillage du potentiel éducationnel de la classe ouvriére ?

من منطلق التباينات اللغوية التي يعرفها أبناء الطبقات العمالية عن أبناء الطبقات الوسطى، هذا فتح الباب نحو اكتشاف الرموز اللغوية ، و نظرية الرموز اللغوية فتحت المجال لتحليل واقع اللاتكافؤ في المجال التربوي و التعليمي .[1] و ضمن التوجه نفسه نريد أن نجد الطرق المثلى التي نستطيع من خلالها تقليص الهوة اللغوية بين مختلف المتعلمين سواء كان سببها الانتماء الاجتماعي أو غيره .

و في الدراسة : **الخطاب الفلسفي في المدرسة الابتدائية La discussion philosophique a l'école élémentaire** ، الموجهة من قبل **فرانسوا قاليشي Francois Galichet** في إطار إعداد مذكرة لنيل درجة التحكم في العلوم التربوية ، جوان **2000** في جامعة لويس باستور ستراسبورغ الفرنسية ، نجد أن صاحبها لاحظ أن هناك بعض من المتعلمين الذين يظهرون نوعا من المقاومة اتجاه ما تقدمه المدرسة من علوم و معارف ، و على اختلاف نوع المقاومة المتبناة من قبل التلاميذ و التي اتخذت أشكالا

[1] - Alan R. Sadovnik, Op.cit, P**725** .

مختلفة إلا أن العامل المشترك بينهم يتحدد في عدم قدرة هؤلاء الأطفال على التحكم في اللغة فهما و كتابة و تعبيرا ، فشكل ذلك العائق الأكبر الذي بات يحول بينهم و بين نجاهم المدرسي ، و انطلق الباحث في دراسته من مجموعة من التساؤلات كان أهمها : كيف يمكننا استثارة لغة الخطاب لدى الطفل ؟ فالباحث لا يسعى فقط لاستنطاق الطفل و لكنه يريد خطابا لغويا موجها ، و هو ما تعانيه المدارس اليوم من فقر للمثيرات اللغوية التي تساعد الطفل على التعبير و تشجعه على إثراء رصيده اللغوي ، على اعتبار أن المدارس اليوم لا تزال تعاني من السندات المادية الجافة و المعقدة .

و تقوم عملية التعبير الشفهي في المدرسة على مرحلتين مهمتين كما حددهما **خالد عبد السلام** : مرحلة التخطيط ، حيث يكون المتعلم في موقف يستدعي التعبير باعتماد العربية الفصيحة حسب المثير المقدم و عادة ما يكون الصورة المصاحبة لنص القراءة أو استفسارا يتطلب جوابا ، و تقوم عملية التخطيط على اختيار تركيب الجملة و المفردات التي ستحويها و التي لابد و أن تتناسب مع المثير المراد التعبير عنه ؛ و مرحلة تنفيذ الكلام من خلال نطق الأصوات المكونة للكلمات فالجمل ، و هنا تختلف قدرات المتعلمين، فهناك من يندفع في الكلام دون توقف و هناك من يجد نفسه يطيل عملية التخطيط و يتذكر و يستدعي الكلمات .

– الجدول رقم (189) يبين توزيع المعلمين حسب تقديرهم لنسبة المتعلمين الذين يعتمدون جمل بسيطة عند التعبير :

عدد مستخدمي الجمل البسيطة	التكرارات	النسبة المئوية %

الأغلبية	4	33,3
النصف	4	33,3
الربع	2	16,7
اقل من الربع	2	16,7
المجموع	12	100,0

المقصود بالجملة البسيطة الجملة المبنية على مسند و مسند إليه فلا يكون للمتعلم ضمنها قدرة على الاسترسال لربط العديد من الجمل مع بعضها البعض ، و كأنه يقدم للحدث عن طريق التقسيط اللغوي ، و يذهب **04** أساتذة بما يشكل نسبة **33.3%** إلى أن أغلبية المتعلمين يقفون عند حدود بناء جملة بسيطة ، و في حال استلزم الأمر سردا معينا فإن الطفل يعمل على ربط هذه الجمل البسيطة بعضها ببعض مما يتطلب نوعا من التركيز لدى الطفل إذ لا يتمكن من ذلك بعفوية و طلاقة ، و يجد المعلمون أن السبب في هذا تعود الطفل على الاندفاع للتحدث باللغة الدارجة فإذا تطلب الأمر غير ذلك يجد الطفل نفسه بصدد التفكير أولا ثم النطق فالعمليتين تتمان الواحدة تلو الأخرى في حين باعتماد العامية تتمان تقريبا في الوقت ذاته ، على أن هذه الفئة من المعلمين تجد أن الأطفال يختلفون في قدراتهم و ميزاتهم اللغوية سنة بعد الأخرى فهم يجدون أنه كل سنة يلاحظون أن الطلاقة اللغوية في تراجع و لكن يبقى الأمر نسبيا لأن عينة القسم و مستوى المتعلمين الدراسي و علاقة المعلم بالأطفال تختلف من صف إلى آخر و من سنة إلى أخرى و عليه تختلف هذه النسب كذلك ، بالمقابل نجد **33.3%** من الأساتذة من يجد أن نصف القسم يكتفي ببناء الجمل البسيطة في حين أن النصف الآخر تتجلى لديه القدرة على الاسترسال في التعبير من خلال بناء جمل طويلة و مركبة ، و يجد بعض الأساتذة بما يشكل **16.7%** أنه فقط ربع تلاميذ القسم ، أو أقل من ربع التلاميذ **16.7%** من يجدون صعوبة في بناء الجمل المركبة و الطويلة .

و يرى **عبد الرحمان ابن خلدون** أن الملكة التامة في اللغة لا تحصل بالنظر إلى المفردات و إنما تحصل بالنظر إلى التراكيب ، فالفرد ليس بحاجة إلى تعلم مفردات اللغة مستقلة بعضها عن بعض و لكن أهم خاصية في اللغة هي تمكن المتعلم من نظامها الكلي الصوتي و الصرفي و الإملائي و التركيبي بما يحقق جملة تامة المعنى و المبنى . و يؤكد **ابن خلدون** أنها كفاءة تترسخ لدى الفرد بالتدريج ، أولا المفردات و معانيها ثم التراكيب و أحكامها .

و من خلال تقاطع الدراسة التي قام بها **بازيل بيرنشتاين** وما أقره **ابن خلدون** ، أن السجلات اللغوية التي تحدث عنها بازيل أو الطبقات الكلامية كما وردت لدى ابن خلدون أن الكلام إما بسيطا غرضه إفادة الكلام ، أي التبليغ و هو خاص بعامة الناس ، و إما ذو مستوى لغوي عال غرضه الإجادة و يختص به من تمكن من اللغة الفصيحة السليمة و القوية ، و هو ما يقابل بالذكر الرموز اللغوية التي تحقق منها **بازيل بيرنشتاين** و صنفها إلى رموز محدودة غرضها التبليغ و أخرى متطورة هدفها الإدراك التحليلي البنيوي ، و كلاهما يحصلان لدى الطفل عن طريق الاستماع و الأخذ عن لغة البيئة التي يعيشون فيها و الاستعمال أو التوظيف .

كما أن التعابير الرمزية المجردة التي تحدث عنها بيرنشتاين لا يمكن للطفل أو الفرد المتعلم أن يصل إليها إلا إذا تحصلت له ملكة اللغة ، لأن هذه المفاهيم الرمزية المجردة هي دلالة قوة في اللغة ، و لا يستطيع أن يصل إليها من لم تتحقق لديه الملكة اللغوية لا بالفهم و لا بالتعبير ، و تبدأ القوة في بناء اللغة من القدرة على إنتاج جمل طويلة و مركبة.

– الجدول رقم (190) يبين توزيع المعلمين حسب تقديرهم لنسبة المتعلمين الذين يستخدمون العامية عند التعبير :

مستخدمي العامية عند التعبير	التكرارات	النسبة المئوية %

الأغلبية	1	8,3
النصف	3	25,0
الربع	1	8,3
اقل من الربع	7	58,3
المجموع	12	100,0

يبين الجدول أن هناك معلم واحد **8.3%** يجد أن أغلبية التلاميذ في القسم يعبرون باعتماد العامية ، و يبرر ذلك بأن الطفل يحتاج إلى الطلاقة في اللسان عند التعبير و عليه فإنه يميل إلى العامية لأنها تحقق له هذا الغرض ، و عليه يتحدد دور المعلم بتذكير الطفل للعودة دائما نحو اللغة الفصيحة عند التعبير في القسم ، و هناك من المعلمين من يجد أن نصف تلاميذ القسم يدرجون العامية عند التعبير إلى جانب الفصحى في حين يتحكم النصف الآخر في اللغة الفصيحة عند ذلك و نسبتهم **25%** ، و معلم واحد **8.3%** يجد أن ربع القسم يستعين بالعامية عند التعبير ، في حين يجزم **58.3%** أنه أقل من ربع المتعلمين يلجئون إلى العامية إلى جانب الفصحى ، في حين استوجب الأمر أن يتحدث كل تلاميذ القسم باللغة العربية الفصحى .

يعرف **ابن خلدون** اللغة على أنها : " عبارة المتكلم عن مقصوده ، و تلك العبارة فعل لساني ناشئ عن القصد بإفادة الكلام ، فلابد أن تصير ملكة متقررة في العضو الفاعل لها ، و هو اللسان . و هو في كل أمة بحسب اصطلاحاتهم " . و يجعل ابن خلدون الأساس في تحصيل اللغة هو السمع : " و السمع أبو الملكات اللسانية " ، لذا فهو يرى أن ما تأسس من علوم النحو و اللغة و البيان لم يكن إلا لما رآه العلماء من بداية نشوز اللغة، فأرادوا ضبطها بقواعد مكتوبة . و هو بعكس ما نراه اليوم حيث يتعرف الطفل على اللغة و على قواعدها في الوقت نفسه ، و أحيانا على القواعد دون أن يتمكن منها .

و في تعلم اللغة العربية الفصيحة أو ما أطلق عليه في مقدمته **اللسان المضري** بعد أن اندثرت و أصبحت لغة جيل عصره تختلف كثيرا عن اللسان المضري ما يضيع على الفرد

اكتسابها جعل ابن خلدون الأساس في ذلك حفظ كلام العرب القديم الجاري على أساليب القرآن و الحديث و كلام السلف و مخاطبات فحول العرب ، فكثرة الحفظ تجعل للمتعلم مكانة من نشأ ضمنهم من العربية ، فإذا تكلم وظّف ما حفظه من مأثور وقع في عقله من مكتسبات لغوية ، فتحصل له الملكة **بالحفظ و الاستعمال** .[1]

ثم إن قول **ابن خلدون** بأن اللغة ملكة فهذا يعني أن لها صفة الرسوخ التي يمارس بها الفرد كل نشاطاته و يعبر بها عن حاجياته ، تكتسب بالسماع و تستقر و تتثبت بالتكرار ، ثم هي قابلة للتعديل نتيجة الاختلاط . و يشير ابن خلدون إلى أن تحقق الملكة يتطلب فهم قواعد اللغة ، و مثّل لذلك أن إتقان الصناعة يتوجب فهم قوانينها . كما أكد أن قدرتنا على التعبير مرتبطة ارتباطا وثيقا بمخالطة اللغة وليس بدراسة قواعدها ، فالعربي مثلا لا يستطيع إتقان التعبير بالفصحى دون قراءة وسماع وحفظ الكثير من كلام العرب الفصيح حتى يترسخ في ذهنه كلامهم المطبوع ، فيعبر بعد ذلك عن مقصوده على منوال كلامهم دون الحاجة إلى استحضار قواعد اللغة التي يقول ابن خلدون عن معرفتها أنها معرفة بكيفيّة لا نفس كيفيّة . والشاهد هنا أن مما يعيق الإنسان عن التعبير السليم باللغة الفصحى التركيز على قواعدها وقوانينها وإهمال جسدها الذي استنبطت منها تلك القواعد والقوانين.[2]

و من هنا لابد و أن نركز اهتمامنا على ضرورة تعليم الأطفال اللغة العربية قبل ولوجهم إلى المؤسسات التعليمية التي تحاول أن تمكن الطفل من أغلب القواعد النحوية و الصرفية و الإملائية في فترة وجيزة دون أن يتمكن المتعلم من اللغة نطقا و تعبيرا .

و في التفرقة بين اللغة العربية الفصحى و العامية نجد أن هناك من العلماء مثل **هادي نهر** من يطلق على العامية لفظ الخطاب الطارئ أو المصنوع أو الدخيل ، و يرى أنها تمثل ظاهرة نفسية مترابطة في كيان لغوي واحد و أنها ظاهرة طبيعية جاءت نتيجة موقف

[1] - عبد الرحمان ابن خلدون ، المرجع السابق ، ص **612** بتصرف .
[2] - المرجع نفسه ، ص **609** ، **612** .

اجتماعي خاص نتيجة التطور اللغوي و أن لها ايجابياتها من حيث الحفاظ على الموروث الثقافي بين الأجيال ، و لكن بالمقابل لها مردودها السلبي المتمثل في العبء الذهني الزائد لنظامين لغويين متباعدين داخل لغة واحدة على البطء في عملية التفكير لدى الأفراد لذلك يرى أنه من الواجب أن نحسم الصراع لصالح اللغة القومية و ذلك بتضييق الهوة و تقريب العاميات للفصحى .

– الجدول رقم (191) يبين توزيع المعلمين حسب وصفهم للمتعلمين عند التعبير الشفهي للسند :

صفة المتعلم في حصة التعبير	التكرارات	النسبة المئوية %
يسارعون إلى إنهاء المحادثة	3	25,0
متحمسون إلى التعبير بشغف	6	50,0
يستغرقون وقتا للتصور و التعبير	3	25,0
المجموع	12	100,0

أولا لابد و أن نشير إلى أن حصة التعبير الشفهي في مختلف المستويات التعليمية تعتمد اعتمادا كليا و حصريا على نص القراءة ، و عليه لا يحق للمعلم الاجتهاد بالخروج عن المحور الذي يتضمن نص القراءة أو أن يخرج على نطاق الصورة الموجودة في كتاب النصوص القرائية ، حيث ينص المنهاج صراحة على إن : " التعبير الشفهي هو مجال تبرز فيه فعالية المتعلم و مدى قدرته على توظيف حصيلته اللغوية و التصرف فيها ليعبر تعبيرا دقيقا عما يختلج في نفسه و ما يفكر فيه و يراه بطريقته الخاصة ، فهو عملية إبداع تتعزز بالقراءة و الإطلاع ، و لذلك يأتي نشاط التعبير الشفهي و التواصل عقب نشاط القراءة ... فنشاط التعبير الشفهي و التواصل مكمل للنص في جميع أهدافه المعرفية و اللغوية و التربوية ، و يقوم عليه باعتبار المنطلق و السند " . و يؤدي هذا الأسلوب إلى كبح المعلم عن الإبداع و خلق جو من الملل و الروتين لدى المتعلم خصوصا و أن بعض المحاور المدرجة ضمن الكتاب المدرسي لا تشجع على التعبير ، كما أن حصر المتعلم في الكتاب

المدرسي الذي يتعامل معه يوميا يجعله مكبلا محصور الأفق ، خصوصا و أن هناك العديد من المتعلمين الذين أظهروا ميلهم لحصة التعبير الشفهي مما يوحي بأن فطرة الفرد للتوجه نحو التعبير موجودة فقط على المعلم أن يتجاوز حدود الروتين و أن يخلق جوا مناسبا للمتعلمين من أجل التعبير لاسيما المواقف التي تتعلق بواقع الطفل .

إضافة إلى هذا للمعلم فقط **45** دقيقة في الأسبوع لانجاز حصة التعبير الشفهي ، و بتقسيم حجم الحصة على عدد المتعلمين مع أخذ بعين الاعتبار ما يستغرقه المتعلم الواحد أثناء التعبير فنجد أن حظ المتعلم في التعبير يحدد مرة أو مرتين في الأسبوع الواحد ، بالمقابل نجد أن هناك العديد من المتعلمين الذين لا يعيرون هذه الحصة أي اهتمام ، فهم يفضلون استهلاك هذه الدقائق في انجاز النشاطات ذات الطابع النحوي و القواعدي إذ يرون أنه لا أهمية للتعبير الشفهي فالمهم أن يتمكن المتعلم من القواعد ، و نشأ هذا التوجه انطلاقا من أن الاختبارات الرسمية تتأسس على النشاطات اللغوية ذات الطابع النحوي و الإملائي و اللغوي و التعبير الكتابي و عليه لا يركز أغلب المعلمين على نشاط التعبير الشفهي لأنه في نظرهم التعبير الكتابي يفي بالغرض ، و ضمن هذا التوجه نؤكد أن التعبير الكتابي مهم و لكن التعبير الشفهي يغرس في المتعلم جملة من الصفات لا يتمكن منها إلا به ، و إثر هذا لاحظنا عند مقابلتنا للمتعلمين أن هناك العديد منهم من طلب منا إمكانية التعبير في ورقة عوض التعبير الشفهي و برروا لذلك أن التعبير الكتابي يترك لهم مجالا للتفكير و البحث في الذهن عن العبارات المناسبة مما يسهل عملية التعبير ، و هنا نجد أن المتعلم قد حدد بطريقة ضمنية أهمية التعبير الشفهي إذ يمكنه من تلقائية في التعبير و قدرة على بناء الجمل و العبارات مما يمكنه من ثقة كبيرة في النفس لا يمكنه منها التعبير الكتابي .

و ضمن هذا الإطار أردنا أن نتعرف على تصور المعلمين لسلوكات متعلميهم عند التعبير إذ يجد **25%** من المعلمين أن أغلب التلاميذ يسارعون إلى إنهاء المحادثة إذا طلب منهم التعبير عن السند ، **25%** من المعلمين يجدون أن التلاميذ يستغرقون وقتا في التصور

و التعبير أي التعبير التدريجي ، ثم **50%** من أساتذة التعليم الابتدائي يجدون أن أغلب التلاميذ يظهرون تحمسا نحو التعبير عن المطلوب .

– الجدول رقم (192) يبين توزيع المعلمين حسب تقديرهم لوضعية المتعلم عند التعبير الشفهي :

يجد المتعلم صعوبة في التعرف على تسمية الشيء	التكرارات	النسبة المئوية %
نعم	8	66,7
لا	4	33,3
المجموع	12	100,0

يذهب **66.7%** من المعلمين إلى أنه لا يزال هناك عدد من التلاميذ في الصف الخامس من يجد صعوبة في التعرف على تسمية الأشياء بالعربية الفصيحة ، و عليه فهو يعود دائما بالسؤال إلى المعلم ليتعرف عما يجهله ، و لكن نجد كذلك أن **33.3%** من المعلمين من يجد أن أغلب المتعلمين يتمكنون من رصيد لغوي فصيح معتبر و تساعدهم في ذلك القراءات المختلفة ، حيث نجد أن المتعلم يخزن المصطلحات الجديدة التي يتعرف عليها من خلال نصوص القراءة ليستعملها في تعابيره الشفهية و الكتابية .

و ضمن مجموعة الأبحاث التي قام بها المركز الفرنسي الوطني لإطارات و أساتذة و مشرفي الأبحاث التربوية **Alain-Savary** قام **بيرنارد لاير Bernard Lahire** يجد أن المدرسة وسط ثقافي بطبيعته ، و عليه فهي لا تكتفي بأن يصل الطفل إلى مرحلة المبادرة بالكلام و لكنها تستوجب التمكن و السيطرة من الممارسات اللغوية . الحقيقة تؤكد أن الأطفال لا يمتلكون المعجم اللغوي ذاته لا من حيث الغنى و لا من حيث الدقة ، و لكن حتى نتجاوز مشكلة الفقر اللغوي لدى المتعلمين لابد و أن نتحول باهتمامنا عن المتاع اللغوي المكتسب لنركز على الطرق التي نتمكن من خلالها من دفع المتعلم للتعبير باعتماد طرق جاذبة ، فعوض طرح السؤال بطريقة آلية : " ما معنى هذه الكلمة ؟ " نبادر إلى الخوض في طرح السؤال بطريقة تستثير اهتمام الطفل و فضوله .

و تؤكد البحوث ضمن الدراسات النفسية أن الطفل في هذه المرحلة تتزايد لديه القدرة على إدراك المجردات ، و تتقدم الذاكرة تدريجيا من الاستيعاب الآلي إلى الاستيعاب القائم على الفهم ، فتزداد قدرته على الفهم و تزدهر لديه القدرة على التخيل .[1]مما يتيح له فرصا أكبر من تحقيق الكفاءات اللغوية العليا لا فقط القدرة على تسمية الأشياء ، و لكن نعود دائما إلى نقطة البداية و هي أن اللغة العربية الفصيحة لغة مدرسة لا تمارس في حياة الطفل اليومية ، لذا يجد الطفل إلى جانبها دائما يعاني من الاغتراب .

- الجدول رقم (193) يبين توزيع المعلمين حسب تقديرهم لقدرة المتعلمين على تحقيق التسلسل المنطقي عند التعبير :

صعوبة تحقيق التسلسل	التكرارات	النسبة المئوية %
نعم	6	50,0
لا	6	50,0
المجموع	12	100,0

يجد نصف عينة المعلمين **50%** أن هناك العديد من التلاميذ الذين يجدون صعوبة في تحقيق التسلسل المنطقي بين مختلف الأحداث المعبر عنها ، حيث يعبر الطفل من خلال جمل مستقلة و إن كانت سليمة و صحيحة و لكنه لا يتمكن من شد وثاقها بعضها إلى بعض و نقصد بهذا قدرة الطفل على الاستمرارية و الاسترسال في التعبير بحيث يقدم الطفل على بناء سرد تام اعتمادا طبعا على اللغة العربية الفصيحة و ما تحتاجه من روابط على اختلاف انواعها ، إذ أن الأمر لا يشكل للطفل أية صعوبة إذا ما اعتمد العامية في التعبير .

- الجدول رقم (194) يبين توزيع المعلمين حسب تقديرهم لتأثر لغة الطفل بالمستوى التعليمي للوالدين :

تأثر لغة الطفل بالمستوى التعليمي للأبوين	التكرارات	النسبة المئوية %
نعم	12	100,0

[1] - عبد الفتاح أبو معال ، المرجع السابق ، ص **42** .

لا	0	0

تجزم كل عينة المعلمين دون استثناء بنسبة **100%** إلى أن لغة الطفل تتأثر بالمستوى التعليمي لوالديه ، إلا أننا لاحظنا ضمن هذا السياق إلى أن المعلم لا يقصد اللغة التعبيرية فحسب و لكنه يقصد مادة اللغة العربية بكل نشاطاتها ، حيث يجدون أن الآباء من المستوى التعليمي المرتفع و خصوصا الأمهات يساعدون أولادهم على المراجعة و منه على تحصيل النجاح ، في حين يجد الطفل الذي لا يتلقى هذا النوع من المساعدة نفسه وحيدا غريبا و عليه يسير الركب سريعا حيث غالبا ما يتبع المعلم الفئة المتمكنة مما يجعل من العسير على هذا الطفل تتبع نفس المسيرة التي هم عليها أولئك الذين يتمتعون بإعانة في المنزل ، و طبعا لأنه لكل قاعدة استثناء هناك من المتعلمين الذي أبرزوا قدرتهم على النجاح اعتمادا على أنفسهم على الرغم من الظروف التي يعيشونها .

- الجدول رقم (195) يبين توزيع المعلمين حسب تقديرهم لتأثر لغة الطفل بمهنة الأبوين :

تأثر لغة الطفل بمهنة الأبوين	التكرارات	النسبة المئوية %
نعم	5	41,7
لا	7	58,3
المجموع	12	100,0

في حين يجزم الأساتذة على العلاقة الوطيدة بين المستوى التعليمي للوالدين و التمكن اللغوي لدى الطفل نجدهم يختلفون في تأثير مهنة الولي على لغة الطفل ، حيث يجد **05** معلمين بنسبة **41.7%** أن مهنة الأب أو الأم تؤثر على المستوى اللغوي للطفل حيث أن الآباء ذوي الفئات المتوسطة إلى العليا يساعدون أبناءهم ماديا و معنويا لرصد التمكن اللغوي ، في حين أن الآباء الذين يشغلون مهنا بسيطة أو لا يعملون لا يولون أهمية لتنمية لغة الطفل ، و بالمقابل نجد أن **58.3 %** يجدون أنه لا توجد علاقة بين مهنة الأب

و التمكن اللغوي لدى المتعلم ، حيث أن الملكة اللغوية تتأثر باهتمام الأولياء على اختلاف المهن التي يمارسونها .

- الجدول رقم (196) يبين توزيع المعلمين حسب تقديرهم لقدرات المتعلمين على إنتاج قصة انطلاقا من سند مادي :

إنتاج قصة اعتمادا على صورة	التكرارات	النسبة المئوية %
أغلبية تلاميذ القسم	2	16,7
نصف عدد تلاميذ القسم	3	25,0
الربع	3	25,0
اقل من الربع	4	33,3
المجموع	12	100,0

يجد **33.3%** من المعلمين أنه فقط أقل من ربع المتعلمين يظهرون قدرة على إنتاج قصة كاملة و سليمة اعتمادا على صورة تشكل الأساس الذي يعتمد عليه الطفل من أجل التعبير ، و تذهب هذه الفئة إلى أن الطفل قد يتمكن من إنتاج القصص باعتماد التعبير الكتابي و لكن من خلال التعبير الشفهي فهذا أمر عسير على العديد من المتعلمين . و تذهب فئة أخرى **25%** كتوزيع متكافئ بين من يجد أن هذا يتحقق لدى ربع المتعلمين و الأخرى لدى نصفهم ، في حين يؤكد معلمين اثنين **16.7%** إلى أن أغلبية القسم تستطيع إنتاج قصة استنادا إلى سند نص القراءة لأنهم يستعينون على ذلك بنص القراءة ، فالطفل بعد قراءته للنص يخزن في ذهنه رصيدا لغويا يستعين به عند التعبير لذلك لا يجد صعوبة كبيرة في إعادة بناء النص عندما يطلب منه ذلك أو يطلب منه تخيل نهاية أخرى للنص المقروء ، إذ من بين الوسائل التي يعددها المنهاج لاستغراق حصة التعبير الشفهي أن يطلب المعلم من التلاميذ تصور نهاية أخرى للنص .

- الجدول رقم (197) يبين توزيع المعلمين حسب تقديرهم لقدرة المتعلمين على التعبير عن تجاربهم الخاصة :

قدرة المتعلم على التعبير عن تجاربه	التكرارات	النسبة المئوية %
أكثر من 50 في المائة	2	16,7
50في المائة	4	33,3
أقل من 50	6	50,0
المجموع	12	100,0

يجد **50%** من المعلمين أن الطفل غير قادر على التعبير عن تجاربه الخاصة في الحياة اعتمادا على اللغة العربية الفصيحة في حين يظهر أهمية كبيرة لما يعيشه في يومياته و ما يكتشفه ضمنها و ما يمر به من خبرات ، و عليه فإن إدراك الطفل واعي و ناضج إلى حد التعرف على التجارب و أخذ العبرة منها و سردها و الاهتمام بتفاصيلها و يبرز شغفا لسردها و لكن بالعامية إذ يقر المعلمون أنهم بمجرد أن يطلبوا من تلامذتهم التعبير عن هذه التجارب بالعربية الفصيحة يظهر حاجز بين ما هو موجود في عقل الطفل من تجارب و ما يمكن أن يجسد به هذه التجارب من خلال اللغة ، و هذا ما حددناه بالإدراك التحليلي و البنيوي و الشكلي الموسوم باللغة في فصول سابقة ، فيتوقف الطفل عن التعبير أو يعبر بطريقة عشوائية و غير مفهومة ، و لكن نجد كذلك **04** من الأساتذة من يرى أن **50%** من المتعلمين قادرين على تحقيق الكفاءة ، و تذهب فئة ثالثة بنسبة **16.7%** إلى أنه أكثر من نصف تلاميذ القسم يظهرون قدرة على سرد تجاربهم باعتماد اللغة العربية الفصيحة .

و لأن التعبير الشفهي هو قدرة الفرد على نقل أفكاره و آرائه و التصريح بمشاعره و التعبير عن تجاربه ، يحدد منهاج اللغة العربية أهمية تحقيق هذه الكفاءة لدى الطفل في هذا الصف ، حيث من أهم الكفاءات التي ينشد المنهاج تحقيقها في متعلم الصف الخامس " أن يعبر المتعلم عن تجاربه " و نجد أن من بين الكفاءات كذلك التي يمهد لها من خلال برنامج اللغة العربية لهذه السنة ذات العلاقة : " أن يتمكن المتعلم من وصف واقع من عدة جوانب ، يقارن بين وقائع من عدة جوانب ، يسرد تفاصيل حدث أو تجربة شخصية ، يفسر ظاهرة " و ما هذه إلا جملة صغيرة من الكفاءات التي يعددها المنهاج لتحصيل الكفاية التعبيرية الشفهية لدى المتعلم ، و على اعتبار أن التعبير الشفهي هو عبارة عن اتصال مباشر يؤدى مشافهة ، لذلك فهو أداة اتصال سريعة و في الوقت نفسه مرآة عاكسة لما

يعيشه الطفل من وقائع و أحداث تعتبر خلاصة خبراته في الحياة ، و تعكس في الوقت ذاته قدرته على تنظيم رصيده اللغوي و توظيفه لخدمة ذلك .

– الجدول رقم (198) يبين توزيع المعلمين حسب تقديرهم لقدرة المتعلمين على نقد مختلف النصوص الأدبية من خلال إبداء إعجابه أو عدم إعجابه بها :

إبداء المتعلم إعجابه بالمواضيع و نقدها	التكرارات	النسبة المئوية %
نعم	6	50,0
لا	6	50,0
المجموع	12	100,0

تشاطرت آراء المعلمين ضمن هذا التوجه شطرين متكافئين أخذ نسبة **50%** ، حيث يجد **06** معلمين أن الطفل قادر على إصدار حكم على النص القرائي أو الصورة المعبر عنها ، بالمقابل يذهب النصف الآخر من العينة إلى أن المتعلمين لا يملكون من النضج و التذوق الفني ما يمكنهم من ذلك ، على الرغم من أن المنهاج يجعل إمكانية المتعلم لعرض وجهة نظره أو إصداره حكما أو تبرير وجهة نظره و صياغته حكما ، من أولويات ما يجب أن يحققه الطفل في نهاية هذه المرحلة التعليمية .

– الجدول رقم (199) يبين توزيع المعلمين حسب تبريرهم الأسباب التي تجعل المتعلم غير قادر على إصدار حكم بالنقد على مختلف النصوص الأدبية :

الأسباب التي تمنعه من ذلك	التكرارات	النسبة المئوية %
عدم الثقة في النفس	3	50,0
عدم القدرة على تذوق النصوص لعدم فهمها	3	50,0
المجموع	6	100,0

من ضمن **06** معلمين أكدوا أن التلميذ في هذه السن لا يتحكم بقدرة على إصدار أحكام على النصوص القرائية و السندات التعبيرية التي يمر بها في مراحله الدراسية نجد أن **03** منهم **50%** يجدون أن الطفل لا يملك ثقة كافية بالنفس تمكنه من إصدار أحكام على نصوص يراها في منتهى الكمال التعبيري ، كيف لا و هي تشكل محتوى تعلماته ، ثم لا يملك ثقة كافية بالنفس تمكنه من نقد القصص و نصوص المطالعة المختلفة لأنه يراها كاملة الجودة ، و بالمقابل نجد أن **50%** الأخرى تجد أن الطفل لا يفهم النص فهما عميقا يمكنه من الوصول إلى درجة النقد و إبراز رأيه في شأنها .

و يرى الدكتور **عبد الفتاح عبد العال** أنه حتى يستطيع الطفل أن يتكلم بطلاقة لابد و أن يكون لديه قدر كاف من القدرات اللغوية التي يستطيع بها صوغ أفكاره بطريقة لغوية مناسبة ، كما يجب أن يكون لديه من الشعور بالاطمئنان ما يمكنه من أن يقول كل ما في ذهنه دون تردد أو خوف ، و دون أن يخشى الانتقاد و يعتبر المستوى الأعلى للتعبير و الذي يطلق عليه الدكتور تسمية " **التفسير التقويمي** " الذي يمكن أن يصل إليه المتعلم هو ذلك الذي يستطيع من خلاله أن يستنبط أهداف الصورة عند التعبير و مغزاها، كما يمكنه تقويم الصورة بشكل عام ، و من خلال هذا التقويم يتوصل إلى معرفة الأهداف العامة و المغازي التي ترمي إليها أحداث الصورة و المشاهد التي تتضمنها .

– الجدول رقم (200) يبين الاقتراحات التي قدمها المعلمون من أجل معالجة العجز التعبيري لدى المتعلمين :

مصدر أساليب المعالجة	التكرارات	النسبة المئوية %
مقترحة من قبل مفتش التربية	*1*	*8,3*
من اجتهاد المعلم	*6*	*50,0*
مقترحة من قبل المفتش و من اجتهاد المتعلم	*4*	*33,3*

معا		
من المنهاج و من اجتهاد المعلم	1	8,3
المجموع	12	100,0

يبرز الجدول أن الأساتذة يستعينون بالعديد من الأساليب لمعالجة ضعف المتعلم في مجال اللغة و لكنهم يقرون أن أغلب الأساليب المعتمدة موجهة إلى معالجة العجز الذي يظهره المتعلم اتجاه قواعد اللغة النحوية و الصرفية و الإملائية و التعبيرية الكتابية ، و ذلك ضمن حصص الدعم المدرسي المخصصة مساء كل ثلاثاء لكل تلاميذ القسم و كذا حصص المعالجة التربوية المخصصة لعينة المتعلمين الذين يعانون من الضعف و التي لا تخصص فقط لتدارك الضعف في مادة اللغة العربية و لكن كذلك في مادة الرياضيات على اعتبار أنهما المادتان الأساسيتان لاجتياز امتحان نهاية المرحلة الابتدائية .

و ينتقي المعلم أساليب المعالجة التي يعتمدها من اجتهاده الخاص وفقا لما يراه مناسبا من حلول و طرائق علاجية تتناسب و مختلف الفروقات الفردية للمتعلمين و نسبة المعلمين ضمن هذا **50%** ، حيث يرون أن المعلم هو الأقدر على تشخيص العجز و إيجاد الحل المناسب لعلاجه ، و يأخذون في ذلك أساليب عدة منها التركيز على الطفل الضعيف و تكثيف التمارين و النشاطات و التحدث إليه و تشجيعه ماديا و معنويا ، و نجد أن هناك معلما واحد **8.3%** يتجه إلى مفتش التربية و التعليم قصد استشارته في الحلول الناجعة لعلاج العجز اللغوي لدى الطفل ، **33.3%** يعتمدون على أنفسهم في إيجاد الحل المناسب فإن تعذر عليهم ذلك يلجئون إلى المفتش ، و **8.3%** يعتمدون على أنفسهم مستأنسين بالطرائق التي يحددها المنهاج .

على الرغم من أن المنهاج يحدد العديد من الكفاءات الشفهية التي يجب أن يحققها أستاذ التعليم الابتدائي في كل مرحلة دراسية إلا أننا نلاحظ طغيان النشاطات الكتابية على حساب النشاطات الشفهية ، كما أنه لا يحدد الطرق التي يتمكن المعلم من خلالها أن يشخص و يعالج الجز اللغوي لدى المتعلم ، و عليه نقول أن الأساتذة لا يعتمدون طرقا

و أساليب محددة و ناجعة لتمكين المتعلم الذي يعاني من الفقر و العجز اللغوي في صفته الشفهية بما يمكنه من تحقيق التمكن منها و لكن أغلب الاهتمام ينصب على النشاطات اللغوية التي لها علاقة بامتحان نهاية المرحلة الابتدائية .

– الجدول رقم (201) يبين توزيع المعلمين حول رأيهم في كفاية الطرق العلاجية المعتمدة :

هل هذه الأساليب كافية للمعالجة	التكرارات	النسبة المئوية %
نعم	6	50,0
لا	4	33,3
أحيانا	2	16,7
المجموع	12	100,0

يذهب **50%** من عينة البحث إلى كفاية الأساليب العلاجية المعتمدة في القسم من قبل المعلم لسد العجز اللغوي لدى المتعلم و تمكينه من التفوق في النشاطات اللغوية الأساسية، إلا أننا لاحظنا أن مقصود المعلم يتوجه دائما نحو الجانب القواعدي من اللغة لا التعبيري لأن هدف المعلم ضمن هذه السنة الدراسية هو تحقيق نسبة نجاح عالية في امتحان نهاية المرحلة الابتدائية ، و نجد أن **33.3%** تجد أن هذه الأساليب غير كافية إذ لابد من الدعم الأسري للمتعلم فالمعلم وحده غير قادر على علاج كل الحالات ، و **16.7%** يجدون أن المواقف و التجارب تختلف من سنة إلى أخرى و من متعلم إلى آخر فأحيانا تكون هذه الأساليب ناجعة و أحيانا أخرى لا تكون .

و في الدراسة التي قامت بها **حفيظة تازوتي** بعنوان " **لغة الطفل بين المحيط و المدرسة – دراسة إفرادية** "[1] تجد أن البرامج المقدمة لتلميذ السنة الأولى من التعليم لا يحقق الهدف المتمثل في تصحيح لغة الأطفال إلا بشكل جزئي ، و المفردات التي تعلمها الأطفال بسهولة هي المفردات الشائعة في محيطهم و التي تؤدى لغة المدرسة و بلغة قريبة

[1] - حفيظة تازوتي ، المرجع السابق ، بدون صفحة .

منها كذلك ، و أن صور الكتاب المدرسي للقراءة لا تسهم في إمداد الطفل بثروة لغوية دقيقة نظرا لعدم تجسيدها المفاهيم و الأحداث بوضوح و لاستعمالها ألوان و مضامين غريبة لا تمت للواقع أحيانا بصلة ، كما تعتمد نصوص الكتاب كلها أسلوب حواري مما يحرم التلميذ من باقي الأساليب اللغوية و من العمليات الذهنية التي تتيحها . و عليه فإنها تجد أن ما يقدم للتلميذ الجزائري مقارنة مع التلميذين المغربي و الفرنسي فقير جدا من حيث الكم و الكيف معا .

و في الدراسة نفسها تذكر الباحثة قصور الكتاب في تقديم المفردات اللغوية الضرورية التي تغني رصيد الطفل إذ **37.33%** من المفردات التي يحويها الكتاب لا فائدة منها . كما أنها معروضة بطريقة غير علمية ، حيث أن المفردات الجديدة معزولة عن السياق و لا تتواتر بكمية مناسبة ما يسمح برسوخها ، إضافة إلى أن الطريقة الآلية في تقديم النصوص القرائية تجعل الطفل يحفظ المفردات اللغوية دون أن يفهم معناها .

هذا عن كتاب السنة الأولى من التعليم الابتدائي الذي من المفروض أن يعتبر الأصل الذي يقوم عليه بناء اللغة عند الطفل ، فإن تداركنا الوضع لدى السنوات الموالية نجد أن الحكم عليها ليس ببعيد .

و بالرجوع إلى منهاج اللغة العربية نجده يعتبر الكتاب المدرسي أحد أهم الأدوات الرئيسية التي يعتمد عليها المنهاج في تحقيقه لأهدافه لذا نجده يربط العديد من النشاطات اللغوية بكتاب القراءة للمتعلم ، و عليه من المهم أن يراعي الكتاب المدرسي ميول المتعلمين و مستوى قدراتهم العقلية .

و لما كانت المدرسة تساعد المتعلم على التمكن من الألفاظ و المفردات و الصيغ و التراكيب و الدلالات و غيرها ، فلابد لها عند قيامها بهذه المهمة من ربطها بواقع المتعلم ، حتى يتمكن من فهمها انطلاقا من مدركاته الواقعية للأشياء لأن ذلك من شأنه أن يساعده

على فهمها و توظيفها . و على المعلم أن يراعي عند اختياره الموضوعات التي ستكون سندا للتعبير عنها شفاهة مما يثير روح تفكير الطفل المتعلم و يحمسه على التعبير و يدخل في أولوياته حتى يسهل الميل إليها عملية التعبير عنها ، مما يمكنه من العبارات ذات الدلالة ، خصوصا تلك التي لها علاقة بخبراته الحياتية وواقعه المعاش .

و من الطرق العلاجية المهمة كذلك نذكر أهمية النشاطات الثقافية و العلمية داخل المؤسسات ، حيث تساعد المتعلمين على التفتح و التكيف و إبراز القدرات المختلفة إضافة إلى ما تمنحه للمتعلمين من قدرة على الترويح عن النفس ، ووفق كل هذا ممارسة اللغة بطريقة تثير إعجاب من حوله فيشعر ذلك الطفل بنوع من التميز يمكنه من تطوير قدراته اللغوية .

و تظهر العديد من البحوث من بينها ما وضحه الدكتور **نجم الدين علي مردان** أنه إذا أراد الطفل اكتساب لغة أخرى غير لغة الأم و تعلمها بعد ضمور القدرة اللغوية – السليقية – أي بعد سن السادسة فإن ذلك يتم له عن طريق القدرة العقلية و هي طريقة بالغة الصعوبة حيث تتدخل بها عوامل كثيرة منها : ذكاء الطفل ، دافعه في تعلم اللغة ، اللغة السابقة – لغة الأم – ، طريقة التدريس و المدرس و مدى حماسه و إتقانه و قدرته في نقل المعلومات ، المنهج و الكتاب المدرسي و التقنيات التربوية اللغوية المعاصرة ، و مدى استخدام المتعلم اللغة الفصيحة في حياته اليومية .[1]

و تحتاج عملية إيجاد الحلول اللازمة عمليات تشخيصية مبنية على أسس علمية كاستخدام السجلات المدرسية التي يتم فيها تدوين كل المعلومات التي تتعلق بالمتعلم من حيث الصعوبات التي يعاني منها و الوسائل العلاجية المتبعة و استخدام الاختبارات التشخيصية بصفة دورية مستمرة ، المناقشات الشفوية للمتعلمين و متابعتهم بالملاحظة الموجهة الدائمة . و حتى تكون الخطة العلاجية فعالة لابد من اعتماد أساليب مختلفة

[1] - نجم الدين علي مردان ، المرجع السابق ، ص **49 – 50** بتصرف .

و احترام الفروق الفردية للمتعلمين و التعرف على مختلف الظروف الاجتماعية و الاقتصادية التي يعيشون ضمنها حتى يتمكن المعلم من معرفة أصل المشكل الذي يعاني منه المتعلم و حدوده ، و من أهم الأساليب التي أبرزت فعاليتها في تمكين المتعلمين من اللغة الشفهية كما حددها الدكتور **أحمد جمعة أحمد نايل** : أسلوب المناقشة الشفوية الموجهة ، أسلوب تمثيل الأدوار ، أسلوب الممارسة و التدريب ، أسلوب المحاكاة ، على أن يُتَوِجَ التحفيز و التشجيع كل الأساليب التي يعتمدها المعلم و التي من شأنها رفع كفاية التقدير الذاتي لدى المتعلم . و تبقى الممارسة أهم ما يُمَكِن المتعلم من اللغة العربية الفصيحة .[1]

و يعد من المداخل السهلة المثمرة التي يمكن أن يتخذها المدرس لتهذيب التعبير و التحول من العامية إلى الفصحى على نحو متدرج ما اقترحه **عبد القادر المغربي** : " أن تطرح بدائل فصحى للعبارات النمطية العامية التي يكثر تواترها في الكلام ، كما يمكن أن يكون من بين هذه المداخل التنبيه على الألفاظ الفصيحة المستخدمة في العامية و الألفاظ التي طرأ عليها بعض التحريف . كما أنه لشخصية المدرس أثرها الكبير و المباشر على المتعلم سواء من الناحية السلوكية أو من الناحية العلمية ، فالتلميذ يحاكي معلمه و يقلده و يعتبره و قدوة و يتخذه مثالا ، و عليه فالمتعلم يتأثر بطلاقة معلمه و يرتقي بقدراته اللغوية . [2]

و لقد عدد الدكتور **أحمد محمد المعتوق** جملة من الأساليب و الطرائق التي رأينا نجاعتها فأردنا تعدادها بالشرح الموجز كالآتي :

– لابد و أن تتبنى المناهج الدراسية دراسات ميدانية تستقرئ و تتحسس أذواق التلاميذ و ميولهم و اتجاهاتهم و مستوياتهم العقلية و الثقافية ، و تتعرف على حاجاتهم و ظروف حياتهم الفعلية و طموحاتهم الخاصة ، ثم يختار من الموضوعات و المقررات ما

[1] - أحمد جمعة أحمد نايل ، المرجع السابق ، ص **115** .
[2] - أحمد محمد المعتوق ، المرجع السابق ، ص **147** بتصرف .

يتناسب مع هذه المؤشرات . و الواقع أنه من المفترض كذلك أن يستعان بالمدرسين و يستفاد من آرائهم و ملاحظاتهم في وضع المناهج و الكتب الدراسية و في اختيار موضوعاتها ، لأنهم أقرب إلى حياة الطلبة و أدرى بميولهم و أذواقهم و أعرف بما يلائمهم من مناهج و سبل .[1]

– كما يمكن للمدرسة أن تعقد على مستوى المرحلة الدراسية أو على مستوى الصف الواحد و تحت إشراف مدرسي اللغة صلات وثيقة بين التلاميذ الذين يتمتعون بطلاقة لغوية أو حصيلة لفظية واسعة و بين زملائهم الآخرين الذين لا يمتلكون هذه الميزات ، فيقسم تلاميذ المرحلة الدراسية الواحدة أو الفصل الواحد إلى مجموعات كل مجموعة تضم عددا من التلاميذ الذين يتميزون بطلاقة و مهارة لغوية بارزة و بروح قيادية تمكنهم من إثارة المناقشات و إدارة الأحاديث ، ثم تختار موضوعات معينة لكل مجموعة صالحة للمناقشة على هامش المقررات الدراسية ، و يبقى على المعلم تشجيع التلاميذ على التعليق و إبداء الرأي .[2]

وفقا لهذه الطريقة يمارس الطفل اللغة بطريقة أوسع و أكثر عفوية و تلقائية ، حيث أنه نظرا إلى صغر محيط المجموعة يتمتع الطفل بفرص أكبر للكلام دون الشعور بالخوف أو الارتباك و الخجل أمام زملائه الذين اعتادوه و اعتاد وجودهم ، ثم إن احتكاك الطفل بقرينه الأكثر طلاقة و الأوفر رصيدا فإنه يكتسب بدوره زادا لغويا ينتعش و يتجدد يوما عن يوم .

– يمكن للمدرس أن يصحب تلاميذه في رحلات علمية إلى بعض المستشفيات أو المصانع أو الأسواق أو المعارض أو المؤسسات الخاصة ، و يقوم بالإضافة إلى إطلاعهم على بعض ما يجب أن يطلعوا عليه من معدات أو أدوات أو أجهزة و تعريفهم على بعض المعلومات بشكل علمي ، يقوم بتنبيههم إلى معاني الكلمات و خاصة الأسماء و الأفعال و الصفات المحسوسة التي قد تتجسد أمامهم ، و التي لا يمكن أن تتهيأ لهم رؤيتها

[1] - المرجع نفسه ، ص **148** .
[2] - المرجع نفسه ، ص **154** .

في المدرسة ، و هكذا تتحول الأشياء من مجرد صور خيالية أو معان تجريدية إلى أشياء محسوسة يسهل على التلاميذ نصورها و ربطها بأسمائها و صفاتها و أفعالها ، و من ثم يسهل عليه استحضار أو استدعاء هذه الأسماء أو الصفات و الأفعال مع ما يعبر عنها من رموز عند الحاجة إليها في عملية التعبير.[1]

حيث أن الاتصال المباشر بالواقع و بما يحتويه من أشياء و مواقف يوثق اللغة التي يتعلمها الطفل بالحياة التي يعيشها بل و يربطها بكل تفاصيلها ، الشيء الذي يدفع الطفل المتعلم لتعلم هذه اللغة عن طريق الملاحظة لمختلف المواقف المتحركة لتصبح اللغة لديه لها وجود واقعي حقيقي يحاكي وجود الطفل ، وجود مرتبط بالكينونة لا فقط وجود تحتويه نصوص في كتب مصنفة على طاولات المدارس .

– لمكتبة المدرسة دور مهم في التقويم التربوي و التطوير الثقافي بكل أنواعه و أشكاله ، لذا فإنه من المهم أن يكون اتصال المتعلم بالمكتبات بصفة دورية ، هذه الأخيرة التي يجب أن تزود بالكتب الملائمة لمستويات المتعلمين العقلية و اللغوية ، المتناسبة مع أذواقهم و حاجاتهم و متطلبات عصرهم و ظروفهم الحياتية ، و الملبية لرغباتهم و فضولهم العلمي و المعرفي و المشجعة لهم على التعلم الذاتي ، الجيدة في إخراجها و طباعتها ، المتنوعة في موضوعاتها ، القيمة في محتواها و موادها العلمية و الأدبية .[2]

– تعويد التلاميذ على استعمال المعاجم للبحث عن معاني الكلمات الصعبة التي قد تواجهه عند القراءة أو عند الاحتكاك بالنصوص المختلفة يعكس اعتماد المتعلم على نفسه في إغناء حصيلته اللغوية ، و ذلك يعوده على البحث و الصبر ، و ينمي لديه حب الاطلاع ، و يعمل على ترسيخ معاني الكلمات التي تستخرجها في ذهنه لمدة أطول .[3]

---

[1] - أحمد محمد المعتوق ، المرجع السابق ، ص **157**.
[2] - أحمد محمد المعتوق ، المرجع السابق ، ص **161** .
[3] - المرجع نفسه ، ص **51** بتصرف .

و يرى **جون ديوي** أنه من الضروري أن تثار في التلميذ غريزة اللغة و أن تجذب اللغة إلى هذا التلميذ بطريقة اجتماعية ليتحقق اتصاله المستمر بالواقع و أن تتاح الفرص الكافية لما يمكن أن يسمى بالمقايضة في التعبير اللغوي داخل الصف و خارجه ، أي أن تعطى أو تمهد الفرص للتلميذ للتعبير عن أفكاره الخاصة و نقل خبراته للآخرين و الحديث عما يحب من أشياء و ما يدرك من حقائق و ما تجيش به النفس من أحاسيس ، كما يعود في الوقت نفسه على الإصغاء إلى الآخرين لتلقي المعلومات منهم و الاستفادة من خبراتهم . و هكذا يتم الأخذ و العطاء الفكري و الشعوري ، و يتم تبادل المعلومات و المواقف و الأفكار و الأحاسيس ، و تتحقق المقايضة اللغوية ، و عن طريق استمرار هذه المقايضة يشعر هذا التلميذ بحيوية اللغة و يدرك فاعليتها و تتبين له بجلاء وظائفها الحقيقية في حياته الفعلية ، فيتجه لتعلمها بجد و حرص ، و يسعى إلى تطوير مهاراته فيها و إغناء حصيلته من مفرداتها و صيغها .[1]

– الجدول رقم (202) يبين توجه المعلمين نحو تأثير التباين اللغوي بين المتعلمين في جانبه الشفوي على التحصيل الدراسي للمتعلمين :

تأثير التباين اللغوي على التحصيل الدراسي	التكرارات	النسبة المئوية %
نعم	12	100,0
لا	0	0

تذهب كل عينة البحث بما يشكل **100%** إلى أن هناك علاقة قوية بين تمكن المتعلم اللغوي في شكله الشفهي و قدرتهم على تحقيق النجاح الدراسي ، ذلك أن اللغة الفصيحة ليست مجرد لغة تعبير و تواصل و لكنها مفتاح العلوم و المعارف إن لم يكن ذلك واردا في حياة الطفل اليومية فإنه مؤكد في حياته المدرسية و التعليمية على مستوى مختلف المراحل التعليمية .

[1] - المرجع نفسه ، ص **164** .

و تشكل اللغة منطلق **بيرنشتاين** في نظريته حول النجاح و الإخفاق المدرسيين ، إذ يرجع تباين التحصيل المدرسي عند الأفراد إلى التباين في مستوى تحصيل اللغة الفصحى – الرسمية – و إلى قدرة الأفراد على استخدام الرمزية اللغوية و توظيفها ، حيث اعتبرها خاصية يتميز بها أبناء الطبقات الوسطى و التي تمنحهم القدرة على إدراك الأشياء التي تحيط بهم على نحو فوري . و في السياق ذاته يرى أن أبناء الطبقات الشعبية يعولون في توظيفاتهم اللغوية على ما يسمى باللغة العامية – الشعبية – التي تفتقر إلى التنوع الرمزي الضروري للتعبير عن المشاعر و الجوانب المعرفية الانفعالية ، و هو تنوع تتميز به اللغة الرسمية . [1]

كما يؤكد **بيير بورديو** أن التمكنات اللغوية التي تعتبر جزء من الرأسمال الثقافي و التي يطلق عليها مصطلح الرأسمال اللغوي ، لها أهمية خاصة في علاقة الاتصال البيداغوجي ، فالتمكنات اللغوية أو الرأسمال اللغوي من الميكانيزمات المؤثرة جدا في فعالية الاتصال التربوي ، خاصة في المراحل الأولى من النظام التعليمي . ذلك أن فهم اللغة و استعمالها من الأبعاد الأساسية التي تقوم عليها عملية تقييم الطلاب . فاللغة ليست مجرد أداة للاتصال ، إذ هي تمد التلميذ بمفردات غنية أو فقيرة و نسق من المقولات و المفاهيم . و يقول بورديو : " أن قدرة الطفل على الفهم و التعامل مع المعاني المعقدة ، سواء المجردة أو المحسوسة ، إنما يتوقف جزئيا على تعقد الحصيلة اللغوية التي نقلت إليه خلال التنشئة الاجتماعية في الأسرة . و يتبع ذلك منطقيا أن معدل الفاقد التربوي يمكن فقط أن يتزايد كلما اتجهنا صوب الطبقات التي يتباعد نمط لغتها عن النمط اللغوي الأكاديمي السائد في النظام التعليمي في مرحلة معينة و مقرر معين ". [2]

و يبقى للغة العربية الفصيحة خصوصيتها بين كل التوجهات النظرية الغربية التي أصلت للتباين اللغوي و بحثت في أسبابه و آثاره على المتعلمين .

[1] - علي أسعد وطفة ، المرجع السابق ، ص **4** .
[2] - شبل بدران و حسن البيلاوي ، المرجع السابق ، ص **127** .

03 – الاستنتاج الجزئي للفرضية الخامسة :

لا بد و أن تلتزم المؤسسات التعليمية في المجتمعات المعاصرة و المجتمعات الغربية و المجتمعات في طور التقدم ، بمساعدة الأطفال على تحسين ممارساتهم اللغوية المألوفة و ذلك بالانتقال من الرمز المحدود إلى الرمز المتطور ، حيث تعتبر المدرسة من المؤسسات الاجتماعية المهمة التي أنشأها المجتمع قصد إعداد أفراده إعدادا يمكنهم من أداء أدوارهم الاجتماعية أداء سليما ، و لا تقوم المؤسسات التعليمية بإعداد الأفراد من حيث تمكينهم من الكفاءات و المهارات و المعارف المختلفة فحسب ، بل و تعد مهمة تعليم اللغة العربية الفصيحة أحد أهم المهام التي تستأثر بها المؤسسات التعليمية دون غيرها ، ليتمكن من الإحاطة بمختلف المعارف التي تعلمه المدرسة إياها .

– أبرزت النتائج أن كل المعلمين على اختلاف خبراتهم المهنية و المؤسسات التعليمية التي يعملون بها يؤكدون على أن المتعلمين يعانون من صعوبات عند التعبير و أنهم يميلون على الأغلب إلى اعتماد الجمل البسيطة و العامية عند التعبير على الرغم من أن الطفل في هذه المرحلة التعليمية كان من المفروض أن يكون قد حصل كل هذه الكفاءات ، إلا أن النسبة المقدرة تختلف من معلم إلى آخر .

– أكد المعلمون أن المتعلمين يعانون من كل الصعوبات التي تجعل رمزهم اللغوي محدود و لكن بالمقابل يلحون على أن هناك من المتعلمين من يتمتع في أدائه اللغوي بالرموز المتطورة عند التعبير و أنه و إن كان للمستوى التعليمي للأبوين و مهنتهما أهمية في تمكين الطفل من اللغة إلا أن هناك العديد من المتعلمين من يعيش ضمن فئات متوسطة و دنيا و لكنه يظهر كفاءة لغوية عالية و العكس وارد من أن أبناء الفئات العليا لا يحصلون الكفاءة .

– تشاطرت آراء المعلمين حول قدرة المتعلم على نقد مختلف النصوص الأدبية حيث هناك من المعلمين من يجد أن الطفل لا يملك ثقة كافية بالنفس تمكنه من إصدار أحكام على نصوص يراها في منتهى الكمال التعبيري ، كيف لا و هي تشكل محتوى تعلماته ، ثم هناك منهم من لا يملك ثقة كافية بالنفس تمكنه من نقد القصص و نصوص المطالعة المختلفة لأنه يراها كاملة الجودة ، و فئة أخرى من المعلمين تجد أن الطفل لا يفهم النص فهما عميقا يمكنه من الوصول إلى درجة النقد و إبراز رأيه في شأنها .

– يبرز الجدول أن الأساتذة يستعينون بالعديد من الأساليب لمعالجة ضعف المتعلم في مجال اللغة و لكنهم يقرون أن أغلب الأساليب المعتمدة موجهة إلى معالجة العجز الذي يظهره المتعلم اتجاه قواعد اللغة النحوية و الصرفية و الإملائية و التعبيرية الكتابية ، و ذلك ضمن حصص الدعم المدرسي و المعالجة التربوية المخصصة لعينة المتعلمين الذين يعانون من الضعف و التي لا تخصص فقط لتدارك الضعف في مادة اللغة العربية و لكن

كذلك في مادة الرياضيات على اعتبار أنهما المادتان الأساسيتان لاجتياز امتحان نهاية المرحلة الابتدائية ، و تختلف توجهاتهم في ذلك بين من يبحث عن الحلول العلاجية بنفسه و بين من يستعين بالمنهاج أو يستشير مفتش التربية و التعليم للمادة .

– على الرغم من أن المنهاج يحدد العديد من الكفاءات الشفهية التي يجب أن يحققها أستاذ التعليم الابتدائي في كل مرحلة دراسية إلا أننا نلاحظ طغيان النشاطات الكتابية على حساب النشاطات الشفهية ، كما أنه لا يحدد الطرق التي يتمكن المعلم من خلالها أن يشخص و يعالج العجز اللغوي لدى المتعلم ، و عليه نقول أن الأساتذة لا يعتمدون طرقا و أساليب محددة و ناجعة لتمكين المتعلم الذي يعاني من الفقر و العجز اللغوي في صفته الشفهية بما يمكنه من تحقيق التمكن منها و لكن أغلب الاهتمام ينصب على النشاطات اللغوية التي لها علاقة بامتحان نهاية المرحلة الابتدائية .

– نجد أن الأساليب العلاجية المعتمدة في القسم غير كافية إذ لابد من الدعم الأسري للمتعلم فالمعلم وحده غير قادر على علاج كل الحالات ، و قد رجحت عينة البحث كفاية الأساليب العلاجية المعتمدة في القسم من قبل المعلم لسد العجز اللغوي لدى المتعلم و تمكينه من التفوق في النشاطات اللغوية الأساسية ، إلا أننا لاحظنا أن مقصود المعلم يتوجه دائما نحو الجانب القواعدي من اللغة لا التعبيري لأن هدف المعلم ضمن هذه السنة الدراسية هو تحقيق نسبة نجاح عالية في امتحان نهاية المرحلة الابتدائية .

– تأخذ حصص التعبير الشفهي في المدارس التعليمية الابتدائية خصوصا في السنوات النهائية منحى اختياري لا تعليمي ، و عليه نجد أن حصة التعبير الشفهي قد أجحفها المنهاج حقها عندما منحها ما يقل عن الساعة ضمن الحجم الساعي الأسبوعي المخصص للنشاطات اللغوية ، ثم ظلمها المعلم عندما أدمج الحصة المخصصة لها للقيام بنشاطات لغوية أخرى ، كما لاحظنا أن المعلمين لا يتبعون منهجا مقننا في تعليمها .

– وجدنا من خلال البحث أن المتعلمين لا يربطون النشاطات التعليمية عامة و اللغوية خاصة بواقع الطفل ، على الرغم من أن المقاربة الجديدة تحث على ذلك من خلال ما يسمى ضمنها بالوضعية المشكلة ، التي تستدعي ضرورة الانطلاق من الواقع في تحصيل الأهداف و الكفاءات التعليمية ، و في الوقت ذاته نجد أن المنهاج يربط كل النشاطات اللغوية بسند القراءة بما يتواضع على تسميته بالمقاربة النصية و هذا في كل المراحل التعليمية ، و هذا ما يبرز التناقض الكبير الذي تقوم عليه تعليمية المادة في ظل المقاربة الواحدة ، و هذا من شأنه أن يحدث القطيعة بين مدركات الطفل الواقعية و التعليمية خصوصا و أن نصوص كتاب القراءة مملة و نشاطاتها روتينية و مواضيعها بعيدة جدا عن اهتمامات الطفل . و على هذا الأساس يمكننا أن نقول أن المؤسسات التعليمية عاجزة على تمكين الطفل من أغلب الكفاءات و الأهداف التعليمية التي ينص عليها منهاج اللغة العربية في الصف الخامس من التعليم الابتدائي .

الاستنتاج العام :

تقف كل دراسة علمية على معطيات تشكل خلاصة البحث و حصيلته ، و تعتبر في الوقت ذاته منطلق دراسات أخرى إما للتدعيم أو الاستكمال أو الاستشهاد أو التأسيس ، و ككل دراسة وقفنا في نهاية هذا البحث على جملة من المعطيات و الاستنتاجات يمكننا تلخيصها فيم يلي :

– يتموقع الأفراد في بلدية الجلفة ضمن نظام فئوي لما نلاحظه من تفاوت مرن بين مختلف الجماعات الاجتماعية فيه و انعدام الشروط الموضوعية لنشوء الوحدة الطبقية و الوعي الطبقي كما أثبتته الدراسة الاستطلاعية .

– تعتبر مرحلة ما قبل المدرسة مرحلة مهمة في حياة الطفل حيث يكتسب فيها أهم المهارات و الملكات العقلية و العرفية و عليه لابد و أن تعي الأسرة أهمية هذه المرحلة في تعليم الطفل اللغة العربية الفصيحة .

– المتعلمون الذين يتواجدون في بيئة أسرية غنية بالحوار اللغوي المعتمد على اللغة العربية الفصيحة بين الآباء و الأبناء يتمتعون بكفاءة لغوية عالية .

– المساعدة التي يحصل عليها الطفل في المنزل تنصب على النشاطات اللغوية الكتابية لاسيما القواعد النحوية و الصرفية و الإملائية و تحليل النصوص و أحيانا التعبير الكتابي ، دون أن تهتم بالنشاطات التعبيرية الشفهية للطفل .

– تقارب مستويات المتعلمين في مادة اللغة العربية على اختلاف المؤسسات التعليمية التي ينتمون إليها ، ما يبرز الجهد الموحد الذي يقوم به أساتذة التعليم الابتدائي لتعليم الطفل المهارات اللغوية الأساسية ، إلا أنها تبقى غير كافية في مجالها الشفهي .

– لا تساهم المدرسة في إعادة إنتاج الفئات الاجتماعية و لكنها تساهم في إنتاج أطفال يتكلمون لغة عربية فصيحة و سليمة أو فئات عاجزة لغويا ، لأن اللغة الفصيحة لغة متعلمة ، و مهمة تعليمها ملقاة على عاتق المؤسسات التعليمية ، حيث بات اليوم من اللازم أن تتعاهد الأسرة و المدرسة معا للقيام بها ، و نجد أن هناك العديد من الأسر الذين يعترفون بأهمية اللغة العربية و ينتقدون الأساليب و الطرائق المعتمدة في المدارس و يصفونها بالعاجزة عن تحقيق الكفاءة في أبنائهم متخلين بذلك عن مسؤولياتهم اتجاه ذلك. و عليه ليس لدينا إعادة إنتاج و لكن هناك إنتاج لغوي يكون محدودا أو متطورا على اعتبار ما يحاط به الطفل من اهتمام في المنزل و المدرسة معا.

– نوافق بازيل بيرنشتاين في أن الفئات الاجتماعية تعيد إنتاج ثقافتها و الممارسات اللغوية و آداب الكلام و حتى اللغة العامية و لكنها لا تعيد إنتاج سجلاتها اللغوية الناطقة بالفصحى .

– أحرز العديد من الأطفال تمكنا لغويا على اختلاف انتماءاتهم الاجتماعية ، و عليه لا يعتبر التمكن اللغوي حكر على فئة اجتماعية دون أخرى ، و منه لا يمكننا التحدث عن رموز لغوية خاصة بكل فئة و عن ثقافة مسيطرة تمكن المتعلمين من اللغة و لا تمكن آخرين منها ، و لكن نتحدث عن اهتمام والدي يساعد الطفل على إحراز التمكن و التفوق اللغويين و ميل يبرزه المتعلم إزاء هذه اللغة .

– يتمكن المتعلم من الانتقال من السجل اللغوي المحدود إلى السجل اللغوي المتطور اعتمادا على ما يلقاه من عناية في المنزل و المدرسة معا . و عليه قاعدة أن الطفل ذو السجل اللغوي المحدود الذي تمليه عليه الفئة الاجتماعية التي ينتمي إليها يبقى سجله اللغوي محدود اعتقاد خاطئ ، كما أنه لا توجد علاقة بين السجل اللغوي المحدود و الانتماء الفئوي ، حيث هناك من الأطفال من أظهر تمكنا لغويا قياديا و ينتمي إلى الفئات العمالية ، و من الأطفال من ينتمي إلى الفئات العليا و سجله اللغوي محدود .

– تقترب اللغة العامية من اللغة العربية الفصيحة في بلدية الجلفة و لكن المتعلم يجهل ذلك و عليه فهو يرى الفجوة كبيرة جدا بينهما و لكن ما زاد من حدة هذه الفجوة الألفاظ الأعجمية و الدخيلة التي تعرفها اللغة العامية .

– التأكيد على أهمية اللغة العربية الفصحى إذ تعد الشكل اللغوي الأكثر تطورا في بنيتها المنطقية و هي الشكل اللغوي الذي يجاري التطور المعرفي و التفكير العلمي و يرى بيرنشتاين أنه حكر على الطبقات الوسطى و نجده حكر على التعليم المتأصل و الجهود التي يبذلها المتعلم و المعلم و الأسرة في سبيل ذلك .

– العبرة في تعلم اللغة العربية ليست بالانتماء الفئوي و إنما بتكيف الطفل معها قبل الدخول إلى المدرسة إن أمكن – أي في سنواته الأولى – و حتى بعد ذلك ، و من العوامل التي تساعد الطفل على التكيف مع اللغة : المدارس القرآنية و المؤسسات التعليمية التحضيرية ، البرامج الإعلامية الناطقة بالعربية الفصحى ، المطالعة المقروءة و المسموعة ، التحدث مع الطفل بالعربية الفصيحة في المنزل و المدرسة .

– يتمكن الطفل في هذه السن من تحديد توجهه المهني بدقة و له في ذلك اعتبارات إنسانية و أخلاقية و ليس للانتماء الاجتماعي تأثير على الطفل في ذلك ، ما يمهد بفضل مجانية التعليم و إلزاميته للحراك الاجتماعي التعليمي و المهني الصاعد الذي يمكن الطفل من الانتقال من فئة اجتماعية إلى أخرى . و عليه ننفي فرضية بيرنشتاين من أن أبناء العمال سيصبحون حتما عمالا و أبناء الأطباء سيصبحون أطباء .

– لا تؤثر الانتماءات الاجتماعية إلى فئة دون أخرى على عملية تعلم اللغة لما تتحمله المدارس من عبئ لذلك ، و لكن للانتماءات الاجتماعية تأثيرها الخاص على الممارسات اللغوية للطفل ، حيث يكتسبها الطفل مع اللغة العامية و تتأصل فيه لتصبح بمثابة البصمة الاجتماعية ، و عليه نقول أن اعتماد الفصحى يسمح بالمساواة اللغوية .

– العديد من الأسر ذات التوجه الموضعي – ذات النظام السلطوي – بدأت بتغيير أنماطها التفكيرية و التربوية المعتمدة في تنشئة الأطفال نتيجة التمازج الفئوي و التعليم .

– تعد العديد من المجتمعات اللغة من الخصوصيات الثقافية و نعد اللغة العربية الفصيحة من عمومياتها لأنها لغة موحدة بالنسبة للكل بصرف النظر عن الانتماء الاجتماعي للفرد ففارق التميز فيها هو التمكن لا الانتماء .

– عبارات المجاملة و طريقة الحديث و الثقة عند الكلام ، طريقة المشي و الجلوس ...أمور يتأثر فيها الطفل بثقافته المرجعية و التي سماها بيرنشتاين عبارات الطبقة الراقية، و هي ممارسات تفتقدها الفئات العمالية و المتوسطة القريبة من العمالية .

– يمكننا القول أن التعبير الشفهي باللغة العربية الفصيحة يعد عملية استثمار للرأسمال اللغوي الذي يتعلمه الطفل .

- اقتراحات و توصيـات :

من خلال هذا البحث وجدنا أنه من الأهمية بما كان أن نعدد جملة من الاقتراحات لخدمة المؤسسات التربوية الابتدائية المعنية بما تشتمل عليه من معلمين و مفتشين و مؤطرين تربويين و مجموعة من التوصيات لمن سيلحق بركب العلم و البحث العلمي ، قصد إفادتهم بما ترجح لدينا في نهاية هذا البحث و كخلاصة لهذه الدراسة ، و التي منها نعدد :

- التأكيد على ضرورة تعليم اللغة العربية للطفل منذ طفولته المبكرة ، حيث أثبتت الدراسات العلمية المختلفة أن الطفل يولد مزودا بنظام دماغي يمكنه من اكتساب العديد من اللغات ، على أن هذه القدرة لا تتجاوز السنة السابعة من عمر الطفل ، ليتحول الدماغ من اكتساب اللغة إلى اكتساب المعارف ، ثم إن اكتساب أو تعلم الطفل اللغة في هذه المرحلة يجعلها متأصلة فيه ما يمكنه من ثروة لغوية ثرية و متنوعة ، و يساعده على التكيف مع مختلف المواقف التي تستدعي ممارستها .

- مراجعة المناهج و الطرائق التعليمية المتبعة في تعليم اللغة العربية و اهتمام المنهاج بالنشاطات الشفهية ، من حيث الممارسة و ليس فقط بتقديم الكفاءات التي لابد للمتعلم من تحصيلها ، كما ننشد المختصين في المجال التربوي إجراء دورات تكوينية للمتعلمين لإفادتهم بالطرق الحديثة و توجيه اهتمامهم لحصة التعبير الشفهي ، للانتقال باللغة في حصة التعبير الشفهي من مجرد لغة تواصل إلى لغة ذات وظيفة واقعية تحاكي الطفل في خبراته و تجاربه و تعكس معارفه و تصقل شخصيته و تنميها .

- توفير الجو المناسب المشجع على تعلم اللغة العربية الفصيحة في المؤسسات التعليمية من خلال اعتمادها في التخاطب مع المتعلم في كل النشاطات و لتحقيق كل الغايات التعليمية سواء كان ذلك في مادة اللغة العربية أو غيرها من المواد لاسيما و أن

أستاذ التعليم الابتدائي هو القيم على تدريس كل المواد التعليمية التي يتلقاها الطفل في المدرسة الابتدائية و عليه لابد و أن يعتمد نظاما لغويا سليما و ثابتا حتى يتأقلم الطفل معه و يمارسه بما يحاكي و يقلد معلمه .

– أن تحتل حصة التعبير الشفهي حيزا زمنيا أكبر ضمن الحجم الساعي المخصص لمختلف نشاطات اللغة العربية على اعتباره النشاط الذي يعكس تكامل و تمام الكفاءات الأخرى إذ يجمع بينها في حصيلة لغوية تعكس التمكن اللغوي من جهة و تشجع الطفل على احتلال الصدارة و تمهد للنشاطات المدرسية الأخرى ، كما تمكن المتعلم من كفايات المبادرة و الثقة بالنفس و القدرة على التكيف و الشجاعة الأدبية و غيرها . حيث أن المنهاج و المعلم و البرنامج يتعاملون معها على أنها مادة عابرة . مع ضرورة التفرقة بين حصص التعبير الشفهي و الكتابي لأن كل مهارة تستقل عن الأخرى بأهدافها و موضوعاتها و مجالاتها و مهاراتها و طرق تدريسها و أساليب تقويمها . كما يجب أن تقوم حصة التعبير الشفهي على منهج مقنن يسمح للمتعلم بتحقيق الكفاءات اللغوية التي يحتاجها و التي يعاني العجز فيها حتى تحقق الحصة الأهداف التربوية المرجوة منها .

– استخدام الوسائل التعليمية خاصة السمعية البصرية في تعليم اللغة العربية ، لأنها تعتبر من الوسائل المحفزة على التعلم .

– الاهتمام بالمدارس القرآنية و المؤسسات التعليمية التحضيرية و توجيهها لمساعدة الطفل على التمكن من لغته العربية قبل الولوج إلى المؤسسات التعليمية الابتدائية ، و لابد أن تعمل ضمن مناهج مكملة للمؤسسات التعليمية التالية و ذلك من خلال خضوعها لتأطير وزارة التربية و التعليم لإحداث التكامل بينها و بين المدارس الابتدائية .

– أن تهتم المؤسسات التعليمية بالنشاطات اللاصفية التي تعمل على إثراء اللغة العربية لدى الأطفال و تمكنهم من إحراز التميز في ممارستها مما يشجع المتعلمين على الإقدام عليها .

– أن تكون اللغة المعتمدة في حصص التعبير الشفهي لغة واقعية ، تنبع من واقع المتعلم و تساعده على التعبير عن خبراته الحياتية مما يعمق الصلة بين الطفل و هذه اللغة .

– تطوير ملكة التعلم الذاتي و تشجيع المتعلمين على المطالعة المنزلية و المدرسية .

– حث المتعلمين في هذه السن على تحقيق الإبداع الأدبي لا فقط انجاز النشاطات اللغوية المدرسية بشكل روتيني ممل .

– لابد من تكاتف الجهود بين الأسرة و المدرسة ، لأن عملية تمكين المتعلم من لغته عملية تشاركية بين الأسرة و المدرسة .

– إن وجود العامية إلى جانب اللغة العربية الفصيحة أمر واقع ، و لكن من واجبنا أن ننشر الوعي لدى أفراد المجتمع عامة و أولياء التلاميذ خاصة بأهمية اللغة العربية الفصيحة في حياة أبنائهم ، لأنهم يبقون الأكثر كفاءة و قدرة و الأقرب للطفل لتحقيق هذه الكفاية ، إما بإكساب الطفل هذه اللغة أو تحفيزه على تعلمها من خلال الاعتماد على المؤسسات التعليمية التحضيرية أو المدارس القرآنية التي تمكن المتعلم منها في سنواته الأولى حتى يلج إلى المدرسة و هو متمكن منها .

– تنقية اللغة العامية من الدخيل من الألفاظ و تهذيب بنيتها و ترقية تراكيبها و أساليبها بما يقلص الفجوة بينها و بين العربية الفصيحة

– تشجيع المتعلمين على حفظ القرآن الكريم و الأحاديث النبوية الشريفة بما يساعدهم على تمكناتهم اللغوية .

– أن يشمل الدعم المدرسي السنوات التعليمية الأخرى و يتم التركيز فيه على اللغة الشفهية من خلال النشاطات اللاصفية .

– خلق علاقة حميمية بين الطفل و المطالعة .

– تصحيح أخطاء الأطفال اللغوية بطريقة سلسة دون أن نشعرهم بنقص فيهم أو أن نميل إلى الاستهزاء منهم أو توبيخهم حتى لا ينفرون من اللغة ، و يكون ذلك بتكرار الجملة أو المفردة أمامهم حتى يتمكنوا من استخدامها بطريقة سليمة .

– تشجيع الطفل على الكلام من خلال التحاور و المحادثات و من خلال تشجيعه على نقل خبراته اليومية و مطالبته بإعادة سرد القصص التي قرأها في حصة المطالعة .

– توعية المحيط الأسري بضرورة الاهتمام بالجانب الشفهي للغة من خلال تشجيع الطفل على التعبير و الحوار و النقاش ، و إظهار الاهتمام به و الإصغاء إليه .

– إعطاء المتعلمين قدرا من الحرية في اختيار الموضوعات التي يريدون التعبير عنها .

– أن يكون المعلم قدوة لمتعلميه في استخدام اللغة العربية الفصحى حتى يتأثروا به و يعتمدون أسلوبه السليم عند التعبير ، و اختيار معلمين أكفاء لتدريس السنوات الأولى من التعليم الابتدائي حيث تترسخ الكفاءة الغوية .

– أن تقوم حصة التعبير الشفهي على مبدأ التكامل الداخلي بربط التعبير الشفهي بكل النشاطات اللغوية و جعل تحقيق المتعلمين للكفاءة فيها يتحقق مع كل نشاط .

– اعتماد أسلوب التعلم الجماعي لما له من قدرة على ترسيخ مبادئ التواصل و الحوار و احترام الآخر ، حيث يعتمد الطفل اللغة اعتمادا وظيفيا بما تملية المواقف التي يكون ضمنها مما يهيئ لامتداد هذا الاستعمال إلى خارج محيط المؤسسات التعليمية .

– لا بد أن يقف الباحث السوسيولوجي في المجال التربوي لاستيفاء بعض المتغيرات الأخرى التي قد تظهر أهميتها في دعم الموضوع و تعزيزه ، ذلك أن التركيز على زاوية واحدة من خلال الدراسات العلمية و إن كان له أهميته من ناحية خصوصية البحث و دقة نتائجه إلا أنه يبقى غامض الجوانب الأخرى التي تستدعي البحث و مواصلة المشوار ، من أجل الوصول إلى نظرة كلية في تعليمية اللغة العربية في مدارسنا الابتدائية في شكلها الشفهي و حتى الكتابي وفق منظور العصر و الكفايات التربوية الجديدة و خصائص الجيل الجديد .

خـاتمـة :

إن تقسيم الجماعات الإنسانية إلى فئات أو طبقات تتمايز من حيث الثروة و الجاه و الثقافة و نمط المعيشة و الأفكار و أنماط التربية أكثر ما يميز المجتمع البشري ، و على اختلاف هذه المجتمعات تختلف أنماط التمايز و طرق تصنيفها ، و تمتاز هذه التصنيفات على درجات متفاوتة من الانفتاح أو الانغلاق على مستوى المجتمع الواحد عبر مسار زمني معين ، مما يبرر تمايز الخصائص الطبقية و الفئوية لمجتمع عن آخر .

و نظرا لخصوصية المجتمع الجلفي يعتبر مجتمع فئوي لما يعرفه من تفاوت مرن بين الجماعات الاجتماعية فيه ، و ذلك لانعدام الشروط الموضوعية لنشوء الوحدة الطبقية و الوعي الطبقي ، ثم أن الانتشار الواسع للتعليم و تحقيق الدولة الجزائرية لمبدأ الديمقراطية و نشر المدارس لاسيما الابتدائية منها على نطاق واسع سمح لأبناء الفئات المختلفة من الحصول على فرص متكافئة لتحقيق الحراك الصاعد مما يسهل انفتاح الفئات بعضها على بعض .

و من المتعارف عليه أن اللسان داعم للثقافة ، إذ يعتبر وعاؤها و ساندها و ناقلها ، ما يجعل من المهم أن ينصب الاهتمام نحو لغتنا العربية ، إذ تعد الأصل و الرمز و الهوية ، و لكن و لأن المجتمع متغير ما يجعل الدخيل فيه وارد فيمتزج بالأصل اللغوي فتتحول لغة المجتمع عبر الزمن و تعاقبات الأجيال ، و إن عد العديد من العلماء هذا الأمر طبيعيا في اللغة إلا أن تجذر الدخيل يجعل الأفراد يميلون لاستعماله دون لغتهم الأصل حتى يصل الأمر إلى مرحلة الاستبدال اللغوي ، و هنا يكمن الخلل و يطرأ الخطر. حيث أن الطفل في مجتمعاتنا ينشأ على اللهجة العامية ثم يتعلم الفصحى على مقاعد الدراسة . و عليه تصبح اللغة العربية الفصحى اللغة الثانية له بعد العامية ، إلا أنه يجد أن كل ممارساته الوظيفية في المدرسة تقوم عليها ، و تتجدد الصعوبة في كل مرة يجد فيها الطفل أن المفردات العربية الفصيحة بعيدة عن إدراكه و غير متواضع عليها في معاملاته ما يشكل

الفجوة بينه و بينها ، خصوصا و قد دخل إلى المدرسة و قد ألف اللغة العامية ، إذ تقضي حاجاته و تعبر عن اهتماماته بسلاسة لا يجد معها أية صعوبة ما يحيل بينه و بين تعلم اللغة العربية الفصيحة ، و عليه فإن الطفل الجزائري اليوم و إن كان لديه شغف باللغة العربية و ميل عاطفي يسنده عامل الانتماء لاستعمالها إلا أنه أصبح يشعر إزاءها باللاأمان اللغوي .

إن مزاحمة العامية للغة العربية الفصحى من أهم أسباب تدهور هذه الأخيرة لما يظهر نتيجة ازدواجية الاستعمال اللغوي : لغة البيت و الشارع و الأقران من جهة و لغة المدرسة من جهة أخرى ، و عليه فإن تداول العامية بصفة دائمة و مستمرة يغرس اللحن في لسان أبنائها ما يمهد للضعف اللغوي لديهم ، و لهذه الفجوة الحاصلة انعكاسها على المستوى التعليمي للطفل .

و على هذا تعتبر المدرسة من أهم مؤسسات التنشئة اللغوية التي تهدف إلى ربط الفرد ببيئته الثقافية و عليه تبليغ لغة المجتمع ، و رغم المحاولات التي تقوم بها المدارس في تعليمية اللغة إلا أن الهوة مازالت كبيرة بين اللغة التي يكتسبها الطفل في أسرته و العربية الفصيحة التي تلقنها المدارس لأن هذه الأخيرة لا تسعى إلى إكساب الطفل ملكة اللغة العربية و لكنها تهتم بتلقينه جملة من القواعد النحوية و الصرفية و الإملائية التي ما تلبث أن يتجاهلها الطفل و ينساها بمجرد انتهاء حصة الدرس .

إنه لمن المؤسف أن نجد أن المتعلم الجزائري لا يحسن اللغة العربية على الرغم من أن المقررات التي يدرسها ترتكز كلها على هذه اللغة ، و في ظل مناهج تأسست لدعمها ، الشيء الذي يجعل الإشكال المطروح يحتل أهمية أكبر في البحث عن موقع الخلل . ثم إنه لمن العار أن تفقد لغتنا في عصر وسم بعصر الاتصالات مكانتها و رهبتها ، في وقت فتحت فيه العولمة آفاقا للغات أخرى من أجل الانطلاق .

نحن لا نطالب الأجيال بأن تدير ظهرها لخصائص هذا العصر أو أن تتجاهل ما ألفته فيه من معطيات تكنولوجية غيرت طرق تفكيره و تفاعله ، و لكن من المهم أن لا ينصهر الفرد ضمن هذه التوجهات و القيم العصرية متناسيا بل متجاهلا أساس الإنسان فيه ، كان سيكون أقوم لو أننا نبحث اليوم في قدرة الطفل المتعلم على تحقيق التعبير الأدبي الإبداعي و لكننا للأسف لازلنا ننشد و نتأمل أن يقف الطفل الجلفي عند باب لغته ليستلم مفاتيحها .

إن اللغة مهارة قبل أن تكون معرفة ، فلابد إذا أن يكون الاهتمام باللغة على أنها مهارة أسبق من الاهتمام بها على كونها معرفة ، ذلك أن المعرفة تكتسب بالتعلم ، في حين تكتسب المهارة بالممارسة و التدريب كما ذهبت إليه العديد من مناهج التربية ، هذا الأخير الذي ينتهي بتحكم المتعلم في معطيات اللغة و ما يمهد لوصول الطفل إلى المعرفة اللغوية ، و هذا ما تفقده المؤسسات التعليمية اليوم ، حيث أصبح الطفل مبرمجا آليا ليعمل من أجل تحصيل المعدل الذي يسمح له بالانتقال من سنة دراسية إلى أخرى ، و الأدهى أن المعلم و الأسرة أصبحوا يشاركون في التأسيس لهذا الجرم من خلال الدفع بالمتعلم لتحصيل العلامة على حساب الكفاءة ، و عليه نقول أن اكتساب الملكة هي نتيجة الفعل اللساني كما ذهب إليه ابن خلدون منذ عصور خلت ، و من هنا لابد و أن نقف لدعوة كل معلم أن يدفع بمتعلميه أن يعيشوا اللغة و أن يتذوقوها لا أن يعرفوها فحسب .

- المصادر و المراجع باللغة العربية :

- القواميس و المعاجم :

01 – أبو الفضل جمال الدين محمد بن مكرم ابن منظور ، **لسان العرب** ، المجلد **13** ، دار صادر بيروت .

02 – الحسن إحسان ، **موسوعة علم الاجتماع** ، الدار العربية للموسوعات ، الطبعة الأولى ، بيروت، 1999 .

03 – المعجم العربي الأساسي ، المنظمة العربية للتربية و الثقافة و العلوم ، لاروس .

04 – جيل فيريول ، **معجم مصطلحات علم الاجتماع** ، ترجمة أنسام محمد الأسعد ، دار و مكتبة الهلال ، بيروت ، ط1 ، **2011** .

05 – حسن شحاتة و زينب النجار ، **معجم المصطلحات التربوية و النفسية – عربي ، انجليزي** – ، الدار المصرية اللبنانية ، القاهرة ، ط1 ، **2003** .

06 – ريمون بودون وفرانسوا بوريكو ، **المعجم النقدي لعلم الاجتماع** ، ترجمة سليم حداد ، ديوان المطبوعات الجامعية ، الجزائر ، ط1 ، **1986** .

07 – مصلح الصالح ، الشامل ، **قاموس مصطلحات العلوم الاجتماعية – انجليزي ، عربي** – ، دار عالم الكتب للطباعة و النشر و التوزيع ، ط1 ، **1999** .

08 – معجم المعاني الجامع ، قاموس الكتروني ، http://www.almaany.com/

- الكتب :

01 – إبراهيم عبد الله ناصر ، **علم الاجتماع التربوي** ، دار وائل للنشر و التوزيع ، عمان ، الأردن ، ط1 ، **2011** .

02 – ابن خلدون عبد الرحمان ، **ديوان المبتدأ و الخبر في تاريخ العرب و البربر و من عاصرهم من ذوي الشأن الأكبر** ، دار الفكر للطباعة و النشر و التوزيع ، بيروت ، لبنان ، **2007** .

03 – أبو الفتح عثمان ابن جني ، **الخصائص** ، الجزء 1 ، المكتبة التوفيقية ، مصر ، بدون سنة .

04 – أبو القاسم سعد الله ، **تاريخ الجزائر الثقافي** ، الجزء الثامن – **1830** – **1954** – دار الغرب الإسلامي ، بيروت ، ط1 ، **1998** .

05 – أبو القاسم سعد الله ، **تاريخ الجزائر الثقافي** ، الجزء العاشر – **1954** – **1962** – دار البصائر للنشر و التوزيع ، الجزائر ، ط1 ، **2007** .

06 – أحمد جمعة أحمد نايل ، **الضعف في اللغة : تشخيصه و علاجه** ، دار الوفاء لدنيا الطباعة و النشر ، الإسكندرية ، ط1 ، **2006** .

07 – البجة عبد الفتاح ، **أصول تدريس اللغة العربية بين النظرية والممارسة – المرحلة الأساسية الدنيا** – ، دار الفكر للنشر والتوزيع ، عمان ، **2000** .

08 – الميلود قويسم بن الهدار ، م**وسوعة التحقيق المتكامل في مناقب و قيم و تقاليد و تراث و نسب أولاد سيدي نايل و من جاورهم من العروش و الرفق و القبائل** ، الجزء الثالث ، بدون دار نشر ، الطبعة التجريبية الأولى ، **2006** .

09 – أنتوني غدنز ، **علم الاجتماع** ، ترجمة الصباغ فايز ، مركز دراسات الوحدة العربية ، بيروت ، ط4 ، **2005** .

10 – برنار صبولسكي ، **علم الاجتماع اللغوي** ، ترجمة عبد القادر ستقادي ، ديوان المطبوعات الجامعية ، الجزائر ، **2010** .

11 – بيار لاروك ترجمة جوزف عبود كبد ، **الطبقات الاجتماعية** ، منشورات عويدات ، بيروت ، باريس ، ط**2** ، **1989** .

12 – تمام حسان ، **اللغة العربية معناها ومبناها** ، عالم الكتب ، القاهرة ، **2004** .

13 – جميل حمداوي ، **اللسانيات الاجتماعية** ، شبكة الألوكة www.alukah.net

14 – حامد عبد السلام زهران و رشدي أحمد طعيمة و آخرون ، **المفاهيم اللغوية عند الأطفال : أسسها ، مهاراتها ، تدريسها ، تقويمها** ، دار المسيرة للنشر و التوزيع و الطباعة ، عمان ، الأردن، ط2 ، **2009** .

15 – حسين عبد الحميد أحمد رشوان ، **الثقافة : دراسة في علم الاجتماع الثقافي** ، مؤسسة شباب الجامعة ، الإسكندرية ، مصر ، **2006** .

16 – حسين عبد الحميد أحمد رشوان ، **الطبقات الاجتماعية و المجتمع – دراسة في علم الاجتماع** – ، مؤسسة شباب الجامعة ، الإسكندرية ، مصر **2008** .

17 – حسين عبد الحميد أحمد رشوان ، **علم الاجتماع بين ابن خلدون و أوجست كونت** ، المكتب الجامعي الحديث ، الإسكندرية، مصر ، **2008** .

18 – خالد حسين أبو عمشة ، **التعبير الشفهي و الكتابي في ضوء علم اللغة التدريسي** ، شبكة الألوكة ، نسخة الكترونية ، بدون طبعة و بدون سنة نشر .

19 – خير الدين خوجة ، **فضل القرآن الكريم و أثره في حفظ اللغة العربية و إثرائها** ، أستاذ بكلية الشريعة و الدراسات الإسلامية ، جامعة قطر ، **2012** .

20 – دانيال هلالاهان ، **صعوبات التعلم** ، ترجمة عادل عبد الله محمد ، دار الفكر ، عمان ، الأردن، ط1 ، **2007** .

21 – ربيكا أكسفورد ، ترجمة السيد محمد دعدور ، **استراتيجيات تعلم اللغة** ، مكتبة الأنجلو مصرية، **1991** .

22 – رمضان عبد التواب ، **المدخل إلى علم اللغة** ، مكتبة الخانجي ، القاهرة ، **1985** .

23 – ريتشارد ت . شكافير و روبرت ب . لام ، **علم الاجتماع : مقدمة موجزة** ، ترجمة جمال محمد أبو شنب ، بدون دار و سنة نشر.

24 – سميح دغيم ، **موسوعة مصطلحات العلوم الاجتماعية و السياسية في الفكر العربي و الإسلامي** ، مكتبة لبنان ناشرون ، بيروت ، لبنان ، ط1 ، **2000** .

25 – سهير محمد سلامة شاش ، **علم نفس اللغة** ، مكتبة زهراء الشرق ، القاهرة ، مصر ، ط1 ، **2007** .

26 – شبل بدران و حسن البيلاوى ، **علم اجتماع التربية الجديد** ، دار المعرفة الجامعية ، الإسكندرية، ط3 ، **2009** .

27 – عائشة بوكريسة ، **المرأة الصحراوية و التلفزيون في الجزائر – دراسة حول منطقة مسعد بالجلفة** – ، المؤسسة الوطنية للفنون المطبعية ، وحدة الرغاية ، الجزائر ، **2013** .

28 – عبد الرحمان بن محمد القعود ، **الازدواج اللغوي في اللغة العربية** ، مكتبة الملك فهد الوطنية ، الرياض ، ط1، **1997** .

29 – عبد الغاني عماد ، **سوسيولوجيا الثقافة : المفاهيم و الإشكاليات من الحداثة إلى العولمة** ، مركز دراسات الوحدة العربية ، بيروت ، ط1 ، **2006** .

30 – عبد الفتاح أبو معال ، **تنمية الاستعداد اللغوي عند الأطفال في الأسرة و الروضة و المدرسة** ، دار الشروق للنشر و التوزيع ، الأردن ، ط1 ، **2006** .

31 – عبد القادر القصير ، **الطبقية : البناء الطبقي في الريف و الحضر ، مثال : المجتمع المغربي** ، دار النهضة العربية للطباعة و النشر ، بيروت ، ط1 ، **1997** .

32 – عبد الله سويد ، **علم اللغة** ، دار المدينة القديمة ، طرابلس ، ليبيا ، **1993** .

33 – عبد المنعم سيد عبد العال ، **طرق تدريس اللغة العربية** ، مكتبة غريب ، بدون سنة نشر .

34 – علي أحمد مدكور ، **تدريس فنون اللغة العربية** ، دار الفكر العربي ، القاهرة ، **2000** .

35 – علي أسعد وطفة و علي جاسم الشهاب ، **علم الاجتماع المدرسي ، بنيوية الظاهرة و وظيفتها الاجتماعية** ، ط**1** ، المؤسسة الجامعية للدراسات و النشر و التوزيع ، بيروت ، لبنان ، **2004** .

36 – علي السيد محمد الشخيبي ، **علم اجتماع التربية المعاصر – تطوره ، منهجيته ، تكافؤ الفرص التعليمية** – ، دار الفكر العربي ، القاهرة ، ط 1 ، **2002** .

37 – علي بن عبد العزيز عدلاوي ، **الأمثال الشعبية ضوابط و أصول – منطقة الجلفة نموذجا** – ، دار الأوراسية للطباعة و النشر و التوزيع ، الجلفة – الجزائر ، ط1 ، **2010** .

38 – عماد عبد الغني ، **سوسيولوجيا الثقافة : المفاهيم و الإشكاليات ...من الحداثة إلى العولمة** ، مركز دراسات الوحدة العربية ، بيروت ، لبنان ، ط1 ، بدون سنة .

39 – غريب سيد أحمد ، **الطبقات الاجتماعية** ، دار المعرفة الجامعية ، الإسكندرية ، **1995** .

40 – فادية عمر الجولاني ، **المجتمع " الأنساق التقليدية المتغيرة "** ، المكتبة المصرية ، الإسكندرية، **2004** .

41 – كابان فيليب و دورتيه فرنسوا ، ترجمة إياس حسن ، **علم الاجتماع من النظريات الكبرى إلى الشؤون اليومية** ، دار الفرقد ، دمشق ، **2010** .

42 – كريمان بدير ، **الأسس النفسية لنمو الطفل** ، دار المسيرة ، بدون طبعة و بدون سنة نشر.

43 – لطفي بوقربة ، **محاضرات في اللسانيات الاجتماعية** ، بدون دار و سنة نشر ، جامعة بشار .

44 – لمباركي بلحاج ، **صور و خصائل من مجتمع أولاد نائل** ، منشورات السهل ، الجزائر ، **2009**.

45 – لويس جان كالفي ، **حرب اللغات و السياسات اللغوي** ، ترجمة حسن حمزة ، مراجعة سلام بزي حمزة ، مركز دراسات الوحدة العربية ، بيروت ، ط1 ، **2008** .

46 – محسن علي عطية ، **تدريس اللغة العربية في ضوء الكفايات الأدائية** ، دار المناهج للنشر و التوزيع ، عمان ، الأردن ، ط1 ، **2007** .

47 – محمد السويدي ، **مقدمة في دراسة المجتمع الجزائري : تحليل سوسيولوجي لأهم مظاهر التغيير في المجتمع الجزائري المعاصر** ، ديوان المطبوعات الجامعية ، الجزائر ، **1990** .

48 – محمد العربي ولد خليفة ، **المسألة الثقافية و قضايا اللسان و الهوية** ، منشورات ثالة ، الجزائر ، **2007** .

49 – محمد بلقاسم الشايب ، **الجلفة تاريخ و معاصرة** ، دار أسامة للطباعة و النشر و التوزيع ، الجزائر ، ط1 ، **2006** .

50 – محمد حسن عبد العزيز، **سوسير: رائد علم اللغة الحديث** ، دار الفكر العربي ، القاهرة ، دون السنة .

51 – محمد سليمان الطيب ، **موسوعة القبائل العربية – بحوث ميدانية و تاريخية** – ، المجلد الأول، دار الفكر العربي ، مصر ، ط2 ، **1997** .

52 – محمد فتيح ، **الفكر اللغوي** ، دار الفكر اللغوي ، القاهرة ،**1989** .

53 – محمد محمد يونس علي، **وصف اللغة العربية دلاليا في ضوء مفهوم الدلالة المركزية: دراسة حول المعنى ومعنى المعنى** ، منشورات جامعة الفاتح ، طرابلس ، **1993** .

54 – محمود السّعران ،**علم اللغة، مقدمة للقارئ العربي**، دار الفكر العربي ، ط2 ، **1997** .

55 – معن خليل العمر ، **علم اجتماع المثقفين** ، دار الشروق للنشر و التوزيع ، عمان ، الأردن ، ط1 ، **2009** .

56 – موفق الحمداني ، **علم نفس اللغة من منظور معرفي** ، دار المسيرة للنشر و التوزيع و الطباعة ، عمان ، الأردن ، ط2 ، **2007** .

57 – موفق محمود الحمداني ، **علم نفس اللغة** ، دار المسيرة للنشر و التوزيع و الطباعة ، عمان ، الأردن ، ط **2** ، **2007** .

58 – نبيل عبد الهادي ، **علم الاجتماع التربوي** ، دار اليازوري العلمية للنشر و التوزيع ، عمان ، الأردن ، **2012** .

59 – نجم الدين علي مردان ، **النمو اللغوي و تطويره في مرحلة الطفولة المبكرة – البيت و الحضانة و رياض الأطفال** – ، مكتبة الفلاح للنشر و التوزيع ، الكويت ، ط1 ، **2005** .

60 – نعيم حبيب جعنيني ، **علم اجتماع التربية المعاصر بين النظرية و التطبيق** ، دار وائل للنشر ، الأردن ، عمان ، ط **1** ، **2009** .

61 – وفية محمد عبد الجليل ، **تربية الأطفال في المناطق العشوائية : دراسات نظرية و ميدانية** ، دار العلم و الإيمان للنشر و التوزيع ، الإسكندرية ، **2008** .

62 – يانيك لوميل ، **الطبقات الاجتماعية** ، ترجمة جورجيت الحداد , دار الكتاب الجديد المتحدة ، بيروت ، لبنان ، ط1 ، **2008** .

63 – يتيم عبد الله عبد الرحمان ، **بيار بورديو أنثربولوجيا** ، إضافات ، العدد 14 ، الجمعية العربية لعلم الاجتماع ، بيروت ، **2011** .

- كتب المنهجية :

01 – إبراهيم خليل إبراش ، **المنهج العلمي و تطبيقاته في العلوم الاجتماعية** ، دار الشروق للنشر و التوزيع ، عمان ، الأردن ، ط1 ، **2009** .

02 – حسان هشام ، **منهجية البحث العلمي** ، بدون دار نشر ، ط2 ، **2007** .

03 – سلاطنية بلقاسم ، **أسس البحث العلمي** ، الكتاب الأول ، ديوان المطبوعات الجامعية ، الجزائر، ط2 ، **2009** .

04 – عبد الغني عماد ، **البحث الاجتماعي : منهجيته ، مراحله ، تقنياته** ، منشورا جروس برس ، لبنان ، ط1 ، **2002** .

05 – عبد الله إبراهيم ، **البحث العلمي في العلوم الاجتماعية** ، المركز الثقافي العربي ، لبنان ، ط1 ، **2008** .

06 – عبد الله فلاح المنيزل و عايش موسى غرايبة ، **الإحصاء التربوي – تطبيقات باستخدام الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية** – ، دار المسيرة ، عمان ، الأردن ، ط2 ، **2007**.

07 – فضيل دليو و علي غربي و آخرون ، **أسس المنهجية في العلوم الاجتماعية** ، دار البعث ، قسنطينة ، الجزائر ، **1999** .

08 – معن عمر خليل ، **مناهج البحث في علم الاجتماع** ، دار الشروق ، عمان ، الأردن ، ط1 ، **2004** .

- المجلات و الدوريات :

01 – إبراهيم كايد محمود ، **العربية الفصحى بين الازدواجية اللغوية و الثنائية اللغوي** ، المجلة العلمية لجامعة الملك فيصل ، المجلد الثالث ، العدد **01** ، مارس **2002** .

02 – أحمد محمد المعتوق ، **الحصيلة اللغوية : أهميتها ، مصادرها ، وسائل تنميتها** ، سلسلة عالم المعرفة ، أوت **1996** .

03 – أكرم عادل البشير و سعاد عبد الكريم الوائلي ، **مهارات الكلام – التعبير الشفوي – في منهاج اللغة العربية للصف السابع الأساسي في الأردن ، دراسة تحليلية** ، مجلة العلوم التربوية و النفسية ، كلية التربية ، جامعة البحرين ، مؤسسة الأيام للصحافة و النشر و التوزيع ، البحرين ، المجلد **9** ، العدد **2** ، جوان **2008** .

04 – باديس لهويمل و نور الهدى حسني ، **مظاهر التعدد اللغوي في الجزائر و انعكاساته على تعليمية اللغة العربية** ، مجلة مخبر الممارسات اللغوية في الجزائر ، جامعة مولود معمري تيزي وزو ، العدد **30** ، **2014** .

05 – بيار بورديو ، **الرأسمال الرمزي و الطبقات الاجتماعية** ، الفكر العربي المعاصر ، عدد **41** ، **1986** .

06 – تريمش ماهر ، **بيار بورديو : فضاء اللعبة ، الحقل ، المشهد ، السلع الرمزية ، تراكم الامتياز**، كتابات معاصرة ، العدد **36** ، فيفري – أفريل ، **1999** ،

07 – ثابت محمد و الطائي ذكرى ، **الانتماء الاجتماعي لدى طلبة كلية التربية الأساسية وعلاقته ببعض المتغيرات** , مجلة التربية والعلم ، المجلد **16** , العدد **01** ، **2009** .

08 – حاتم علو الطائي ، **نشأة اللغة و أهميتها** ، مجلة دراسات تربوية ، العدد **6** ، نيسان **2006** .

09 – حسان تريكي ، **دور التهريب في تكريس التفاوت الاجتماعي و اختلال منظومة القيم الاجتماعية : رؤية سوسيولوجية** ، مجلة الدراسات و البحوث الاجتماعية ، جامعة الوادي ، العدد **09**، ديسمبر **2014** .

10 – حفيظة تازوتي ، **لغة الطفل بين المحيط و المدرسة – دراسة إفرادية** ، مجلة إنسانيات ، العدد **14-15** ، ماي – ديسمبر **2001** .

11 – حورية بدرة ، **تقدير الذات و علاقته بالنضج المهني** ، مجلة العلوم الإنسانية و الاجتماعية ، العدد **26** ، سبتمبر **2016** .

12 – زقاوة أحمد ، **محددات النجاح الدراسي : مقاربة سوسيو – سيكولوجية** ، مجلة دراسات نفسية و تربوية ، مخبر تطوير الممارسات النفسية و التربوية ، العدد **12** ، جوان **2014** .

13 – سعيد الفراع ، **الطفل و اكتساب اللغة بين البنائية و الوظيفية** ، مجلة رؤى تربوية ، مركز القطان للبحث و التطوير التربوي ، مؤسسة عبد المحسن قطان ، رام الله ، فلسطين ، العددان **44** و **45** ، مارس **2014** .

14 – سهيلة عبد الرضا عسكر ، **الانتماء الاجتماعي و علاقته بالإذعان لدى المسنين** ، مجلة البحوث التربوية و النفسية ، العدد **19** ، بدون سنة .

15 – علي أسعد وطفة ، **اللغة و الانتماء الاجتماعي : رؤية نقدية في طروحات بازيل بيرنشتاين** ، مركز الرافدين للدراسات و البحوث الإستراتيجية – مجلة الكترونية – ، جانفي **2013** .

16 – فتيحة حداد ، **ابن خلدون و آراؤه اللغوية و التعليمية – دراسة تحليلية نقدية** – ، منشورات مخبر الممارسات اللغوية في الجزائر ، جامعة مولود معمري تيزي وزو ، **2011** .

17 – محمد حسن العمايرة ، **دور التعليم العالي في الحراك الاجتماعي في ضوء بعض المتغيرات من وجهة نظر المدرسين في مؤسسات التعليم التابعة لوكالة الغوث الدولية في الأردن** ، دراسات العلوم التربوية ، عمادة البحث العلمي ، المجلد **38** ، الملحق **4** ، الجامعة الأردنية ، **2011** .

18 – محمد محمد سالم و صالح بن عبد العزيز النصار ، **أثر الاختلافات الاجتماعية في أنشطة تعلم القراءة في المنزل والمدرسة** ، مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس ، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس ، العدد **89** ، أكتوبر **2003** .

19 – محي الدين محسب ، **بيير باولو جيجليولي : اللغة و السياق الاجتماعي** ، مجلة الخطاب الثقافي – رؤى ، العدد الثاني ، بدون سنة .

20 – مسعودة خلاف شكور ، **إسهامات ابن خلدون و آراؤه النظرية في تعليمية اللغة** ، الأكاديمية للدراسات الاجتماعية و الإنسانية ، جامعة محمد الصديق بن يحي ، جيجل ، الجزائر ، العدد **10** ، جوان **2013** .

21 – معمر نواف الهوارنة ، **دراسة بعض المتغيرات ذات الصلة بالنمو اللغوي لدى أطفال الروضة**، مجلة جامعة دمشق ، المجلد **28** ، العدد الأول ، **2012** .

22 – مليكة بوراوي ، **الشفوي و الكتابي من التعبير إلى التواصل : قراءة في منهاج اللغة العربية للسنة الرابعة متوسط** ، مجلة الأثر ، العدد **23** ، ديسمبر **2015** .

23 – هادي نعمان الهيتي ، **ثقافة الأطفال** ، سلسلة عالم المعرفة ، المجلس الوطني للثقافة و الفنون و الآداب ، الكويت ، مارس **1988** .

24 – نصيرة لعموري ، **مشكلة اللغة العربية عند الطفل الجزائري** ، مجلة معارف ، العدد **14** ، **8** أكتوبر **2013** .

- الرسائل و الأطروحات :

01 – البهاص سيد أحمد ، **دراسة لبعض المتغيرات المرتبطة بمستوى الفهم اللغوي و الطلاقة اللفظية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية** ، رسالة ماجستير ، كلية التربية ، جامعة طنطا ، **1989** .

02 – باسم يونس البديرات ، **الفكر اللغوي عند ابن خلدون في ضوء علم اللغة المعاصر** ، رسالة مقدمة إلى عمادة الدراسات العليا استكمالا لمتطلبات الحصول على شهادة الدكتوراه ، في الدراسات اللغوية قسم اللغة العربية و آدابها ، جامعة مؤتة ، **2007** .

03 – بشتلة مختار ، **أثر نقل التكنولوجيا وانعكاسها على التشغيل في ظل التحولات إلى اقتصاد السوق – حالة الجزائر –** دراسة ميدانية بمؤسسة صناعة أجهزة القياس والمراقبة – العلمة – سطيف، أطروحة لنيل شهادة دكتوراه علوم شعبة علم اجتماع التنمية ، جامعة منتوري ، قسنطينة ، **2005 – 2006** .

04 – خالد عبد السلام ، **دور اللغة الأم في تعلم اللغة العربية الفصحى في المرحلة الابتدائية في المدرسة الجزائرية** ، أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه العلوم ، قسم علم النفس و علوم التربية و الأرطوفونيا تخصص أرطوفونيا ، جامعة عباس فرحات ، سطيف ، الجزائر ، **2011 – 2012** .

05 – سميرة بوشعالة ، **البناء المنهجي لرسائل الماجستير في علم الاجتماع** ، مذكرة مكملة لنيل شهادة الماجستير في علم اجتماع التنمية ، كلية العلوم الإنسانية و الاجتماعية ، قسم علم الاجتماع و الديمغرافيا ، جامعة منتوري ، قسنطينة ، السنة الجامعية **2007–2008** .

06 – صليحة رقيق ، **مدرسة الإخلاص بالجلفة و دورها الإصلاحي و التربوي (1943 – 1962)**، مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماستر ، جامعة زيان عاشور بالجلفة ، قسم العلوم الإنسانية ، تخصص تاريخ حديث و معاصر ، **2014 – 2015** .

07 – طلحة المسعود ، **موقف أولياء الأمور من الدروس الخصوصية : مسالة الازدواجية في التعليم**، أطروحة لنيل شهادة الدكتوراه في علم الاجتماع – التغير الاجتماعي – ، كلية العلوم الإنسانية و الاجتماعية ، قسم علم الاجتماع و الديمغرافيا ، جامعة الجزائر 2 ، السنة الجامعية **2014–2015**.

08 – عبد الكريم بزاز ، **علم اجتماع بيير بورديو** ، دراسة لنيل شهادة دكتوراه علوم ، كلية العلوم الإنسانية و الاجتماعية ، قسم علم الاجتماع و الديمغرافيا ، جامعة منتوري ، قسنطينة ، السنة الجامعية **2006 – 2007** .

09 – عمر داود ، **الرأسمال الثقافي للطالب و المراكز التعليمية للآباء البيض** ، مذكرة شهادة الماجستير تخصص علم الاجتماع التربوي و الديني ، المركز الجامعي بغرداية ، **2011 – 2012** .

10 – نبيل فؤاد كفروني ، **أصالة التفكير و علاقتها بدافع حب الاستطلاع** ، رسالة مقدمة لنيل درجة الماجستير في علم النفس التربوي ، كلية التربية ، قسم علم النفس ، جامعة دمشق ، **2015 – 2016** .

- الملتقيات و ندوات و المؤتمرات :

01 – أحمد بناني ، **حتمية التخطيط اللغوي لصيانة اللسان العربي في الجزائر** ، مقال ضمن أعمال الملتقى الوطني حول التخطيط اللغوي ، الجزء الثاني ، **03 – 04 – 05** ديسمبر **2012** .

02 – الميلود قويسم ، **إفادة ذوي الألفة بنبذة من أنساب و تراث و رجالات منطقة الجلفة ، الزوايا القرآنية المتحركة بالجلفة** ، محاضرات الملتقى الوطني الأول – الجلفة تاريخ و مآثر – ، المركز الثقافي الإسلامي فرع الجلفة ، **17 – 18** أفريل **2007** .

03 – بشيري عبد الرحمان ، **المساجد في الجلفة** ، محاضرات الملتقى الوطني الأول – الجلفة تاريخ و مآثر – ، المركز الثقافي الإسلامي فرع الجلفة ، **17 – 18** أفريل **2007** .

04 – بن داود بن جدو ، **الزوايا القرآنية المتحركة بالجلفة** ، محاضرات الملتقى الوطني الأول – الجلفة تاريخ و مآثر – ، المركز الثقافي الإسلامي فرع الجلفة ، **17 – 18** أفريل **2007** .

05 – حسان هشام ، **فن الكلام الجلفاوي** ، مداخلات الملتقى الوطني الثاني – ولاية الجلفة المدينة و المجتمع – ، المركز الثقافي الإسلامي – فرع الجلفة – **19 – 20** أفريل **2008** .

06 – دليلة مزوز ، **ثنائيات اللغة – أصول النظرية اللسانية** ، ندوة المخبر ، اللسانيات : مائة عام من الممارسة ، جامعة محمد خيضر بسكرة ، قسم الآداب و اللغة العربية ، كلية الآداب و اللغات ، بدون سنة .

07 – داودي مصطفى ، **نشاط جمعية العلماء المسلمين الجزائريين** ، محاضرات الملتقى الوطني الأول – الجلفة تاريخ و مآثر – ، (غير منشورة) ، المركز الثقافي الإسلامي فرع الجلفة ، **17 – 18** أفريل **2007** .

08 – رياض كريم عبد الله البديري ، **استعمال اللغة في الخطاب المعاصر ، دراسة التصحيح اللغوي و ثقافة تعدد اللغات – نقد و تحليل** – ، مؤتمر اللغة العربية ، بيروت **2011 – 2012** .

09 – سعود مريم ، **الفصحى و العامية بالجلفة** ، مداخلات الملتقى الوطني الثاني – ولاية الجلفة المدينة و المجتمع – ، المركز الثقافي الإسلامي – فرع الجلفة – **19 – 20** أفريل **2008** .

10 – عبد اللطيف حني ، **التخطيط اللغوي في المنظومة التربوية الجزائرية بين الواقع و الآفاق – المرحلة الابتدائية نموذجا** – ، مقال ضمن أعمال الملتقى الوطني حول التخطيط اللغوي ، الجزء الثاني ، **03 – 04 – 05** ديسمبر **2012** .

11 – عبد الله خلف العساف ، **الفصحى (لغة التعليم) بين الرؤية و الرؤيا و مخاطر الازدواجية السلبية**، مداخلة بمؤتمر اللغة العربية " العربية لغة عالمية : مسؤولية الفرد و المجتمع و الدولة " ، بيروت لبنان ، مارس **2012** .

12 – قوبع عبد القادر ، **الجلفة في بداية القرن** ، محاضرات الملتقى الوطني الأول – الجلفة تاريخ و مآثر – ، المركز الثقافي الإسلامي فرع الجلفة ، **17 – 18** أفريل **2007** .

13 – محمد عزلاوي ، **الأمثال الشعبية في منطقة الجلفة** ، الملتقى الوطني الأول – الجلفة تاريخ و مآثر – ، المركز الثقافي الإسلامي – فرع الجلفة – **17 – 18** أفريل **2007** .

14 – وفاء صلاح الدين إبراهيم الدسوقي ، **التفاعل بين أساليب التحكم التعليمي و مستويات حب الاستطلاع و أثره على تنمية مهارات التعامل مع شبكة الانترنت** ، مؤتمر التعليم النوعي و دوره في التنمية البشرية في عصر العولمة ، المؤتمر التعليمي الأول لكلية التربية النوعية ، القاهرة ، **12 – 13** أفريل **2006** .

- أوراق بحث :

01 – أحمد زايد ، **التعليم و الحراك الاجتماعي في مصر** ، ورقة بحث ، **2008** .

02 – زبير دندان ، **اللغة العربية : إشكال الازدواجية و التعليم الرسمي** ، ورقة بحث في إطار فعاليات مؤتمر الدولي الثاني للغة العربية بعنوان " اللغة العربية في خطر ، الجميع شركاء في حمايتها ، دبي **2013** .

03 – عبد العزيز السرطاوي و سناء طيبي و روحي عبدات ، **مدى ممارسة أولياء الأمور للمهارات المسبقة للقراءة و الكتابة مع أطفالهم في مرحلة ما قبل المدرسة بدولة الإمارات العربية المتحدة** ، ورقة بحث ، بدون سنة .

04 – علي الهاشمي بن النوير داوي ، **الازدواجية اللغوية في العربية و مضاداتها** ، ورقة بحث في إطار بلورة نقد متكامل لمفهوم الازدواجية في اللغة العربية وفقا لدراسات فرغسون ، بدون سنة .

- وثائق أخرى :

01 – منهاج اللغة العربية للسنة الخامسة من التعليم الابتدائي ، مديرية التعليم الأساسي ، اللجنة الوطنية للمناهج ، وزارة التربية الوطنية ، جوان **2011**

02 – الدليل السياحي لمدينة الجلفة ، مديرية الجلفة لولاية الجلفة .

03 – الجريدة الرسمية للجمهورية الجزائرية ، العدد **82** ، سنة **1994** .

- مواقع الانترنت :

01 – الموقع الرسمية لوزارة الشؤون الدينية و الأوقاف . الجزائر .http://www.marw.dz

02 – محمد إدريس ، **خلدونيات لغوية ، عن وظائف اللغة** ، مدونة الكترونية لغتنا اليوم ، الجمعة **31** أوت **2012** على الساعة : **9:27** صباحا

03 – يوسف العليوي ، **أثر تعلم القرآن في اكتساب اللغة و الأدب** ، ملخص بحث منشور بالانترنت بتاريخ **19–08–2007** على الساعة **11:50** ، بموقع ملتقى أهل التفسير .

04 - http://ses.webclass.fr/notion/categories-socioprofessionnelles-pcs .

- المصادر و المراجع باللغة الفرنسية :

- Ouvrages :

01 - Alain Gras , **Sociologie de l'éducation** , Textes fondamentaux , Larousse , Paris , **1974 .**

02 - Alain leger, **Le débat Bernstein – Labov : différences langagières ou inégalités ?**, aleger@mrsh.unicaen.fr, **2000 .**

03 - Baylon Christian, **Sociolinguistique : société, langue et discours**, Nathan, Paris, **1991.**

04 - Benjamin Stora et Tramor Quemeneur, **Algérie 1954 – 1962 : lettres, carnet et récit des français et des algériens dans la guère**, Edif **2000**, Alger .

05 - François de villret, **Siécles de steppe : jalons pour l'histoire de Djelfa**, 2éme partie : les oulad nail, édition or commerce pro manuscripto, centre de documentation saharienne Ghardaïa – Algérie , **1995 .**

06 - Garmadi . j , **La sociolinguistique** , PUF , Paris , **1981** .

07 - Gilles Ferréol et Jean-Pierre Noreck, **Introduction à la sociologie**, armand colin, Paris, **8**é édition, **2001.**

08 **–** Madeline Grawitz , **Méthodes des sciences sociales** , Dalloz , Paris , **1984** .

09 - Marc Montoussé et Gilles Renouard, **100 fiches pour comprendre la sociologie**, Bréal éditions, paris, 3e edition, **2006 .**

10 **-** Meillet Antoine, **Linguistique historique et linguistique générale**, 2éme volume, édition klincksieck, paris, **1921-1936** .

11 **-** Michel Pincon et Monique Pincon-Charlot, **Sociologie de la bourgeoisie**, édition la découverte, Paris, **2000 .**

12 **-** Snyders Georges, **Ecole : Classe et lutte des classes**, édition PUF , Paris , **1976 .**

- Documents Officiels :

01 - CENEAP, Ministère de l'emploie et de la solidarité nationale, Algérie, niveau de vie et mesure de la pauvreté en Algérie, mai **2006.**

02 - Monographie de la wilaya de Djelfa, direction de la programmation et du suivi budgétaires, Édition **2016**.

- Revues :

01 - Alan R. Sadovnik, **Basil Bernestein**, Perspectives : revue trimestrielle d'éducation comparée, vol **31**, n **4**, décembre **2001.**

02 - Bernard Dantier, **Des organisations sociales aux organisations linguistiques : Basil Bernestein, Langage et classes sociales**, Un document produit en version numérique par M. Bernard Dantier, bénévole, Dans le cadre de la collection: "Les classiques des sciences sociales", dirigée et fondée par Jean-Marie Tremblay, **30** novembre **2008.**

03 **-** Bernard Lahire**, Science pour tous : mêmes chances pour tous ? Rapport au langage et apprentissages**, XYZep, n **28**, Septembre **2007.**

04 - Daniel Frandji et Philippe Vitale, **Actualité de Basil Bernstein : Savoir pédagogie et** société, Presses universitaires de Rennes, France, **2008** .

05 - Nicole Ramognino, **Linguistique et sociologie, un point de vue méthodologique**, Sociologie et sociétés, vol **31**, n 1, Printemps **1999.**

06 - Stéphane Martineau, **Bernetein, B. Pédagogie, Contrôle symbolique et identité. Théorie, recherche, Critique**. Traduction de Ginette Ramognino Le Déroff et Philippe Vitale. Québec : Presses de l'université Laval. **2007.**

07 **-**Sophia Stavrou, **Pédagogie, Contrôle symboliques et identité: théorie, recherché, critique**, Revue française de pédagogie, **158 | 2007.**

08 - sans auteur**, Compte Rendu : Code Restreint - Code Elaboré.** Recherche parmi 147 000+ dissertations, **11** Décembre **2013 .**

- Mémoire :

01 Hamdi hanane, **Immigration et insécurité linguistique : Le cas des immigrés algériens en France**, Mémoire élaboré en vue de l'obtention du Diplôme de Magistère, Sciences du Langage, Faculté des Lettres et des Sciences Humaines, Département de Français, Université Elhadj Lakhdar – Batna, Année universitaire **2006 – 2007 .**

02 Régine Stalder – jordan**, La discussion philosophique a l'école élémentaire avec des élèves en difficulté,** mémoire de maitrise de sciences de l'éducation, université louis pasteur de strasourg, juin **2000** .