



جامعة البحرين

كلية الآداب

قسم علم النفس

برنامج ماجستير علم النفس الإرشادي

أثر تعلم اللغات الأجنبية على التوافق الاجتماعي للأطفال: دراسة
ميدانية على تلميذات الصفين الرابع والخامس بالمرحلة الابتدائية
بالمنطقة الشرقية بالمملكة العربية السعودية

أطروحة مقدمة لاستكمال متطلبات الحصول على درجة الماجستير في علم النفس الإرشادي

إعداد الطالبة: نهى أحمد كاظم الصائغ

(٢٠٠٨٤٥٢٣)

إشراف

الدكتور أحمد سعد جلال

أستاذ علم النفس المشارك بجامعة البحرين

مملكة البحرين

٢٠١٣ - ٢٠١٢



جامعة البحرين
كلية الآداب
قسم علم النفس
برنامج ماجستير (علم النفس الإرشادي)

(لجنة المناقشة)

ناقشت الطالبة/ نهى أحمد كاظم الصائغ رقم جامعي ٢٠٠٨٤٥٢٣ الأطروحة التي تقدمت بها للحصول على درجة الماجستير في: علم النفس الإرشادي.
والمعنونة: "أثر تعلم اللغات الأجنبية على التوافق الاجتماعي للأطفال: دراسة ميدانية على تلميذات الصفين الرابع والخامس بالمرحلة الابتدائية بالمنطقة الشرقية بالمملكة العربية السعودية"

وذلك يوم: الاثنين الموافق ٢٠١٣/٢/١١

وقد تشكلت لجنة المناقشة من الأساتذة الآتية أسمائهم:

الاسم	التوقيع
د. أحمد سعد جلال	مشرفاً ورئيساً
أ.د. فتحي الزيات	ممتحناً خارجياً
أ.د. محمد مقداد	ممتحناً داخلياً



بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

﴿وَمِنْ آيَاتِهِ خَلْقُ السَّمَوَاتِ وَالْأَرْضِ

وَاخْتِلَافِ السِّنِّكُمْ وَالْوَانِكُمْ إِنَّ فِي

ذَلِكَ لَآيَاتٍ لِلْعَامِلِينَ﴾

صَدَقَ اللَّهُ الْعَلِيِّ الْعَظِيمُ

الإهداء:

.. أهدي هذا العمل المتواضع إلى من أضاء بعلمه عقلي وهدى بأجوبته حيرة
أسئلتني

وأظهر بسماحته ورحبته تواضع العلماء والعارفين

أستاذي ومشرقي الفاضل

د. أحمد سعد جلال

..إلى من دمائها تجري في عروقي، والديتي.. وإلى من أحمل أسمه بكل فخر،
والدي

..إلى من شاطرني رحلة العلم بجلوها ومرها،

أسرتي الصغيرة

..إلى من دعموني بمحبتهم ودعواتهم الصادقة أخوتي وأخواتي.

شكر وتقدير

الحمد لله رب العالمين والصلاة والسلام على أشرف الأنبياء والمرسلين وعلى آله أجمعين وبعد.. أتوجه إلى الله تعالى حمداً وشكراً على مننه وتوفيقه بإتمام هذا العمل المتواضع، الذي لا يكون شيء إلا بأمره وتدبيره وإرادته، ثم أتوجه بالصلاة والسلام على نبيه وحبيبه وصفيه وخيرة خلقه محمد صلى الله عليه وعلى آله الطاهرين؛

فقد منّ الله تعالى علي حين جمعني بأشخاص بذلوا كل ما لديهم من علم ومعرفة، وأحاطوني باهتمامهم، وكريم مودتهم، حتى لم يبخلوا علي بأي أدنى جهد أو توجيه أو نصح، وتقبلوني بسعة من البال، ورحابة الصدر، فقد كانوا سبباً لخروج هذا العمل المتواضع إلى النور بعد الله العزيز القدير..

وأخص بالشكر والعرفان وعظيم الامتتان المشرف على أطروحة الماجستير الدكتور أحمد سعد جلال، الذي لم يبخل علي بوقت أو جهد أو علم، فقد كان خير موجّه وناصح ومرشد، فجزاه الله عني خير الجزاء. وأوجه خالص تقديري لعضوي المناقشة الفاضلين لتفضلهما بقبول مناقشة هذه الأطروحة وهما: الأستاذ الدكتور فتحي الزيات (ممتحناً خارجياً) والأستاذ الدكتور محمد المقداد (ممتحناً داخلياً).

كما أنقدم بالشكر والتقدير لجامعة البحرين ممثلة في قسم الدراسات العليا، والقائمين على قسم علم النفس بكلية الآداب من الأعضاء والأساتذة الأفاضل الذين لم يبخلوا على طلبتهم بنصحتهم وعلمهم وتوجيههم، طيلة فترة الدراسة، هذا ولا يفوتني أن أشكر جميع القائمين على إدارة المكتبة المركزية بجامعة البحرين وتسهيلهم للطلبة الحصول على المراجع والمصادر البحثية.

ويشرفني أن أتوجه بالشكر والتقدير للملحقية الثقافية السعودية بسفارة خادم الحرمين الشريفين الملك عبدالله بن عبد العزيز آل سعود بمملكة البحرين والقائمين عليها من مسؤولين وأعضاء ومشرفين يتقدمهم الملحق الثقافي الدكتور عبدالله بن سالم الزهراني.

كما أشكر جميع المسؤولين في إدارة التربية والتعليم بالمنطقة الشرقية ومكاتب الإشراف التربوي، والمدارس التي تم تطبيق أدوات البحث فيها، لتقديمهم سبل العون وكل ما من شأنه تسهيل مهمتي البحثية، ولا يسعني إلا أن أتقدم بالشكر الجزيل لكل من قدم لي الدعم، مادياً كان أو معنوياً، والدعوات الصادقة، من الأهل والأصدقاء وزملاء الدراسة والعمل، فجزاكم الله عني خير الجزاء ووفقكم لسبل الخير والصلاح. وصلى اللهم على محمد وعلى آله وسلم تسليماً كثيراً...

قائمة المحتويات (الفهرست)

الموضوع	رقم الصفحة
صفحة الاعتماد من قبل لجنة المناقشة	أ
آية قرآنية	ب
الإهداء	ج
شكر وتقدير	د
قائمة المحتويات (الفهرست)	هـ
قائمة الأشكال والجداول	ح
قائمة الملاحق	ي
ملخص الدراسة	ك
الفصل الأول: مشكلة البحث وأهميته	١٣-١
مقدمة الدراسة	٢
مشكلة البحث	٥
أسئلة الدراسة	٨
أهداف الدراسة	٩
أهمية البحث	
مصطلحات البحث	١٠
الفصل الثاني: الإطار النظري والدراسات السابقة	٩٩-١٤
أولاً: الإطار النظري	١٥
أ- اللغة:	١٥
تعريف اللغة:	
وظائف اللغة	١٧
نظريات اكتساب اللغة	٢١
التطور اللغوي لدى الطفل	٢٨
علاقة اللغة بعلم النفس	٢٩

٣٣	الثنائية اللغوية واكتساب اللغات الأجنبية
٣٥	أسباب تعلم اللغات الأجنبية
٣٧	نظريات اكتساب اللغات الأجنبية
٤١	طرائق تدريس اللغات الأجنبية
٤٨	ب- التوافق:
	تعريف التوافق
٥٠	الفرق بين التكيف والتوافق
٥١	أبعاد التوافق
٥٢	النظريات المفسرة للتوافق
٥٩	محكات تحديد التوافق
٦٠	العوامل المؤثرة في التوافق
٦٤	التوافق الاجتماعي وتعريفه
٦٥	أبعاد التوافق الاجتماعي
	مجالات التوافق الاجتماعي
٦٦	مظاهر التوافق الاجتماعي الجيد
	أهمية الأسرة والمدرسة في التوافق الاجتماعي للطفل
٧١	ثانيا: الدراسات السابقة
٧١	المحور الأول: دراسات تناولت تعلم اللغات الأجنبية
٨٠	المحور الثاني: دراسات تناولت التوافق الاجتماعي
٩٢	المحور الثالث: دراسات تناولت أثر تعلم اللغات الأجنبية على التوافق الاجتماعي
٩٧	تعقيب عام على الدراسات السابقة
٩٨	فرضيات الدراسة
٩٩ - ١١٦	الفصل الثالث: الطريقة والإجراءات
	منهج الدراسة
١٠٠	حدود الدراسة
	مجتمع الدراسة
١٠١	عينة الدراسة

١٠٣	أدوات الدراسة
١١٢	إجراءات التطبيق
١١٤	الأساليب الإحصائية المستخدمة
١٣٨ - ١١٥	الفصل الرابع: نتائج الدراسة ومناقشتها والتوصيات
١١٦	نتائج الفرض الأول ومناقشتها
١٢١	نتائج الفرض الثاني ومناقشتها
١٢٧	خلاصة النتائج
١٢٨	توصيات الدراسة
١٣٠	قائمة المراجع
١٣٠	أولاً: المراجع العربية
١٣٦	ثانياً: المراجع الأجنبية
	الملاحق
	ملخص الدراسة باللغة الإنجليزية

أولاً- قائمة الأشكال

الشكل	العنوان	الصفحة
شكل (١)	هرم ماسلو للحاجات الإنسانية	٥٧

ثانياً- قائمة الجداول

الجدول	العنوان	الصفحة
جدول (١)	توزيع أفراد العينة على المجموعات الثلاث	١٠٢
جدول (٢)	توزيع أفراد العين على الصنفين الرابع والخامس الابتدائي	١٠٣
جدول (٣)	الارتباط بين أبعاد الاختبار ودرجته الكلية	١٠٥
جدول (٤)	أبعاد اختبار الذكاء الوجداني لبار أون	١٠٧
جدول (٥)	معامل ارتباط أبعاد اختبار الذكاء الوجداني بالدرجة الكلية	١٠٨
جدول (٦)	التعديلات التي أدخلت على فقرات السؤال الخامس الخاص بـ أماكن قضاء وقت الفراغ	١١١
جدول (٧)	تكافؤ المجموعات في الذكاء الوجداني	١١٢
جدول (٨)	تكافؤ المجموعات الثلاث في المستوى الاجتماعي الاقتصادي	١١٣
جدول (٩)	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات المجموعات الثلاث في كل بعد من أبعاد اختبار التوافق الاجتماعي والدرجة الكلية	١١٧
جدول (١٠)	نتائج تحليل التباين الأحادي للفروق بين المجموعات الثلاث في أبعاد التوافق الاجتماعي ودرجته الكلية	١١٨
جدول (١١)	نتائج اختبار شيفيه للتعرف على المقارنات الثنائية بين أزواج المتوسطات للمجموعات الثلاث في بعد العلاقات الأسرية	١١٩
جدول (١٢)	المتوسطات والانحرافات المعيارية للمجموعات الثلاث في كل بعد من أبعاد التوافق الاجتماعي ودرجته الكلية للصف الرابع بالمرحلة الابتدائية	١٢٢

١٢٣	المتوسطات والانحرافات المعيارية للمجموعات الثلاث في كل بعد من أبعاد التوافق الاجتماعي ودرجته الكلية للصف الخامس بالمرحلة الابتدائية	جدول (١٣)
١٢٤	نتائج تحليل التباين الأحادي للفروق بين المجموعات الثلاث في أبعاد التوافق الاجتماعي ودرجته الكلية لكل صف على حدة	جدول (١٤)
١٢٥	نتائج تحليل التباين الأحادي للفروق بين المجموعات الثلاث في أبعاد التوافق الاجتماعي ودرجته الكلية لكل صف على حدة	جدول (١٥)

قائمة الملاحق

الملاحق	العنوان
ملحق (١)	اختبار التوافق الاجتماعي للأطفال إعداد عطية محمود هنا
ملحق (٢)	اختبار الذكاء الوجداني لبار أون (Bar – On EQ Inventory)
ملحق (٣)	١- استمارة المستوى الاقتصادي الاجتماعي (إعداد: عبدالله سلمان العاثم- جامعة البحرين) في صورتها الأصلية (قبل التعديل). ٢- استمارة المستوى الاقتصادي الاجتماعي في صورتها النهائية (بعد التعديل).
ملحق (٤)	مراسلات خاصة بالموافقات على التطبيق الميداني

ملخص الدراسة

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على أثر تعلم اللغات الأجنبية على التوافق الاجتماعي للأطفال، من خلال دراسة ميدانية على تلميذات الصفين الرابع والخامس بالمرحلة الابتدائية بالمنطقة الشرقية بالمملكة العربية السعودية، وقد وضعت الباحثة عدد من الفروض لتحقيق أهداف الدراسة.

وللتحقق من تلك الفروض قامت الباحثة باستخدام المنهج شبه التجريبي لإجراء الدراسة، وذلك على عينة أساسية، بلغت (١٠٨) تلميذات من الصفين الرابع والخامس بالمرحلة الابتدائية، في الفئة العمرية (٩ - ١١ سنة)، تم سحبها عشوائياً من مجتمع الدراسة، وتقسيماً إلى ثلاث مجموعات متساوية، بحيث يبلغ عدد الأفراد لكل مجموعة (٣٦) تلميذة، وذلك على النحو التالي:

- المجموعة الأولى: (٣٦) تلميذة من اللاتي لم يتعلمن أية لغة أجنبية مع اللغة الأم (العربية).
- المجموعة الثانية: (٣٦) تلميذة من اللاتي يتعلمن لغة أجنبية واحدة (الإنجليزية) مع اللغة الأم (العربية).

- المجموعة الثالثة: (٣٦) تلميذة من اللاتي يتعلمن لغتين أجنبيتين (الإنجليزية والفرنسية) مع اللغة الأم (العربية).

وقامت الباحثة باستخدام كل من استمارة المستوى الاقتصادي الاجتماعي من إعداد عبدالله سلمان، واختبار الذكاء العاطفي لبار أون، لضبط المتغيرات الدخيلة، وتحقيق التكافؤ بين المجموعات. كما قامت الباحثة بتطبيق اختبار التوافق الاجتماعي من إعداد عطية محمود هنا (١٩٦٥) على المجموعات الثلاث المتكافئة.

وقد أظهرت نتائج الدراسة أنه لا توجد فروق دالة إحصائية بين المجموعات الثلاث في أبعاد التوافق الاجتماعي ودرجته الكلية، ماعدا بعد العلاقات في الأسرة، حيث اتضح وجود فروق دالة إحصائية عند (٠,٠١) بين مجموعة اللغتين ومجموعة الثلاث لغات، لصالح مجموعة اللغتين، كما تبين من خلال النتائج أن هناك فروق دالة إحصائية بين مجموعة اللغة الواحدة ومجموعة الثلاث لغات في بعد المستويات الاجتماعية، في الصف الرابع الابتدائي، وذلك عند مستوى دلالة (٠,٠٥)، لصالح مجموعة الثلاث لغات. وأظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائية بين مجموعة اللغتين ومجموعة الثلاث لغات في الصف الخامس الابتدائي، في بعد العلاقات في الأسرة عند مستوى دلالة (٠,٠١)، وذلك لصالح مجموعة اللغتين. كما سجلت الفروق في الدرجة الكلية للتوافق الاجتماعي بين المجموعات الثلاث في الصف الخامس الابتدائي عند مستوى دلالة (٠,٠١)، وذلك لصالح مجموعة اللغتين.

الفصل الأول

مشكلة البحث وأهميته

- مقدمة.
- مشكلة البحث.
- أسئلة الدراسة.
- أهداف الدراسة.
- أهمية الدراسة.
- مصطلحات البحث.

من هنا فإن الحاجة إلى اللغة في عصرنا اليوم أضحت أشد وأقوى، حيث يتزايد الاهتمام بوسائل الاتصال بين الناس أفراداً وجماعات نتيجة لتعدد سبل الحياة ومسؤولياتها، إذ من الصعب أن يعيش الفرد في عزلة عن الجماعة التي ينتمي إليها أو الجماعات الأخرى المجاورة التي يتشارك معها نفس الشعور بالحاجة إلى الاختلاط والاندماج الاجتماعي، وهذا ما يجعل للغة مكانة خاصة على مر العصور، إذ أنها الأساس لتلك الوسائل التي يعتمد عليها الناس للتعاون فيما بينهم، فهي الدعامة الكبرى في بناء المجتمع وتكوينه، وهي الرابطة المقدس الذي يربط بين الأفراد مهما اختلفت درجاتهم الثقافية والاجتماعية، ويمكن اعتبارها الأداة الأولى التي تحفظ للمجتمع شخصيته وقوته وهي التي توحد بين أهدافه وغاياته (بشر، ١٩٩٧).

وتجد الباحثة أن الشعوب المتقدمة والنامية على حد سواء تعنى بتعليم اللغات الأجنبية إيماناً منها بأهمية اللغات الأجنبية في مواكبة التقدم، حيث أضحت حقيقة ليس فيها مجالاً للشك. وقد أدرك علماء العرب والمسلمين الأوائل هذه الحقيقة فعمدوا إلى ترجمة علوم ومعارف وآداب الحضارات السابقة فنهلوا منها وأضافوا إليها، سعياً للحاق بركب الحضارة الإنسانية. وكذلك نهضت الحضارة الأوروبية الحديثة، حين أدرك الغرب، في أوائلها، أهمية ترجمة معارف الحضارة العربية والإسلامية، لتلحق بركب الرقي والتحضّر. أما اليوم فقد أصبح تعليم اللغات الأجنبية مطلباً أساسياً في الحياة العصرية لكل أمة، إن لم يكن شرطاً ضرورياً لمشاركتها الفعالة في بناء ورقى الحضارة الإنسانية المعاصرة.

وبتتويع حاجات الشعوب وثقافتها وسبل حضارتها، تنتويع أهداف تعليم اللغات الأجنبية، فمن بين تلك الأهداف ما يلي:

- تيسير سبل الاتصال والتواصل بين الشعوب.
- تنمية حب الاطلاع واستكشاف آداب، ومعارف، وثقافة، وفنون الحضارات القديمة والمعاصرة.
- الرقي الوظيفي وتحسين المستوى الاقتصادي.
- تنمية روح التسامح وتقبل واستيعاب الفروق الثقافية والاجتماعية بين الشعوب من لغات مختلفة.
- فتح آفاق التنافس بين الأمم في انتاج المعرفة.
- تطوير النمو المعرفي والاجتماعي للطفل.
- تقوية الصلة بين الأجيال من خلفيات متنوعة ثقافياً، ولغوياً، واجتماعياً.

ورغم الحاجة التي تفرضها متطلبات العصر إلى تعلم اللغات الأجنبية، ظهرت في ذلك وجهات نظر وآراء مختلفة حول مسألة تعلم وتعليم اللغات الأجنبية. فهناك فريق ينظرون إلى لغتهم الأم نظرة إجلال واعتزاز ويعتبرونها رمز وحدتهم وقوتهم، والتي تعبر عن مبادئ قوميتهم وفلسفتها، وهذا الفريق يناهض مجرد فكرة تعلم أو تعليم اللغات الأجنبية في مختلف المراحل العمرية. إذ لم يسع Foslar إلا أن يعترف بالقيمة الروحية للغة القومية، ويصف من يتنكر للغته القومية - الإيطالية - بالغباء والإلحاد (بشر، ١٩٩٧).

وقد يعزى اتجاه هذا الفريق نحو اللغة الأم أو اللغة القومية، إلى أن اللغة، وعلى مر العصور، هي وعاء الفكر والثقافة؛ وإن تعلم لغة ثانية يعني تعلم فكر وثقافة البيئة التي نتحدث بها إذ لا يمكن الفصل بينهم على اعتبار أنها جزء ومكون أساسي من هذه الثقافة، فهي الوسيلة الخاصة التي يعبر بها الفرد عن أفكاره ومشاعره ورغباته.

وهناك فريق آخر يتمسك أصحابه بلغتهم الأم، ويجدون أنه من الضروري تعلم لغات مختلفة خاصة في ظل هذا التقارب الثقافي بين الجماعات في مختلف أنحاء العالم إذ لا بد من الإلمام بلغة تلك الجماعات - إلى جانب اللغة الأم - لسهولة التواصل معها والتعرف على ثقافتها وفنونها والنهل من علومها، وتبادل مختلف الأنشطة الإنسانية مع أفرادها. ويعزى اتجاه هذا الفريق إلى أن الفرد كائن اجتماعي بطبعه ولا يمكنه العيش في معزل عن الأفراد الآخرين أو الجماعات الأخرى المجاورة وينطبق الأمر نفسه على الجماعات على اعتبار أن الفرد هو المكون الرئيسي للمجتمع.

أما الفريق الثالث فيجد أن لغته الأم قد عفى عليها الزمن وحجتهم في ذلك أنها باتت غير قادرة على مواكبة التطور العلمي والتكنولوجي، بل وعجزها عن توليد المصطلحات التي تتطلبها البحوث العملية الجديدة في مختلف المجالات. فلم يقف الأمر عند حد تعلم تلك اللغات الأجنبية من أجل الانتفاع بها في العلوم والتحصيل الدراسي والحياة العملية، بل تجاوز بهم الأمر إلى إهمال لغتهم الأم والاستخفاف باللغة القومية والتشدد بالكلمات الأجنبية في الكلام العادي والحياة اليومية دون ضرورة فعلية أو حاجة علمية لذلك. حتى بات التحدث بالكلام الأجنبي دليل الثقافة الخاصة أو دليل الأرستقراطية والامتياز الطبقي (بشر، ١٩٩٧).

وتأتي الدراسة الحالية كمحاولة تهدف إلى التعرف على ما قد يترتب من أثر لتعلم اللغات الأجنبية بالنسبة لأطفال المرحلة الابتدائية، في ظل الاهتمام بتعليم اللغات الأجنبية في المدارس الحكومية، والمدارس الخاصة، والمدارس ثنائية اللغة، بالإضافة إلى انتشار

المدارس الدولية التي تضم أبناء الجاليات الأجنبية المختلفة، وتسابق الآباء نحو تعليم ابنائهم اللغات الأجنبية، عوضاً عن تنافس الأفراد أنفسهم في إظهار مهاراتهم ومدى تمكنهم من تلك اللغات الأجنبية.

مشكلة البحث:

اختص علماء اللغة دون غيرهم لسنوات بتعليم اللغات، إلا أن الباب فُتح على مصراعيه لعلماء النفس والتربويين والمهتمين بدراسة نمو الفرد العام وماله من علاقة بنموه وتطوره اللغوي، وسيكولوجية التعلم، لإجراء البحوث في مجال تعليم وتعلم اللغات، كنتيجة للدراسات والأبحاث النفسية والتربوية. فبرزت العديد من الدراسات في مختلف موضوعات اللغة وإن انصبَّ معظمها في بداية الأمر حول طبيعة اللغة، والكيفية التي يتم بها اكتساب اللغة الأم، والعوامل المساعدة على اكتساب اللغة، سواء كانت عوامل داخلية تتعلق بالفرد نفسه، أو عوامل خارجية تتعلق بالظروف المحيطة، بالإضافة للعوامل التي تثبط من تلك العملية. كما امتد الباحثون في دراساتهم لمعرفة الفترة الحرجة التي تتوقف عندها مقدرة الطفل على اكتساب أي لغة. وظهرت نتيجة لتلك الدراسات العديد من النظريات التي حاول أصحابها من خلالها وضع الأطر والمفاهيم العامة لماهية اللغة، وكيف يتم اكتسابها.

وزخرت أوروبا في القرن التاسع عشر بالدراسات اللغوية التاريخية المقارنة، في معظمها، وذلك نتيجة اهتمام العلماء بمقارنة اللغات الأوروبية ببعضها البعض من حيث نشأتها وتطورها وأنظمتها الصوتية... إلخ. وقد بُنيت التطورات في تعليم اللغات الأجنبية بعد الحرب العالمية الثانية باعتبار اللغة شكل من أشكال السلوك. وتركزت اهتمامات العلماء في هذا المجال في محاولة فهم هذا النوع من عمليات التعلم والوقوف على ماهيتها وأسبابها، والظروف التي تحكمها وتساعد على تعلمها، أو تؤدي إلى إعاقتها، والمقارنة بينها وبين تعلم اللغة الأصلية.

ورغم الاعتقاد السائد بأهمية تعليم اللغات الأجنبية في حياة الأفراد المعاصرة، خاصة في خضم هذا الانفتاح الثقافي والتطور التكنولوجي الهائل، ما يجعلهم مضطرين للتواصل مع الثقافات والمجتمعات الأخرى، ولا يتأتى ذلك إلا بإتقان لغة أجنبية (ثانية)، إن لم تكن لغة عالمية، يتواصل بها أبناء الشعوب المختلفة حول العالم، إلا أن السن التي يجب أن يُستثار عندها الطفل لتعلم لغة أجنبية بقيت قضية تثير كثيراً من الجدل.

فما يزيد من تمسك مؤيدي التعليم المبكر للغات الأجنبية برأيهم، هو اعتقادهم بأن الطفل الصغير أكثر قدرة على اكتساب اللغة من البالغين الذين تأثروا بعوامل التنشئة الاجتماعية والثقافية

المختلفة للبيئة المحيطة، وهو ما يزيد من تعقيد عملية اكتساب لغة أجنبية ثانية بعد أن تشبعوا بلغتهم الأم.

فيزعم سكوفل Scovel (١٩٦٩) أن هناك علاقة بين توطين الوظائف العصبية في الدماغ (Lateralization) وبين اكتساب اللغة الثانية. حيث يقترح (أن ليونة الدماغ لدى الأطفال حتى سن البلوغ تمكن الأطفال ليس فقط من اكتساب لغتهم الأم، بل وحتى تمكنهم من اكتساب لغة ثانية، وربما يكون ثبات أو (اكتمال) توطين الوظائف العصبية (في النصف الأيسر من الدماغ خاصة باعتباره المسؤول عن الانتاج اللغوي) بحلول سن البلوغ، هو السبب وراء الصعوبة التي يواجهها الكبار في إجادة السيطرة على اكتساب النطق الأصلي، وهو ما دعا سكوفل وباحثين آخرين إلى القول بأن احتمالية وجود الفترة الحرجة لا تقتصر على اكتساب اللغة الأم، بل تمتد لتشمل اكتساب اللغة الثانية أيضاً (Brown, 2007).

هذا ويعزى بعض المؤيدين السهولة التي يتمكن الأطفال من خلالها اكتساب اللغة الثانية، أنهم لا يعون قيامهم بعملية تعلم اللغة، لأنهم لم يرقوا بعد لمرحلة التفكير المجرد، والاستنتاج المنطقي، وانتاج التراكيب اللغوية (حسب نظرية النمو المعرفي لبياجيه). وهو، في نظرهم، ما يعيق البالغين الذين يكونون أكثر يقظة وحذراً لما يتعلمونه، كما أنهم يقومون بتحليل الأصوات التي يسمعونها في ذهنهم.

ويعتّل المعارضون موقفهم من تعليم اللغة الأجنبية في عمر مبكر إلى ما يمكن أن تتركه من آثار سلبية على اللغة الأم من جهة، وانحياز الطفل منذ الصغر إلى ثقافة ومجتمع اللغة الثانية من جهة أخرى، خاصة إذا كانت تلك اللغة تستخدم كوسيلة للتعليم في المدرسة، ولغة للحديث في الحياة اليومية.

فهم يعارضون تقديم أية لغة أجنبية في السنوات الثلاث الأولى من المرحلة الابتدائية، ويرون أنه يجب تقديم اللغة الأجنبية للطفل بعد أن يتمكن من لغته القومية (النجار، ٢٠٠٣).

ويؤكد إبراهيم الديبان (٢٠٠٦) في بحث قدمه في مؤتمر علم اللغة الثالث بجامعة القاهرة، على أن تعليم اللغة الأجنبية في المرحلة الابتدائية قد أحدث صراعاً لغوياً واضحاً مع اللغة العربية، حيث أنها زاحمت مقررات اللغة العربية مما أدى إلى عزوف أفراد الجيل عن تعلمها، لتضخيم الاعتقاد بصعوبتها، واتخاذ موقفاً سلبياً منها. وأن إقرار اللغة الأجنبية في المرحلة الابتدائية سيؤصل ذلك الصراع الذي يعد بمثابة عاملاً نفسياً وراء ضعفهم في اللغة العربية. واقترح أن يؤجل تدريس الأجنبية إلى المرحلة الإعدادية وما بعدها مع الأخذ بعين الاعتبار إعادة النظر في مناهج وطرق تعليمها (الديبان، ٢٠٠٦).

ويرى حسن الغندوري (٢٠٠٣) أن ما يشتت الطفل في تربيته اللغوية هو مخاطبته بلغتين مختلفتين أو أكثر، وهو الأمر الذي يجعله غير قادر على التركيز على إحداها بشكل كامل مما يخلق لديه ازدواجاً لغوياً يشتت ذهنه ويضعفه في اللغتين (الغندوري، ٢٠٠٣).

هذا ولا يزال الباحثون يواصلون التتقيب عن إجابات للتساؤلات المتعلقة حول ما إذا كانت هناك فروق بين الأطفال والكبار في اكتساب اللغة الثانية، وذلك من خلال النظر للعوامل الفونولوجية. فقد وجد بونجيرتس (Bongaerts et al., 1995) أن هناك سياقات، وخصائص معينة في المتعلم تعمل مع بعضها البعض على إلغاء مساوئ البداية المتأخرة في تعليم اللغة الثانية. بينما لم يجد سلافوف وجونسون (Slavoff & Johnson, 1995) أي ميزة خاصة في الأطفال الأصغر سناً (٧-٩ سنوات، في نسبة التعلم، تفوق الأطفال الأكبر سناً (١٠-١٢) سنة (Brown, 2007).

لذلك فإنه لا يمكن النظر بأي حال من الأحوال إلى العمر، على أنه العامل الوحيد الذي تتوقف عليه عملية اكتساب اللغة الثانية، وإنما يجب أن تكون النظرة أبعد شموليةً في الأخذ بعين الاعتبار مجموعة العوامل المختلفة كالنضج العقلي، ودافعية المتعلم، وطريقة التعليم، ومحتوى المناهج، ودور الأسرة، واتجاهات البيئة الاجتماعية للمتلم، والأنماط الثقافية... إلخ، وهي عوامل تتفاعل مع بعضها البعض لتؤثر بطريقة أو بأخرى في عملية اكتساب اللغة الثانية.

في حين يرى عدد من المتخصصين العرب في مجال التربية والتعليم أن من الخطأ اعتقاد الأبوين أن اتقان الطفل للغة أجنبية دون أن يتمكن من لغته الأم يعد أمراً جيداً. ويعللون ذلك بأن الطفل الذي يتحدث في موطنه الأصلي غير لغته الأم سيجد صعوبة في التوافق الاجتماعي وسيشعر أنه لا يملك هوية محددة ما يشكّل معه احتمال هجرتهم وترك أوطانهم عندما يكبرون نسبة كبيرة. كما أن تعليم لغتين في آن واحد يتسبب بزعزعة ثقته بلغته مما قد يترك قدرته على التعبير عن مشاعره وربما يؤثر على ولائه وانتمائه لدينه ولغته وثقافته. حيث يلاحظ أن حامل اللغة يظهر تحيزاً في انتمائه واتجاهاته نحو ثقافة وفكر موطن تلك اللغة التي تعلمها.

وفيما يدل على ذلك، يذكر تقرير بعنوان "تعليم اللغة" للجنة التعليم مزدوج اللغة واللغات العالمية (٢٠١٠) بشيكاغو، أن التعليم التقليدي مزدوج اللغة وبرامج تدريس الانجليزية كلغة ثانية (ESL) مصممة لنقل الطلاب من لغتهم الأصلية إلى الانجليزية، كما أنها تعتبر برامج طارحة، أي أن ارتكازها بصفة أساسية على الطلاب متعلمي اللغة الانجليزية، وبالتالي يمكن أن تؤدي إلى فقدان إتقانهم للغتهم الأصلية. وهو ما لا يؤدي فقط إلى فقدان الطلاب لمكانتهم مزدوجة

اللغة فحسب، بل أن هناك مخاطرة من تعرضهم لفقدان هويتهم الشخصية والرابطة العاطفية مع عائلاتهم ومجتمعاتهم، وقد يصل بهم الأمر إلى أن ينفصلوا عن المجتمع الذي يعيشون فيه.

وبالتالي فإن إتقان الفرد للغة أجنبية تعينه على الاتصال مع العالم الخارجي في ظل التقدم التكنولوجي والانفتاح المذهل على الحضارات والثقافات الأخرى من الضروريات الملحة اليوم، إلا أن القصور الذي يجده بعض الآباء في أنفسهم لمواكبة هذا الانفتاح يدفعهم لإخضاع أبنائهم منذ بداية المراحل الأولى للتعليم وربما منذ مراحل الطفولة المبكرة - في بعض الأحيان - لبرامج تعليم اللغات الأجنبية، دون الاكتراث إلى حاجة الطفل في هذه المراحل الأولى من التعليم إلى إتقان لغته الأم للتعبير عن هويته ومشاعره للآخرين.

وذلك على اعتبار أن اللغة لا تمثل ناقلاً للمعلومات والأفكار فحسب، وإنما بالإضافة إلى ذلك فهي إلى جانب وظيفتها النفسية المتمثلة في المعالجة الداخلية للأفكار (Internal Manipulation)، فإنها تؤدي وظيفة اجتماعية تتمثل في الاتصال الخارجي للإنسان مع غيره من أبناء جنسه حسب وجهة نظر فيجوتسكي.

هذا وتندر الدراسات - حسب علم الباحثة - سواء على مستوى المملكة أو على مستوى النطاق العربي، التي تبحث عن عمق الآثار النفسية والاجتماعية لتعليم اللغات الأجنبية على المتعلمين في البيئة المحلية، وتتحصر في معظمها حول أثر اللغات الأجنبية على الجوانب المعرفية واللغوية لدى المتعلمين في المراحل التعليمية المختلفة، خاصة الدراسات التي تتناول موضوع التوافق الاجتماعي - بحد ذاته - في ميدان اللغة، وتعلم وتعليم اللغات الأجنبية.

ومن هنا فإن الدراسة الحالية تسعى للإجابة على الأسئلة التالية:

أسئلة الدراسة:

تتلخص مشكلة الدراسة في التساؤلات التالية:

١. هل توجد فروق دالة إحصائية في درجة التوافق الاجتماعي راجعة لتعلم اللغات الأجنبية

لتلميذات الصفين الرابع والخامس بالمرحلة الابتدائية بالمنطقة الشرقية بالمملكة العربية

السعودية؟

٢. هل توجد فروق دالة إحصائية في درجة التوافق الاجتماعي راجعة لتعلم اللغات

الأجنبية لكل صف على حدة؟

أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى التعرف على أثر تعلم اللغات الأجنبية على التوافق الاجتماعي للأطفال، من خلال دراسة ميدانية على تلميذات الصفين الرابع والخامس بالمرحلة الابتدائية بالمنطقة الشرقية بالمملكة العربية السعودية، ومدى اختلاف هذا الأثر باختلاف عدد اللغات المتعلمة، والصف الدراسي.

أهمية البحث:

أ- من الناحية النظرية:

- تبحث الدراسة الحالية في أحد المجالات وثيقة الصلة بعلم النفس، وأكثرها ارتباطاً بالقضايا الاجتماعية والتواصل الاجتماعي بين الأفراد والجماعات، وهو مجال اللغة باعتبارها الوسيلة التي يعبر بها الإنسان عن أفكاره ومشاعره ورغباته وآرائه ويتواصل مع الآخرين بواسطتها.
- تقف الدراسة الحالية على إحدى القضايا الآخذة في الانتشار في الآونة الأخيرة على الصعيد المحلي، والخليجي والعربي، وربما على مستوى العالم -حسب ما تراه الباحثة- والتي تتمثل في تزايد اهتمام الأفراد بتعلم اللغات الأجنبية وتداولها على حساب اللغة الأم في الحياة الاجتماعية اليومية والعادية، كذلك تزايد أعداد الأسر التي تدفع أبنائها للانخراط في المدارس الأجنبية سواء داخل أو خارج البلاد، إما بهدف اعتبارها كأحد متطلبات الحياة العملية في المستقبل، أو باعتبارها أحد مظاهر التفاخر الاجتماعي التي تميزهم عن بقية أبناء شعبهم.
- تتمثل أهمية البحث النظرية كذلك في ندرة البحوث -حسب علم الباحثة- التي تدرس أثر اللغات الأجنبية من الناحية الاجتماعية على الطلبة في مختلف المراحل الدراسية عامة وفي المرحلة الابتدائية على وجه الخصوص، سواء على الصعيد المحلي بالمملكة العربية السعودية، أو على مستوى الخليج والعالم العربي بشكل عام. حيث أن معظم البحوث تتوجه نحو دراسة أثر تعلم اللغات الأجنبية على اللغة الأم، والعمر الأمثل للبدء في تعليم اللغات الأجنبية بما لا يعرقل عملية اتقان مهارات اللغة الأم سواء القرائية، أو الكتابية، أو تلك المتعلقة بالاستيعاب والنطق.
- وتأمل الدراسة الحالية أن تسهم في التعرف على أثر تعلم اللغات الأجنبية على التوافق الاجتماعي لدى أطفال المرحلة الابتدائية، إذ تعد مرحلة الطفولة من الفترات الحاسمة في حياة الإنسان.

• كما تأمل الدراسة أن تسهم في التعرف على الأثر الذي قد ينتج عن تعدد اللغات الأجنبية التي يتم تعلمها، على توافق الأطفال الاجتماعي في كلا من الأسرة، والمدرسة، والبيئة المحلية، وذلك في المرحلة الابتدائية من خلال الكشف عن الفروق في التوافق الاجتماعي بين الأطفال الذين يتعلمون لغة أجنبية أو أكثر إلى جانب اللغة الأم، والأطفال الذين لم يتعلمون أي لغة أجنبية إلى جانب اللغة الأم.

ب- من الناحية التطبيقية:

• تأمل الدراسة في توعية الأهالي والمربين والقائمين على عملية التعليم بأهمية تنظيم عملية تلقي الأطفال وتعليمهم اللغات الأجنبية، وذلك من حيث اختيار العمر الأمثل للبدء في التعليم من جهة، ومن حيث الكمية التي يتلقاها الطفل ونوعها من جهة أخرى.

• وتأمل الدراسة الحالية أن تحاول التوفيق بين نتائج الدراسات السابقة التي أيدت أو عارضت التعجيل بتعليم الطفل للغات الأجنبية مع اللغة الأم التي يتعلمها.

مصطلحات البحث:

١- اللغة الأجنبية:

- تعرفها الباحثة بأنها اللغة التي يكتسبها الفرد، لاحقاً في مراحل حياته، بالإضافة إلى لغته الأم.

- ويعرف قاموس أوكسفورد Oxford (١٩٩٥) اللغة الثانية، أو (الأجنبية)، بأنها اللغة التي يتعلمها الأفراد إضافةً للغة التي تعلموها للكلام (التخاطب والحديث) أولاً.

التعريف الإجرائي:

تعرف الباحثة اللغة الأجنبية إجرائياً بأنها: هي لغة ثانية يتعلمها التلميذ بشكل منتظم في صفوف الدراسة بالإضافة إلى لغتهم الأم.

٢- تعلم اللغة الأجنبية:

تجدر الإشارة إلى أن بعض الباحثين يعمدون إلى التفريق بين كلاً من "عملية اكتساب اللغة" و"عملية تعلم اللغة"، حيث أن الأولى تشير غالباً- عند أغلب اللغويين- إلى اكتساب الفرد للغته الأم (وإن كان التمكن من اللغة الثانية في بعض الأحيان يحدث بنفس الطريقة)، لا شعورياً، في ظروف طبيعية وبطريقة غير مقصودة؛ أما الثانية فيعرفها الباحثون كالاتي:

- يرى يول (Yule 1996) بأنها تنطبق على العملية الواعية لتراكم المعرفة من مفردات وقواعد لغة ما. والأنشطة المصاحبة للتعلم، قد استخدمت على نحو تقليدي في تعليم اللغة في المدارس، وتميل إلى تحقيق نتائج معرفية طيبة عن اللغة المدروسة المراد تعلمها، عندما تكون ناجحة.
- وحسب حسن الشمراني (٢٠٠٨) فإنها: تلك العملية الواعية، المخطط لها من أطراف عديدة؛ لتمكين الفرد من تعلم اللغة الثانية، أو الأجنبية. وتتم هذه العملية -عادة- في مرحلة متأخرة من العمر بعد مرحلة الطفولة المبكرة.
- أما بعض علماء اللغة المحدثين أمثال كرايشن (١٩٨١) فيعرّف عبارة "تعلم اللغة" (Language Learning) بأنها العملية التي تحدث عندما نتعلّم اللغة عن طريق النظام المدرسي الرسمي (Krashen, Stephen, 1982؛ في: خرما وحجاج، ١٩٨٨).
- أما نجاه المطوع (٢٠٠٠) فتقول أن تعلم اللغة الأجنبية هي تلك العملية التي يعتمد فيها المتعلم اعتماداً كلياً على عدد محدد من الحصص التدريسية داخل الصف في المدرسة. ويزداد مقدار التعرض في بيئة اللغة الأجنبية أو يقل حسب الفرص المتاحة للتعلم من حيث استخدام تلك اللغة في تدريس المواد الدراسية الأخرى، وقراءة الطلبة للمواد المكتوبة بتلك اللغة خارج الصف الدراسي، واستماع الطلبة للوسائل المسموعة والمرئية الناطقة بتلك اللغة.
- وتقصد الباحثة بتعلم اللغة الأجنبية، أنها العملية التي يتمكن الفرد من خلالها، من إتقان لغة ثانية أو أكثر بالإضافة إلى اللغة الأم، وتحدث بطريقة مقصودة داخل صفوف دراسية منتظمة. وترى الباحثة أن الفرد عندما يتقن لغة أجنبية ويتمكن منها تماماً أو معظمها، يمكن أن نقول عنه أنه قد "اكتسبها"، وإن كان ذلك "الاكتساب" عن طريق "التعلم" داخل صفوف دراسية وبطريقة مقصودة وواعية.

التعريف الإجرائي:

وتعرف الباحثة إجرائياً تعلم اللغة الأجنبية بأنها: عملية مقصودة تتم بحضور التلميذ لصف دراسي، وبشكل منتظم، بهدف إتقان لغة ثانية بالإضافة للغته الأم.

٣- التوافق:

- هو وجود علاقة منسجمة مع البيئة، تتضمن القدرة على إشباع معظم حاجات الفرد، وتلبية معظم المطالب البيولوجية والاجتماعية، والتي يكون الفرد مطالباً بتلبيتها، وعلى ذلك فالتوافق يشمل كل البيانات والتغيرات في السلوك والتي تكون ضرورية حتى يتم الإشباع في إطار العلاقة المنسجمة مع البيئة (كفاي، ١٩٨٧).

- ويشير كابلان Kablan (١٩٨٤) في تعريفه للتوافق إلى أنه وسيلة أكثر من كونه غاية فالحياة سلسلة من التغيرات والتحديات، ونتيجة لذلك فالناس في عملية تغير مستمرة ويتبنون تقنيات جديدة واستراتيجيات للتكيف، وهذه التغيرات هي جزء لا يتجزأ من النمو والتطور (Kablan, 1984؛ في: أبو شمالة، ٢٠٠٢).
- كما يشير محمد الطيب (١٩٩٤) إلى التوافق، مفرقاً بينه وبين مصطلح التكيف، إلى أنه خاص بالإنسان في سعيه لتنظيم حياته وحل صراعاته، ومواجهة مشكلات حياته من إشباع وإحباطات وصولاً إلى السواء والانسجام مع النفس والآخرين في البيئة التي يعيش فيها بأنواعها المختلفة (الطيب، ١٩٩٤؛ في: الكحيمي وآخرون، ٢٠٠٧).
- بينما ترى وجدان الكحيمي وآخرون (٢٠٠٧) أن التوافق عملية ديناميكية يقوم بها الفرد بصفة مستمرة في محاولاته بتغيير سلوكه للمؤثرات المختلفة من أجل الوصول إلى حالة من الاستقرار النفسي والتكيف الاجتماعي مع البيئة.
- في حين ترى أميرة الديب (١٩٨٨) أن التوافق حالة من التواءم والانسجام (علاقة متناغمة) مع البيئة تتطوي على قدرة الفرد على إشباع معظم حاجاته وتصرفه تصرفاً مرضياً إزاء مطالب البيئة المادية والاجتماعية أو تحجب على معظم المتطلبات الفيزيائية والاجتماعية التي يعانها الفرد (الدیب، ١٩٨٨؛ في: الكلوت، ٢٠١١).
- وترى الباحثة أن التوافق يعني قدرة الفرد على إيجاد نوع من الموازنة بين إشباع حاجاته ومطالبه النفسية والمادية والاجتماعية، بشكل يتلاءم مع البيئة المحيطة، وبين إشباع المتطلبات التي تفرضها البيئة المحيطة، بشكل يشعره بالرضا والاستقرار النفسي.

٤- التوافق الاجتماعي:

- يعني السعادة مع الآخرين والالتزام بأخلاقيات المجتمع ومسايرة المعايير الاجتماعية والامتثال لقواعد الضبط الاجتماعي وتقبل التغيير الاجتماعي، والتفاعل الاجتماعي السليم والعمل لخير الجماعة، والسعادة الزوجية، مما يؤدي إلى تحقيق الصحة النفسية (زهران، ١٩٩٧).
- ويعرف نبيل سفيان (٢٠٠٤) التوافق الاجتماعي بأنه "استمتاع الفرد بعلاقات اجتماعية حميمة تتصف بالاحترام والتقدير والعطاء المتبادل والتي تشبع حاجاته الاجتماعية، ومشاركته في الأنشطة الاجتماعية، وتقبله لعادات وتقاليد وقيم وأفكار وقوانين وأنظمة مجتمعه".
- ويعرفه جود (١٩٧٣) بأنه "عملية اكتساب وتبني أنماط من السلوك ملائمة للبيئة وتغييراتها أو تكوين علاقة نفسية طبيعية بين الفرد وبيئته".

- بينما يشير فيصل عباس (١٩٩٤) إلى التوافق الاجتماعي بأنه يتمثل في قدرة الفرد على إقامة علاقات اجتماعية فعالة ومشبعة مع الغير (عباس، ١٩٩٤؛ في: أبوشماله، ٢٠٠٢).
- وترى الباحثة أنّ الفرد يكون متوافق اجتماعياً، عندما يظهر أنماطاً من السلوك والتفكير تتفق مع المعايير والمستويات الاجتماعية والسلوكية.

التعريف الإجرائي:

تعرف الباحثة التوافق الاجتماعي إجرائياً بأنه يتمثل في الدرجة الكلية التي يحصل عليها أفراد العينة على مقياس التوافق الاجتماعي المستخدم في الدراسة الحالية.

الفصل الثاني

الإطار النظري والدراسات السابقة

أولاً: الإطار النظري

أ- اللغة:

- تعريف اللغة.
- وظائف اللغة.
- نظريات اكتساب اللغة.
- التطور اللغوي لدى الطفل.
- علاقة اللغة بعلم النفس.
- الثنائية اللغوية واكتساب اللغات الأجنبية.
- نظريات اكتساب اللغات الأجنبية.
- طرائق تدريس اللغات الأجنبية.

ب- التوافق:

- تعريف التوافق.
- أبعاد التوافق.
- النظريات المفسرة للتوافق.
- التوافق الاجتماعي.
- تعريف التوافق الاجتماعي.
- أبعاد التوافق الاجتماعي ومجالاته.

ثانياً: الدراسات السابقة

الفصل الثاني

الإطار النظري والدراسات السابقة

يتضمن هذا الفصل عرضاً للإطار النظري للدراسة، مختوماً بعرض لأهم الدراسات السابقة المرتبطة بالدراسة الحالية.

أولاً: الإطار النظري:

أ- اللغة:

لا شك أن اللغة من أهم ما يميز الإنسان عن سائر المخلوقات، فهي وسيلته الأولى والتي تلعب دوراً رئيسياً في كافة مراحل حياته، فبواسطتها يتصل الفرد بغيره من الأفراد في بيئته الاجتماعية، كما أنها وسيلته للتعبير عن حاجاته ومشاعره وتلبية رغباته، وهي الوعاء الذي يحوي أفكاره وثقافته ويعبر بها عن اتجاهاته ومبادئه واعتقاداته. وقد استرعت هذه الخاصية اهتمام الباحثين، منذ القدم وحتى يومنا هذا، بالوصف والتحليل والتفسير وذلك بغية الوصول لصورة شاملة لطبيعة اللغة وماهيتها، ومكوناتها وكيفية حدوثها، ووظائفها وعوامل اكتسابها، وأهمية دورها في حياة الفرد.

تعريف اللغة:

يشير عبد الحميد سليمان (٢٠١٠) إلى أن التوصل إلى تعريف جامع للغة هو ليس بالأمر اليسير فحالها ليس بأفضل حالٍ من أي مفهوم إنساني آخر، إذ يجد ان الخلاف حول تعريف اللغة هو الشيء الذي يمكن أن يتم الاتفاق عليه بداية، بينما الاتفاق على تعريف اللغة لا يمثل اتفاقاً عاماً بل هو أمر عليه خلاف.

وربما ذهب إلى هذا الاعتقاد بناء على اختلاف مجالات العلماء الذين يقومون بدراسة اللغة وتحليلها وفهمها، حيث أن كل عالم يعرف اللغة وفقاً لاهتمامات العلم أو المجال الذي يبحث فيه والنظريات التي يستند عليها في علمه واستخدامه لها، فعلماء اللغة أنفسهم يختلفون في تفسيرهم

للظاهرة اللغوية مما نتج عنه نشأة العديد من النظريات المختلفة كلياً عن بعضها البعض في وصف الظاهرة اللغوية وتعريفها.

ولا يهم الباحثة هنا مناقشة مواضع وأسس الاختلاف بقدر الوقوف على أكثر التعريفات توافقاً في إطار مقبول يحدد طبيعة اللغة ومكوناتها ووظائفها.

فيعرف عالم اللغة تشومسكي Noam Chomsky (١٩٧٢) اللغة بأنها المرآة الطبيعية للعمليات العقلية الإنسانية أو الشكل الذي يُظهر ويُميز التفكير (Chomsky, 1972).

بينما يجد ساپير Sapir (١٩٤٩) أن اللغة طريقة إنسانية متعلمة لإيصال الأفكار والانفعالات والرغبات بواسطة نظام معين من الرموز اختاره أفراد مجتمع ما واتفقوا عليه (Sapir, 1949).

وينظر آخرون إلى أنها "قدرة ذهنية مكتسبة يمثلها نسق system يتكون من رموز اصطلاحية منطوقة يتواصل بها الأفراد في مجتمع ما" (معتوق، ١٩٩٦).

كما يرى واردوف Wardaugh (١٩٧٧) أن اللغة نظام من الرموز الصوتية التي تستعمل للاتصال الإنساني وهذا النظام يتصف بأن العلاقة بين الرمز الصوتي ومدلوله علاقة اتفاقية (Wardaugh, 1977).

بينما يرى عالم النفس السلوكي سكينر Skinner (١٩٥٧) بأن اللغة سلوك إنساني تكونه العادات الكلامية ويظهر على مستوى الأصوات والمفردات والتراكيب اللغوية (Skinner, 1957).

وقد ذهب ثورنديك Thorndike (١٩٤٠) إلى أن اللغة أعظم اختراع قام به الفرد، لأنها الوسيلة الاجتماعية الأكثر أهمية بالنسبة له من أي وسيلة اجتماعية أخرى كالمؤسسات والمدارس وغيرها، وكذلك من أي وسيلة مادية (Thorndike, 1940).

في حين يعرف علماء النفس اللغة "بأنها الوسيلة التي يمكن بواسطتها تحليل أي صورة أو فكرة ذهنية إلى أجزائها أو خصائصها، والتي بها يمكن تركيب هذه الصورة مرة أخرى في أذهاننا وأذهان غيرنا بواسطة تأليف كلمات في تركيب خاص" (بدير وصادق، ٢٠٠٩).

بينما يمكن النظر إلى اللغة على أنها جميع الرموز المنطوقة وغير المنطوقة التي يستخدمها أفراد مجتمع ما، كأداة من أدوات التخاطب للتعبير عن المشاعر والأحداث والآراء والأفكار والرغبات (الزغول والزغول، ٢٠٠٩).

وظائف اللّغة:

يؤكد مصطفى سويّف (١٩٩٠) على أن اللغة من أشد وظائف الإنسان إنسانية، فلا وجود لها في عالم الحيوان. ووجود مقدماتها في مستوى القردة العليا تعد مقدمات عقيمة، حيث أن الطريق مسدود من أمامها بيولوجياً واجتماعياً. وعلى ضوء هذه الحقيقة فقد أولى الآلاف من المفكرين والعلماء والفلاسفة في مختلف المجالات اهتماماً بالغاً بدراسة اللغة، وقد كان لعلماء النفس نصيباً وافراً من البحوث والدراسات في هذا الميدان (يوسف، ١٩٩٠).

ويمكن التعرف على وظائف اللغة من خلال ملاحظة دورها وجوانب ممارستها في مختلف المجالات في حياة الأفراد وما توفره لهم في ضوء تلك الممارسة.

فيعتبر مارتينيّه أنّ الوظيفة الأساسية للغة هي التواصل في إطار المجتمع الذي ينتمي إليه، وهذه الوظيفة تؤديها جميع اللغات بصورة أساسية بالرغم من اختلاف بنيتها وتباينها فيما بينها، فاللغة مؤسسة إنسانية يعود كيانها إلى المجتمع الذي يتكلمها. فهي الوسيلة التي تتيح للإنسان بصورة أساسية القيام بعملية التواصل بينه وبين أفراد بيئته (بسيوني، د.ت)

ونقلًا عن جمعة يوسف (١٩٩٠) فقد اقتصر النموذج التقليدي الذي قدمه بوهلر (Buhler) للغة على ثلاث وظائف فقط هي: الوظيفة الانفعالية، الوظيفة الندائية، والوظيفة المرجعية، ويقابل هذا النموذج ما يعرف بالمتكلم (المرسل)، المخاطب (المستقبل)، والغائب (أي الحدث، أو الشخص الذي نتحدث عنه).

أما (Halliday) فقد حاول حصر وظائف اللغة، في الآتي:

١- الوظيفة النفعيّة (الوسيلة): (Instrumental Function)

وتعني السماح لمستخدميها منذ الطفولة المبكرة بإشباع حاجاتهم والتعبير عن رغباتهم وتعرف هذه الوظيفة بـ (أنا أريد).

٢- الوظيفة التنظيمية: (Regularity Function)

وتعرف بـ (افعل كذا)، وهي التي تسمح للفرد بالتحكم في سلوك الآخرين، كالأمر بتنفيذ المطالب أو النهي عن القيام بفعل ما.

٣- الوظيفة التفاعلية: (Interpersonal Function)

باعتبار أن الإنسان كائن اجتماعي فهو يستخدم اللغة ويتبادلها مع الآخرين في العالم الاجتماعي الذي لا يستطيع العيش فيه بمعزل عن بني جنسه، ويطلق عليها وظيفة (أنا وأنت).

٤- الوظيفة الشخصية: (Personal Function)

حيث يمارس الأفراد - أطفالاً وراشدين - اللغة للتعبير عن أفكارهم وآرائهم حول مختلف الموضوعات، فهم بواسطتها يثبتون هويتهم وكيانهم الشخصي من خلال تقديم أفكارهم للآخرين، وكما يعتقد الفلاسفة أنه لا وجود للفكر من دون اللغة التي تعتبر الوسيلة الرئيسية لنقل الخبرة الإنسانية واكتساب المعارف.

٥- الوظيفة الاستكشافية: (Heuristic Function)

وتتضح حين يبدأ الفرد في استكشاف وفهم البيئة من حوله، ويمكن أن يُطلق عليها أيضاً الوظيفة الاستفهامية، وذلك حين يسأل عما يجهله في بيئته فيكمل النقص في معلوماته عن هذه البيئة.

٦- الوظيفة التخيلية: (Imaginative Function)

تظهر فيما ينتجه الفرد من أشعار في قوالب لغوية (كالقصص والروايات والشعر على المستوى الراقى) كوسيلة للهروب من الواقع، أو التي تستخدم للترويح، (كالنكات والأحاديث والفوايز والكلام الفارغ بقصد التسلية على المستوى العادي)، أو الأهازيج والأغاني لشحذ الهمة في العمل، فجميعها تعكس أحاسيس الفرد وتجاربه وانفعالاته (يوسف، ١٩٩٠).

٧- الوظيفة الإخبارية (الإعلامية): (Informative Function)

وتتمثل في نقل المعلومات الجديدة والمتنوعة للآخرين، وكذلك نقل الخبرات السابقة والمعلومات إلى الأجيال المتعاقبة، وإلى أي مكان في مختلف أنحاء الكرة الأرضية بعد الثورات التي أحدثها التقدم التكنولوجي الهائل في عالم التقنية والاتصالات.

٨- الوظيفة الرمزية: (Symbolic Function)

في اللغة تمثل الألفاظ رموزاً تشير إلى أشياء وموجودات بالعالم الخارجي (يوسف، ١٩٩٠).

هذا ويرى عبد الحميد سليمان (٢٠١٠) أن اللغة وظائف عدة، من أهمها:

١- بقاء حياة الفرد واجتماعه المدني مع الغير:

فاللغة سر بقاء الإنسان ومداومة حياته، فهي أساس مهم للحياة الاجتماعية بل ضرورة من أهم ضرورتها، لأنها أساس لوجود التواصل في هذه الحياة وأساس لتوطيد سبل التعايش فيها، كما أنها وسيلة الإنسان إلى تنمية أفكاره وتجاربه وتهيئته للتعاطي والإبداع والمشاركة في تحقيق حياة متحضرة. فيعود الفضل للغة في نمو علاقات أفراد الأمة وتتطور حياتهم ورفي حضارتهم وسير دفة الأمور في المجتمع الإنساني عامة.

٢- الوظيفة النفسية للغة:

وتتمثل في ثلاثة جوانب:

أ- اللغة والنمو العقلي: حيث يرى علماء التربية وعلماء النفس أن النمو العقلي للإنسان منوط بنموه اللغوي، وأنه كلما تطورت واتسعت الحصيلة اللغوية للإنسان كلما ارتقت قدراته العقلية، حيث أن الوسطة الأولى لاكتساب المعارف والمفاهيم والخبرات التي تستند أساساً من خلال الإحساسات أي التجارب الحسية هي اللغة، فالأحاسيس واللغة على إثر ذلك يشكلان معاً أساساً لتكوين الأفكار الكلية ونمو القدرات العقلية.

ب- اللغة وتنمية الفكر والذكاء: إن ابتكار الإنسان لرموز اللغة جعله يرتقي من التفكير الحسي إلى التفكير المجرد، وهو نوع من التفكير يعبر عن أسمى معاني الارتقائية. كما لاحظ الأوائل من علماء النفس وعلماء الكلام والفلاسفة تلك العلاقة التبادلية بين الفكر واللغة، حيث أن اللغة هي الوجه المنطوق للفكر والفكر هو لغة صامتة- وإن كان بياجيه يرى أن الفكر سابق للغة-، وقد عبرت تلك العلاقة بجلاء عن أهمية اللغة في تنمية الفكر، حيث يرى البعض أن أفضل طريقة لدراسة العقل الإنساني هي دراسة لغته، حيث يؤكد كوندريك على ضرورة اكتساب المهارة اللغوية كأساس لارتقاء الذكاء. واللغة في رأي بياجيه تساعد الطفل على تصنيف إدراكاته وتثبيتها في ذهنه، كما تدفع بصورة مستمرة إلى الابتكار، إذ أن اللغة هي الوسيلة الأساسية لاكتساب الأفكار والمفاهيم ونموها في السياق الاجتماعي، الذي يعتبر المجتمع مصدراً أساسياً لاكتسابها. كما تعتبر

المهارات اللغوية مقياساً مهماً لمعرفة الذكاء، ويقف هذا الرأي على عدة حقائق تم التوصل إليها من خلال العديد من البحوث والدراسات:

١- وجود علاقة إيجابية طردية بين ذخيرة الفرد من الكلمات ونسبة ذكائه، فالذكاء يدفع للتفكير، والتفكير يدفع لتحصيل المادة المعرفية واكتسابها، والمادة المعرفية المكتسبة تدفع عادة للبحث عن اللغة التي تتقنها وتعتبر عنها. وبهذا فإن الحصيلة اللغوية الثرية إنما تعد دليلاً على الذكاء.

٢- كلما زادت نسبة الذكاء العقلي للفرد كلما زادت قدرته على فهم المقروء والمسموع من الجمل والعبارات، وبالتالي تتضح العلاقات بين المفردات اللغوية ومدلولاتها، وذلك يعني زيادة الحصيلة اللغوية للفرد والعكس بالعكس.

٣- إن الثراء اللغوي لا يدل على الثراء الثقافي فحسب بل يدل أيضاً على نمو في التفكير وخصوبته وسرعته، التي يمكن أن يستدل عليها من خلال عملية اختزان المفردات اللغوية ومدى المرونة في البحث عنها في الذاكرة، والاستجابة للمثيرات التي تستحضرها في الذهن، ثم مدى القدرة على ربطها بما يتناسب معها من أفكار أو مفاهيم.

ج- اللغة والانتماء: يطرح عبد الحميد سليمان (٢٠١٠) عدد من التحفظات بخصوص تعلم اللغات الأجنبية منها:

- من المعروف أن اللغة تدفع حاملها لأن تكون ثقافتهم وانتمائهم على شاكله موطنها ومسقط رأسها، مما يجعل المتعلم متحيزاً لبلد اللغة التي تعلمها.

- ويرى فريق من الباحثين أنّ إدخال اللغة الأجنبية في التعليم في سن مبكرة إلى جانب اللغة الأم، يعرقل القدرة اللغوية لدى الطفل، مما يجعله غير قادر على الاتصال بماضي وحضارة أمته نتيجة ضعف محصلته اللغوية، التي من المفترض أن تساعد على فهم التراث المكتوب طبقاً لأصول اللفظ الفصيح في اللغة.

- كما أن تعليم اللغة الأجنبية والتحيز لها منذ السن المبكرة في حياة الطفل يؤثر على أيولوجية الأفراد وهويتهم نظراً لتحيزهم لثقافة بلاد هذه اللغة.

ولكن ذلك - في نظر الباحثة- لا يعني أن نمنع تعليم اللغات الأجنبية البتّة، وإنما القصد هو إفساح المجال أمام الطفل ليتشرب لغته الأم ويتمكن منها أولاً، ثم البدء بتعليم اللغات الأجنبية ثانياً التي من المفترض أن الهدف منها هو تعلم لغة ثانية تسهل اتصال الفرد بالمجتمعات التي تتحدث تلك اللغات، والنهل من علومها ومعارفها، والتعرف على

ثقافتها وآدابها، بشكل لا يؤثر سلباً على انتمائه ووطنيته وثقافته وقوميته. حيث تشير دراسات وبحوث عدة إلى أن البدء بتعليم اللغات الأجنبية قبل سن العاشرة يؤثر سلباً على هوية الطفل، وانتمائه لمجتمعه، وولائه لدينه وثقافته ووطنه.

٣- الوظيفة الحضارية للغة:

ويذكر عبد الحميد سليمان (٢٠١٠) وظيفة أخرى للغة وهي وظيفتها الحضارية، إذ مما لاشك فيه أن اللغة هي أساس الحضارة البشرية، كما أن العلاقة بين اللغة والفكر واللغة والمعرفة هي الأساس الذي قامت عليه النظرية التي ربطت بين اللغة والحضارة. واللغة جزء من كيان المجتمع وكيان حضارته الذي نتعرف من خلال ممارسته لها على شخصيته وحضارته. وأن أي خطر يهدد اللغة إنما يشكل تهديداً لشخصية الأمة في مسارها التاريخي والاجتماعي والحضاري وشتى المجالات الحياتية. إذ تنتقل عن طريقها الخبرات والمعارف والمنجزات الحضارية بمختلف صورها. وبذلك فهي تعين على امتداد الإنسان تاريخياً عبر الأجيال المتعاقبة حتى بعد موته، مما يعين على تشكيل فكر وثقافة وحياة الأجيال التالية.

نظريات اكتساب اللغة:

إن اكتساب اللغة، وتمكن الطفل من استخدامها أمر على درجة كبيرة من الأهمية والخطورة بالنسبة للطفل، إذ تساعده على تكوين عالمة بكل أبعاده وجوانبه، وتمكنه من التعرف على الأشياء من حوله. كما تساعده على معرفة العادات والتقاليد والأعراف والقيم السائدة في مجتمعه، ومن ثم على التحكم في سلوكه وضبطه وفقاً لتلك العادات والتقاليد. ويمكن للطفل عن طريق اللغة تعلم الأفكار والمشاعر والاتجاهات خاصة تلك التي يتبناها الوالدان، وتوفر اللغة للطفل الشعور بالأمن والطمأنينة والثقة وهي مشاعر ضرورية لصحته النفسية وسلامتها. كما أن قدرة الطفل على الاتصال مع الآخرين عن طريق اللغة ترتبط إلى حد بعيد بقدرته على تحقيق التوافق الاجتماعي (كرم الدين، ٢٠٠٣).

وترى الباحثة أن اكتساب اللغة وتطورها لهو أحد الجوانب المهمة التي يهتم بها علماء النفس عامة، وعلماء نفس اللغة بصفة خاصة، ذلك أن اللغة تمثل أحد المظاهر المميزة للإنسان عن غيره من الكائنات.

فظهرت العديد من النظريات التي حاول أصحابها وضع الأطر والمفاهيم التي تفسر عملية اكتساب اللغة وذلك حسب توجهات أولئك العلماء والباحثين، فتباينت ما بين وجهة نظر نفسية، ولغوية، واجتماعية وأحيانا تضم أكثر من توجه مما نتج عنه ظهور أفرع جديدة لعلم اللغة، مثلاً ما يعرف بعلم اللغة النفسي، وعلم اللغة الاجتماعي. ولا زالت هذه النظريات حتى اليوم موضع التجريب والدراسة والتطوير من قبل العلماء النفسيين والاجتماعيين بوجه عام، وعلماء اللغة بوجه خاص. فمن بين تلك النظريات التي حاولت تفسير عملية اكتساب اللغة:

أ- النظرية السلوكية: (Behavioral Theory)

اللغة عند أصحاب النظرية السلوكية هي سلوك كغيره من السلوكيات التي تصدر عن الفرد والتي يمكن ملاحظتها، على أساس أن هذه النظرية تقوم على دراسة كل انماط السلوك التي يمكن ملاحظتها فقط، ولا اعتبار لأصحاب هذه النظرية بالعمليات العقلية الداخلية لدى الفرد كالذكاء والدافعية والتفكير وغيرها.

ولا يوجد عند أصحاب نظريات التعلم السلوكيين أي نظرة خاصة بتعلم اللغة، فما لديهم لا يتعدى تطبيقات للنظريات في ميدان تعلم اللغة كما في الميادين الأخرى كالعلاج النفسي والإرشاد المهني وغيرها، فلا فرق عند السلوكيين بين تعلم اللغة وتعلم أي شيء آخر، فالعالم السلوكي يلتزم بأخذ الدليل على التعلم من السلوك الذي يمكن ملاحظته (كالاستجابة لمثير ما). لذا فإن ما يدرسه العالم السلوكي هي المادة اللغوية التي يسمعها والظروف المصاحبة لاستخدامها، فالتعلم لديه محكوم بالظروف التي يتم فيها (خرما وحجاج، ١٩٨٨).

فيرى السلوكيون أن اكتساب اللغة يحدث بطرق مشابهة لتعلم الاستجابات الأخرى، فمن بين تلك الطرق: التقليد (Imitation) وهو ما يحدث حين يقوم الأطفال بتقليد آبائهم في سلوكيات مختلفة، وبما أن اللغة نمط من السلوك فينسحب عليه هذا الرأي أيضاً.

كذلك عن طريق الترابط أو الاقتران (Association) ويتضح ذلك جلياً في رأي سكنر Skinner في تعلم اللغة؛ حيث أوضح أن تعلم معنى اللفظ يحدث من خلال الاقتران التكراري بين مثيرين لصدور استجابة ما (تكرار الارتباط بين مثيرين كفيل بحدوث الاستجابة اللغوية)، بمعنى أن اللفظ ينشأ من عملية اقتران بين اللفظ وبين المثير الشيء الدال على هذا اللفظ بشكل تكراري منتظم، مثال ذلك حينما تقول الأم لطفلها كلمة كرسي مرات عديدة في اللحظة التي يتطلع فيها إلى هذا الشيء (الكرسي) فإنه يحدث اقتران منتظم ومتكرر بين مثيرين أحدهما (مثير لفظي) والآخر (مثير شيء) (بدير وصادق، ٢٠٠٩).

ومن بين طرق اكتساب اللغة لدى السلوكيين نجد التعزيز (Reinforcement). وتذهب السلوكية إلى أن اللغة عبارة عن استجابة يصدرها الكائن الحي رداً على المثيرات، وأن الاستجابات اللفظية التي يتم تعزيزها تميل إلى الحدوث والتكرار شأنها شأن بقية الاستجابات (سليمان، ٢٠١٠). فمثال ذلك حين يقول الطفل كلمة (بابا) فيقوم الأب بالابتسام وتقبيل الطفل واحتضانه كنوع من التشجيع، يكون الطفل قد لاقى تعزيزاً إيجابياً، مما يدفعه لإعادة إصدار تلك الكلمة وتكرارها، وكذلك الأمر بالنسبة لغيرها من الكلمات، بينما الكلمات التي لا يجد الطفل حين إصدارها تدعماً إيجابياً أو تشجيعاً فإنه يكفّ عن إصدارها.

وبعد الترحيب الذي لقيته هذه النظرية في بداية ظهورها إلا أنها واجهت نقداً شديداً وهجوماً على نطاق واسع من قبل علماء النفس اللغويين خاصة، وذلك حول الآلية التي تفسر عملية اكتساب اللغة.

ومن أبرز الانتقادات التي وجهها علماء النفس لوجهة نظر سكرن في الاكتساب اللغوي هي:

- ١- يفترض سكرن أن الآباء يعززون الاستخدام واللفظ الصحيح للمفردات اللغوية ويهملون الاستخدام الخاطئ لها. بينما تشير الأدلة إلى أن الآباء يستخدمون إجراءات التعزيز والعقاب للتأثير في المحتوى اللغوي وليس في البناء اللغوي، فهم يفضلون الجمل التي تتضمن المحتوى المطلوب حتى وإن كان بنائها غير صحيح.
- ٢- يرى علماء نفس اللغة أن نظرية الاشارات الإجرائي لا تفسر كيفية توليد الجمل الجديدة واستخدام مجموعة مفردات جديدة لم يسبق للأطفال أن سمعوها أو لاقوا التعزيز عليها، مما يدعو علماء نفس اللغة إلى التساؤل حول دور التعزيز في الجانب الإبداعي للغة.
- ٣- تؤكد الأدلة العلمية أن التعزيز الاجتماعي ليس عاملاً حاسماً في تعلم اللغة واكتسابها، حيث أظهرت تلك الأدلة أن الأطفال يكتسبون اللغة السائدة في المجتمعات المختلفة من خلال نماذج متشابهة وثابتة نسبياً، بغض النظر عن إجراءات التعزيز والعقاب. حيث وُجد أن الأطفال الذين يعيشون مع آباء يعانون من مشاكل الصمم، فإنهم يكتسبون اللغة وفقاً لنفس النماذج التي يطور من خلالها الأطفال الذين ينشؤون مع آباء عاדיين (الزغول والزغول، ٢٠٠٩).

ب- نظرية القواعد التحويلية التوليدية: (Generative Transformational Grammar)

من أهم التطورات الحديثة في الدراسات اللغوية هي نظرية النحو التحويلي التوليدي التي يعود الفضل في ظهورها إلى (ناوم تشومسكي) Noam Chomsky من معهد (ماساتشوستس) للتكنولوجيا في الولايات المتحدة الأمريكية عام ١٩٥٧، وقد أصبحت نظرية النحو التحويلي التوليدي نظرية متكاملة للوصف اللغوي في الوقت الحالي (حسنين، ١٩٨٤).

وقد نالت هذه النظرية الجديدة من الاهتمام والمتابعة والتطوير من قبل علماء اللغة ما لم تتله أي نظرية سابقة أو لاحقة، إذ كان هدف أنصارها هو التوصل إلى جميع القواعد اللغوية التي تكون الأساس القادر على توليد جميع الجمل الصحيحة في اللغة، بشكل علمي، بل منطقي ورياضي أيضاً. فقد توصل أنصار هذه النظرية إلى القواعد الرئيسة المولدة للأبنية العميقة التي تقرر المعنى الذي يحمله قلب كل جملة من الجمل (مستعنيين في ذلك ببعض أساليب النظرية البنيوية في بداية أبحاثهم للتوصل لقلب كل جملة)، كما قاموا بإنشاء مجموعة من القواعد التحويلية (Transformational Rules) القادرة على تحويل كل معنى من المعاني الكامنة في البنية التحتية العميقة للجملة إلى عدة أشكال لغوية ظاهرة (خرما وحجاج، ١٩٨٨).

أما فيما يتعلق باكتساب اللغة فإن أصحاب هذه النظرية يوجهون النقد الشديد بل الرفض القاطع للنظرية التي يفسر من خلالها علماء السلوك، الكيفية التي يتم بواسطتها اكتساب اللغة، وقدموا العديد من التبريرات والتساؤلات المنطقية لمواجهة النظرية السلوكية التي تنظر لعملية اكتساب اللغة نظرة آلية مجردة إياها من خصائصها الإنسانية التي يتميز بها الإنسان عن سائر المخلوقات.

ويفترض أنصار هذه النظرية أن الإنسان يولد مزوداً بقدرة فطرية تمكنه من اكتساب اللغة الإنسانية، فالطفل يولد مزوداً بجهاز اكتساب اللغة (Language Acquisition Device) والذي يتمكن من خلاله فهم وتفسير اللغة، وذلك باستخلاص القواعد اللغوية لتكوين جملاً صحيحة نحويًا.

ولأن الطفل كما يرى تشومسكي يولد مزوداً بمخطط مثبت يستخدمه لاكتساب اللغة، فلذلك يستطيع أن يكتسب أي لغة إنسانية، وهذا يرجع إلى أنه يمتلك الأشكال العامة المشتركة بين كل اللغات الإنسانية، بوصفها جزءاً من تجهيزه العقلي الفطري ويدلّل على وجود تلك الملكة لدى

الإنسان هو اختلاف أنظمة الاتصال لدى الحيوانات اختلافاً جذرياً عن اللغات الانسانية فلهذه اللغات طاقة توليدية لا متناهية.

لهذا فإن تشومسكي يؤمن بامتلاك الفرد معرفة حدسية بالنحو، أي قواعد بناء التراكيب، ونتيجة لذلك فإن كل الأطفال يعرفون قواعد اللغة Rules، كما تشير نظريته إلى أن الطفل يولد مزوداً بنظرية لغوية معقدة تمثل الأساس الذي يُنشئ التمييزات ويستعمل الفرضيات التي تشكل جزءاً من اللغة المطالب باكتسابها. ومن الأمور المسلم بها لدى أنصار هذه النظرية هو أنه لدى الأطفال استعداداً لمهارة لغوية ولادية Inborn من خلال ما رُود به بجهاز اكتساب اللغة. وعليه فإن نظرية تشومسكي تنظر إلى البيئة والقابلية البيولوجية على أنهما العاملان الرئيسان اللذان يكمنان خلف اكتساب اللغة، بالرغم من إعطائها دوراً صغيراً للبيئة في عملية الاكتساب (سليمان، ٢٠١٠).

ج- المدرسة المعرفية: (Cognitive School)

ركزت النظريات المعرفية اهتمامها الأول على سيكولوجية التفكير، ومشاكل المعرفة بصورة عامة، وعلى حل المشكلات، والإدراك، والشخصية، والجوانب الاجتماعية في التعلم، ومن بين تلك النظريات:

- نظرية الجشطالت (Gestalt Theory) التي تهتم بالعمليات المعرفية كالإدراك والتعلم، الذي يعتمد اعتماداً وثيقاً على الإدراك وينطوي على إعادة التنظيم وفقاً لما تراه هذه النظرية، كما تهتم بالطبيعة المنظمة والمحددة للحقيقة.

- نظرية التعلم بالملاحظة لباندورا (Observational learning) والتي يرى باندورا صاحب هذه النظرية أن الناس يستطيعون تعلم الاستجابات الجديدة بمجرد ملاحظة سلوك الآخرين الذين يُعتبرون نماذج تعليمية، ويسمى اكتساب الاستجابات من خلال مثل هذه الملاحظة، الاقتداء بالملاحظة.

- نظرية التعلم الاجتماعي (Social learning Theory) والتي تؤكد بشكل خاص على الجانب المعرفي الإدراكي، وتقوم على عدد من المبادئ منها أن دراسة السلوك هي دراسة التفاعل بين الفرد وبيئته ويوصف بأساليب سيكولوجية وأخرى طبيعية، وأن خبرات الإنسان تؤثر على بعضها البعض (خرما وحجاج، ١٩٩٨).

- النظرية البنائية لبياجيه (Piaget's Constructivism) حيث يعطي اهتماماً زائداً للخبرات الحسية الحركية Sensory Motor Phase كأساس للنمو المعرفي، حيث يتوقع أن تنمو اللغة خلال المرحلة الأخيرة للنمو الحس حركي، لأن الطفل حينها أصبح قادراً على التكامل المعرفي مع التمثيلات الرمزية خاصة عندما يكون قادراً على إدراك ثبات الشيء، والذي يعد مطلباً معرفياً رئيسياً لاكتساب اللغة (سليمان، ٢٠١٠).

وترى هذه المدرسة أن الطفل يتعلم التراكيب اللغوية عن طريق تقدير فرضيات معينة مبنية على النماذج اللغوية التي يسمعها، ثم يضع هذه الفرضيات موضع الاختبار في الاستعمال اللغوي وتعديلها عندما يتضح له خطأها بشكل يقربها بالتدريج لتراكيب الكبار إلى أن تصبح مطابقة لتراكيبهم (بدير وصادق، ٢٠٠٩).

ويشير بولواي وسميث Pollway & Smith أن الاتجاه المعرفي في تفسيره لاكتساب ونمو اللغة يقوم على فكرة مركزية مفادها أن الفكر سابق على اللغة، وأن اللغة تنمو نتيجة للاستعداد أو التهيؤ المعرفي Cognitive Readiness، كما أن اللغة ينظر إليها على أنها ليست خاصية فطرية، ولكنها تنمو وتتطور من خلال النضج المعرفي (سليمان، ٢٠١٠).

ويوضح عبد الحميد سليمان (٢٠١٠) أن وجهة النظر المعرفية أسهمت بشكل أساسي في تكوين فكرة جوهرية لاكتساب اللغة، مفادها أن نمو الفكر يؤدي إلى التوجه السليم لعملية اكتساب اللغة، بالإضافة إلى تعظيمها من قيمة المعنى والدلالة كأساس مهم لذلك.

د- مدرسة علم اللغة الاجتماعي: (Sociolinguistic School)

من السمات التي كانت ومازالت تتميز بها المدارس اللغوية في أوروبا وخاصة في المملكة المتحدة، والتي ركز عليها (Firth) في أبحاثه، هو الاهتمام بدراسة اللغة في محيطها الاجتماعي، ومن الرواد في الولايات المتحدة الأمريكية أمثال بوس (Boss) وسابير (Sapir) الذين كانت لهم إسهامات في هذا المجال بسبب اهتمامهم بدراسة لغات الهنود الحمر. وقد تصدى هايمز وزملاؤه لنظرية تشومسكي، بعد سنوات قليلة من ظهورها، وبين أنها نظرية قاصرة لسببين: الأول أنها تقتصر على ظاهر اللغة، رغم محاولاتها التصدي للمعاني، أما الثاني أنها تعزل اللغة عن المجتمع والمحيط الذي تستخدم فيه، فلذلك تصبح هذه النظرية محدودة وغير شاملة لجوانب اللغة المختلفة، خاصة الظروف التي تحكم ذلك الاستخدام (خرما وحجاج، ١٩٨٨).

وتدرس علوم الاجتماع اللغوية، بصفة عامة، العلاقات بين اللغة والمجتمع. كما أنها وثيقة الصلة (بالأنثروبولوجيا) من خلال الأبحاث في مجال اللغة والثقافة، كما أنها وثيقة الصلة أيضا بعلم النفس من خلال الدور الحاسم الذي تلعبه اللغة في تنظيم الفئات والمؤسسات الاجتماعية (Yule, 1996).

واتجهت الدراسات في هذا المجال نحو البحث في وظائف اللغة واستخدامها في المجتمع، والاختلافات اللغوية، تبعاً لاختلاف الجنس، والعمر، والانتماء لطبقة اجتماعية معينة، ومستوى التعليم، وما إلى ذلك.

وتأثراً بالعلماء الأوروبيين إلى حد كبير أمثال فوكاولت Foucault، فقد حدا ذلك بأنصار هذا الاتجاه إلى تفسير سير العمليات الاجتماعية على أنها أشكال للحديث (الكلام أو التخاطب)؛ وبناءً عليه، يفسر هالداي Halliday (٢٠٠٧) ذلك باعتقاده أن اللغة هي الظاهرة الوحيدة التي تشترك مع جميع عوالم التجربة الإنسانية، الطبيعية، والبيولوجية، والاجتماعية، وما شابه ذلك.

ويؤمن أتباع هذا الاتجاه بالصلة الوثيقة بين كلاً من اللغة والمجتمع ويفسرون ذلك بأن الفرد يكتسب اللغة من خلال التفاعل مع ثلاث جماعات رئيسية في مرحلة الطفولة من حياته: الأولى وتتمثل في الأهل أو العائلة، والثانية جماعة الأقران، أما الثالثة فتتمثل في المدرسة. ويذكر هاليداى (٢٠٠٧) أن هذه الجماعات الثلاث توفر السياقات الأساسية التي تتم خلالها عملية التنشئة الاجتماعية للفرد. وهو ما يشكل أساس النمو اللغوي للطفل.

وفي ذلك يشير باولستون وتوكر Paulston & Tucker (٢٠٠٣) إلى أن الطفل في مرحلة لاحقة يكتسب القواعد الاجتماعية اللغوية، كما أن الأطفال دون شك يعرفون بأن هناك اختلافات كبيرة بين لغة المدرسة، ولغة المنزل، ولغة المعلم، وبين لغتهم الخاصة؛ غير أنهم يعرفون القليل عن الأهمية الاجتماعية لتلك الاختلافات.

وهناك عدداً من المبادئ الاجتماعية تكمن خلف اكتساب الطفل للغة منها: الرغبة في التطبع الاجتماعي والتواصل مع الآخرين وتوجيه سلوكهم، وما تفاعله الاجتماعي مع الوالدين والأقران والآخرين إلا وسيلته لتحقيق نموه اللغوي (سليمان، ٢٠١٠).

التطور اللغوي لدى الطفل:

أ- مرحلة الطفولة المبكرة:

فيما يتعلق بتطور لغة الطفل نجد أنّ البدء بالنطق والسلوك اللغوي عند الطفل يخضع لجدول زمني دقيق يمرّ فيه الطفل بعدد من المراحل، لهو من الأمور المسلّم بها في علم النفس. وتتمثل تلك المراحل في الآتي:

١- يتعلم الطفل أولاً المبادئ المتعلقة بتصنيف المفردات إلى أسر، وذلك حين تمثّل على سبيل المثال كلمة كرسي أسرة الكراسي جميعاً بغض النظر عن اختلاف أحجامها وأشكالها وألوانها، كما يتعلم في هذه المرحلة أيضاً الأسس التي تمكنه من تركيب الأصوات بعضها ببعض لتكوين الكلمات، ثم يبدأ بنطق كلمات مفردة، والتي تعبر عن تراكيب نحوية كاملة كما يراها (فيجوتسكي وبلوم).

٢- في المرحلة التالية يبدأ الطفل بنطق جمل تتكون من كلمتين، ولوي بلوم Lowis Bloom من علماء النفس الذين اهتموا بدراسة هذه المرحلة، قد أثبتت من خلال تجاربها على أطفالها الثلاثة أنّ الجمل التي يتكلمها الطفل في هذه المرحلة تتكون من كلمتين تؤلف نظاماً نحوياً ثابتاً يعتمد على قواعد ثابتة، تعبّر عن علاقات معينة كعلاقة الفاعل بالمفعول به مثلاً.

٣- يصل الطفل إلى مرحلة متقدمة من حيث توسيع جملته لتشمل أكثر من كلمتين (حسنين، ١٩٨٤).

ب- مرحلة الطفولة المتوسطة: (٦-٩ سنوات)

يذكر صالح أبو جادو (٢٠٠٤) أنّه مع الاتساع الاجتماعي لأفق الأطفال في سنوات المدرسة الابتدائية، يكتشفون أن الكلام أداة ضرورية للحصول على قبول الآخرين في المجموعة، وهذا يعطيهم حافزاً قوياً للكلام بشكل أفضل. ويكتشفون كذلك أن بعض أشكال التواصل البسيطة كما هو الحال بالنسبة للبكاء والإيماءات غير المقبولة اجتماعياً. وهذا يعطيهم حافزاً إضافياً لتحسين قدرتهم على الكلام. وبالرغم من أن معظم الأطفال يحظون بفرص متشابهة لتطوير قدراتهم على الكلام في المواقف المدرسية، إلا أن هناك اختلافات كبيرة في التقدم الذي يحرزونه في هذا المجال (أبو جادو، ٢٠٠٤).

ويعتبر النمو اللغوي في هذه المرحلة بالغ الأهمية بالنسبة للنمو العقلي، والنمو الاجتماعي، والنمو الانفعالي. كما أن الطفل (٦ سنوات) يدخل المدرسة وقائمة مفرداته تضم أكثر من

(٢٥٠٠) كلمة، وتزداد المفردات بحوالي (٥٠%) عن ذي قبل في هذه المرحلة. كما تعتبر مرحلة الجمل المركبة الطويلة، ولا يقتصر الأمر على التعبير الشفوي، بل يمتد إلى التعبير التحريري. وتنمو القدرة على التعبير اللغوي التحريري مع مرور الزمن، وانتقال الطفل من صف إلى آخر في المدرسة. أما عن القراءة، فإن استعداد الطفل لها يكون موجوداً قبل الالتحاق بالمدرسة، وتتطور القدرة على القراءة بعد ذلك إلى تعرف الجمل وربط مدلولاتها بأشكالها، ثم تتطور بعد ذلك إلى مرحلة القراءة الفعلية. ويتقن الطفل القراءة الجهرية مثل إتقان القراءة الصامتة (بدير، ٢٠١٠).

ج- مرحلة الطفولة المتأخرة (٩-١٢ سنة):

إن الطفل في هذه المرحلة يظهر تطوراً ملحوظاً في النمو اللغوي، وتتفوق الإناث على الذكور في القدرة اللغوية. وتتسع حصيلة الطفل اللغوية من المفردات بشكل أكبر من ذي قبل، ويزداد إدراكه لأوجه التضاد والتشابه القائمة بين المفردات، كما يستطيع الطفل أن يدرك المعاني المجردة (كالسعادة، والحب، والصدق)، وتظهر قدرته الأدبية على التذوق والاستمتاع الفني لما يقرأ.

علاقة اللغة بعلم النفس:

إن دراسة السلوك اللغوي تمثل حلقة وصل بين علم اللغة وعلم النفس، حيث ساعدت أعمال علماء النفس وأبحاثهم علماء اللغة في فهم الكثير حول الكيفية التي يكتسب بها الطفل اللغة.

كما كان لابد لعلماء النفس أن يتصلوا بالدراسات اللغوية لمعرفة مناهج دراستها لأن ذلك سيساعدهم على إنجاز أعمالهم، ومن هنا نشأ علم يجمع بينهما هو علم النفسي اللغوي، ويرجع الفضل في نشأته إلى كارول (Caroll) في عام (١٩٥٣) (حسنين، ١٩٨٤).

وترى الباحثة أنه على الرغم من الاختلاف بين عمل علماء النفس وعمل اللغويين فقد لقيت عناية كلاً منهما ذلك أنها تعد مظهراً من مظاهر السلوك الإنساني.

فحين يهتم عالم اللغة بدراسة العبارات اللغوية المنطوقة عند صدورها من الجهاز الصوتي للمتحدث وعند تلقي جهاز المُخاطَب لها (شعبان، ٢٠٠٢). وبدراسة اللغة من حيث صعوبتها وتراكيبها وكيفية كتابتها، نجد أن عالم النفس يتعامل مع اللغة باعتبارها سلوكاً لغوياً يمكن إخضاعه للدراسة باستخدام الأساليب التكنولوجية المختلفة. كما يهتم العلماء النفسيون بكيفية اكتساب اللغة وتعلمها وكيف يختلف الناس في إدراكهم للكلمات ودلالاتها، واهتمام علماء النفس

بدراسة هذا المظهر من مظاهر السلوك كما يشير جمعة يوسف (١٩٩٠)، إنما جاء متناسباً مع تلك الوظائف المتعددة التي تؤديها اللغة لبني البشر.

وبيّن نايف خرما (١٩٧٨) أن علاقة الدماغ باللغة والنطق يشترك في دراستها كلاً من علماء اللغة والعالم النفسي والطبيب المختص بالجهاز العصبي، وذلك لمحاولة تفسير تلك العلاقة والاستفادة منها في علاج بعض الاضطرابات والأمراض المتعلقة باللغة من ناحية، والتوصل إلى أسرار بعض أوجه اللغة من ناحية أخرى. كما يذكر أن اهتمام علم النفس يتطرق إلى معظم نواحي اللغة تقريباً وبخاصة ما له علاقة بالعقل والنفس البشرية، ومن بين ما يشغل بال علماء النفس اللغويين على سبيل المثال الفروق الفردية في اكتساب اللغة وسيكولوجية القراءة وعلاقة اللغة بالشخصية...إلخ.

ويقول عبد الحميد سليمان (٢٠١٠) أن "علم النفس اللغوي، أحد الفروع الحديثة على الساحة العربية، وهو من الفروع التي لا يوجد لها أب شرعي لامع يمكن أن نسميه الوالد الرسمي الذي يتبنى هذا العلم ليقيم له محفلاً من الدراسات، رغم أن الساحة العربية ترصد إسهامات مميزة لم يشأ لها أن تنمو وتكبر حتى يشتد عودها، ويستقيم صلبها".

وأن هذا الفرع من البحوث بين ارتباط اللغة وما تؤديه من وظائف بالظواهر النفسية المختلفة التي يتوقف عليها نوعية اكتساب الفرد للغة ما يمثل ارتباط اللغة بعلم النفس، غير أن الدعامة الرئيسة لدراسة أهل اللغة هي التحليل اللغوي، بينما دراسة الظواهر اللغوية وما يكمن خلفها من أداءات وعمليات واستراتيجيات تدخل في نطاق اهتمامات عالم النفس (سليمان، ٢٠١٠).

اللغة والفكر:

يكاد جميع الباحثين، في مجال اللغة وعلم النفس، أن يتفقوا على أن هناك ارتباطاً معقداً بين اللغة والفكر على الرغم من أن موضوع العلاقة بين اللغة والفكر دائماً موضع خلاف بينهم.

فيقول ألدوز هكسلي (Aldous Huxley): "إن الثقافة البشرية والسلوك الاجتماعي، والتفكير لا توجد في غياب اللغة". ومن هنا كانت ولا تزال بعض الأسئلة تشغل بال الباحثين خاصة علماء النفس المهتمين بالدراسات حول العلاقة بين اللغة والتفكير، مثل: هل نحن بحاجة للغة لكي نستطيع التفكير؟، أم هل نحن بحاجة للتفكير كي نستطيع الكلام؟ وهل تنمو مهارات اللغة والتفكير ككيانات منفصلة؟، أم أنها ترتبط ببعضها البعض منذ البداية؟، أيهما يسبق الآخر؟، وأي منهما يعتمد على الآخر؟ (يوسف، ١٩٩٠).

إن العلاقة بين اللغة والفكر علاقة وثيقة للغاية. ومهما اختلفت الآراء في نوعية تلك العلاقة، أكان أحدهما سابقاً أو مسبباً للآخر، فلا شك أن اللغة أثراً كبيراً على الفكر. وهو ما يؤكد نايف خرما (١٩٧٨)، أن الوظيفة الوحيدة للغة والتي لازالت تعتبر من أهم وظائفها هي: التعبير عن الفكر. كما يشير أيضاً إلى أن هناك عدد من النظريات تؤكد أن اللغة تأثيراً كبيراً على الطريقة التي يفكر بها أفراد مجتمع آخر يتكلمون لغةً أخرى، أمثال هردير (Herder)، وهومبولت (Humboldt) وغيرهما في أوروبا، وسابير (Sapir) في أمريكا، على الرغم من أنهم لم يوضحوا في نظرياتهم صراحة نوع العلاقة بين اللغة والفكر. أما الأمريكي بينيامين وورف (Benjamin Lee Whorf) فقد جاء بنظرية واضحة بالنسبة لهذه العلاقة والتي تعرف بـ (Whorf Hypothesis) وتقول هذه النظرية أن التركيب اللغوي هو الذي يحدد الفكر وبسيطر عليه سيطرة كاملة، فما تقصده هذه النظرية أنه لا وجود للفكر دون اللغة. ولكن نظريته هذه لم تصمد طويلاً أمام النقد والتجربة فوجود فن التصوير والنحت والموسيقى للتعبير دون الحاجة للغة، ما يدل على عكس ذلك.

أما بياجيه فيرى أن الفكر سابق للكلام وهذا المفهوم هو ما بُنيت عليه أساساً النظرية المعرفية. إذ أنه في نظر بياجيه فإن الارتقاء الفكري لدى الطفل يأتي أولاً ثم يحدث نتيجة لذلك الارتقاء اللغوي فكلاً تطورت مدركات الطفل وازدادت قدرته على التمييز والتفكير المنطقي واستخدام الرموز الذهنية، فإن ذلك يؤدي بدوره إلى ارتقاء حصيلته اللغوية.

وهذا الاتجاه الذي يتبعه بياجيه، يناقض تماماً ما قدمه السلوكيون الذين يرون أنه لا يوجد فرق بين اللغة والتفكير، وأنهما شيء واحد، فقد انتهى واطسون (Watson) مؤسس السلوكية القديمة إلى أن التفكير هو اللغة وعليه فإن التفكير عبارة عن تناول الكلمات في الذهن، أو عبارة عن عادات حركية في الحنجرة، أي "حديث داخلي" (Slobin, 1971؛ في: يوسف، ١٩٩٠) بينما بياجيه وفيجوتسكي يريان الفصل بين اللغة والتفكير، على الرغم من أن الارتقاء النسبي للكلام المتمركز حول الذات، والكلام الاجتماعي، ووظيفة كلا منهما كانت موضع خلاف بينهما.

وهناك اتجاه ثالث أيضاً يرى أصحابه أن اللغة والتفكير يرتبطان ارتباطاً وثيقاً (عزمي، ١٩٨٥؛ في: يوسف، ١٩٩٠)، باعتبار أن اللغة هي الوعاء أو المظهر الخارجي الذي يتم تقديم الفكر خلاله. وينبثق من هذا الاتجاه ثلاثة اتجاهات فرعية:

الاتجاه الفرعي الأول: ويرى أصحابه غلبة جانب التفكير في تأثيره على اللغة. ولما كانت اللغات تتشكل. في جزء منها بواسطة الأفكار، والقدرات المؤثرة، والعوامل الاجتماعية التي يمتلكها الأفراد فإن لها ملامح مشتركة أو عموميات، وحيث أن الناس بحاجة إلى الإشارة فإن كل اللغات

تتأثر وتتشكل إلى حد ما بالخصائص العارضة للتفكير والتكنولوجيا والثقافة (Clark,1977؛ في: يوسف، ١٩٩٠).

الاتجاه الفرعي الثاني: فيعتقد أصحابه أن تأثير اللغة أكثر في التفكير خصوصاً في الجماعات. فاللغة لا توجد في فراغ. بل تخدم انساقاً أخرى في العقل البشري (وتتأثر بها)، ولأنها تستخدم في نقل الأفكار لذا فينبغي أن يعكس بناؤها ووظيفتها هذه الأفكار. ولأنها تستخدم في التواصل داخل أنساق اجتماعية وثقافية معقدة فإن وظيفتها وبناءها يتأثران بهذه القوى أيضاً. وبالتالي فإنه بمجرد أن نتعلم كيفية استخدام اللغة فإنها تصبح قوة تساعدنا على التفكير (Clark,1977؛ في: يوسف، ١٩٩٠).

الاتجاه الفرعي الثالث: وهو اتجاهاً توفيقياً، يقدم حلاً وسطاً لقضية العلاقة بين اللغة والتفكير. ويذهب مؤيدو هذا الاتجاه إلى أن العلاقة بين التفكير واللغة هي علاقة ديناميكية متبادلة من حيث التأثير والتأثر، فنحن لا نستطيع أن نتكلم بما لا نقدر أن نفكر فيه، ولا نستطيع أن نفكر أبعد من قدرتنا اللغوية، ويعد هذا الاتجاه الأكثر شيوعاً وقبولاً لدى المعاصرين (Wallork,1969؛ في: يوسف، ١٩٩٠).

اللغة والثقافة:

مهما تعددت اللغات البشرية إلا أن هناك عدد من الخصائص العامة التي تنطبق عليها جميعاً. فأياً لغة من لغات العالم لا تكاد تخلو من هذه الخصائص العامة.

وأحد تلك الخصائص التي تشترك فيها جميع لغات العالم، هو أن اللغة "أداة نقل تقليدية أو ثقافية"، فتكتسب اللغة من خلال التعرض للمناخ الثقافي واللغة السائدة في البيئة التي يعيش فيها الفرد. فعلى العكس لما هو سائد لدى بعض الحيوانات التي تمتلك وسائل الاتصال من خلال العوامل الجينية الوراثية، فإن اللغة البشرية هي نتاج ثقافي حضاري (الزغول والزرغول، ٢٠٠٩).

كما أن العديد من العوامل التي تثير التنوع اللغوي تُناقش في بعض الأحيان من حيث الاختلافات الثقافية. فليس من المستغرب أن نجد خصائص لغوية تُنقل أو يستشهد بها كجوانب مميزة (لثقافة الطبقة العاملة) أو (لثقافة الأفريقية الأمريكية) على سبيل المثال. وقد تأثرت وجهة النظر هذه في كثير من الجوانب بما قدمه علماء الأنثروبولوجيا من مساهمات، حيث يميل هؤلاء إلى التعامل مع اللغة كعنصر واحد من بين العديد من العناصر، كالمعتقدات، في تعريف الثقافة " كمعرفة اجتماعية مكتسبة". وإن تزايد الاهتمام بالتركيز على الحقيقة القائلة بأن التنوع اللغوي

شديد الصلة جداً بوجود الثقافات المختلفة، جاء نظراً لعملية الانتقال الثقافي من خلال اكتساب اللغات (Yule, 1996).

وترى الباحثة أنّ رأي المفسرين ينقسم لطبيعة العلاقة بين اللغة والثقافة إلى فريقين، فيرى الفريق الأول: أنّ اللغة تعتبر المرآة العاكسة للخصائص الأساسية للثقافة وللثقافة نفسها. بينما يرى الفريق الآخر أنّ: اللغة سابقة للثقافة فهي التي تحدد جوانبها وتشكل هويتها. ولكن ما لا يمكن حسمه أو الفصل فيه هو ما إذا كان أحد هذين العنصرين سابق للآخر أو يؤثر فيه. فلا يمكن أن ننكر العلاقة بين اللغة والثقافة، إذ من المؤكد أنه ثمة علاقة بينهما نستطيع وصفها بالعلاقة التفاعلية المتبادلة بينهما.

الثنائية اللغوية واكتساب اللغات الأجنبية:

مازالت قضية تعليم اللغات الأجنبية في المدرسة الابتدائية من القضايا المهمة المطروحة للنقاش في العديد من البلدان، وانقسمت الآراء بين مؤيد، ومعارض، أو مؤيد بعد استيفاء شروط معينة (النجار، ٢٠٠٣).

وتشير نجاة المطوع (٢٠٠٠) إلى أنّ تعليم اللغة الأجنبية في المرحلة الأساسية أضحى أكثر انتشاراً سواء في المدارس الحكومية أو الخاصة. كما يُلاحظ ازدياد الاهتمام العالمي في العقود القليلة الماضية بتعليم الصغار لغة أجنبية غير اللغة الأم، ووضوح ذلك في المجتمعات المتعددة ثقافياً ولغوياً، مثل الولايات المتحدة وكندا وأستراليا، وذلك من أجل توحيد اللغة والثقافة وتحقيق مبادئ الديمقراطية وتكافؤ الفرص التعليمية، واستعانت تلك المجتمعات ببرامج تربوية خاصة أو تتويع البرامج التدريسية لحل بعض المشكلات الناجمة عن تعليم أبناء الأقليات، والتي أوجزتها على النحو التالي:

- **التعليم ثنائي اللغة (Bilingual Education):** حيث يتعلم التلميذ لغتين في نفس الوقت بشرط أن يزداد ما يقدم إليه باللغة الإنجليزية تدريجياً على حساب ما يقدم إليه بلغته الأم، وذلك بهدف تمكينه من اللغة الإنجليزية، لكي تحل محل لغته الأولى تدريجياً.
- **برنامج غمر أو انغماس التلميذ (Student Immersion Program):** حيث يتم تعليم الطفل باللغة الإنجليزية منذ البداية مع إهمال لغته الأولى. وهذا النموذج أكثر انتشاراً في بعض مناطق كندا.

- تعليم اللغة الثانية (Second Language): وهنا يتعلم الأطفال لغتهم الأولى ثم يلتحقون في جزء من يومهم الدراسي ببرامج تعليم اللغة الإنجليزية. وهذا البرنامج يشجع انتشار اللغة الإنجليزية بطريق غير مباشرة من خلال المدارس ووسائل الإعلام. ويلقى هذا النموذج تشجيعاً من الولايات المتحدة أيضاً (المطوع، ٢٠٠٠).

أما بالنسبة للنظام التعليمي الرسمي في الدول العربية فإنه يختلف عن النماذج الثلاثة السابقة، فتوضح نجاة المطوع، أن النموذج المتبع في نظامها التعليمي هو نموذج تعليم اللغة غير العربية باعتبارها لغة أجنبية، يتم تعلمها بغرض قراءة المراجع الأجنبية، وفهم الاتجاهات السائدة وحضارة وأدب المجتمع الذي نتعلم لغته، أو لمخاطبة أهله والتفاهم معهم، ونقل ما وصلوا إليه من تقدم وتكنولوجيا، أو لكي نتعلم علماً معيناً لا يكتب إلا بهذه اللغة مثل علوم الطب والهندسة، وقد نتعلم لغة أجنبية لأغراض خاصة كالسياحة والتجارة والصناعة... إلخ. ووفقاً لهذا النظام، ينحصر تعرض الطلبة للغة الأجنبية في حصص معدودة في المدرسة، حيث لا يتعرض الطلبة للغة الأجنبية خارج الصف الدراسي، وعليه فإن ضعف مستوى الطلبة في تلك اللغات وخاصة اللغة الإنجليزية لا يُعد أمراً مستغرباً. مما يدعو إلى تصوير واقع تعليم اللغات الأجنبية في البلاد العربية "بالبيئة الفقيرة للاكتساب" (Acquisition Poor Environment)، كما يطلق عليها كرايشن (Krashan) (المطوع، ٢٠٠٠).

ولكن تجد الباحثة أن الاهتمام باللغات الأجنبية في البلاد العربية على مدى العقود القليلة الماضية أدى إلى ظهور العديد من المدارس الخاصة التي تتبع أحد النماذج الثلاثة في نظامها التعليمي، وهو ما يستدعي المزيد من البحوث والدراسات - في نظر الباحثة - فيما يتعلق بأثر هذا النوع من المدارس وهذه الأنظمة التعليمية التي تلمس أحد الجوانب المهمة في تكوين البناء النفسي والمعرفي والاجتماعي لدى الفرد ألا وهي اللغة، في مراحل التعليم المختلفة وخاصة مرحلة الطفولة المبكرة والمرحلة الابتدائية.

أسباب تعلم اللغات الأجنبية:

لابد وأن يكون هناك أسباب وأهداف معينة تدفع بالأفراد لتعلم اللغات الأجنبية، بغض النظر عن السن التي يبدأ فيها الفرد بتعلم اللغة الأجنبية، سواء أكانت منذ الطفولة المبكرة ومرحلة رياض الأطفال، أو في المراحل الدراسية المختلفة بعد دخول الطفل المدرسة، أو في مراحل متقدمة من العمر أثناء الدراسة الأكاديمية أو بعدها.

وترى مارلين لويس Marilyn Lewis (١٩٩٩) أنّ تحديد الفرد لأسباب تعلمه لغة ثانية يساعد على تقريب خياراته حول اللغة أو اللغات التي يرغب في تعلمها. وتضع بعضاً من الأسباب التي تم أخذها عن الطلبة المشاركين في الدراسة التي أجرتها الباحثة، فكانت كالتالي:

١- تعلم اللغات لأغراض مهنية:

تجد مارلين لويس (١٩٩٩) أنه قد يرغب البعض في العمل في مكان ما من العالم، كما أنه في البلدان التي لها علاقات تجارية قوية أو علاقات استثمارية مع بلدان أخرى فإنه من المألوف أن نرى البعض من سكانها يمارسون تعلم اللغات الأجنبية بغية الوصول لمستوى عالٍ من الكفاءة.

وقد تفرض بعض المهن على شاغليها الاحتكاك بأشخاص لا يتحدثون اللغة الرسمية للبلاد، كذلك إجراء بعض المعاملات أو معظمها بلغة أجنبية، مما يضطرهم لتعلم لغة أجنبية.

وترى الباحثة أنه ربما يجد البعض البدء بتعليم اللغات الأجنبية للطفل في سن مبكرة بمثابة تهيئة لمستقبل وظيفي أفضل.

٢- تعلم اللغات لاستخدامها في الحياة اليومية:

حين ينتقل بعض الأفراد للعيش في بلدان يتحدث سكانها بلغات تختلف عن لغتهم الأم، وذلك لغرض السياحة، أو العمل، أو الدراسة أو الهجرة، أو العلاج، طالت أو قصرت مدة إقامتهم في تلك البلدان، مما يدفع بهم لتعلم لغة ثانية تمكنهم من قضاء احتياجاتهم اليومية المختلفة خلال فترة إقامتهم.

٣- تعلم اللغات الأجنبية لأسباب ثقافية:

يجد بعض الأفراد الرغبة في الاندماج في ثقافة أخرى، قد يكون بسبب تحول نوعي في حياته، مثل الزواج من شخص ينتمي لتلك الثقافة، أو الحصول على جنسية في بلد أجنبي. إذ لابد من إتقان لغة تلك الثقافة للتعرف على العادات والتقاليد والمبادئ

الاجتماعية التي تعتبر من الموروثات الثقافية، التي لابد للفرد الجديد على تلك الثقافة أن يظهر الاحترام تجاهها ويتصرف بشكل مقبول ضمن الاطار الاجتماعي لتلك الثقافة.

٤- لغرض القراءة والإطلاع:

يتعلم البعض اللغات الأجنبية بهدف قراءة الانتاج الأدبي لثقافات من خلفيات لغوية متنوعة، كالقصص والروايات، والمؤلفات والبحوث التي تتناول مختلف الموضوعات والقضايا في شتى المجالات، كذلك للإطلاع على الدوريات العلمية والأدبية الأجنبية.

٥- تعلم اللغات كهواية ممتعة، أو للتحدي المتمثل في التعلم:

تشير مارلين لويس (١٩٩٩) إلى أن بعض الأشخاص يستمتعون بأصوات لغة ما، أو بالكتابة بخط جديد، أو حتى يستمتعون بعملية التعلم وتجربة لغة أخرى ككل. كما أن البعض الآخر يفضلون اللغات التي يصعب تعلمها من باب التحدي في القدرة على تعلمها.

٦- تعلم لغات أجنبية معينة لسهولة تعلمها عن غيرها من اللغات:

يشير الباحثون في مجال اكتساب اللغة إلى أن تعلم لغة أجنبية من نفس العائلة اللغوية للفرد أسهل من تعلم اللغات الأجنبية الأخرى التي تنتمي لعائلة لغوية مختلفة. فمثلا الفرد الذي تكون لغته الأم هي الإنجليزية سيكون من السهل عليه تعلم الألمانية أو الفرنسية أكثر من تعلم إحدى اللغات الآسيوية كالصينية أو العربية على سبيل المثال.

وتذكر مارلين لويس (١٩٩٩) بعض العوامل التي تحدد مدى سهولة أو صعوبة لغة ما:

- خط الكتابة.
- النطق.
- أن تمثل أصواتاً كلامية في الأساس.
- الكتاب المدرسي.
- مقدار اللغة المتوقع تغطيته خلال سنة.

٧- تعلم اللغات الأجنبية لأسباب عائلية:

انتماء أحد الأبوين أو أحد أفراد العائلة كالأجداد إلى لغة أخرى، أو الزواج من شخص يتحدث لغة أخرى يدفع بعض الأفراد لتعلم تلك اللغات بهدف تقوية الروابط العائلية وتأسيس الصلات والحفاظ على متانة العلاقة بين أفراد العائلة الواحدة وإن اختلفت لغاتهم.

٨- تعلم لغة واحدة للاتصال والتواصل الدولي:

إن تعلم لغة أجنبية واحدة بحيث تستخدم على نطاق واسع عالمياً هو خيار معظم الأفراد. فاللغة الانجليزية اليوم أضحت لغة العلوم والتكنولوجيا والسياحة، ولغة المال والأعمال والعلاقات الدولية، أي بمعنى أصبح أصبحت لغة عالمية ذات أهمية على نطاق واسع في مختلف أرجاء العالم (Lewis, 1999).

نظريات اكتساب اللغات الأجنبية:

على مدى السنوات القليلة الماضية، شدد العديد من الكتاب في مجال اللغويات التطبيقية على أوجه الشبه بين تعلم اللغة الثانية واللغة الأولى أكثر من الاختلافات بينهما. فنجد بيت كوردر (Pit Corder) على سبيل المثال، يتصور أن متعلم اللغة الراشد لديه منهج أو استراتيجية ضمنية لتعلم اللغة، والتي يميل كوردر إلى اعتبار ذلك مماثلاً لما يجري أساساً مع الطفل. أما المبرر النظري لاعتبار أن كلا العمليتين مختلفتين فهو نابع بشكل أساسي من الاتجاه السيكلوجي، على الرغم من أن بعض اللغويين حاولوا التقاط الفرق بينهما بالرجوع إلى نموذج معين من النماذج اللغوية. فعلى سبيل المثال يقترح ماك نيل (McNeill) في العام (١٩٦٥)، أنه في الوقت الذي يتعلم فيه الطفل اللغة الأولى فإنه يميل نحو الانتقال من البنية الداخلية (العميقة) للغة إلى البنية الخارجية (السطحية)، أما متعلم اللغة الراشد فإنه يميل نحو الانتقال من البنية الخارجية إلى البنية الداخلية (Halliday, 2007).

وقد دفع الاهتمام الكبير بتعلم وتعليم اللغات الأجنبية، هذا النوع من التعليم الذي يتسم بالخصوصية والتعقيد، إلى ظهور العديد من النظريات والفرضيات التي تحاول وضع مفهوماً شاملاً لعملية اكتساب اللغة الثانية أو الأجنبية، والمستفاد أساساً من النماذج النظرية لتعلم واكتساب اللغة الأم أو اللغة الأصلية. ونتناول بعضها بشكل موجز:

أ- نظرية التحليل التبايني (Contrastive Hypothesis):

ركزت نظرية التحليل التبايني أو (التباين) على آثار تدخل اللغة الأم على تعلم الأجنبية، كما تزعم بقوة أن تعلم اللغة الثانية بشكل رئيسي إن لم يكن حصري، إنما عملية اكتساب لكل العناصر المختلفة عما في اللغة الأولى. وانطلاقاً من المنهج السلوكي والمنهج البنيوي فإن نظرية التحليل التبايني تزعم أن العائق الرئيسي لاكتساب اللغة الثانية هو التداخل بين النظام اللغوي للغة الأولى والنظام اللغوي للغة الثانية (Brown, 2007).

فتقول هذه النظرية أن عملية اكتساب لغة ثانية يعتمد نجاحها بشكل كبير على مدى تشابه الصيغ والتراكيب في اللغة الثانية مع تلك الموجودة في اللغة الأم، بينما تعيق التراكيب والصيغ المختلفة في اللغتين عملية اكتساب اللغة الثانية أو تزيد من صعوبة تعلمها.

لكن سرعان ما تبين قصور هذه النظرية، حيث يشير نايف خرما وعلي حجاج (١٩٨٨) إلى أنه لعل السبب في هذا القصور يعود إلى حقيقة أن التشابه والاختلاف بين النظام اللغوي في لغتين من جهة، وعملية تعلم اللغة (القائمة على الفهم والتعبير) من جهة أخرى هما أمران مختلفان تماماً، ولذلك فإن التنبؤ بتأثير تعلم لغة ما على تعلم لغة أخرى لا ينبغي أن يقوم على مقارنة الخصائص البنيوية، بل على الطريقة التي يستطيع المتعلم بموجبها تمثل هذه الخصائص وتعلمها.

ب- نظرية اللغة المرحلية (Interlanguage Hypothesis):

يبدو أن نظرية التحليل التبايني قد فتحت الطريق أمام العديد من النظريات، فقد وجد الباحثون أن تعلم اللغة الثانية هي عملية بناء إبداعي يقوم المتعلمون خلالها بفحص الفروض المتعلقة باللغة الثانية وذلك من خلال عدد من الإمكانيات المتاحة من المعرفة، كالمعرفة باللغة الأم، والمعرفة المحدودة باللغة الثانية، والمعرفة بالوظائف التواصلية للغة، والمعرفة العامة باللغة والحياة والأفراد.

فالمتعلمون يقومون بالاقتراب من النموذج الصحيح للغة الثانية أو الأجنبية، وذلك تدريجياً بالانتقال من مرحلة لأخرى خلال عملية التعلم حتى يحققوا مستوى قريب من المتحدثين الأصليين.

كما يفترض أصحاب هذا المنهج أن متعلم اللغة الثانية ينشئ نظاماً لغوياً خاصاً به يتوسط بين نظام لغته الأصلية واللغة المستهدفة. ولهذا فإن كوردنر (Corder ١٩٧١) يشير إلى فكرة أن لغة المتعلم فريدة من نوعها بالنسبة لشخص بعينه، حيث أن قواعد تلك اللغة خاصة بلغة ذلك الشخص لوحده (Brown, 2007).

ج- نظرية تحليل الأخطاء (Error Analysis Hypothesis):

في العام ١٩٧٠، أراح تحليل الأخطاء (Error Analysis (EA التحليل المقارن (CA) *Contrastive Analysis* والذي سعى للتنبؤ بالأخطاء التي يرتكبها المتعلمون عن طريق تحديد الفروق اللغوية بين لغتهم الأولى واللغة المستهدفة. وأن الافتراض الكامن وراء التحليل المقارن

هو أن تلك الأخطاء تحدث كنتيجة للتضارب عندما يقوم المتعلم بنقل وإدخال عادات اللغة الأصلية في اللغة الثانية. وكان من المعتقد بأن هذا التضارب يحدث متى ما اختلفت عادات اللغة الأصلية عن عادات اللغة المستهدفة. لذا فقد أفسح التحليل المقارن (CA) المجال أمام تحليل الأخطاء حيث أصبح هذا الافتراض موضوعاً للتحدي. ولأن التحليل المقارن ينظر فقط للغة المتعلم الأصلية واللغة المستهدفة، بينما تحليل الأخطاء يوفر منهجية لاستكشاف لغة المتعلم، فقد شكل نقطة انطلاق ملائمة لدراسة لغة المتعلم واكتساب اللغة الثانية (Ellis, 1994).

ويعتبر ارتكاب الأخطاء خاصية مهمة بالنسبة لعملية تعلم أو اكتساب أي نوع من المهارات أو المعلومات بشكل فعلي. وأن الأخطاء اللغوية التي يرتكبها الأطفال إنما نتيجة طبيعية لسوء استخدامهم أو تطبيقهم لما تعلموه من قواعد لغتهم الأم، ولكن تعتبر تلك الأخطاء منطقية جداً بالنسبة للنظام اللغوي البسيط والمحدود الذي يمارسه الطفل، فالطفل عندما يقوم الآخرون من الكبار بتصحيح تلك الأخطاء فهذا يعني أنه يستفيد من تلك الأخطاء ويشكل تدريجي حتى يتمكن من إنتاج تراكيب وصيغ صحيحة ومقبولة مماثلة لتلك التي يستخدمها مجتمع الراشدين.

واستناداً على هذا المبدأ فإن نظرية تحليل الأخطاء تعتقد أن ما يحدث من الأخطاء التي يرتكبها المتعلم الراشد أثناء تعلمه أو اكتسابه للغة ثانية إنما شبيه بالأخطاء التي يرتكبها الأطفال عند تعلمهم للغتهم الأم واستفادتهم من تصحيح الكبار لتلك الأخطاء.

كما تفترض هذه النظرية أن ملاحظة وتحديد الأخطاء التي يرتكبها المتعلم وتحليلها وتصنيفها (سواء أكانت أخطاء نحوية، أو صرفية، أو صوتية، أو سيكولوجية)، كما أن تحديد أسباب حدوثها (بسبب مزاحمة اللغة الأم للغة الثانية أو بسبب آخر يتعلق بالموقف التعليمي على سبيل المثال)، يساعد على تكوين صورة واضحة عن النظام الذي يتبعه المتعلم أثناء عملية تعلم اللغة الثانية أو الأجنبية.

د- النموذج الفطري، (نموذج جهاز المراقبة لكرايشن) كمثال: (Innatist Model:Krashen's Input Hypothesis)

يقوم نموذج كرايشن لتفسير عملية اكتساب أو تعلم اللغة الثانية على خمس فرضيات وكان يطلق على هذا النموذج في البداية أسماء أخرى كفرضية الجاهز الضابط (Monitor Model) أو فرضية الاكتساب والتعلم (Acquisition-Learning Hypothesis). غير أنه في السنوات

الأخيرة فإن مصطلح فرضية المساهمة أو (المدخلات) (Input Hypothesis) يستخدم ليشمل الفرضيات الخمس في نموذج كرايشن. وحسب براون Brown (٢٠٠٧) فإن كرايشن يفترض خمس فرضيات مرتبطة ببعضها البعض لعملية اكتساب اللغة الثانية:

١ - فرضية الاكتساب والتعلم: (Acquisition- Learning Hypothesis)

ويزعم كرايشن في هذه النظرية أن متعلم اللغة الثانية يستوعب اللغة المستهدفة عن طريق وسيلتين، الأولى وهي "اكتساب" اللغة الثانية لا شعورياً، تماماً كما يحدث مع الأطفال عند اكتسابهم للغتهم الأم. والثانية عن طريق التعلم الواعي للغة الثانية، فالمتعلم يدرك شعورياً ما يقوم به من عملية التمكن من الصيغ والقواعد اللغوية. كما أن الطلاقة في اللغة الثانية تكون نتيجة لما اكتسبناه من تلك اللغة وليس نتيجة لما تم تعلمه، ولذلك حسب كرايشن فإن الراشدين لا بد من أن يزيد ما يكتسبوه من اللغة المستهدفة حتى تزيد طاعتهم التواصلية. وإلا فإنهم سيكونون حبيسين لقواعد التعلم، والمراقبة الواعية للصيغ اللغوية، ومراقبة عملية التعلم التي يقومون بها. وعليه فإن كرايشن يفرق بين عملية الاكتساب اللاشعوري والتعلم الواعي للغة الثانية ولا تداخل بينهما.

٢ - فرضية جهاز المراقبة: (Monitor Hypothesis)

إن هذا الجهاز الضابط مرتبط بعملية "التعلم الواعي" وليس "الاكتساب اللاشعوري". وهذا الجهاز "الافتراضي" يعمل بمثابة الحارس، المتمثل في قيام الفرد المتعلم للغة الثانية بضبط لغته، وتصحيح أخطائه متى ما لزم الأمر فالفرد حينها يبذل جهداً في الاهتمام بسلامة لغته التي يستخدمها. ويجب تجنب مثل هذا النوع من التعلم المقصود إلى حد كبير، فحسب كرايشن لأنه يعيق عملية الاكتساب اللاشعورية. فمتى ما تم تأسيس الطلاقة اللغوية، فإنه على المتعلم توظيف الكمية الملائمة من التصحيح والمراقبة الضابطة للغة المتعلمة.

٣ - فرضية الترتيب الطبيعي: (Natural Order Hypothesis)

تزعم هذه الفرضية أن الأفراد يكتسبون القواعد اللغوية ضمن ترتيب طبيعي أو يمكن التنبؤ به.

٤ - فرضية (المدخلات): (Input Hypothesis)

أهم ما في هذه الفرضية أنها تزعم بأن مدخلات اللغة المراد تعليمها للمتعلمين أو اللغة التي يتلقونها يجب أن لا تكون بعيدة إلى حد كبير عن مستوى كفاءتهم اللغوية أو مدى قدراتهم، كما

أنها في الوقت ذاته يجب أن لا تقترب كثيراً من ذلك المستوى، بل لابد أن تتخذ مكاناً وسطاً بينهما. وفي هذه الفرضية يعتبر كراشين ذلك شرطاً لعملية اكتساب اللغة الثانية.

هـ - فرضية المنقيات المؤثرة: (Effective Filter Hypothesis)

يفترض كرايشن أن اكتساب اللغة الثانية يبلغ ذروته في المواقف أو السياقات التي ينخفض فيها دور "جهاز المراقبة" أو "المنقيات المؤثرة"، فحين ينخفض مستوى المراقبة الضابطة للغة، والقلق من ارتكاب الأخطاء الذي يكون بمثابة "منقي مؤثر" بالنسبة للغة للفرد المتعلم من النوع المتهم بسلامة اللغة المنتجة.

هـ - فرضية التفاعل لـ لونج (Long): (Interaction Hypothesis) كنموذج للبنائية الاجتماعية:

في الوقت الذي تركز فيه النظريات السابقة على المتعلم في عملية اكتساب أو تعلم اللغة الثانية أو الأجنبية، فإن هذه النظرية تركز على الطبيعة الدينامية للتفاعل بين المتعلم والأقران والمعلمين والآخرين ممن يتفاعل معهم. حيث يعتقد لونج أن الأساس الذي يُبنى عليه تطور القواعد اللغوية هو المحادثة أو التخاطب والتفاعل التواصلي بين متعلمي اللغات الأجنبية أو الثانية وبين المتحدثين الأصليين.

كما يذهب لونج إلى افتراض أن العناصر المفهومة أو التي يتم استيعابها من اللغة الثانية أو الأجنبية إنما تنتج عن التفاعل المعدل (Modified Interaction) بين المتحدثين الأصليين وبين متعلمي اللغة الثانية، ويقصد به أن يقوم المتحدثين الأصليين بتبسيط لغتهم أثناء التخاطب لجعلها تبدو مفهومة للمتعلمين وتسهل استيعابهم لها، تماماً كما يحدث حين يُبسّط الكبار لغتهم كي يستوعب الأطفال ما يُطلب منهم (Brown, 2007).

طرائق تعليم اللغات الأجنبية:

أدت الدراسات اللغوية والأبحاث السيكلوجية والاجتماعية و تعمق الارتباط بين هذه العلوم الثلاثة على مر السنين إلى إحداث تغيير في طرائق تعليم اللغات عامة واللغات الأجنبية على وجه الخصوص، وخاصة بعد توجه الاهتمام نحو التركيز على الجانب التربوي، من الناحية النظرية والتطبيقية على حد سواء.

كما تجد الباحثة أن تزايد أعداد الأفراد الراغبين في تعلم اللغات الأجنبية مع اختلاف خصائصهم السيكلوجية والاجتماعية وتنوع اتجاهاتهم المعرفية والفكرية والثقافية، بالإضافة إلى

تطور الوسائل التقنية والتكنولوجيا المتقدمة وإدخالها في مجال التعليم، أدى إلى تزايد الحاجة الملحة إلى ابتكار طرق وأساليب جديدة ومتنوعة تتلاءم مع إمكانيات هؤلاء الأفراد، بما ينسجم مع الفروقات السيكولوجية والفكرية والاجتماعية بين الأفراد وتتوع خلفياتهم الثقافية من جهة، وبما يخدم أغراضهم من تعلم اللغات الأجنبية من جهة أخرى.

إن الأمر الأكثر أهمية عندما نعلم لغة أجنبية يكمن في التصرفات التي يقوم بها المعلم والمتعلمون معاً بغية أن يحققوا برنامجهم التعليمي والتعلمي. فدور المعلم والطريقة المطبقة يصبحان حينئذ مهمين وكأنهما أداة وواسطة بين المتعلم وبين صعوبات اللغة اللامتناهية، كما أنهما يسهمان شيئاً فشيئاً في تقديم الوسائل لمقابلة مواقف الاتصال اللغوي غير المتوقعة، ويجري ذلك ضمن إطار ناجح ومتناسك. وعلى الرغم من اختلاف هذه الطرائق في مبادئها وتطبيقاتها فإنها جميعاً قامت بدءاً من الفرضيات القائمة حول عمليات اكتساب اللغات التي قدمت لها المعطيات الأساسية لتنظيم مجموعات مترابطة في عمليات تعليم اللغات الأجنبية (الفوال، ١٩٩٦).

ومن طرائق تعليم اللغات الأجنبية المعروفة حتى اليوم، نذكر أهمها:

١- طريقة ترجمة القواعد (الطريقة التقليدية):

في القرن التاسع عشر، كان تعليم اللغات الأجنبية في المدارس لدى الغرب مرادفاً لتعليم اللغة اللاتينية أو اليونانية. وكانت اللاتينية، التي تُدرس من أجل تشجيع التفكير العلمي من خلال "الرياضات الفكرية"، إلى حد قريب نسبياً، عقدة لا غنى عنها لتحقيق قدر كاف من التعليم العالي. وقد كانت تُدرس بواسطة أدوات ما يعرف بـ "الطريقة التقليدية"، والتي تعني التركيز على: القواعد النحوية، حفظ المفردات والتصريفات المختلفة للأسماء والأفعال. واتخذت الطريقة التقليدية باعتبارها الوسيلة الأساس في تعليم اللغات الأجنبية في المؤسسات التعليمية في القرنين الثامن عشر والتاسع عشر. وفي أواخر القرن التاسع عشر أصبحت الطريقة التقليدية تُعرف بـ "طريقة ترجمة القواعد" حيث أصبحت تركز على القواعد النحوية كأساس في الترجمة من اللغة الأجنبية إلى اللغة الأم (Brown, 2007).

ولا تستند الطريقة التقليدية على أي أسس سيكولوجية، أو لغوية، أو اجتماعية واضحة تستند إليها، بل كانت عبارة عن تجميع لأساليب تدريسية متعددة ومتراكمة عبر قرون وممارسات متباينة مما جعلها أقل وضوحاً وتحديداً من الطرائق الأخرى. إلا أن أهم ما يوجه لهذه الطريقة من نقد هو عدم التركيز الكافي على تدريس اللغة الأجنبية باعتبارها وسيلة للتواصل الواقعي في

الحياة الاجتماعية، واقتصارها على لغة الكتب، وهو ما لا يتفق مع أهداف تعلم وتعليم اللغات الأجنبية بعد أن أصبحت عليها ثورة التقنية والاتصالات الحديثة شكلاً جديداً (خرما وحجاج، ١٩٨٨).

ورغم ذلك ترى الباحثة أنها لا تخلو من المميزات التي لا يجب إغفالها أو تجاهلها، حيث أن العديد من المصطلحات والمفاهيم المستخدمة من قبل الدارسين في الحديث عن اللغة على مر السنين، يعود الفضل في توفيرها إلى الطريقة التقليدية.

ويُنظر للترجمة اليوم على أنها فرع من فروع المعرفة في حقلها الخاص، كما أن استخدام الترجمة كوسيلة لتعلم اللغة يعد بمثابة تهيئة لدارسي اللغة ممن يطمحون بالعمل ك مترجمين، وحتى العام (١٩٦٠) كانت الترجمة هي العمود الفقري لدروس اللغة (Lewis, 1990).

٢- الطريقة المباشرة:

اتجه تعليم اللغات الأجنبية إلى اللغة التي يتحدثها الناس في حياتهم اليومية، إذ لم يعد الهدف فهم النصوص الأدبية لكبار الكتاب وترجمتها إلى اللغة الأم (كما كان يحدث في الطريقة التقليدية)، بل أصبح التركيز ينصب على إتقان المهارات الشفوية، وسميت في بعض الأحيان بـ "الطريقة الطبيعية"، نظراً لاعتماد تدريس اللغة الأجنبية فيها على اللغة الشفوية والابتعاد عن اللغة الأم، واختيار الجمل والعبارات المفيدة من بين تلك التي يستخدمها المتحدثون الأصليون باللغة الأجنبية، ويتم تعلم الأشياء والأفعال الجديدة عن طريق الربط بين تلك الأشياء ودلالاتها وألفاظها في اللغة الأجنبية، وأصبح الاستماع يتم عن طريق الاستماع إلى اللغة كما يتحدث بها أهلها. أما القواعد اللغوية فإنه يتم تعلمها بطريقة استنتاجية من خلال التدريب على الجمل والعبارات المفيدة (خرما وحجاج، ١٩٨٨).

ومما يؤخذ على هذه الطريقة هو عزل اللغة الأم عزلاً تاماً، فلا مكان لها في جميع مراحل تعليم اللغة الأجنبية، وهو أمر يصعب حصوله في أولى مراحل تعليم اللغة الأجنبية. كما أن الجمل والتراكيب المقدمة لا تمثل مواقف اجتماعية حقيقية، وإنما تقدم من أجل دراستها.

٣- الطريقة السمعية الشفوية (The Audio-lingual Method):

بعد أن اتسعت قنوات الاتصال بين شعوب العالم وازدادت الحاجة الملحة لتعلم اللغات الأجنبية خاصة بعد الحرب العالمية الثانية، أصبح من الضروري إتقان اللغات الأجنبية نطقاً

وطلاقةً بشكل قريب من المتحدثين الأصليين. وعلى هامش "الطريقة المباشرة" التي لم تعد اليوم تحظى بشهرة واسعة نوعاً ما، نشأت "الطريقة السمعية الشفوية".

ومن خلال التسمية فإنه يتضح للباحثة أن هذه الطريقة تعتمد على الاستماع والمشاهدة، حيث تهدف إلى تعليم اللغة الأجنبية عن طريق الاستماع إليها أولاً (عرض المادة من قبل المعلم)، ثم الاستجابة أو الرد شفهيًا (من قبل الطلبة). وتعتبر الأشرطة السمعية، والمختبرات أو المعامل اللغوية أدوات مهمة لتنفيذ هذا الأسلوب من التعليم، وقد تدخل الأدوات المرئية كأشرطة الفيديو وأجهزة الحاسوب ضمن العملية التعليمية فيطلق عليها حينئذٍ "الطريقة السمعية الشفوية البصرية" أو "السمعية البصرية". وتستند هذه الطريقة بشكل راسخ على أساس من النظريات اللغوية (البنوية) وعلم النفس (النظرية السلوكية).

ورغم ما تتميز به هذه الطريقة عن الطريقة التقليدية، في أنها لا تبدد الوقت في التحليل النحوي للغة، وإنما تقوم بشكل مكثف بتدريب المتعلم على الأنماط اللغوية المستخدمة بالفعل من قبل المتحدثين الأصليين في بيئة تلك اللغة، وابتعادها عن أسلوب الترجمة. إلا أنه يؤخذ على هذه الطريقة أنها تركز على اللغة المنطوقة وتؤخر الاهتمام بالمهارات الأخرى لتعلم اللغة كالكتابة والقراءة وعدم تقديمها للمتعم إلا بعد انقضاء فترة زمنية محددة على تعلم مهاراتي الاستماع والتحدث، هذا بالإضافة إلى عدم السماح للمتعم بارتكاب الأخطاء اللغوية، التي تولى أهمية خاصة بالتحليل والتفسير، في بعض أساليب وطرق تعليم اللغات الأجنبية الأخرى.

وبعد الاهتمام الواسع والقبول منقطع النظير الذي لاقتته هذه الطريقة في أوساط المربين والطلبة وأولياء الأمور، إلا أن نجمها الساطع قد بدأ في الأفول بعد ظهور نظريات جديدة في علم اللغة خاصة بعد ظهور نظرية القواعد التحويلية التوليدية لتشومسكي، التي تنظر للغة على أنها ليست مجموعة من القوالب الصماء، بل تهتم بالمعنى الخاص الذي تتضمنه البنى والتراكيب اللغوية، كذلك ظهور نظريات جديدة في علم النفس كالنظرية المعرفية والتي ترفض الاعتقاد بالطريقة الآلية لتعلم اللغة رفضاً قاطعاً، قد ساهم في كشف جوانب القصور في النظرية البنوية وما يندرج تحتها من طرق التعليم والتعلم.

٤- الطريقة الانتقائية:

جاءت هذه الطريقة رداً على الطرائق الثلاث السابقة، وتقوم على أساس أنه ليس هناك طريقة مثالية خالية من القصور في بعض الجوانب، كما أن لكل طريقة عدد من المميزات التي

تفيد في عملية تعليم اللغة الأجنبية وتعلمها. وتجد هذه الطريقة أيضاً أن الطرق الأخرى تعتبر مكملة لبعضها البعض، ولا يمكن النظر إليها على أنها متناقضة.

ومن أهم مبادئ هذه الطريقة:

- أنه لا يمكن إتباع أسلوب واحد في تعليم اللغات الأجنبية يناسب جميع الفئات ويخدم جميع الأهداف.
- للمعلم حرية اختيار الأسلوب الذي يراه مناسباً للموقف التعليمي ويتفق مع حاجات وإمكانيات الطلبة وبغض النظر عما إذا كان ذلك الأسلوب ينتمي لطريقة تعليم معينة.
- ينبغي أن ينصب التركيز على حاجات المتعلمين أولاً، ومتطلبات الموقف التعليمي ثانياً، وعدم الانحياز لطريقة تعليم دون أخرى على حساب الطرق الأخرى أو على حساب ما تقتضيه حاجات المتعلمين من جهة وما يقتضيه الموقف التعليمي من جهة أخرى.

ولكن حسب رأي (خرما وحجاج، ١٩٨٨)، فشلت هذه الطريقة خاصة بعد ظهور ما يعرف "بالطريقة التواصلية"، لأن الطريقة الثانية تقوم على اختيار المادة وتسلسلها على أساس الوظائف اللغوية والأفكار والمفاهيم والأدوار الاجتماعية، بينما تقوم الطريقة الانتقائية على أساس ترتيب القواعد اللغوية على مقياس يتدرج من الأسهل إلى الأصعب فالأصعب، كما تقوم على تقديم الكلمات السهلة، والدارجة بكثرة قبل الكلمات الأصعب والأقل استعمالاً. فلا يمكن التوفيق بين التراكيب اللغوية السهلة، وبين الوظائف اللغوية التي يتطلب تحقيقها استخدام تراكيب لغوية مختلفة ومتعددة وفق الموقف الاجتماعي الذي تستخدم فيه تلك الوظيفة؟ إذا مما ساعد على فشل هذه الطريقة هو الخلط بين أساليب التدريس ومفردات البرنامج الدراسي (خرما وحجاج، ١٩٨٨).

٥- تعليم اللغة بالطريقة التواصلية: (Communicative Language Teaching)

تعتمد هذه الطريقة التي تقوم على نظرية معرفية بالأساس، على ملكة التواصل أو "القدرة التواصلية" للفرد والتي يصفها براون Brown (٢٠٠٧) بأنها ذلك "النسيج المعقد الذي تتشابك فيه الخصائص النفسية، والبدنية، والثقافية، والاجتماعية، واللغوية".

وتختلف عن غيرها من الطرق بأنها تهدف إلى تعليم الفرد اللغات الأجنبية بالتركيز على استخدام الوظائف اللغوية التي تعبر عن المواقف الحياتية المختلفة وبشكل يتلاءم مع القواعد

الاجتماعية لتلك المواقف. وذلك من خلال تنمية القدرة التواصلية لدى الفرد التي تمكنه من استخدام اللغات في الحياة الاجتماعية. والتي لا يكون للغة ككيان مستقل بذاته، قيمة أو معنى دون توظيفها لتلبية حاجات الفرد في النفسية والاجتماعية باعتبار اللغة وسيلته الأولى للتواصل مع المجتمع.

وهناك أربع خصائص مترابطة للطريقة التواصلية واختصارها (CLT) وضعها براون Brown (٢٠٠٧) بمثابة تعريف لهذه الطريقة من طرائق تعليم اللغات الأجنبية:

- ١- إن أهداف الفصل التعليمي تركز على جميع عناصر أو مكونات "القدرة التواصلية"، ولا تنحصر في القدرة اللغوية أو النحوية فقط.
 - ٢- وإن تقنيات اللغة صُممت لإشراك المتعلمين في الاستخدام الواقعي، والأصلي، والتوظيفي للغة، وذلك من أجل تحقيق أهداف ذات معنى. وإن أشكال اللغة التنظيمية ليست المحور الرئيسي، ولكن خصائص اللغة هي التي تمكن المتعلمين من بلوغ تلك الأهداف.
 - ٣- كما أن الدقة والطلاقة يُنظر إليهما كمبادئ تكميلية ضمن التقنيات التواصلية. وربما، في بعض الأحيان، تُولى الطلاقة مزيداً من الاهتمام أكثر من الدقة وذلك من أجل إبقاء المتعلم مرتبطاً معنوياً باستخدام اللغة.
 - ٤- وفي فصل التعليم التواصلية، يجب على الطلاب، وبشكل أساسي، أن يستخدموا اللغة بطريقة مقبولة ومنتجة في السياقات غير التدريسية.
- ويشير براون إلى أن الخاصية الرابعة، تمثل نوعاً من الصعوبة لمعلمي اللغة غير الأصليين ممن لم تتح فرصة التمكن التام من اللغة الثانية، وهو ما يعد أحد عناصر التدريس الفعال، وذلك لأن (المحادثة، والتكرار، والتمارين، ومناقشة القواعد النحوية) تكون أسهل باللغة الأم بالنسبة لكثير من المتحدثين غير الأصليين من المعلمين للتعامل معها. وينبغي أن لا تعيق هذه العقبة تلك الفئة من المعلمين، إذ يمكن التغلب عليها بالاستعانة بالتقنيات والتكنولوجيا الحديثة من برامج الكمبيوتر وشبكة الانترنت، والمرئيات، والأشرطة المسجلة والمسموعة... وغيرها من التقنيات، التي تدعم العملية التعليمية (Brown, 2007).

وكغيرها من الطرق والتطبيقات اللغوية لم تخلو هذه الطريقة من النقد في بعض المواضع، فمما يؤخذ عليها:

- إن الاستراتيجيات الاجتماعية خاصة تميز جميع لغات العالم فلا حاجة لتعليمها. وهذه الطريقة تركز بشكل مكثف على استخدام اللغة والوظائف اللغوية التي يستطيع أي دارس للغة،

بإحدى الطرق الأخرى، أن يستخلصها في المواقف المختلفة، بعد أن يصل لمستوى متقدم من إتقان المفردات والتراكيب اللغوية الأجنبية.

- كما أن التركيز على الوظائف اللغوية والمواقف التواصلية يعتمد على حضارة تلك اللغة الأجنبية. والتي لا يمكن بأي حال من الأحوال، خلقها في عملية تعليم اللغات الأجنبية في غير مواطنها، بشكل يطابق بيئة الحضارة الأصلية.

- إن دارس اللغة الأجنبية يهدف من دراسته للغة أن يستخدمها كوسيلة للوصول لأغراض معينة قد تكون تعليمية بحتة (كتعلم اللغة الإنجليزية لدراسة أحد فروع المعرفة كالطب أو الهندسة مثلاً)، وليس كغاية في حد ذاتها يقصد بها الانتماء إلى حضارة تلك اللغة، وهو ما يتعكس مع الهدف من هذه الطريقة وهو إتقان اللغة الأجنبية بصورة تطابق المتحدثين الأصليين تماماً، كما لو كان ينتمي إليهم.

وبعد استعراض أهم الطرائق المختلفة لتعليم اللغات الأجنبية، فإنه عند الإجابة على السؤال: أي طريقة هي الأفضل في تعليم اللغة الأجنبية فإنه لا يمكن الجزم بعدم جدوى طريقة ما عن سواها، إذ لابد أن نأخذ بعين الاعتبار أهمية الجوانب الأخرى في عملية تعليم وتعلم اللغة.

وترى الباحثة أن أفضل الطرق في تعليم اللغات الأجنبية لابد أن تتضمن مراعاة الجانب النظري وما يحتويه من نظريات التعلم، ونظريات اللغة، والنظريات الاجتماعية وفلسفة التواصل وعلاقة ذلك كله بتعلم اللغة، ومراعاة الجانب التطبيقي العملي الذي يركز على قدرات الدارسين، وكفاءة المعلمين، بالإضافة إلى الفروقات بين اللغة الأم واللغة الأجنبية، والبيئة التعليمية، وعدم الاهتمام بجانب على حساب الآخر لهو أمر ضروري عند اختيار طريقة التعليم الملائمة. فالأفراد ليسوا سواء فيما بينهم، وكذلك فإن الحاجات الاجتماعية تختلف من مجتمع لآخر، والوسائل والتقنيات التعليمية والتربوية، هي ما تفرض الأسلوب الملائم في عملية التعليم.

ب- التوافق:

هناك ارتباط وثيق بين الصحة النفسية والتوافق وهما يسيران في خطين متوازيين، فنقول إن الشخص الذي يحقق حاجاته أنه متوافق مع نفسه ومع بيئته، أي أنه يتمتع بصحة نفسية حسنة. وحتى نفهم كيفية الوصول إلى الصحة النفسية لابد لنا من فهم حالة التوافق، وطبيعة الحاجات وكيفية إشباعها بطرق مباشرة، أو غير مباشرة (الخالدي والعلمي، ٢٠٠٩).

وكنتيجة لتفاعل التكوين البيولوجي للطفل مع العوامل البيئية، وخاصة الاجتماعية والثقافية- تتعدل دوافع الطفل، ويتكون ضميره ويكتسب خبرات ومهارات وعواطف واهتمامات ويتخذ قيماً ومعتقدات واتجاهات معينة كما يقلع عن عادات واتجاهات أخرى. وخلال هذا النمو يتخذ الطفل "أسلوباً" خاصاً في تعامله مع الناس وفي حل المشكلات التي تقابله. فإن أفلح هذا الأسلوب في خفض ما لديه من توتر وجلب له الراحة، كرر هذا الأسلوب كلما واجهته مشكلة، حتى يصبح هذا السلوك عادة تميز شخصيته وتطبعها بطابع معين. ويسمى هذا الأسلوب "أسلوب حياة الفرد" أو "أسلوبه العام في التوافق" (الديب، ١٩٩٠).

والتوافق مفهوم مركزي في علم النفس بصفة عامة، وفي الصحة النفسية بصفة خاصة، فمعظم سلوك الفرد هي محاولات من جانبه لتحقيق توافقه، إما على المستوى الشخصي أو الاجتماعي، كذلك فإن مظاهر عدم السواء في معظمها ليست إلا تعبيراً عن سوء التوافق أو الفشل في تحقيقه (الكحيمي وآخرون، ٢٠٠٧).

تعريف التوافق:

تتنوع الآراء وتتعدد المفاهيم حول مفهوم التوافق، فقد نشأت العديد من التعريفات المختلفة نظراً لاختلاف الأطر النظرية والفلسفية التي يستند إليها الباحثون في سبر أغوار هذا المصطلح، لتفسيره، والتوصل إلى مفهوم شامل حول طبيعته وأهميته وأبعاده ومجالاته.

فيشير تعريف عبد المنعم المليجي وآخرون، (١٩٧١) للتوافق بوجه خاص إلى أساليب التوافق الإيجابية التي تؤدي إلى استقرار العلاقة بين الفرد وبيئته مما يؤدي بالتالي إلى زيادة كفاءته وفاعليته في نشاطاته العملية. فهو يرى أن "التوافق هو الأسلوب الذي بواسطته يصبح

الشخص أكثر كفاءة في علاقته مع البيئة" غير أن هذا التعريف لا يفسر عمليات التوافق السلبي الذي يؤدي إلى الإضرار بالجماعة والحد من كفاءة الفرد اجتماعياً في علاقته مع بيئته الاجتماعية التي يعيش فيها (المليجي، ١٩٧١؛ في: القذافي، ١٩٩٨).

في حين يرى كمال دسوقي (١٩٧٤) أن التوافق يُعرّف عموماً "بأنه تكيف الشخص ببيئته الاجتماعية" في مجال مشكلات حياته مع الآخرين التي ترجع لعلاقته بأسرته ومجتمعه ومعايير بيئته الاقتصادية والسياسية والخلقية. كما يشير إلى أن للإنسان بعالمه العقلي القدرة على تغيير عالم الواقع لتحقيق الملائمة أو الموافقة، وأن التوافق أكثر استهدافاً لغرض مقصود، وبطريقتي التغيير والتغير لا بمجرد التغير، أي بالفعل لا بمجرد الانفعال (دسوقي، ١٩٧٤).

ويرى فؤاد الخالدي وآخرون (٢٠٠٩) أن مفهوم التوافق هو الحالة التي يصل إليها العضو بعد التحرر من توتر الحاجة، والشعور بالارتياح بعد تحقيق الهدف (الخالدي، والعلمي، وسعد الدين، ٢٠٠٩).

أما معجم علم النفس - وارن - ١٩٣٤ Dictionary of Psychology- Warren (1934) فيعرّف التوافق بأنه "أية عملية بها يصبح كائن عضوي أكثر تلاؤماً في علاقته مع البيئة، أو مع الموقف كله بيئياً وداخلياً (في: مرحاب، ١٩٨٩).

بينما يعرف معجم العلم السلوكي - وولمان - ١٩٧٣ Dictionary of Behavior science- Wolman (1973) التوافق أولاً، أنه "علاقة متناغمة مع البيئة تتطوي على القدرة على إشباع معظم حاجات الفرد وتجيب على معظم المتطلبات الفيزيائية والاجتماعية جميعاً، التي يعانيها الفرد". ويشمل ثانياً، "التغييرات والتعديلات السلوكية التي تكون ضرورية لإشباع الحاجات والإجابة على المتطلبات بحيث يستطيع الفرد إقامة علاقة متناغمة مع البيئة" (في: مرحاب، ١٩٨٩).

أما دائرة المعارف النفسية (١٩٧٤) Encyclopedia of Psychology فتعرف التوافق على أنه "حالة تكون فيها حاجات الفرد من ناحية ومتطلبات البيئة من ناحية أخرى مشبعة تماماً. تتناغم بين الفرد والهدف أو البيئة الاجتماعية" (في: مرحاب، ١٩٨٩).

الفرق بين التكيف والتوافق:

يعرف فؤاد الخالدي وآخرون (٢٠٠٩) التكيف بأنه تلك العملية النشطة التي يتعرض لها الفرد في ظروف مختلفة من أشياء مختلفة تحت ظغوط مختلفة (الخالدي، والعلمي، وسعد الدين، ٢٠٠٩).

في حين يشير كمال دسوقي (١٩٧٤) إلى أن أي تعريف للتوافق ينطوي على الكلمة الأعم وهي "التكيف" Adaptation والتي تشمل السلوك الحسي الحركي وتشبي للجانب العضوي في الإنسان والموجود أيضاً في الحيوان، فالتعلم التكيفي للحيوان ببيئته من أجل المحافظة على البقاء إنما هي ملائمة النفس بالموقف، وتغيير خصائص السلوك بما يلائم تغيير البيئة. غير أن الإنسان توافقه ليس مجرد تكيف نفسه بتغييرات البيئة، فهو قد يغير البيئة لتلائم توافقه، لذا فإن كلمة توافق هي أكبر إشارة للتكيف الذي يستهدف تحقيق الغرض وإشباع الحاجات إما بالتغيير أو بالتغيير (دسوقي، ١٩٧٤).

ويعتقد السوداني (١٩٩٠) أن التوافق أقل شمولاً من التكيف فهو يتعلق بالإنسان فقط على عكس التكيف الذي يتضمن الحيوان والنبات في علاقتهما بالبيئة المادية والاجتماعية، كما أنه يتضمن أحياناً جانب الفعل الإنسان وتدخل فيه الإرادة. بينما التكيف يرتبط بالمسايرة ويتصف التوافق بالتدرج على خط متصل ليس فيه قطع (السوداني، ١٩٩٠؛ في: سفيان، ٢٠٠٤).

وترى وجدان الكحيمي وآخرون (٢٠٠٧) أن مفهوم التوافق يختلف عن مفهوم التكيف، فالتكيف أحد المصطلحات التي يستخدمها علماء الفسيولوجيا (علم وظائف الأعضاء) ليشيروا إلى التغيرات التي تحدث في أحد أعضاء الجسم كنتيجة لآثار معينة تعرض لها، كما يستخدم علماء البيولوجيا (علم الحياة) ليشيروا إلى التغيرات البنائية أو السلوكية التي تصدر عن الكائن الحي وتجعله - أي السلوك - أي أكثر موائمة. وعلى هذا فإن مفهوم التكيف يرتبط بالجوانب الحسية والجسمية عند الكائن الحي بصورة أكبر بينما يرتبط مفهوم التوافق بالجوانب الاجتماعية، أي ما يخص الإنسان دون الحيوان، فالبعض يرى أن السلوك التكيفي يعني إشباع الحاجات البيولوجية وخفض التوتر الناتج عن إثارتها، بينما السلوك التوافقي محدد بالاعتبارات الاجتماعية كما هو محدد بالاعتبارات البيولوجية (الكحيمي وآخرون، ٢٠٠٧).

أبعاد التوافق:

ترى سهير أحمد (١٩٩٩) أنه بما أن الفرد هو وحدة جسمية نفسية اجتماعية، فلذلك نلاحظ أن البناء البيولوجي يؤثر في الشخصية، وفي عملية التوافق، كما تؤثر فيها الظروف الاجتماعية التي عاشها الفرد، وعلى ذلك فإنه يمكن مناقشة عملية التوافق على ثلاثة مستويات رئيسية:

- ١- المستوى البيولوجي.
- ٢- المستوى الاجتماعي.
- ٣- المستوى السيكولوجي (أحمد، ١٩٩٩).

١- التوافق على المستوى البيولوجي:

وهنا نجد أن علاقة الفرد بالبيئة تتصف بأنها عملية دينامية ومستمرة، حيث أن الفرد يتأثر بالبيئة من حوله مما يعني تعديل سلوكه ليتلاءم أو يتوافق مع الظروف المتغيرة، وليس ذلك فحسب بل ويؤثر فيها أيضاً، فهو قادر بعقله على التغيير والتعديل في بيئته ليتلاءم مع احتياجاته، وهذه العملية دائمة يقوم بها الإنسان طوال الوقت لحفظ حياته.

٢- التوافق على المستوى الاجتماعي:

بما أن الفرد يعيش ضمن مجموعة من الأفراد الذين يشكلون المجتمع الذي ينتمي إليه الفرد، أو ينتقل إليه في فترة من فترات حياته سواء بشكل دائم أو مؤقت، وحيث أن لكل مجتمع من العادات والتقاليد والأعراف والثقافة السائدة التي تشكل هوية ذلك المجتمع، فهو أي الفرد مضطر في كل الأحوال إلى تعديل سلوكه أو تغييره أو ضبطه وذلك لمسايرة القوانين الاجتماعية لمجتمعه، حينئذٍ يمكن أن يقال عنه أنه شخص يتمتع بعلاقات اجتماعية سوية أو حسنة في البيئة الاجتماعية، ما يعني أنه متوافق اجتماعياً.

فينظر إلى التوافق من خلال مظاهر السلوك الخارجي للفرد أو الجماعة، حيث يشير هذا الاتجاه إلى أن الفرد عادة ما يلجأ إلى الانقياد للجماعة وإطاعة أوامرها لمقابلة متطلبات الحياة اليومية وتحقيق التوافق (القذافي، ١٩٩٨).

٣- التوافق على المستوى السيكولوجي أو "النفسي":

إن الحاجات الإنسانية المختلفة (كالحاجة للأمن، والحاجة للتقدير) تثير شعوراً بالتوتر والقلق لدى الفرد ما يجعله يعيش حالة من الصراع في محاولة لإشباع الدافع التي تثيرها تلك الحاجات، وذلك للتخفيف من حدة القلق والتوتر أو الصراع الداخلي الذي يعيشه الفرد في سبيل تحقيق ذلك. فالفرد غالباً لا يتمكن من تحقيق رغباته كلها كما لا يستطيع أن يشبع حاجاته كلها ولا تحقيق دوافعه كلها، وذلك نظراً لما تفرضه البيئة المحيطة في بعض الأحيان من قيود وقوانين اجتماعية لا يمكن تجاوزها، وقد تكون الظروف النفسية المحيطة في بعض الأحيان معقدة ومحبطة بحيث يصعب على الفرد تحقيق دوافعه النفسية ضمنها ما يزيد من حدة الصراع النفسي داخله. لذلك من الضروري أن تواجد حالة من التوازن بين كل ذلك فلا يطغى إشباع حاجات على حساب الأخرى، وحالة التوازن هذه تشمل الجانب الانفعالي (كالخوف، والبكاء، والحزن، والسرور) أيضاً. فالفرد القادر على تنظيم انفعالاته المختلفة وضبطها بما يتلاءم مع الموقف هو شخص متوافق نفسياً.

وقد حدد كمال دسوقي أبعاد التوافق النفسي في كتابه "علم النفس ودراسة التوافق" (١٩٧٤)

بحيث تشمل:

- التوافق الحسي الحركي، ويتضمن مدى استجابة الأعصاب والإحساس بالتهبّيات.
- التوافق العقلي، ويتضمن الإدراك الحسي والتعلم والتذكر والتفكير والذكاء والاستعدادات.
- التوافق الشخصي، ويتضمن جانب الانفعالات والواقع والشخصية.

النظريات المفسرة للتوافق:

حاول علماء النفس التوصل لمفهوم شامل عن التوافق الذي يعتبر من أهم أهداف علم النفس- من وجهة نظر الباحثة- فتناول البعض منهم موضوع التوافق بالبحث والدراسة والتفسير في نظرياتهم على اختلاف المبادئ التي تقوم عليها تلك النظريات والمسلمات التي تؤمن بها. وتستعرض الباحثة بعض النظريات التي تناولت موضوع التوافق:

أ- مدرسة التحليل النفسي:

- فرويد Freud:

يعتقد فرويد فرضاً أن الشخصية تتكون من ثلاثة عناصر هي الأنا (Ego)، الأنا الأعلى (Super Ego)، الهو (ID)، ويمثل اللذة ويظهر مع ولادة الإنسان ووظيفته إشباع الغرائز، بينما يمثل الأنا الأعلى القيم والمثل والتي يكتسبها الفرد من خلال التنشئة ووظيفتها إشباع الجانب القيمي والأخلاقي لدى الفرد، أما الأنا فوظيفتها الموازنة بين الهو والأنا الأعلى ويحاول إشباعهما بشكل متوازن (سفيان، ٢٠٠٤).

يعتمد التوافق لدى فرويد على الأنا فهي ما يجعل الفرد متوافقاً أو غير متوافقاً، فالأنا القوية التي تسيطر على الهو والأنا الأعلى وتحدث توازناً بينهما وبين الواقع، أما الأنا الضعيفة فتضعف أمام الهو فتسيطر على الشخصية، فتكون شخصية شهوانية تحاول إشباع غرائزها دون مراعاة للواقع والمثل، بينما الأنا الأعلى حين تكون هي المسيطرة تصبح الشخصية متشددة لدرجة عدم المرونة وكبت الرغبات والغرائز الطبيعية أو تشعر بالذنب المبالغ فيه فتؤدي إلى الاضطراب النفسي وسوء التوافق (سفيان، ٢٠٠٤).

ويختلف الأنا من شخص لآخر باختلاف شخصية كل منهما، ولكنه مرن ويتغير بتغير الظروف، لكي يحقق الفرد التوافق مع المجتمع المتغير. وإذا لم يكن الأنا مرناً بأن كان جامداً على نمط معين فقد يؤدي إلى نقص في تكامل الشخصية (عبد الرحيم، ١٩٨٠).

ويرى فرويد صاحب نظرية التحليل النفسي أن سوء التوافق يكون نتيجة للخبرات اللاشعورية المؤلمة التي اكتسبها الفرد في مرحلة الطفولة، خاصة في السنوات الخمس الأولى من مرحلة الطفولة المبكرة، حيث أن أهمية الخبرات اللاشعورية وخبرات الطفولة المبكرة تعد من المسلمات لدى مدرسة التحليل النفسي.

وانبثقت فيما بعد نظريات عديدة تنتمي لنظرية التحليل النفسي وكانت منها نظريات مطورة للفكر الفرويدي وذلك بتقديم أفكار جديدة مع الاحتفاظ بمسلمات مدرسة التحليل النفسي، ومنها ما انشقت عن مسلمات هذه المدرسة وابتعدت عنها. فمن بين الرواد الجدد نذكر:

- هورني Horney:

يؤكد الفرويديون الجدد على الواقع الاجتماعي في إكساب عملية التوافق إلى جانب عوامل أخرى مساعدة لهذه العملية، فترى هورني أن التوافق الذي يقود إلى السوء واللاتوافق الذي يقود إلى العصاب يرجعان إلى عملية التنشئة الاجتماعية، وفي ضوء ثقافة ما، وعليه يعد سوء التوافق بمثابة عدم أو قلة التوافق في العلاقات الإنسانية (أبو شمالة، ٢٠٠٢).

وسوء التوافق لدى هورني يتمثل في ثلاثة أنواع:

١- التمرکز نحو الناس.

٢- البعد عن الناس.

٣- التمرکز حول الذات (سفيان، ٢٠٠٤).

- أدلر Adler:

أما أدلر فيرى أن عملية التنشئة تأخذ حيزاً كبيراً في تشكيل سلوكيات الفرد وشخصيته وهو ما أهمله فرويد تماماً، كما يرى أدلر أن كل فرد يسعى للتكيف مع بيئته وتطوير حياته وتحقيق امتياز وتفوق على الآخرين بطريقة فريدة بدافع الشعور بالعجز الذي ينشأ نتيجة عاملين هما الهدف الداخلي مع غاياته الخيالية الخاصة والقوى البيئية التي تساعد وتعوق وتعطل اتجاهات الفرد (انجلز، ١٩٩١؛ في: الكلوت، ٢٠١١: ٥٥).

ولقد كان الكفاح من أجل التفوق والرفعة (التوافق) هو الدافع الاجتماعي الذي ركز عليه أدلر كتعويض عن مشاعر الدونية، كما يرى أن السلوك المرضي عن طريق مبالغة الفرد في إظهار شعوره بالدونية والرغبة في التفوق (الزعيبي، ١٩٩٤؛ في: أبو شمالة، ٢٠٠٢: ٥١).

وقد أعطى أدلر الشعور بالنقص بالغ الأهمية فهو يرى أن الفرد يولد ضعيفاً عاجزاً نسبة للكبار فيحدث لديه شعور بالنقص يحاول التغلب عليه طوال حياته (سفيان، ٢٠٠٤).

- سوليفان:

يركز سوليفان على العلاقات الشخصية المتبادلة في بناء الشخصية، كما يرى أن التوتر يلعب دوراً مهماً في تكوين الشخصية فكلما من القلق والتوتر يسعى الناس بشكل مستمر إلى خفضهما عن طريق:

١- إشباع الحاجات البيولوجية.

٢- إشباع الحاجة إلى الأمن الاجتماعي.

وترى الباحثة حسب سوليفان، أن نجاح الفرد في إحداث التوافق يعتمد على مدى نجاحه في خفض القلق والتوتر الناتجين عن عدم إشباع أحد تلك الحاجات أو جميعها.

فيشير سوليفان إلى أن التوترات الناشئة عن المصادر الفسيولوجية والمصادر النفسية والاجتماعية التي يكون هنا هدف السلوك تخفيض تلك التوترات، وأن الحاجات الفسيولوجية التي ذكرها سوليفان تتمثل في الحاجة إلى الطعام والهواء والماء وغيرها، وعندما تكون إحدى هذه الحاجات فعالة فإن التوتر المتولد عنها يسبب حدوث فاعلية هدفها تحقيق الرضا الذي يقلل التوتر. ويرجع سوليفان انعدام الأمان الاجتماعي، الذي يعتبره المصدر الثاني المسبب للتوتر، إلى أسباب ثقافية، وحضارية، وشخصية (الزيود، ١٩٩٨).

والذات لدى سوليفان: أساليب سلوكية يكتسبها الفرد تجعله آمناً، لأن هذه الأساليب ينتج عنها التوافق، فوجود الذات المتوافقة تعد بمثابة حماية الفرد من التعرض للعقاب وما يصاحبه من قلق، بينما وجود الذات غير المتوافقة الشريرة تعد مصدراً لا ينضب للقلق والمعاناة (سفيان، ٢٠٠٤).

ب- المدرسة السلوكية:

يرى السلوكيون أن الفرد آلة صماء تعمل وفق المثير الخارجي، أي بناءً على ردة الفعل، وإن سوء التوافق للفرد يكون ناتج عن استجابته للمثير بطريقة غير سليمة، ويعود سبب ذلك للنقص المعرفي، أو لعب انفعالي أو اجتماعي (أبو سكران، ٢٠٠٩).

- دولار وميلر Dollar and Miller :

وتقوم فلسفة نظرية دولار وميلر على الفرضية التي تقول بأن العصاب سلوك متعلم أكثر منه نتيجة عوامل فطرية أو بيولوجية عضوية داخل الفرد، ويحكم هذا التعلم قوانين بعضها تم اكتشافه، وبعضها الآخر قد نحصل عليه من دراسة الاضطرابات العصابية. فالشخصية تنمو في ضوء مبادئ التعلم، وهذا يدل على أن الشخصية يمكن أن تتعدل وتتغير في ضوء ما يتعرض له الفرد من ظروف يمر بها. والشخصية السوية في رأي دولار وميلر هي الشخصية التي تحافظ على التكيف المناسب مع البيئة، فتعمل على اختزال الدافع بالشكل المناسب، أما الشخصية غير السوية هي التي تقوم بسلوك متعلم باعتباره وسيلة للتعبير عن الدوافع المكبوتة، وهي بذلك تساعد على التخفيض من القلق والتوتر، وليس اختزال الدوافع (الزويد، ١٩٩٨).

ويتضح أن أصحاب هذه النظرية يجدون أن السلوك التوافقي سواء كان جيد أو غير جيد هو سلوك يتعلمه الفرد في ضوء ما يتعرض له من مواقف ومشكلات اجتماعية وبيئية في حياته اليومية واستجاباته لمواجهة تلك المواقف أو المشكلات. وهذا يشمل معظم مظاهر السلوك الإنساني التي تعتبر سلوكيات متعلمة.

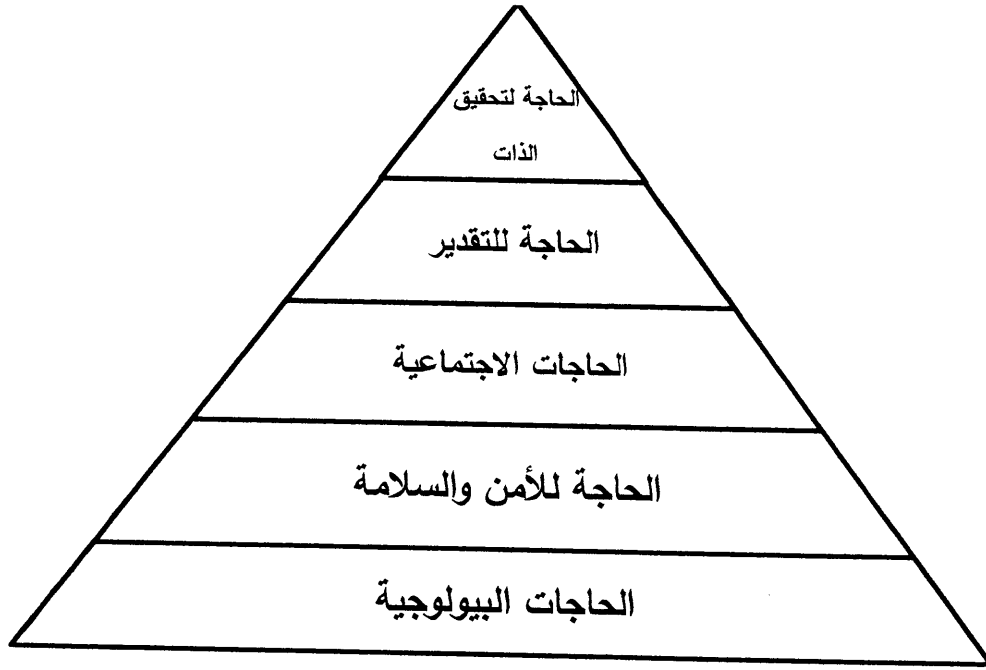
ج- المدرسة الإنسانية:

يرى عبدالله أبو سكران (٢٠٠٩) أن الحصول على التوافق النفسي والاجتماعي في النظرية الإنسانية لن يتم إلا من خلال الإشباع للحاجات والتي من خلالها يحقق التوازن وإرضاء الذات، ولن يتم ذلك إلا من خلال الإشباع المتدرج للحاجات حسب سلم ماسلو.

- ماسلو Maslow:

إن أساس نظرية ماسلو هو أن تحقيق الصحة النفسية والتوافق يقوم أساساً على إشباع الحاجات الإنسانية التي توجد لدى كل البشر، ورتب ماسلو هذه الحاجات الإنسانية في خمسة مستويات من الأسفل إلى الأعلى على شكل هرمي كالتالي:

- ١- الحاجات البيولوجية (كالهاجة للأكل والنوم والشرب....).
- ٢- الحاجة للأمن والسلامة (كالأمن النفسي، والسلامة الصحية).
- ٣- الحاجات الاجتماعية (كالهاجة لوجود الأسرة، والهاجة للصدقة).
- ٤- الحاجة للتقدير (كالهاجة للاحترام من قبل الآخرين).
- ٥- الحاجة لتحقيق الذات (وهو الحاجة لتحقيق أكبر قدر من الإنجاز في الحياة على جميع الأصعدة).



شكل (١)

هرم ماسلو للحاجات الإنسانية

والوصول لقمة الهرم يتطلب من الفرد الانتقال من مستوى لآخر، فكل مرحلة يعتمد نجاحها على سابقتها وأن حدوث قصور أو خلل يمنع الفرد من إشباع الحاجات في مستوى معين من شأنه أن يعيق عملية الانتقال إلى المرحلة التالية أو المستوى التالي من الحاجات التي يتوجب إشباعها، وكذلك الأمر بالنسبة لتأخير أو تقديم مرحلة دون الأخرى، وهو ما يعيق بالتالي الوصول للمرحلة النهائية في إشباع الحاجات وهي مرحلة تحقيق الذات مما يؤدي إلى سوء التوافق.

وقد تعرضت نظرية ماسلو هذه لبعض الانتقادات من حيث أنه ليس بالضرورة أن يكون ترتيب الحاجات الإنسانية هو نفسه لدى الأفراد، كما أنه من الممكن أن يتوقف الفرد عند مرحلة معينة ويمتنع في البقاء فيها مما يؤدي إلى إهمال الحاجات الأخرى. كما أنه يتضح أن الفرد يمكن أن يشبع أكثر من نوع من الحاجات في نفس الوقت، إضافة إلى أن ماسلو لم يحدد حجم ما يحتاجه الفرد من الحاجات التي يتوجب إشباعها من أجل الانتقال للمرحلة التالية وصولاً للمرحلة النهائية.

- روجرز Rogers:

أما عالم النفس الأمريكي كارل روجرز فقد خرج بنظرية حديثة في العلاج النفسي تُعرف بنظرية العلاج المتمركز حول العميل، والتي يقوم العلاج فيها على أساس التفاعل بين الفرد (العميل) والمعالج الاكلينيكي. كما يعتقد أن تحقيق الذات وتعزيزها هو أساس التوافق لدى الأفراد

لأن المشكلات النفسية حسب اعتقاده تأتي نتيجة لعدم التوافق أو التلاؤم بين كلاً من الذات والذات المثالية والذات العملية، حيث أن الرغبة في "تحقيق الذات" هي الدافع الأساسي لأفعال الإنسان.

ويرى روجرز أن الهدف من العلاج هو تغيير في شخصية الفرد عن طريق تغيير المدركات، وهذا يعني قدراً كبيراً من التوافق وأقل من الصراع الداخلي ومزیداً من التعايش المؤثر في السلوك باتجاه النضج (الزويد، ١٩٩٨).

د- النظرية العقلانية - الانفعالية:

- ألبرت آليس Albert Ellis :

يعتقد آليس أن الفرد منذ ولادته قادر على التفكير بطريقتين، وبناء عليه فهو يقسم الأفكار إلى نوعين: أفكار عقلانية "إيجابية" وأفكار لا عقلانية "سلبية"، وأن تعود الفرد على نمط التفكير اللاعقلاني هو ما يؤدي إلى سوء التوافق، كما أنه في المقابل فإن الميل لاتخاذ نمط من التفكير العقلاني يعتبر أساس الشخصية السوية أو التوافقية.

والمشكلات النفسية تنتج عن طريق تفكير الناس بالأشياء والأحداث الخارجية وكيف يدركونها ويفسرونها، وذلك حسب نظرية العلاج العقلاني - العاطفي لآليس Rational- (Emotional Therapy) وليس بسبب الأشياء أو الأحداث نفسها. فالحدث الخارجي A يبين نوع التفكير أو الاعتقاد حول الشيء أو الحدث الخارجي B، وهذا النمط من التفكير يؤدي إلى انفعالات حسب نوع التفكير C، وهذه الانفعالات تدفع الفرد لإظهار سلوكيات معينة نتيجة تلك الأفكار، فإن كانت أفكار غير عقلانية فسوف تؤدي على عدم أو سوء التوافق. وهذا ما يعرف لدى آليس بـ (نظرية ABC).

حيث أن ميل الناس إلى التفكير اللاعقلاني والتعود على التدمير الذاتي، والتفكير غير المرغوب فيه، وعدم المسامحة غالباً ما يتفاقم بسبب مستوى ثقافتهم وفئة عائلاتهم الاجتماعية، كما أن قابليتهم للتأثر بأفكار الآخرين (أو قابليته للتكيف) تكون أعظم خلال سنوات حياتهم الأولى، ونتيجة لذلك فإنهم أكثر تأثراً بالضغوط العائلية والاجتماعية (الزويد، ١٩٩٨).

وتهدف نظرية العلاج العقلاني - الانفعالي إلى تغيير أفكار ومعتقدات الأفراد إلى الأفضل، أي من أفكار لا عقلانية إلى أفكار عقلانية مما يجعل الفرد شخصية توافقية توافقة حساناً.

محكات تحديد التوافق:

يعتمد علماء النفس والباحثون في مجال الصحة النفسية على مجموعة من المعايير أو المحكات التي يستخدمونها لتحديد درجة التوافق لدى الأفراد، وتختلف هذه المحكات فيما بينها حسب الخلفية النظرية التي تستند إليها والمجال الذي تبحث فيه، كما أن لكل منها مميزات وعيوب تحدد مدى كفاءتها وجودتها وقابلية الاعتماد عليها في عملية القياس والتشخيص والحكم على النفس البشرية، ولذلك فإنه لا يمكن بل من الخطأ الاعتماد على محك معين بحد ذاته دون الأخذ بعين الاعتبار بقية المحكات الأخرى للحكم في مجال التوافق بشكل عام. فالطبيعة البشرية تركيبية معقدة من الخصائص والسمات والإلام بهذه المحكات أمر مهم في الحكم عليها.

ومن هذه المحكات تستعرض الباحثة ما يلي:

١ - المحك الاجتماعي Social:

ترى الباحثة أن هذا المحك يعتمد في تحديده لدرجة التوافق على مدى اتفاق أو موافقة سلوك الفرد مع السلوكيات السائدة في مجتمعه، أي قدرة الفرد على مجازاة القيم والقوانين والأهداف الاجتماعية السائدة في مجتمعه، ويؤخذ على هذا المحك المرونة الزائدة واختلافه من مجتمع لآخر ومن حضارة لأخرى، فما يمكن اعتباره سلوكاً شاذاً في أحد المجتمعات قد يعتبر سلوكاً عادياً ومقبولاً في مجتمع آخر.

لذلك يعاب على هذا المحك أنه غير دقيق كمقياس علمي يمكن استخدامه للتشخيص والعلاج ولكن المعالج يمكن استخدامه كإطار في العلاج (الديب، ١٩٩٠).

٢ - المحك الذاتي Subjective:

ترى أمانى الكلوت (٢٠١١) أن هذا المحك يعتمد على ما يدركه الفرد ذاته، حيث يستند إلى ما يشعر به الشخص وكيف يرى في نفسه الاتزان والسعادة، فهو عبارة عن إحساس داخلي وخبرة ذاتية، كما ترى أنه لا يمكن الاستناد إلى هذا المحك وحده، فقد يشعر المريض نفسياً بالسعادة وهو غير متوافق مع الجماعة، أو قد يمر الفرد العادي أحياناً بمشاعر القلق ووفق هذا المحك يعد غير متوافق (الكلوت، ٢٠١١).

٣ - المحك الإحصائي Statistical:

يستند هذا المحك في تحديد درجة التوافق على التوزيع الطبيعي للمنحنى الاعتدالي، فعندما نقوم بقياس خاصية ما سواء كانت جسمية أو عقلية أو نفسية لدى مجموعة من الأفراد فإن

الدرجات التي يحصل عليها غالبية أفراد المجموعة ستتركز عند وسط المنحنى وهو ما نسميه التوزيع الاعتدالي أو الطبيعي، أما الحالات الشاذة أو المتطرفة والتي تمثل القلة الباقية من الدرجات فستتوزع عند طرفي المنحنى. عندها يمكن القول أن الأفراد الأسوياء أو المتوافقون سيتخذون من متوسط المنحنى موقعاً لهم أو موقعاً قريباً من المتوسط، بينما الأفراد غير الأسوياء أو غير المتوافقين فسيتوزعون على طرفي المنحنى.

ومن مميزات هذا المحك أنه يراعي ما بين ضروب الانحراف من تدرج، فيميز بين الحالات الخفيفة والمتوسطة والعنيفة من سوء التوافق، غير أنه يبدو من الغريب أنه عندما تكون بصدد سمات مثل الذكاء أو الجمال أو الصحة، فالألمعي وذات الجمال الصارخ يعتبرون شواذاً وفق هذا المحك، ولذا يتجه علماء النفس إلى قصر الشذوذ على الانحراف من الناحية السلبية فقط (الديب، ١٩٩٠).

٤ - المحك المرضي Pathological:

تجد الباحثة أنه يقوم على أساس أن السلوك غير التوافقي أو "الشاذ" يمكن تحديده من خلال مجموعة من الأعراض الإكلينيكية التي يتسم بها. ولكن يعاب على هذا المحك أنه لا يحدّد الدرجة التي يجب أن يصل إليها انحراف السلوك حتى يمكن الحكم عليه بأنه سلوكاً شاذاً.

العوامل المؤثرة في التوافق:

يتضح للباحثة مما سبق أن عملية التوافق تتطلب توافر مجموعة من العوامل المؤثرة والتي يمكن استخلاصها من خلال مجموعة النظريات المفسرة للتوافق كما يلي:

١ - العوامل الفسيولوجية:

تعتبر الصحة الجسمية وخلو الفرد من الأمراض العضوية والوراثية من شروط الصحة النفسية والتوافق لدى الفرد. فالخلل في وظائف الهرمونات وإفرازها بالزيادة أو النقصان مثلاً يؤدي إلى اضطرابات عضوية ونفسية لدى الفرد وبالتالي يؤثر على توافقه. فعلى سبيل المثال تؤكد الدراسات أن هناك علاقة بين تقلب المزاج وزيادة الحساسية النفسية وسرعة التأثر والشعور بالقلق والتوتر لدى المرأة وبين مرحلة الطمث والتي ترجع الدراسات أسبابها إلى التغيرات الهرمونية في تلك الفترة التي تمر بها المرأة. وكذلك الأمر بالنسبة للأعراض النفسية التي تظهر لدى المرأة أثناء فترة الحمل وبعد الولادة حيث تصاب بعض السيدات بما يعرف باكتئاب ما بعد الولادة، مما يؤدي إلى إعاقة عملية التوافق.

كذلك الأمر بالنسبة للخلل في إفراز النواقل العصبية، سواء بسبب التعرض للحوادث أو بسبب التقدم في العمر أو لأسباب بيولوجية وراثية، فإنه مما يؤثر على سلوك الفرد وبالتالي يؤدي إلى سوء التوافق، ويعتبر الزهايمر على سبيل المثال من الأمراض التي تحدث نتيجة للخلل في أحد النواقل العصبية. وهناك بعض الأمراض النفسية ذات الأساس البيولوجي أو الوراثي كالفصام والتخلف العقلي، تؤثر بشكل مباشر على السلوك بل تعتبر أساس السلوك اللاتوافقي للمصابين بها.

٢- إشباع الحاجات الأولية "العضوية":

ويقصد بها الحاجات الجسدية كحاجة الفرد للطعام والشراب والنوم، وإن حرمان الفرد منها يؤدي إلى الشعور بالتوتر والقلق ومحاولة الدائمة لإشباعها في بعض الأحيان بأي وسيلة، وقد قد تؤدي إلى انخفاض في النشاط العقلي للفرد، وبالتالي تؤثر على إنتاجيته سواء في العمل أو الدراسة كالحرمان من النوم، أو ممارسة العادات الغذائية السيئة، أو عدم الاهتمام بأخذ قسط من الراحة الجسدية مما يعيق إشباع الحاجات الأخرى. كما أن الحرمان من لقمة العيش الأساسية المتمثلة في الطعام والشراب والملبس لدى الأسر الفقيرة يعتبر من بين الأسباب التي تؤدي إلى الشعور بالإحباط والتشاؤم من الحياة، كما يمكن أن تؤدي إلى ظهور انحرافات سلوكية كالسرقة والقتل والتعاطي، وكلها تعتبر سلوكيات غير توافقية.

٣- إشباع الحاجات الثانوية "الشخصية":

ويقصد بها الحاجات النفسية والاجتماعية، وتعرف أيضاً بالدوافع الثانوية، كالحاجة للمحبة، والحاجة للإنتماء، والحاجة للنجاح، والحاجة للتقدير، والحاجة للشعور بالأمن. وإن إشباع هذه الحاجات له تأثير كبير في عملية التوافق، كما أن عدم إشباعها يؤدي إلى توتر الفرد، مما يعني عدم الاتزان الانفعالي، وهو ما يعيق تحقيق التوافق الجيد وينتج عنه شخصية غير سوية أو غير متوافقة.

٤- تقبل الذات:

إن معرفة الفرد بقدراته وإمكاناته من حسن توافقه، فالآمال والتمنيات كثيراً ما تسمو بالطموح الفردي إلى أعلى مما تستطيع الكفاءات الشخصية، فإن لم يحكم الإنسان معرفته بنفسه في حالات كثيرة من هذا النوع، فقد يقوده الطموح إلى الكثير من المواقف التي يصعب عليه فيها التوافق الحسن، ويعمل فيها الإحباط إلى إيجاد اضطراب نفسي قد يكون شديداً ومؤلماً. فالشخص الذي يرضى ويسعى لتحسين ما لديه تحسيناً يعمل فيه ضمن حدود كفاءاته كشخص

يشعر بأهمية ذاته وأهمية العمل الذي يقوم به مهما كان بسيطاً ويساعده على حسن التوافق مع أفراد الجماعة التي يعيش معها (الكحيمي وآخرون، ٢٠٠٧).

كما يرى مصطفى فهمي (١٩٧٩) أن التكيف الصحيح ما هو إلا إدراك الفرد لذاته وللعالَم إدراكاً واقعياً واضحاً.

٥- خبرات الطفولة:

يشير سليمان قديح (٢٠٠٩)^١ إلى أن اكتساب الفرد للعادات والمهارات السليمة التي تيسر له إشباع حاجاته الملحة أمور يكتسبها الفرد في مراحل حياته المبكرة، فإذا كانت هذه الخبرات والمهارات سليمة ساعدته على التوافق والعكس صحيح. لذا يؤكد علماء النفس أن الخمس سنوات الأولى في حياة الفرد، هي التي تتكون فيها المعالم الأولى للشخصية ومنها تنمو بذور التوافق السليم أو عدمه.

وهو ما أشار إليه مصطفى فهمي (١٩٧٩) من أن سني الطفولة الأولى لها أهميتها في تنشئة الطفل وفي تمتعه بأكبر قسط من التكيف السليم في مستقبل حياته. ولذلك يؤكد أنه علينا كمربين أن نتفهم أحسن السبل، للتعامل مع الطفل في مراحل نموه الأولى، لكي نضمن له نمواً سليماً متطوراً محققاً لحاجاته العضوية والنفسية والاجتماعية. كما يشير إلى أن الطفل في السنوات الأولى من حياته يتعلم الكثير من الخبرات التي تساعده على النمو السليم، وأن خطر هذه المرحلة لا يقتصر على أنها المرحلة التي توضع فيها بذور اضطرابات الشخصية المختلفة، بل أنها كذلك المرحلة التي توضع فيها أسس الشخصية السليمة بأبعادها ومكوناتها المختلفة، وهو ما تدل عليه الدراسات التتبعية للأطفال، والدراسات الإكلينيكية والتحليل النفسي للكبار، والدراسات الأنثروبولوجية في كثير من شعوب العالم.

٦- الأزمات الاجتماعية والكوارث الطبيعية والإنسانية:

مما لا شك فيه أن ما يتعرض له الفرد من أزمات اجتماعية كتصدع العلاقات الأسرية والطلاق أو فقدان أحد الأبوين، وخاصة في مراحل الحياة المبكرة، يؤثر على وتيرة العلاقات الاجتماعية وأسلوب الحياة التي يعيشها الفرد، مما يعني حدوث تغييرات في أسلوب الحياة أو اتخاذ أسلوب جديد غير المعتاد.

^١ قديح، سليمان (٢٠٠٩). "العوامل الأساسية في إحداث التوافق". مجلة العلوم الاجتماعية مسترجعة

من www.swmsa.net/articles/16/07/2009

وترى الباحثة أنه من الممكن أن يشكل قدوم طفل جديد في الأسرة وتحول اهتمام الوالدين نحو هذا الفرد الجديد أزمة بالنسبة للأخ الأكبر سناً خاصة إذا كان لا يزال في مرحلة الطفولة المبكرة، مما يؤدي إلى الشعور بالغيرة ومحاولة لفت انتباه الأبوين وغيرها من السلوكيات التي إذا لم تؤخذ في عين الاعتبار بالرعاية والتفهم والاهتمام، فإنها تؤدي إلى خلل في عملية النمو النفسي والاجتماعي لدى الطفل، وبالتالي تؤثر على توافقه، والتي قد تمتد آثارها إلى مراحل متقدمة من العمر.

أما الكوارث الطبيعية كالزلازل والفيضانات والحرائق، والكوارث الإنسانية كالحروب والتي تتسبب بخسائر بشرية من القتل، وخسائر مادية من تدمير وتخريب، كما تؤدي إلى مشكلات اجتماعية جراء التشرد وفقدان الأهل والمأوى، كل هذه الظروف والتغيرات المفاجئة في حياة الأفراد تؤدي إلى تغيرات في السلوك وخاصة لدى الأطفال، إذ يصابوا بالذعر والهلع والحرمان من النوم وفقدان الشهية... إلخ.

وهذه الأزمات والكوارث إما أن تكون بمثابة م مهد لظهور اضطرابات في الوظائف النفسية والعقلية والاجتماعية أو البدنية لدى أصحاب الاستعداد للإصابة بأحد تلك الاضطرابات، أو أنها تؤدي إلى ظهور اضطرابات بشكل مؤقت أو دائم في أحد تلك الوظائف أو بعضها، وهذه بدورها تؤثر على سير عملية التوافق.

٧- الإعلام المرئي والمسموع والمقروء:

إن العديد من الأبحاث والدراسات التي يجريها اختصاصيو علم النفس والسلوك وعلماء الاجتماع، تشير إلى تأثيرات المواد الإعلامية والوسائل الدعائية التي تقدم على وسائل الاعلام المختلفة، والتي تلقي بظلالها على سلوك الأفراد ونمط حياتهم، وتؤثر على توافقهم، وخاصة فيما يتعلق بما يعرض للأطفال والمراهقين من البرامج والأفلام وألعاب الفيديو والإنترنت، حيث يؤكد اختصاصيو السلوك -الذين يرون أن سلوك الفرد متعلماً- على الأثر السلبي الذي تتركه مشاهد العنف والجرائم على سلوك الأطفال خاصة، فهي إما أن تطور لديهم استعداداً لتعلم وممارسة سلوكيات غير سوية، أو أنها تعزز تلك السلوكيات لديهم، وهذا يخلق نمطاً غير متوافقاً من الشخصية والسلوك.

كما ترى الباحثة أن الإدمان على مشاهدة الأفلام المثيرة والتي تحتوي على المشاهد الساخنة أو مشاهد الرعب وكذلك قراءة القصص المثيرة تجعل الفرد في حالة توتر واستثارة، وقد تؤدي إلى اضطرابات في النوم خاصة لدى الأطفال والمراهقين. وهذا ما يحتم علينا اختيار المواد الملائمة لعمر أبنائنا وقيم مجتمعاتنا لخلق جيل واع ومتوافق نفسياً واجتماعياً على السواء.

فليس كل ما يقدم من وسائل الإعلام مساعداً على حسن توافق الأفراد، فإن الكثير مما يقدم مصدر للقلق والشذوذ حسب (الكحيمي وآخرون، ٢٠٠٧).

التوافق الاجتماعي:

يرى أنصار الاتجاه الاجتماعي في تعريف التوافق، أن التوافق هو المسابقة مع المجتمع، وأن عملية التوافق تُحدد بالرجوع إلى المعايير والنماذج والأنماط الاجتماعية السائدة في المجتمع، فكلما كان الفرد يستطيع مسابقة المعايير والنماذج والأنماط كان أكثر توافقاً، وكلما ابتعد وانحرف عنها قلت درجة توافقه. ولكن هذه الفكرة التي تعتبر التوافق نمطاً من المسابقة لقيت نقداً شديداً من علماء الاجتماع (الديب، ١٩٩٠).

في حين يجد حامد زهران أن عملية التوافق الاجتماعي هذه، من شأنها أن توحد وجهات النظر والآراء والأفكار في المجتمع، وتحقق حداً أدنى من التفاهم المتبادل المشترك فيما يتعلق بالأمور الاجتماعية الجديدة، فتصب السلوك الاجتماعي للأفراد والجماعات في إطار متوافق مع التغيير الاجتماعي (فهيم، ١٩٧٩).

ولما كانت الحياة الاجتماعية دائمة التغيير فإن التوافق عملية دائمة لا تتوقف عند نقطة معينة، فكلما تم توافق طبقاً لظروف اجتماعية معينة، ما تلبث هذه الظروف أن تتغير مما يستدعي توافقاً جديداً، خاصة في هذا العصر، حيث إيقاع الحياة الاجتماعية سريع ومتجدد، ولهذا فإنه يتطلب مرونة كبيرة تلبي حاجة المجتمع الحديث إلى التوافق الديناميكي (عبد الرحيم، ١٩٨٠).

تعريف التوافق الاجتماعي:

يعرف جود (١٩٧٣) التوافق الاجتماعي بأنه "عملية اكتساب وتبني أنماط من السلوك تكون ملائمة للبيئة وتغيراتها، أو أنه تكوين علاقة نفسية طبيعية بين الفرد وبيئته".

أما عبد المجيد عبد الرحيم (١٩٨٠) فيقصد بالتوافق الاجتماعي "تكيف الفرد من ميلاده إلى آخر عمره بالحياة الاجتماعية، أي معيشة الفرد وفقاً لمعايير المجتمع وقيمه، بحيث تصبح ثقافة المجتمع هي الموجهة لسلوك الفرد وميوله وأفكاره وأفعاله والعاملة على ترقية ذاته".

في حين ترى سهير أحمد (١٩٩٩) أن التوافق على المستوى الاجتماعي هو "عملية تمثل العلاقة الدينامية بين الفرد والبيئة والناشئة عن عملية التغيير المستمر ككل من الفرد والبيئة، كما أنها تمثل أسلوب الفرد الذي يشترك في تكوينه البيئة وعملية التطبيع الاجتماعي".

ويرى نبيل سفيان (٢٠٠٤) التوافق الاجتماعي بأنه "استمتاع الفرد بعلاقات اجتماعية حميمة تتصف بالاحترام والتقدير والعطاء المتبادل والتي تشبع حاجاته الاجتماعية، ومشاركته في الأنشطة الاجتماعية، وتقبله لعادات وتقاليد وقيم وأفكار وقوانين وأنظمة مجتمعه".

أبعاد التوافق الاجتماعي:

يشير مصطفى فهمي (١٩٧٩) إلى أن للتوافق الاجتماعي أربعة أبعاد كالتالي:

البعد الأول: البعد الشخصي:

ويقصد به البعد السلوكي للفرد الواحد، وهو مجموعة الدوافع والحاجات والانفعالات والعواطف والعقد النفسية التي تدفع الفرد للقيام بنشاط اجتماعي معين.

البعد الثاني: البعد البيئي:

ويتضمن الظروف التي يعيش فيها الفرد، ظروف الأسرة، وظروف المدرسة وظروف العمل.

البعد الثالث: البعد المعرفي العقلي:

ويتضمن مجموعة الاتجاهات والقيم والعادات الاجتماعية والمثل المسيطرة والموجهة للجماعة، والموحدة لأهدافها، ويرى فهمي أن هذا البعد هو من خلاصة عمليات التعليم والاكساب والتقليد التي يمارسها الفرد، من خلال تفاعله مع الجماعة التي يعيش بين أفرادها.

البعد الرابع: البعد الإنساني:

ويتمثل في طريقة الاتصال بين أفراد الجماعة المختلفين، كما يتمثل في طريقة القيادة والأسلوب الذي يستعمله القائد مع أفراد الجماعة، وهل ترجع هذه الأساليب وتعتمد أساساً على قاعدة سليمة من العلاقات الإنسانية، أم تعتمد على القهر والقسوة والضييق الشديد القاسي والكبت والإحباط؟ (فهمي، ١٩٧٩).

مجالات التوافق الاجتماعي:

ويشمل التوافق الاجتماعي المجالات الآتية:

المجال الأول: الانسجام مع أفراد المجتمع:

وهو استمتاع الفرد بعلاقات اجتماعية حميمة تتصف بالاحترام والتقدير والعطاء المتبادل والتي تشبع حاجاته الاجتماعية.

المجال الثاني: المشاركة الاجتماعية:

وهو مشاركة الفرد في الأنشطة الاجتماعية وتواجده في أماكن التجمعات الاجتماعية كالنوادي والحفلات.

المجال الثالث: الانسجام مع ثقافة المجتمع:

وهو تقبل الفرد لعادات وتقاليد وقيم وأفكار وقوانين وأنظمة مجتمعه (سفيان، ٢٠٠٤).

مظاهر التوافق الاجتماعي الجيد:

يمتاز التوافق الاجتماعي الجيد بمجموعة من المظاهر السلوكية الواضحة، والتي تدل على النضج الاجتماعي للفرد، ومن أهم المظاهر السلوكية:

١. وضوح فكرة المرء عن نفسه. ولا شك أن هذا الوضوح مرتبط ارتباطاً كبيراً بفكرة الآخرين عن الفرد وسط الجماعة التي يعيش بينها.
٢. أن تكون أهداف الفرد متمشية مع أهداف الجماعة، فإذا كانت أهداف الجماعة تقوم أساساً على احترام حقوق الآخرين، فمعنى هذا أن أهداف الفرد الشخصية يجب ألا تتعارض مع هذا الهدف الإنساني الكبير.
٣. من أهم نتائج التوافق الاجتماعي بين الفرد وجماعته، ما يشاهد من تماسك قوى الجماعة حول أهداف واضحة. وهذا يعنى أن تماسك الجماعة هو نتاج ما يتمتعون به من توافق اجتماعي.

ومن مظاهر التوافق الاجتماعي أيضاً، شعور الفرد بالمسؤولية الاجتماعية بين أفراد الجماعة، ويقصد بذلك، رغبة الفرد في التعاون مع أفراد الجماعة والتشاور معهم عند حل أو مناقشة ما يواجههم من مشكلات اجتماعية (فهيم، ١٩٧٩).

أهمية الأسرة والمدرسة في التوافق الاجتماعي للطفل:

١- أهمية الأسرة:

الأسرة هي المجال الاجتماعي المثالي، والمجتمع الإنساني الأول، الذي يمارس فيه الطفل ويباشر أولى علاقاته الاجتماعية، حيث تُغرس في وجدانه كثير من العادات والتقاليد. هذا وتشير الدراسات التربوية والنفسية والاجتماعية إلى أهمية دور الأسرة في تكوين الفرد في مرحلة مهمة من مراحل حياته، هي مرحلة الطفولة التي تشكل الأساس في بناء هيكل الشخصية ومعالمها

الأساسية، كمحددات رئيسة لتشكيل الشخصية ونموها في الحالات السوية أو المرضية. ويمكننا أن نعتبر الأسرة هي المدرسة الأساسية لكل طفل، لأن ما يتعلمه فيها يبقى معه طوال حياته، وعن طريقها يكتسب قيمه الاجتماعية، ومعايير سلوكه. لهذا تعتبر الأسرة- بلا منازع- الجماعة الأولية التي تُكسب أطفالها الخصائص الاجتماعية الأساسية، أي أنها الوسيلة الرئيسية للتنشئة الاجتماعية (مختار، ٢٠٠١).

وتعتبر الأسرة هي الجماعة التربوية الأساسية في المجتمع، حيث يشير كمال دسوقي (١٩٧٩) إلى أنه ليس من المتوقع أن ينمي الطفل لنفسه أو بمفرده قانونه الأخلاقي وقواعد سلوكه الاجتماعي، بل هو يتعلم ذلك الذي قننته الجماعة قبل مولده كمعايير للخطأ والصواب، وتتولد عنده الرغبة في أن يفعل ما تقره الجماعة تحوطاً لما أعدته للمخالفين من عقاب أو استنكار، وكسباً لما تقابل به الممتثلين للنظام الاجتماعي من ثواب واستحسان (دسوقي، ١٩٧٩).

كما وقد كشفت الدراسات العربية والأجنبية عن الآثار السلبية لاضطراب البيئات الأسرية والتصدع الأسري على سلوك الأطفال، إذ تبين أن الأطفال الذين ينشؤون داخل الجو الأسري غير المستقر يعانون من مشكلات انفعالية وسلوكية واجتماعية.

فالمعاملة الوالدية وعلاقات الوالدين بالأبناء (من حب وحنو أو تجاهل وحرمان) وأساليب التنشئة الاجتماعية (من ثواب وعقاب)، وعوامل مثل العلاقات داخل الأسرة، وحجم الأسرة، والمستوى الاقتصادي والاجتماعي والثقافي للأسرة، جميعها تشكل مصدراً مهماً للتوافق الاجتماعي للفرد في مرحلة الطفولة، والتي يمتد أثرها بوضوح في المراحل اللاحقة من حياته.

ويؤكد وفيق مختار (٢٠٠١) أن الأسرة لا تستمد قيمها وأنماط سلوكها من العدم، ولكنها تتأثر بمعطيات المجتمع الذي تعيش فيه، من لغة وسلوك واتجاهات وأفكار وقيم دينية وأخلاقية واجتماعية، ورؤى اقتصادية وسياسية. بل وتتأثر بمستوى الحضارة الذي يشمل بدوره المعتقدات والآداب والقوانين والعادات التي يمارسها الفرد في المجتمع، ويقدر ما تمتلك الأسرة من أسباب الوعي والثقافة، بقدر ما تكون مهياً لغرس التأثير الإيجابي في الطفل (مختار، ٢٠٠١).

وعلى أي يمكن التمييز بهذا الخصوص بين أربع صيغ نوعية لتدخل الوالدين في اتجاه تحقيق اندماج الطفل اجتماعياً وهي:

١- التضييق الذاتي، بمعنى قدرة الطفل على تحديد غايته. ٢- التعاون مع الآخرين.

٣- التلاؤم مع الأعراف والقوانين الاجتماعية. ٤- الحساسية.

وهذه الصيغ الأربع تستدعي على مستوى تحققها كغايات اجتماعية، إتباع أربعة أشكال للتنشيط، وهي: المراقبة والتحريض، والتخليق، ثم العلاقة العاطفية، والتي يمكن ملاحظتها في أربعة قطاعات أساسية لتربية الطفل وتحقيق اندماجه الاجتماعي:

أولاً: قطاع تعلم المعارف التقنية المرتبطة أساساً بمهارات القراءة والكتابة والرسم وغيرها.

ثانياً: قطاع تعلم القيم الأخلاقية والمعايير اللازمة لتدبير الحياة الاجتماعية، كأحكام الحلال والحرام، وكمفاهيم العدل والصدق.

ثالثاً: قطاع تعلم قيم وعادات التفاعل بكل ما تحتويه من تقنيات العلاقة مع الآخر وقواعد الحوار والأدب ثم مهارة الحياة.

رابعاً: قطاع تعلم أساليب تمثّل الذات وبناء الهوية الاجتماعية، وخاصة على مستوى صورة الجسد. ويشير بطرس بطرس (٢٠٠٨) إلى أن تحقيق تكيف الطفل وفق هذه الصيغ والأشكال لا يزال يشكل في البلدان العربية الميدان الذي لم تقتحمه بعد الدراسات والأبحاث الإنسانية عامة والسيكولوجية خاصة رغم ما يمثله من أهمية عملية وقيمة علمية (بطرس، ٢٠٠٨).

١- أهمية المدرسة:

بالإضافة إلى دور المدرسة في نقل التراث الثقافي للطفل ومهمتها في تنقية هذا التراث وتطويره، وتقديمه بأفضل الطرق التي تتناسب مع مراحل النمو المختلفة للأجيال، فإن لها دوراً مهماً لا يمكن إغفاله فيما يتعلق بالصحة النفسية للطفل وتوافقه على المستويين الشخصي والاجتماعي.

وتحقق المدرسة إسهاماً واضحاً في النمو الاجتماعي للفرد؛ لأنها تخضع - عن قصد - مجموعة التفاعلات الإنسانية لسيطرتها، وإحدى المهام الرئيسة للمدرسة هو خلق الإنسجام بين أبناء المجتمع من مختلف الطبقات، حيث يقصدها كل أبناء الوطن على اختلاف مفاهيمهم واتجاهاتهم وسلوكياتهم وثقافتهم، بمعنى.. تستطيع المدرسة أن تخلق شعوراً مشتركاً وعماماً بالانتماء إلى مجتمع واحد بعينه، له ثقافته المتفردة، وطابعه المتميز. كما تستطيع المدرسة أن

تؤثر تأثيراً إيجابياً في تكوين الفرد تكويناً نفسياً واجتماعياً، كما تستطيع أن تخلق من تلاميذها شخصيات متوافقة مع نفسها ومع مجتمعتها (مختار، ٢٠٠٣).

وتستطيع المدرسة الابتدائية، أن تخلق من التلميذ، شخصية متوافقة مع نفسها ومع المجتمع من خلال الآتي:

- يجب أن تكون المناهج لها معنى ووظيفة بالنسبة للتلميذ الصغير، كما يجب أن تراعي المناهج حاجات الطفل واستعداداته الفردية.
- يجب أن لا يكون النظام في المدرسة نظاماً تسلطياً، بمعنى أن تقيم المدرسة طاعة التلاميذ على أساس من الإرغام، وأن لا يحيط المدرس نفسه بأسباب الرهبة، لينال الطاعة.
- أن لا تكون الفصول مكتظة، فالطفل في مثل هذه الفصول، قلما يستطيع أن يتعلم في المدرسة بطريقة سوية العلاقات الإنسانية.
- أن تقدم المدرسة إلى الأطفال الأمن، في مكان يملكونه وخاص بهم، مكان ينمي في مرونة أنشطتهم المختلفة ويضطلع بحمايتهم، مكان يستطيع أن يلعب فيه التلميذ ويعمل فيه، مكان يساير فيه التلميذ احتياجاته للعمل واللهو والراحة.
- يجب أن يكون موقف التلميذ من عملية التعلم موقفاً إيجابياً، ومعنى ذلك أن يطبق في المدرسة المبدأ المعروف (التعلم بالعمل) learning by doing .
- وينبغي على المدرسة أن تدعم فرص النجاح للتلميذ، وذلك حتى يشعر بالإطمئنان على قدرته على التعلم. إن علم الصحة النفسية ينظر إلى هذا العامل على كونه شرطاً من شروط التكيف السليم. فعلى الرغم من أن الفشل يتضمن عنصراً تربوياً، إلا أنه تجدر الإشارة إلى أنه لابد في السنوات الأولى من حياة الفرد يجب أن ترجح كفة النجاح في خبرات الطفل. ومن واجب المعلم أن يعمل على أن يكون فشل الأطفال العرضي في التعلم أمراً غير شامل، وأن يكون دافعاً لهم على بذل الجهد الذي يؤدي إلى النجاح في النهاية.
- يجب أن تعمل المدرسة- بوسائلها المختلفة- على تخليص الطفل الصغير من رغبته في التمرکز حول ذاته. إذا استطاعت المدرسة ذلك، يبدأ الطفل تدريجياً في فهم الأشياء لذاتها

وتقبل وجهة نظر الآخرين، وبالتالي يصبح قادراً على التعاون، وهذا هو الطريق الطبيعي لانتقال الطفل من الذاتية إلى الاجتماعية، وهو طريق مهم لوصوله إلى درجة كبيرة من التوافق في حياته (فهمي، ١٩٧٨).

ومن ناحية أخرى، فإن تكيف الصغار بالمدرسة يتوقف على الطريقة التي تستقبلهم بها أول أيام التحاقهم بالفرقة الأولى منها، فنظام المدرسة، وشخصيات المدرسين، بصرف النظر عن المعدات المادية لحجرات الدراسة والمواد الدراسية أو جداول الحصص والكتب المقررة... إلخ هي التي ستهيئ الجو النفسي والاجتماعي اللازم لتوافق الصغير بالمدرسة وحبه لها، وبالتالي نمو شخصيته في المدى البعيد، ونجاحه التحصيلي في المدى القريب، والعلاقات التي تخلق هذا الجو الصحي العقلي أو المرضي اللاتوافقي فيما بين المعلم والتلميذ (دسوقي، ١٩٧٩).

ثانياً: الدراسات السابقة

تنوعت الدراسات التي تناولت تعلم اللغات الأجنبية، والتوافق الاجتماعي بشكل عام من حيث الأهداف والعينات ومتغيرات الدراسة والأدوات المستخدمة، وقد قسمت الباحثة في هذا الجزء من البحث الدراسات السابقة إلى ثلاثة محاور على النحو الآتي :

- المحور الأول: دراسات تناولت تعلم اللغات الأجنبية.
- المحور الثاني: دراسات تناولت التوافق الاجتماعي.
- المحور الثالث: دراسات تناولت أثر تعلم اللغات الأجنبية على التوافق الاجتماعي.

أولاً: الدراسات التي تناولت تعلم اللغات الأجنبية:

من الدراسات التي تظهر عدم وجود أثر سلبي لتعليم اللغة الأجنبية في اكتساب مهارات اللغة الأم، كانت دراسة جونسون والسيون وفلورس (١٩٦٣) (Jhonson, Ellison and Flores) بهدف التعرف على أثر تعليم اللغة الانجليزية على مهارات اللغة الأم، وقد أجريت الدراسة بولاية إيلينوي بالولايات المتحدة الأمريكية، حيث تعلمت المجموعة التجريبية المكونة من تسعين طالباً ينتمون إلى الصف الرابع من التعليم الابتدائي اللغة الإسبانية لمدة مائة دقيقة في الأسبوع وطيلة سنة كاملة، وذلك على حساب الوقت المخصص للدراسات الاجتماعية والحساب والتمارين في اللغة الأم، وقد أظهرت النتائج أن المجموعة التجريبية أظهرت تفوقاً بسيطاً في فهم نصوص القراءة واستيعاب معاني ألفاظها، في حين لم يلاحظ فرق يُذكر بين هذه المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في بقية المهارات اللغوية (في: المعموري، ١٩٨٣).

وقد كان من بين الأهداف الرئيسة لمشروع دراسة اللغة الفرنسية للمؤسسة الوطنية للبحث التربوي (NFER)، والتي عرض بريستال (١٩٦٨) تقريراً عنها، بحث تطور اتجاهات التلاميذ على المدى الطويل نحو دراسة اللغة الأجنبية، لفحص واختبار أثر متغيرات معينة تتعلق بالتلميذ من حيث العمر، والجنس، والمركز الاجتماعي الاقتصادي، وإدراك تشجيع الأبوين، والاتصال والاحتكاك باللغة الفرنسية.... الخ على مستوى الأداء في اللغة الفرنسية والاتجاه نحو تعلم اللغة الأجنبية. بالإضافة إلى بحث ما إذا كان تقديم اللغة الفرنسية المبكر له تأثير دال على الأداء والإنجازات في

المجالات الدراسية الأخرى في المدرسة الابتدائية. وعلى أساس هذا التقرير قرر روبن Rubin أن هناك خصائص وسمات معينة لتعلم اللغة الفرنسية بصورة جيدة، وذلك من خلال واقع الظروف في المدارس الريفية الصغيرة ومقارنتها بالمدارس الكبيرة في الحضر. حيث وجد أن طبيعة الأولى تشجع سلوك التعاون وتقلل من سلوك الدافعية السلبية للمناقشة في الفصل (في: شتا، ٢٠٠٤).

كما قام محمد المعموري وآخرون (١٩٨٣) بدراسة للكشف عن أثر تعليم اللغات الأجنبية في تعلم اللغة العربية لدى طلبة المراحل الابتدائية والمتوسطة والثانوية في البلاد العربية. حيث طبقت استبانة على عينة مكونة من ٧٠٠ طالب وطالبة في مختلف الدول العربية، وكانت من أبرز النتائج التي توصلوا إليها ما يلي:

- ميل الطلبة إلى اللغة العربية يفوق ميلهم إلى اللغات الأجنبية.
- نقشي استخدام اللهجة العامية داخل الصف.
- التأثير السلبي غير المباشر للغات الأجنبية، متمثلاً في انشغال الطلبة وتحول اهتمامهم عن لغتهم العربية وما يترتب عليه من ضعف فيها.

وقد اقترح الباحثون تأجيل سن البدء في تعليم اللغة الأجنبية إلى الصفوف الأعلى عندما يكون الطفل العربي متمكناً من لغته العربية بناءً على ما تم التوصل إليه من نتائج (المعموري، ١٩٨٣).

وأشارت دراسة عاشور (١٩٨٦) والتي أجريت في مصر حول نوع التأثير الذي يحدثه تعلم لغة ثانية (غير لغة الأم) في مرحلة مبكرة على مستوى النمو في اللغة الأم للطفل. وقد استندت الدراسة إلى تطبيق مقياس مستوى النمو اللغوي على عينة من تلاميذ الصفين الرابع والسادس الابتدائي ممن التحقوا بالروضة لمدة عامين. وكان أهم ما توصل إليه الباحث من نتائج هو أن مستوى اللغة الأم يتأخر لدى الأطفال الذين يدرسون لغة ثانية في سن مبكرة عن أقرانهم ممن لا يدرسون لغة ثانية، علاوة على ذلك فإن التأثير السلبي لتعلم اللغة الثانية في مرحلة مبكرة على مستوى النمو للغة الأم للطفل يقل مع تقدم الطفل في العمر (في: المطوع، ٢٠٠٠).

ولقد عنيت دراسة عفيفي (١٩٨٩) بتأثير العلوم باللغة الإنجليزية على تحصيل التلاميذ في اللغة. حيث قام الباحث بتطبيق اختبار تحصيلي على عينة مكونة من (٥٧٥) تلميذاً مقسمين إلى مجموعتين: الأولى تدرس العلوم بالإنجليزية، والثانية تدرس العلوم بالعربية، وذلك في ست مدارس

ابتدائية، منها ثلاث مدارس للغات، وثلاث مدارس أهلية، واستبعدت المدارس الحكومية لتحقيق التقارب في الظروف والإمكانات المدرسية بينهم. واستنتجت هذه الدراسة انخفاض مستوى التحصيل لدى المجموعة الأولى التي درست العلوم باللغة الإنجليزية، بينما حققت المجموعة الثانية التي درست العلوم باللغة العربية مستوى عال من التحصيل (في: المطوع، ٢٠٠٠).

ويهدف البحث الذي قام به بديع مبارك وآخرون (١٩٩٠) إلى تقييم تجربة تدريس اللغات الأجنبية الثلاث (الفرنسية- الإسبانية - الروسية) كلغة أجنبية ثانية بجانب اللغة الإنجليزية في المدارس الثانوية في بغداد، وأبعادها واتجاهاتها ومعرفة مدى نجاحها، وتشخيص أهم الإيجابيات لتعزيزها وإبراز السلبيات لعلاجها. وقد بلغت عينة الدراسة (٧٢٠) طالباً وطالبة في المدارس المشمولة بالتجربة، أما عينة المدرسين فقد بلغت (٦٣) مدرساً ومدرسة، في حين بلغت العينة (٢٨١) من أولياء أمور الطلبة. وقد تم تطبيق ثلاث استبانات خاصة بكل من عينات الطلبة والمدرسين وأولياء الأمور، والقيام بزيارات ميدانية واستطلاعية للمدارس، وعقد مقابلات جماعية مع الهيئات التدريسية وإدارات المدارس المشمولة بالتجربة والمشرفين عليها. وقد توصل البحث الميداني إلى جملة من الاستنتاجات العامة، كان من أبرزها: إفصاح الطلبة عن رغبتهم في تعلم اللغة الأجنبية الثانية، وأن اللغة المفضلة الأولى هي: الفرنسية، تليها الروسية، ثم الإسبانية. وكذلك تشجيع أولياء أمورهم على الرغم من بعض الصعوبات التي تواجههم وقلة الحوافز المتوفرة لهم. كما أكد المدرسون من خلال النتائج على مناسبة تطبيق مشروع تعليم اللغات الأجنبية الثانية في المرحلة المتوسطة على الرغم من قلة رغبة خريجي الدراسة الابتدائية في البحث، وأن أولياء الأمور يشجعون أبنائهم على تعلم اللغة الأجنبية الثانية، كما أكدوا كفاية الحصص المخصصة لها، وتعاون الأطراف ذات العلاقة من أجل إنجاح التجربة. ومن أبرز النتائج أيضاً تأكيد معظم أولياء أمور الطلبة قناعتهم بالتجربة وحرصهم على نجاحها وتقديم أبنائهم في دراستهم للغة الأجنبية الثانية، وأثرها الإيجابي على مستقبلهم، ورغبتهم في استمرارها، على الرغم من اعتقاد بعضهم بتأثير ذلك على تحصيلهم الدراسي (مبارك، ١٩٩٠).

كما قامت فاطمة الحازمي (١٩٩٠) بدراسة العلاقة بين المستويين التعليمي والاقتصادي في الأسرة ومستوى التحصيل الدراسي في منهج اللغة الإنجليزية، وذلك على عينة بلغت (٥٠٠) طالبة من طالبات الصف الثالث المتوسط، كما تم تطبيق استبيان للتعرف على المستويين التعليمي والاقتصادي للأسرة، واختبار لقياس التحصيل الدراسي في اللغة الإنجليزية. وقد ظهر من خلال

النتائج وجود علاقة ارتباطية موجبة بين التحصيل الدراسي في اللغة الإنجليزية ومتغيرات المستويين التعليمي والاقتصادي التالية: المستوى التعليمي لكل من الأم، والأب، والأخ الأول، والأخت الرابعة، نوعية المساعدة للطالبة في دراسة اللغة الإنجليزية والمحبين لها من أفراد الأسرة، نوع الكتب والصحف والأفلام والبرامج باللغة الإنجليزية التي يُستفاد منها، المنفق على أفراد الأسرة، وجود عمل لدى الأب والأخوة، دفع الأقساط الشهرية أو السنوية، نوع السكن، تأثير الحجرات، إمكانية تعلم اللغة الإنجليزية خلال السفر. كما أظهرت النتائج عدم وجود علاقة ارتباطية موجبة بين التحصيل الدراسي في اللغة الإنجليزية وبقية متغيرات المستويين التعليمي والاقتصادي للأسرة (الحازمي، ١٩٩٠).

وتهدف دراسة ليان يانج وتي جيفون (Lynne R. Yang and Givon, ١٩٩٧) بعنوان فوائد ومعوقات اكتساب اللغة الثانية إلى اختبار التعليم المبكر للغة ثانية، وذلك على مجموعتين من المتعلمين، ومن ثم تقييم اكتسابهم للغة ضمن بيئة مختبرية خاضعة للتحكم، ومما ينسب للدراسة هنا هو "فرضية المنافسة" لجيفون والتي يفترض فيها أن المفردات والقواعد النحوية في المرحلة المبكرة لاكتساب اللغة تتنافس مع بعضها البعض في الذاكرة، والانتباه، وسعة المعالجة. لأن الفرد يستطيع التواصل بالمفردات في غياب القواعد النحوية وليس العكس. وأن المتعلمين الذين يتلقون لغة مبسطة يكتسبون المفردات بكفاءة أكثر من المتعلمين الذين يخوضون تحدياً في أداء المهمة الثنائية لاكتساب المفردات وقواعد النحو معاً في نفس الوقت. بالإضافة إلى افتراض أنه حينما تكون مهارة معالجة المفردات بصورة آلية فإن المتعلمين يكتسبون قواعد النحو بصورة أسرع. وأظهرت النتائج أيضاً أن المهمة الثنائية لاكتساب المفردات والقواعد النحوية لا تعيق هذه العملية أيضاً، كما أن التعرض الطويل للمدخلات النحوية يؤدي إلى فائدة أكبر في الوقت الفعلي لمعالجة القواعد النحوية (Yang and Givon, 1997).

وقد أجرت نجلاء النوادي (١٩٩٥) في دولة قطر دراسة لقياس النمو اللغوي في اللغة العربية لدى تلاميذ الصفين الرابع والسادس الابتدائي، والتعرف على نوع التأثير الذي يمكن أن يحدثه تعلم لغة أجنبية في سن مبكرة على مستوى نمو الطفل اللغوي في اللغة العربية. وقد تم تطبيق قياس النمو اللغوي على عينة مكونة من (١٠٧٤) تلميذاً في ست مدارس حكومية تدرس الإنجليزية في سن متأخرة، وخمس مدارس عربية أهلية تبدأ في تدريسها للغة الإنجليزية في مرحلة الروضة، ومدرسة خاصة تدرس جميع المواد بالإنجليزية عدا اللغة العربية والدين والاجتماعيات ومعظم التلاميذ فيها عرب. ومن أبرز نتائج الدراسة الآتي:

- تفوق تلاميذ المدرسة الابتدائية الذين لا يدرسون لغات أجنبية (مدارس حكومية) على أقرانهم ممن يدرسون لغات أجنبية في سن مبكرة.
- توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ الصف الرابع الذين لا يدرسون لغات أجنبية والتلاميذ الذين يدرسون لغة إنجليزية بصورة مكثفة لصالح المجموعة الأولى (مدارس الحكومة) في مهارتي الفهم والمحادثة.
- انعدام الفروق بين متوسطي درجات تلاميذ الصف السادس الذين لا يدرسون لغات أجنبية (مدارس حكومية) والتلاميذ الذين يدرسون لغة إنجليزية بصورة غير مكثفة (أهلية) في النمو اللغوي.
- تفوق تلاميذ الصف السادس على تلاميذ الصف الرابع في أبعاد النمو اللغوي في المجموعات الثلاث، أي أن النمو اللغوي للطفل يزداد بتقدمه في المستوى التعليمي (الزواوي، ١٩٩٥).

وفي دراسة لفاعلية تدريس اللغة الإنجليزية في المرحلة الابتدائية على المستوى اللغوي لطالبات المرحلة المتوسطة المتخرجات من مدارس أهلية وعلى اتجاههن نحو تعلّم اللغة مقارنة بزميلاتهن المتخرجات من المدارس الابتدائية الحكومية، وللتعرف على الإيجابيات والسلبيات لتدريس اللغة الإنجليزية في المرحلة الابتدائية والصعوبات التي تواجه تدريسها في المدارس الابتدائية الأهلية، فقد قامت فاطمة الحازمي (٢٠٠١) باستخدام اختبارات التحصيل في اللغة الإنجليزية ومقياس اتجاه نحو تعلّم اللغة الإنجليزية لعينة من طالبات المرحلة المتوسطة في الصفوف الثلاثة، واستبانة للمشرفات التربويات للغة الإنجليزية، وعينة من معلمات اللغة الإنجليزية بالمدارس المتوسطة الحكومية والأهلية. وأظهرت نتائج اختبارات التحصيل في اللغة الإنجليزية عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات طالبات الصف الأول المتوسط اللاتي درسن لغة إنجليزية في المرحلة الابتدائية وطالبات المدارس الحكومية اللاتي لم يدرسنها، ووجود فروق دالة إحصائية بين متوسط درجات طالبات الصف الثاني المتوسط اللاتي درسن لغة إنجليزية في المرحلة الابتدائية وطالبات المدارس الحكومية اللاتي لم يدرسنها، وذلك لصالح المجموعة الأولى. بالإضافة إلى وجود فروق دالة إحصائية بين متوسط درجات طالبات الصف الثالث المتوسط اللاتي درسن اللغة الإنجليزية في المرحلة الابتدائية واللاتي لم يدرسنها من طالبات المدارس الحكومية، لصالح المجموعة الأولى. كما وأسفرت نتائج مقياس الاتجاه نحو تعلّم اللغة الإنجليزية عن وجود فروق دالة إحصائية في الاتجاهات نحو تعلّم اللغة الإنجليزية بين الطالبات اللاتي درسنها في المرحلة الابتدائية من الصفوف الأول

والثاني والثالث المتوسط ونظيراتها ممن لم يدرسوها في المدارس الحكومية لصالح المجموعة الأولى (الحازمي، ٢٠٠١).

أما دراسة التقييم التمايزي للقدرات اللغوية للأطفال ثنائيي اللغة لـ (فيرنادوز جومي ودومينجو وآخرين) (Gomey, Fernandez, Domingo E. and Others) (١٩٩٠) فقد أجريت على مجموعة من الأطفال ثنائيي اللغة (٤٦) ، ومجموعة من الأطفال أحاديي اللغة (٣٨)، متشابهين في العمر (من ٦-٧ سنوات) ونسبة الذكاء. كما استخدم الباحثان اختبار الينويز للقدرات اللغوية. وأثبتت الدراسة أن الأطفال ثنائيي اللغة لديهم أداءً أكثر تدنيًا في الاختبارات البصرية والاختبارات السمعية المناظرة والمستوى التمثيلي (في: شعبان، ٢٠٠٢).

وفي دراسة قامت بها ريماء الجرف (٢٠٠٩)^١ أجرتها على عينة من ٤٠ طالباً وطالبة (من الابتدائية حتى الجامعة) من الذين التحقوا بمدارس دولية في المملكة العربية السعودية، تم تدريسهم اللغة الإنجليزية بصورة رئيسة منذ الروضة، واللغة العربية مقررًا واحدًا، وجدت أن اللغة الأقوى لدى الجميع هي اللغة الإنجليزية، بينما كانت اللغة العربية هي اللغة الأضعف، سواء في القراءة أو الكتابة. أما بالنسبة للغة المفضلة في التخاطب مع الآخرين، فيستخدم ٣٥% من أفراد العينة اللغة الإنجليزية فقط، و ٢٥% يخلطون اللغتين العربية والإنجليزية، و ٤٠% يتخاطبون بالعامية مع غيرهم ويدخلون كلمات إنجليزية أثناء الحديث. ولوحظ أن ٥٠% فقط يتحدثون اللغة الإنجليزية ولكنهم أمريكية أو بريطانية. وبالنسبة للقدرة على القراءة والكتابة باللغة العربية، وجدت الباحثة أن ٣٥% لا يستطيعون كتابة اللغة العربية على الإطلاق، و ٦٥% يستطيعون القراءة والكتابة باللغة العربية، ولكنهم إما يخطئون أو يخطون في الإملاء، ويجدون صعوبة في التعبير، وقدرتهم على التعبير بالإنجليزية أفضل، ولا يعرفون معني الكلمات التي يصادفونها في النص المقروء، ويميلون إلى قراءة الكتب والقصص باللغة الإنجليزية أكثر من العربية (الجرف، ٢٠٠٩).

كما قام خالد الدامغ (٢٠١١) بدراسة تهدف التعرف على السن الأنسب لتعليم اللغات الأجنبية في التعليم الحكومي، وقد تم تطبيق الدراسة على عينة تجاوزت العشرة آلاف تلميذاً وتلميذة، غطت المناطق الاجتماعية والجغرافية المختلفة وذلك لكي تكون عينة ممثلة. وشملت مجتمعات الدراسة

^١ الجرف، ريماء سعد (٢٠٠٩). "هل نعلم اللغة الإنجليزية للأطفال قبل سن السادسة؟". مسترجعة

من: www.aljarfarticles.wordpress.com/articles.

مجتمع التلاميذ وأولياء الأمور والمعلمين والمشرفين والتربويين. وتوصلت النتائج إلى إثبات اتجاهات عالية من المجتمعات الأربعة نحو تعليمها في صفوف دراسة مبكرة. إذ يرغب ثلاثة أرباع المجتمع من تلاميذ وتلميذات المرحلة الابتدائية في أن يتم البدء في تعلم اللغة الإنجليزية في المرحلة الابتدائية (الدامغ، ٢٠١١).

أما دراسة سوجين يانج وآخرون. Sujin Yang et. al (٢٠١١) والتي هدفت التحقق من فاعلية التعليم المبكر للغة الثانية من خلال الفصل بين الثقافة واللغة، حيث بلغت عينة الدراسة (٥٦) طفلاً في عمر الرابعة تم توزيعهم على أربع مجموعات:

- المجموعة الأولى: (١٥) طفلاً كوري الأصل (لأبوين كوريين) من ثنائيي اللغة الكورية-الإنجليزية، ويتعلمون ضمن برامج ثنائية اللغة (الكورية-الإنجليزية).
- المجموعة الثانية: (١٥) طفلاً إنجليزي الأصل من أحاديي اللغة الإنجليزية.
- المجموعة الثالثة: (١٣) طفلاً كوري الأصل من أحاديي اللغة الكورية من الولايات المتحدة الأمريكية (لأبوين كوريين)، ويتعلمون ضمن برامج أحادية اللغة (الكورية).
- المجموعة الرابعة: (١٣) طفلاً كوري الأصل من أحاديي اللغة الكورية في كوريا.

وتم ضبط متغيرات المستوى الاجتماعي والاقتصادي لجميع أفراد العينة، كما تم جمع البيانات من خلال الاستعانة بمجموعة من المقاييس والاختبارات، لتقييم الخلفية اللغوية للأطفال ثنائيي اللغة الكورية - الإنجليزية استناداً على تقرير المربين، واختبار المفردات (سواء الكورية أو الإنجليزية)، واختبار المفردات الصوري (PPVT) (لـ دون و دون، ١٩٩٧) لتقييم القدرات اللغوية لكل طفل من خلال تقييم المفردات، واختبار الانتباه للشبكة على جهاز الحاسوب Attention Network Test (ANT).

وأظهرت نتائج الدراسة أن الأطفال من الأصل الكوري من ثنائيي اللغة الكورية-الإنجليزية من الولايات المتحدة الأمريكية، كانوا الأكثر دقة والأسرع من بين المجموعات الأربع، كما تبين من خلال النتائج أن عامل الثنائية اللغوية أقوى من الثقافة في التأثير على سرعة الانتباه، كما تقترح النتائج أن الثنائية اللغوية تؤثر في الانتباه الذي يظهر مبكراً جداً في التطور المعرفي، وفي خلال عملية تطور الثنائية اللغوية (Yang, Yang and Lust, 2011).

وفي دراسة قام بها كل من إيرينا سيكرينا وجون ترويسويل (Irina A. Sekerina C. Trueswell, 2011) على مجموعتين تجريبيتين الأولى تضمنت أحاديي اللغة الروسية، أما الثانية فقد تضمنت ثنائيي اللغة الإنجليزية والروسية القديمة، بهدف مقارنة كيفية معالجة المعلومات لأفراد المجموعتين، مثل: ترتيب الكلمات، النظم، والسياق البصري. وقد أظهرت النتائج أن أحاديي اللغة استخدموا ترتيب الكلمات والسياق البصري بشكل أسرع، بينما كان ثنائيو اللغة الإنجليزية والروسية القديمة بطيئون جداً (Sekerina and Treuswell, 2011).

التعليق على المحور الأول من الدراسات السابقة:

من خلال ما تم عرضه من الدراسات السابقة، والتي يبلغ عددها (١٥) دراسة، منها (٩) دراسات عربية، و(٦) دراسات أجنبية، وأجريت في الفترة الممتدة من (١٩٦٣) إلى عام (٢٠١١)، فقد استخلصت الباحثة الآتي:

- جميع الدراسات تناولت موضوع تعلّم اللغات الأجنبية.
- تركز اهتمام عدد من الدراسات حول التأثير الذي تحدثه عملية تعلم اللغات الأجنبية في اللغة الأم، سواءً أكان التأثير في تعلم مهارات اللغة الأم، مثل: دراسة جونسون، وأليسون، وفلورس (١٩٦٣)، ودراسة المعموري (١٩٨٣) ودراسة الجرف (٢٠٠٩)، أو في مستوى النمو اللغوي للغة الأم، مثل: دراسة عاشور في مصر (١٩٨٦)، ودراسة الذوايدي في قطر (١٩٩٥).
- بينما استهدفت بعض الدراسات الكشف عن أثر تعلم اللغات الأجنبية في ميول واتجاهات الطلبة نحو تعلّم اللغات الأجنبية، مثل: تقرير بريستال (١٩٦٨)، ودراسة مبارك (١٩٩٠)، ودراسة الحازمي (٢٠٠١)، ودراسة الدامغ (٢٠١١).
- كما اهتمت بعض الدراسات بمعرفة أثر تعلم اللغات الأجنبية في بعض من المهارات اللغوية والقدرات المعرفية، مثل: دراسة (Fernandez, Domingo E. and Others, 1990) ودراسة (Yang, Yang and lust, 1997)، ودراسة (Gomy, 2011) ودراسة (Sekerina and Treuswell, 2011).
- كانت اللغة الأجنبية المستهدفة بالدراسة في معظم الدراسات السابقة هي (اللغة الإنجليزية) مثل: دراسة عفيفي (١٩٨٩)، ودراستي الحازمي (١٩٩٠) و(٢٠٠١)، ودراسة الذوايدي (١٩٩٥)، ودراسة الجرف (٢٠٠٩)، ودراسة (Sekerina and Treuswell, 2011)، في

- حين استهدفت دراسات قليلة لغات أجنبية أخرى (كاللغة الفرنسية)، مثل: تقرير بريستال (١٩٦٨)، ودراسة مبارك (١٩٩٠)، بالإضافة إلى (اللغة الروسية)، و(اللغة الإسبانية) في دراسة مبارك (١٩٩٠)، و(اللغة الإسبانية)، مثل: دراسة جونسن وآليسون وفلورس (١٩٦٣)، ودراسة مبارك (١٩٩٠).
- معظم الدراسات السابقة تناولت بالدراسة لغة أجنبية واحدة، مثل: دراسة المعموري (١٩٨٣)، ودراسة عفيفي (١٩٨٩)، ودراسة (Yang and Givon, 1997)، ودراسة الدامغ (٢٠١١)، في حين قلة من الدراسات السابقة تناولت أكثر من لغة أجنبية واحدة (اثنتين أو ثلاث) بالدراسة، مثل: دراسة مبارك (١٩٩٠)، حيث تناول في دراسته ثلاث لغات أجنبية هي: (الفرنسية، والإسبانية، والروسية).
 - تنوعت المناهج المستخدمة في الدراسات السابقة، فنجد الكثير من الدراسات اتبعت المنهج التجريبي، حيث تم فيها تقسيم العينة إلى مجموعات متكافئة، إما مجموعتين، مثل: دراسة (Sekerina and Treuswell, 2011)، ودراسة (Yang and Gevon, 1997)، ودراسة عفيفي (١٩٨٩)، ودراسة جونسن وآليسون وفلورس (١٩٦٣)، ودراسة (Gomy, Fernandez, Doming E. and Others, 1990)، أو أربع مجموعات، كما في دراسة (Yang and Lust, 2011)، في حين قامت بعض الدراسات باستخدام المنهج المقارن، مثل: دراسة عاشور (١٩٨٦)، ودراسة الذوايدي (١٩٩٥)، ودراسة الحازمي (٢٠٠١)، وتم استخدام المنهج الارتباطي في دراسة واحدة، وهي: دراسة الحازمي (١٩٩٠).
 - استهدفت معظم الدراسات حول تعلم اللغات الأجنبية، الفئة العمرية الواقعة في مرحلة الطفولة (المتوسطة) و(المتأخرة) (٦-١٢) سنة، من الدارسين في المرحلة الابتدائية، وخصوصاً الصفين (الرابع والسادس الابتدائي)، مثل: دراسة عاشور (١٩٨٦)، ودراسة (مبارك) (١٩٩٠)، ودراسة الذوايدي (١٩٩٥)، ودراسة (Yang and Lust Yang, 2011)، ودراسة الدامغ (٢٠١١)، في حين كانت هناك العديد من الدراسات التي تناولت موضوع تعلم اللغات الأجنبية في الفئة العمرية الواقعة في مرحلة المراهقة من الدارسين في المرحلة المتوسطة والثانوية، مثل: دراسة الحازمي (٢٠٠١)، وفي دراسة الجرف (٢٠٠٩) فقد ضمت العينة أفراداً يدرسون بالمرحلة الجامعية إضافة إلى المراحل السابقة.
 - اتفقت نتائج معظم الدراسات على وجود أثر سلبي لتعلم اللغات الأجنبية سواء في مهارات اللغة الأم، أو في القدرات المعرفية، مثل: دراسة المعموري (١٩٨٣)، والذوايدي (١٩٩٥)،

ودراسة (Sekerina and Treuswell, 2011) ، ودراسة (Gomy, Fernandez, Domingo E. and Others, 1990) ودراسة الجرف (٢٠٠٩)، ودراسة عفيفي (١٩٨٩)، في حين أشارت بعض الدراسات إلى وجود أثر إيجابي لتعلم اللغات الأجنبية، مثل: دراسة (Yang, Yang and Lust, 2011)، ودراسة الحازمي (٢٠٠١)، والتي أشارت إلى إيجابية التعليم المبكر للغة الأجنبية (الإنجليزية) في المستوى اللغوي للغة الإنجليزية لطالبات المرحلة المتوسطة اللاتي درسنها في المرحلة الابتدائية، مقارنة بنظيراتها ممن لم يدرسنها. ودراسة مبارك (١٩٩٠).

- أشارت بعض الدراسات إلى عدم وجود أثر سلبي لتعلم اللغات الأجنبية في مهارات اللغة الأم والقدرات المعرفية، مثل: دراسة جونسن واليسون وفلورس (١٩٦٣).

ثانياً: الدراسات التي تناولت التوافق الاجتماعي:

قام دراير Dreye (١٩٧٠) بدراسة هدفت التعرف على العلاقة بين تقدير الذات والتوافق الشخصي الاجتماعي للشباب الهندي الأمريكي، بالإضافة لمعرفة تأثير كل من السن والجنس وحالة الأقلية في المدرسة على مفهوم الذات للجماعات الهندية المختلفة ومقارنتها بالجماعات غير الهندية. وبلغت عينة الدراسة (٢٠٠٧) طلاب هنود تتراوح أعمارهم بين (٨-٢٠) عاماً من الطلاب المنتظمين في الحضور في المدارس العامة ومدارس الدوائر الرسمية، وتم تطبيق استبيان تقدير الذات واستبيان للتوافق الاجتماعي على عينة الدراسة. وقد أظهرت النتائج أن الغالبية العظمى من الشباب الهنود يرون أنفسهم على أنهم أشخاص أكفاء من خلال مكانتهم الاجتماعية ومن المتوقع أن يظهروا الشكوك حول أنفسهم في العالم غير الهندي. ومن ناحية أخرى فقد كشفت الدراسة عن وجود علاقة بين تقدير الذات والتوافق الاجتماعي لدى الطلبة (في: شفيق، ١٩٩٤).

في حين قام كورنيلسون Cornelison (١٩٧٣) بدراسة هدفت الكشف عن العلاقة بين التحصيل الدراسي والتوافق الاجتماعي لطلاب المدرسة الثانوية، وعلاقة ذلك بنوع المدرسة التي ينتظمون فيها، سواء كانت مشتركة أو ذات جنس واحد. وتم إجراء الدراسة على (٢٠٠) طالب وطالبة ممن ينتمون لنفس الخلفيات الاجتماعية والاقتصادية والدينية، فقد تم تقسيم العينة إلى مجموعتين، حيث شملت المجموعة الأولى (١٠٠) طالباً وطالبة من المنتظمين في مدارس مشتركة، بينما شملت الثانية (١٠٠) طالباً وطالبة من المنتظمين في مدارس للبنين وأخرى للبنات. وتم استخدام قائمة الصفات الصارمة للمدرسة الثانوية، وقائمة موني لضبط المشكلات، واختبار

الاستعداد المدرسي، واستفتاء لقياس التوافق الاجتماعي من إعداد الباحث كأدوات للدراسة. فيما كشفت نتائج الدراسة عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين نوع الانتظام في المدرسة وبين التحصيل الدراسي لكل من الطلبة والطالبات، كما كشفت عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين الطالبات المنتظمات في مدارس مشتركة في التحصيل الدراسي والطالبات في المدارس المنفصلة لصالح المنتظمات في مدارس مشتركة. وفيما يتعلق بالتوافق الاجتماعي فقد أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلبة والطالبات المنتظمات في مدارس مشتركة والطلبة والطالبات المنتظمات في مدارس للبنين وأخرى للبنات في التوافق الاجتماعي (في: شفيق، ١٩٩٤).

وفي دراسة أديب الخالدي (١٩٧٥)، والتي قام بها لغرض التعرف على العلاقة بين التفوق العقلي وبعض جوانب التوافق الشخصي والاجتماعي لدى تلاميذ المدرسة الإعدادية بالعراق، حيث تم تطبيقها على عينة من تلاميذ الصفين الثاني والثالث الإعدادي بلغ حجمها (١٠٠٠) تلميذاً عراقياً ببغداد، تم اختيارهم بطريقة عشوائية، وتتراوح أعمارهم بين (١٤-١٥) سنة ممن يمثلون جميع المستويات الاجتماعية والاقتصادية والثقافية الموجودة في المجتمع العراقي. وقام الباحث بتطبيق اختبار القدرة العقلية العامة إعداد (سلامة أبو حطب)، واختبار الشخصية للمرحلة الإعدادية والثانوية إعداد (عطية هنا)، واستمارة المستوى الاجتماعي والاقتصادي والثقافي من إعداد الباحث. وكشفت الدراسة عن وجود علاقة ارتباطية موجبة بين التفوق العقلي وجوانب التوافق الشخصي والاجتماعي وهو عكس ما افترضه الباحث في دراسته (الخالدي، ١٩٧٥).

وقام محمود علي (١٩٧٥) بدراسة في الكويت تهدف دراسة مشكلات التوافق عند المراهقين الكويتيين من الجنسين الملتحقين بالمدارس المتوسطة والثانوية. خلال فترة زمنية تمتد منذ البدايات المبكرة للمراهقة (١٣-١٤) سنة وحتى قرب نهايتها (ما بعد الثامن عشر). وقد بلغ حجم العينة (١١٣) طالبة، و(١٣٢) طالباً، وتم اختيار أفراد العينة بطريقة عشوائية من جميع الصفوف المتوسطة والثانوية. وتفترض الدراسة أن هناك ثمة خمسة مظاهر أو فئات لمشكلات التوافق عند المراهق الكويتي، وهي تقع في ثلاثة أبعاد حسب تصور الباحث - منطقياً-، وهذه الأبعاد كالتالي: البعد الأول: ويتناول ثلاث فئات مميزة من المشكلات، وتتعلق بمشكلات تقبل الذات، ومشكلات النضج الجنسي والكف الانفعالي، البعد الثاني: ويتناول مجال التوافق الأسري، والبعد الثالث: ويتناول مجال التوافق الاجتماعي. ومن أهم ما خلصت إليه الدراسة من نتائج: تذبذب مشكلات التوافق خلال سني المراهقة بشكل ملحوظ، حيث تبلغ أقصاها في عمر ١٧ سنة عند الإناث، و ١٦ سنة

عند الذكور، ويرجع الباحث احتمالية ذلك إلى العوامل الثقافية والأسرية. كما وجدت النتائج أن حجم مشكلات التوافق يزيد عند الإناث عن نظيرها عند الذكور في المتوسط وتبلغ الزيادة أقصاها في عمر السابعة عشر، بينما تخف مشكلات الذكور بشكل ملحوظ. وتظهر تلك المشكلات لدى الإناث في وقت مبكر (١٣ سنة)، على حين أنها تظهر متأخرة نسبياً عند الذكور (١٥ سنة)، وتظل الفروق جوهرية بين الجنسين في تلك الفترة، بينما تتعادل في عمر السادسة عشر، وتعود الفروق للظهور بشكل حاد في عمر السابعة عشر. ويختلف ترتيب تلك المشكلات عند الجنسين خلال سني المراهقة. أما من حيث أكثرها شيوعاً وانتشاراً بين الجنسين وفي جميع المراحل هي مشكلات تقبل الذات، ويليهما في الترتيب المشكلات المتعلقة بالنضج الجنسي والكف الانفعالي، ثم مشكلات سوء التوافق الاجتماعي، وبعدها تأتي مشكلات الخوف وحدة الطبع والقلق، وفي الأخير تأتي مشكلات سوء التوافق الأسري، مع تفاوت هذه المشكلات في شدتها بين الجنسين تبعاً للعمر (علي، ١٩٧٥).

بينما قام كومنجز CUMMINGS (١٩٧٩) بدراسة بهدف مقارنة أنماط التوافق والتحصيل الدراسي للتلاميذ المواطنين والوافدين المولد غرب الهند. وطبقت الدراسة على عينة قوامها (٣٤٨) تلميذاً من تلاميذ الصفين الخامس والسادس خلال العام (٧٦/٧٧). وقد قام الباحث بتقسيم العينة إلى ٣ مجموعات كل منها تحتوي (١١٦) تلميذاً كالتالي: مجموعة أميركية المولد، مجموعة الوافدين قديماً، ومجموعة الوافدين حديثاً. وقد استخدم الباحث اختبار كالفورنيا للشخصية لقياس التوافق الاجتماعي والشخصي في المجموعات الثلاث، كما استخدم اختبار ستانفورد (للتحصيل الدراسي). وتوصلت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين التلاميذ أميركيي المولد والتلاميذ الوافدين حديثاً في التوافق الشخصي لصالح المجموعة الأولى. في حين أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعات الثلاث في التوافق الاجتماعي والتحصيل الدراسي. كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين تلاميذ المجموعات الثلاث من التوافق العام لصالح أميركيي المولد (في: شفيق، ١٩٩٤).

وتناولت دراسة سيد خير الله (١٩٨١) التوافق الشخصي والاجتماعي وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى تلاميذ المدرسة الابتدائية في القرية والمدينة. وقد تم اختيار عينة الدراسة من محافظة واحدة لتساوي فرصة الامتحان الواحد بجميع أفراد العينة، وقد تكونت عينة الدراسة من (١٠٩٤) تلميذاً من البنين من تلاميذ الصف السادس الابتدائي موزعين على مجموعتين في القرية والمدينة على النحو التالي: مجموعة تلاميذ القرية وتكونت من (٥٨٩) تلميذاً، ومجموعة تلاميذ المدينة وتكونت من (٥٠٥) تلاميذ، وقد استخدم الباحث اختبار الشخصية للأطفال والمكون من قسمين:

الأول ويتناول التكيف الشخصي، والثاني ويتكون من التكيف الاجتماعي، بالإضافة إلى قياس التحصيل الدراسي بالرجوع والاعتماد على نتيجة امتحان الشهادة الابتدائية من واقع الكشف الرسمية. وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج أهمها: أن هناك ارتباطاً موجباً ذو دلالة إحصائية بين درجات التوافق ودرجات التحصيل الدراسي في المجموعتين (القرية والمدينة)، وأن الزيادة في درجات التوافق يسبقها زيادة في درجات التحصيل الدراسي في القرية والمدينة، وبفروق دالة عند مستوى (٠,٠١) بين المرتفعين والمنخفضين في التوافق. كما أثبتت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تلاميذ المجموعتين (القرية والمدينة) في جميع أبعاد التوافق الشخصي والاجتماعي والتوافق العام، وكلها لصالح مجموعة القرية (في: القحطاني، ٢٠٠٠).

كما هدفت دراسة أحمد حسين (١٩٨٥) التعرف على طبيعة العلاقة بين التحصيل الدراسي ومجالات التوافق المختلفة (المنزلي، والاجتماعي، والانفعالي). وقد استخدم الباحث عينة بلغ قوامها (٢٦٠) طالباً من أفراد المجتمع الأصلي، بما في ذلك العينة الاستطلاعية (٦٠) طالباً من طلاب المستوى الأول الملتحقين بجامعة أم القرى، عام (١٩٨٣/١٩٨٤)، ويمثلون مجموعتين متساويتين ومتجانستين في جميع الظروف تقريباً، ما عدا التحصيل الدراسي، حيث تمثل المجموعة الأولى المتفوقين تحصيلياً، وتمثل الثانية المتخلفين تحصيلياً. كما استخدم الباحث المعدل التراكمي للطلاب واختبار التوافق الذي وضعه هيو. م. بل، وعربه محمد عثمان، بعد أن قام الباحث بتطويره، كأدوات للدراسة. وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة موجبة دالة إحصائياً بين معدل التحصيل الدراسي للطلاب الجامعي ودرجات كلاً من التوافق المنزلي والتوافق الانفعالي. كما تبين من خلال النتائج عدم وجود علاقة بين معدل التحصيل الدراسي للطلاب الجامعي وكلاً من التوافق الاجتماعي، والتوافق العام (حسين، ١٩٨٥).

وفي دراسة قامت بها نظمية السكافي (١٩٨٧) بعنوان التوافق الشخصي والاجتماعي للمراهقة وعلاقته بالتحصيل الدراسي، هدفت الكشف عن بعض الجوانب النفسية والاجتماعية المؤثرة في التحصيل الدراسي للفتاة المراهقة في نهاية المرحلة المتوسطة. وقد اعتمدت الدراسة على عينة من طالبات نهاية المرحلة المتوسطة بمدينة مكة المكرمة وعددها (٤٠٠) طالبة تم اختيارهن عشوائياً. وقد استخدمت الباحثة اختبار الشخصية للمرحلة المتوسطة والثانوية إعداد عطية هنا لقياس التوافق الشخصي والاجتماعي والعام لعينة الدراسة. وقد أسفرت النتائج عن وجود ارتباط موجب دال إحصائياً بين التحصيل الدراسي وبين أبعاد كلاً من التوافق الشخصي والتوافق الاجتماعي. كما دلت

النتائج على وجود معاملات ارتباط دالة بين أبعاد التوافق العام والتحصيل الدراسي (السكافي، ١٩٨٧).

في حين خلصت دراسة مزنة العقل (١٩٨٨) والتي هدفت دراسة تأثير عمل الأم على التوافق الشخصي والاجتماعي ودراسة الفروق في جميع جوانب التوافق الشخصي والاجتماعي، والفروق في التحصيل الدراسي لدى بنات الأمهات العاملات وغير العاملات. وقد استخدمت الباحثة عينة تكونت من (٢٠٠) طالبة من أفراد المجتمع الأصلي، جميعهن من طالبات الصفوف الثلاثة الأخيرة من المرحلة الابتدائية ويمثلن مجموعتين متساويتين ومتجانستين تقريباً في جميع الظروف. وبالنسبة لأدوات الدراسة فقد استخدمت الباحثة المجموع العام لدرجات الطالبة في السنة الدراسية السابقة، بالإضافة لاختبار الشخصية للأطفال، وقد توصلت الباحثة من خلال النتائج إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية بين بنات الأمهات العاملات وغير العاملات، في التوافق الشخصي، والتوافق الاجتماعي، والتحصيل الدراسي (العقل، ١٩٨٨).

كما قام علي سراج (١٩٨٨) بدراسة الفروق في التوافق الشخصي والاجتماعي بين أطفال الصف الأول الابتدائي بمكة المكرمة الذين التحقوا والذين لم يلتحقوا برياض الأطفال، وقد استخدم عينة قوامها (٢٤٤) طفلاً من أطفال الصف الأول الابتدائي مقسمة إلى مجموعتين: مجموعة تجريبية، وهم الأطفال الذين سبق لهم الالتحاق برياض الأطفال، وعددهم (١٢٢) طفلاً، ومجموعة ضابطة لم تلتحق برياض الأطفال وعددها (١٢٢) طفلاً. كما استخدم الباحث للتحقق من صحة الفروض اختبار الشخصية للأطفال إعداد (عطية محمود هنا) لقياس التوافق الشخصي والاجتماعي، وقد أسفرت النتائج عن وجود فروق دالة إحصائية بين درجات الأطفال الذين التحقوا برياض الأطفال والذين لم يلتحقوا في التوافق الشخصي، والتوافق الاجتماعي، والتوافق العام، وذلك لصالح الأطفال الذين التحقوا برياض الأطفال (سراج، ١٩٨٨).

وفي دراسة سعد الثبتي (١٩٨٩) بهدف التعرف على التوافق الشخصي والاجتماعي لتلاميذ المرحلة الابتدائية ممن لديهم صعوبات في تعلم القراءة، قام الباحث بتطبيق استبيان تشخيص صعوبات تعلم القراءة من إعداد فتحي الزيات، وتطبيق اختبار الشخصية لعطية هنا على عينة شملت (٣٥٣) تلميذاً من الصفوف الابتدائية الرابع والخامس والسادس الابتدائي، منها (١٧٣) تلميذاً لديهم صعوبات تعلم في القراءة و(١٨٠) تلميذاً يمثلون مجموعة العاديين كعينة مقارنة. وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التوافق الشخصي، والتوافق الاجتماعي، والتوافق

العام، بين ذوي صعوبات تعلم القراءة وبين أقرانهم العاديين لصالح المجموعة الثانية (الثبتي، ١٩٨٩).

وفي دراسة أخرى قامت بها اعتدال عطوي (١٩٨٩) هدفت التعرف على الفروق في التوافق لدى الطالبات اللاتي لديهن خادمت أجنبيات والطالبات اللاتي ليس لديهن خادمت أجنبيات، وذلك في جميع جوانب التوافق الشخصي والاجتماعي، ودراسة الفروق في التوافق الشخص والاجتماعي بين طالبات لديهن خادمت وتعليم أمهاتهن مرتفع وطالبات لديهن خادمت وتعليم أمهاتهن منخفض، استخدمت الباحثة عينة مكونة من (٢٠٠) طالبة من أفراد المجتمع الأصلي وجميعهن طالبات الصف الخامس الابتدائي يبلغن من العمر ١١ سنة ويمثلن عينتين متجانستين في كل الظروف، تمثل المجموعة الأولى والتي عددها (١٠٠) تلميذة لديهن خادمت أجنبيات، وتمثل المجموعة الثانية (١٠٠) تلميذة ليس لديهن خادمت أجنبيات. كما استخدمت الباحثة اختبار الشخصية من إعداد عطية هنا، وتوصلت إلى النتائج التالية:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجات التوافق الشخصي والتوافق الاجتماعي بين التلميذات اللاتي شاركن في تنشئتهن خادمت أجنبيات وزميلاتهن اللاتي لم تشارك في تنشئتهن خادمت أجنبيات لصالح المجموعة الثانية.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجات التوافق الشخصي والتوافق الاجتماعي بين التلميذات اللاتي شاركن في تنشئتهن خادمت أجنبيات وأمهاتهن ذوات مستوى تعليمي مرتفع وزميلاتهن من نفس الوضع وأمهاتهن ذوات مستوى تعليمي منخفض (عطوي، ١٩٨٩).

كما قامت حياة الحازمي (١٩٩٧) بدراسة للتعرف على التوافق الشخصي والاجتماعي وعلاقته بالقيم الدينية لدى عينة بلغت (٤٠٣) من طالبات مدارس المرحلة المتوسطة التابعة لرئاسة تعليم البنات بمكة المكرمة و(١٨٧) طالبة من مدارس تحفيظ القرآن الكريم للمرحلة المتوسطة بمكة المكرمة، بمجموع (٥٩٠) طالبة تم اختيارهن عشوائياً. واستخدمت الباحثة الأدوات التالية في الدراسة: اختبار الشخصية للمرحلة المتوسطة والثانوية: إعداد عطية هنا لقياس أبعاد التوافق الشخصي والاجتماعي والعام، ومقياس السلوك الديني لقياس القيم الدينية: إعداد عبد العزيز معلا، واستمارة معلومات شخصية عن الطالبة: من إعداد الباحثة. وقد أسفرت نتائج الدراسة عن وجود فروق دالة إحصائية في التوافق الشخصي، والتوافق الاجتماعي، والتوافق العام بين طالبات المرحلة

المتوسطة في المجموعة الأولى المدارس التابعة لرئاسة تعليم البنات، والمجموعة الثانية مدارس تحفظ القرآن الكريم بمكة، وكانت الفروق لصالح المجموعة الثانية. كما أسفرت النتائج عن وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين القيم الدينية وكلاً من التوافق الشخصي، والتوافق الاجتماعي، والتوافق العام لدى طالبات المرحلة المتوسطة من مدارس تحفيظ القرآن الكريم بمكة. كما وجدت الباحثة أن هناك فروق في التوافق الشخصي والاجتماعي تبعاً للمستوى التعليمي للوالدين بين طالبات المرحلة المتوسطة من مدارس تحفيظ القرآن الكريم والمدارس التابعة لرئاسة تعليم البنات بمكة المكرمة لصالح المجموعة الأولى (الحازمي، ١٩٩٧).

كما قامت عبير عسيري (٢٠٠٣) بدراسة تهدف إلى الكشف عن العلاقة بين تشكل هوية الأنا، ممثلة في الدرجات الخام لرتب الهوية (تحقيق، تعليق، انغلاق، تشتت) في مجالاتها المختلفة (الأيدولوجية، والاجتماعية، والكلية) والدرجات الخام لكل من مفهوم الذات والتوافق، لدى عينة بلغت (١٤٦) طالبة من طالبات المرحلة الثانوية بمدينة الطائف، وذلك باستخدام مقياس الهوية الموضوعي للغامدي، ومقياس مفهوم الذات للصيرفي، ومقياس التوافق لعطية هنا. وقد أسفرت نتائج الدراسة بشكل عام عن اتجاه علاقة التوافق إلى الإيجابية بتحقيق الهوية وإلى السلبية بتشتت الهوية وذلك بدلالة في الغالب، وميلها إلى الضعف وعدم الدلالة بكل من تعليق وانغلاق الهوية. ومن جانب آخر تبين عدم وجود علاقة دالة إحصائية بين أبعاد الهوية المختلفة في مجالاتها المختلفة ومفهوم الذات، وترجع الباحثة ذلك إلى عدد من الاحتمالات منها احتمالية ضعف مصداقية بعض المقاييس، ووقوع نسبة كبيرة من أفراد العينة في رتبة التعليق منخفض التحديد، وعدم اهتمام المفحوصين، واختلاف ميكانزمات الشعور بالهوية عن مفهوم الذات كتأثير الثقافة السعودية والمرغوبة الاجتماعية (عسيري، ٢٠٠٣).

أما الدراسة التي قام بها محمد بن اسماعيلي (٢٠٠٧) في الجزائر بهدف التعرف على أهم معوقات التوافق الدراسي والاجتماعي لدى المراهقين، فقد تم اختيار عينة مكونة من (٨٠) طالباً وطالبة من المراهقين في المدارس المتوسطة بطريقة عشوائية وتمثل جميع طبقات المجتمع بقدر الإمكان. وقد استخدم الباحث استفتاء تحديد المشكلات التي يعانيها الطلبة من إعداد الباحث. وقد تبين من خلال النتائج أن من أهم المشكلات المشتركة التي تعوق التوافق الدراسي والاجتماعي التي قام الطلاب بتحديددها هي التفكير في الامتحانات بنسبة كبيرة، بلغت (٧١%) تفوق لدى الإناث عنها لدى الذكور، وأغلب الطلبة الذين يعانون منها هم من الطبقة المتوسطة التي ينتمي إليها معظم

المجتمع الجزائري حيث تتسم ثقافة هذه الطبقة بثقافة المخاوف والآمال، كما أن هذه المخاوف تسيطر على المنظور التربوي والاجتماعي، وإن كانت تعرض الأطفال للضغط عليهم من نواح كثيرة. كذلك من بين المشكلات المدرسية المشتركة كانت التفكير في المستقبل بنسبة (٨١%) وهي لدى الإناث أعلى من الذكور. كما كانت هناك مشكلات اجتماعية أكثرها نسبة كانت البحث عن حب الآخرين بنسبة (٦٧%) تفوق لدى الإناث عنها لدى الذكور. أما المشكلات الصحية فتفوق نسبتها لدى الذكور عنها لدى الإناث. وأكثر المشكلات النفسية نسبة فكانت الخوف من عذاب الله بنسبة بلغت (٨١%) وهي تفوق نسبتها لدى الإناث عنها لدى الذكور. وفيما يخص المشكلات الاقتصادية فتمثلت في التفكير في المستقبل بنسبة بلغت (٨١%)، وهي لدى الإناث أعلى من الذكور (اسماعيل، ٢٠٠٧).

وفي دراسة التوافق النفسي الاجتماعي وعلاقته بالدافعية للتعلم لدى المراهق المتمدرس في التعليم الثانوي لـ فروجة بلحاج (٢٠١١)، وهي دراسة ميدانية بولاية تيزي وزو وبومدراس في الجزائر، حيث كان من بين أهدافها الكشف عن العلاقة بين كلاً من التوافق النفسي والتوافق الاجتماعي والدافعية للتعلم لدى أفراد العينة. كما تهدف إلى معرفة ما إذا كانت هناك فروق فردية بين الجنسين (ذكوراً وإناثاً) في التوافق النفسي الاجتماعي ودافعتهم للتعلم، بالإضافة إلى التعرف على مختلف المشاكل والعراقيل التي تعيق نجاح المتمدرسين خاصة المتعلقة بالتوافق، وإظهار أهم النواحي التي يمكن أن تؤثر على دافعية المراهق للتعلم. وبلغت عينة الدراسة (٣٠٠) مراهقاً ومراهقة من طلبة المرحلة الثانوية. أما الأدوات التي استخدمتها الباحثة في الدراسة، فكانت اختبار (عطية هنا) للشخصية للمرحلة الإعدادية والثانوية، ومقياس الدافعية للتعلم لـ (يوسف قطامي). وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين التوافق النفسي الاجتماعي والدافعية للتعلم لدى المراهقين في التعليم الثانوي. كما توصلت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين التوافق النفسي والدافعية للتعلم لدى عينة الدراسة، ووجود علاقة ارتباطية موجبة بين التوافق الاجتماعي والدافعية للتعلم لدى المراهقين في التعليم الثانوي. وكشفت نتائج الدراسة عن عدم وجود فروق بين الذكور والإناث فيما يتعلق بدرجات التوافق النفسي الاجتماعي، في حين توجد فروق في التوافق النفسي فقط بين الجنسين، وذلك لصالح الذكور (بلحاج، ٢٠١١).

في حين قامت أماني الكحلوت (٢٠١١) بدراسة تهدف للكشف عن درجة التوافق النفسي الاجتماعي لدى أبناء العاملات في المؤسسات الخاصة في مدينة غزة ومقارنتها عند أبناء غير

العاملات، حيث تم إجراء الدراسة على عينة بلغت (٣٣٠) من أبناء وبنات الأمهات العاملات وغير العاملات. وقد تم توزيع العينة على مجموعتين (١٥٦) من أبناء العاملات، و(١٥٦) من أبناء غير العاملات. واستخدمت الباحثة استبانة التوافق النفسي الاجتماعي من إعداد الباحثة لجمع المعلومات. وتوصلت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التوافق النفسي الاجتماعي بين أبناء العاملات في المؤسسات الخاصة وأبناء غير العاملات. كما توصلت الباحثة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التوافق النفسي الاجتماعي بين المجموعتين تعزى إلى متغير الجنس (ذكور وإناث)، نوع الأسرة، وحجم الأسرة. في حين كشفت نتائج الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين في الجانب الصحي لصالح مجموعة أبناء الأمهات العاملات، كما كشفت عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين في المجال الاجتماعي لصالح مجموعة أبناء الأمهات غير العاملات (الكحلوت، ٢٠١١).

في حين خلصت دراسة ميليسا ديروسيير وليود ستاسي Melissa E. Derosier and Lloyd W. Stacey (٢٠١١) والتي هدفت اختبار ما إذا كان هناك تأثير للتوافق الاجتماعي على نتائج التحصيل الأكاديمي لدى الأطفال، إلى نتائج متوقعة من حيث وجد الباحثون ما يدعم نظرية النماذج السببية، إذ ساهمت استمارتي التوافق الاجتماعي بشكل مستقل في التنبؤ لكل مجال من مجالات التوافق الأكاديمي. وقد كانت الفروق بين الجنسين واضحة في أنماط النتائج خاصة في ما يتعلق بتأثير العنف على التوافق الأكاديمي. وقد تم جمع البيانات لـ (١٢٥٥) طفل في الصف الثالث وذلك بواسطة السجلات المدرسية واستمارات تقارير المدرسين والأقران، والتقارير الذاتية. كما شملت مقاييس التوافق الاجتماعي على التقبل والعنف مع الأقران، أما نتائج التحصيل الأكاديمي فقد شملت درجة المتوسط لمادتي الرياضيات والقراءة، السلوك في الصف، تقدير الذات أكاديمياً، والتغيب عن الدراسة. وركزت مناقشة النتائج على دور البرامج الاجتماعية العاطفية لتعليم القراءة والكتابة في الحد من نتائج التحصيل الأكاديمي السلبية (Derosier and Stacey, 2011).

بينما قامت كلاً من ماجا زوبانتشيك وتينا كافتشيك Maja Zupancic & Tina Kavcic (٢٠١١) بدراسة عوامل التوافق الاجتماعي في المدرسة: شخصية الطفل، الأسرة، ومرحلة ما قبل المدرسة. وقد انعكس دور العوامل المرتبطة بشخصية الطفل (النوع، القدرات المعرفية، سمات شخصية الأم المتصورة)، والبيئة الأسرية (تعليم الأمهات، الممارسة الوالدية المبلغ عنها ذاتياً)، وتجربة تعليم ما قبل المدرسة (ثلاث سنوات على الأقل مقابل من لم يخوضوا أي تجربة) على

التوافق الاجتماعي في المدرسة من خلال تقارير المدرسين حول الكفاءة الاجتماعية والسلوكيات الظاهرة والداخلية، وتم تطبيق الدراسة على عينة من الأطفال بلغت (٣٦٦) طفلاً بعمر الست سنوات. وقد شكلت عوامل الطفل، والأسرة، وتعليم ما قبل المدرسة ١٩% من نسبة الفروق في التوافق الاجتماعي، بينما شكل عامل شخصية الطفل معظم النسبة المتبقية. وقد ساهم المتغيرات الأسرية بصورة كبيرة، رغم أن أجزاء الفروق الصغيرة في الكفاءة الاجتماعية والسلوكيات الداخلية تفوق العوامل المتعلقة بالطفل. بالإضافة إلى ذلك فقد كان عامل تجربة تعليم ما قبل المدرسة منبأً لمعدل أقل من السلوك الداخلي، وأكثر تواتراً من السلوك الظاهري (Zupancic and Kavcic, 2011).

التعليق على المحور الثاني من الدراسات السابقة:

يتضح من خلال ما تم عرضه من الدراسات السابقة لهذا المحور والبالغ عددها (٢٠) دراسة، منها (١٦) دراسة عربية، و(٥) دراسات أجنبية، أن جميعها قد تناولت التوافق الاجتماعي، بالإضافة إلى تبين نتائج الدراسات حسب عنوان ومتغيرات الدراسة، والهدف منها، فنجد ما يلي:

- في الدراسات التي تناولت التوافق الاجتماعي وعلاقته بالتحصيل الدراسي وفقاً لمتغيرات متنوعة:
 - كشفت دراسة كورنيلسون (١٩٧٣) عن عدم وجود علاقة بين التوافق الاجتماعي والتحصيل الدراسي وفقاً لنوع المدرسة التي ينتظم فيها الطلبة (مختلطة أم غير مختلطة) بالنسبة لكلا الجنسين.
 - أما دراسة كومنجر (١٩٧٩) فقد أسفرت نتائجها عن عدم وجود فروق دالة في التوافق الاجتماعي والتحصيل الدراسي بين التلاميذ أميركيي المولد، والوافدين قديماً، والوافدين حديثاً.
 - في حين كشفت دراسة خير الله (١٩٨١) عن وجود ارتباط دال موجب بين التوافق الاجتماعي والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ المدرسة الابتدائية، في (القرية والمدينة)، بالإضافة إلى وجود فروق ذات دلالة في جميع أبعاد التوافق الاجتماعي بين تلاميذ القرية والمدينة لصالح تلاميذ القرية.

- أما دراسة حسين (١٩٨٥) فقد أظهرت عدم وجود علاقة بين معدل التحصيل الدراسي للطلاب الجامعي والتوافق الاجتماعي.
- كما أظهرت دراسة السكافي (١٩٨٧) عن وجود ارتباط دال موجب بين التوافق الاجتماعي والتحصيل الدراسي للفتاة المراهقة.
- تناولت عدد من الدراسات موضوع التوافق الاجتماعي وعلاقته ببعض المتغيرات الأخرى، كعمل الأم وتقدير الذات، والقيم الدينية، والتفوق العقلي، وتشكل هوية الأنا، وأثر المتغيرات الديموغرافية، والمتغيرات الاجتماعية، والدافعية للتعلم، وقد أسفرت الدراسات عن عدد من النتائج، من أهمها:
- دراسة العقل (١٩٨٨)، ودراسة الكحلوت (٢٠١١)، فقد اتفقت نتائج كلا الدراستين على عدم وجود فروق بين أبناء الأمهات العاملات وغير العاملات، في التوافق الاجتماعي.
- بينما أظهرت دراسة عطوي (١٩٨٩) وجود فروق دالة في التوافق الاجتماعي بين تلميذات الصف الخامس الابتدائي ممن شاركت في تنشئتهن خادمت، ونظيراتهن ممن لم تشارك في تنشئتهن خادمت، لصالح المجموعة الثانية، في حين لم تظهر النتائج فروق دالة في درجات التوافق الاجتماعي بين المجموعة الأولى من اللاتي أمهاتهن ذوات تعليم مرتفع، وبين المجموعة الثانية من اللاتي أمهاتهن ذوات تعليم منخفض.
- دراسة دراير (١٩٧٠)، وقد كشفت نتائجها عن وجود علاقة بين التوافق الاجتماعي وتقدير الذات لدى الطلبة الهنود الأمريكيين من الشباب.
- بينما كشفت دراسة الخالدي (١٩٧٥) عن وجود علاقة دالة موجبة بين جوانب التوافق الاجتماعي، والتفوق العقلي لدى عينة من تلاميذ المرحلة الإعدادية.
- أما دراسة الحازمي (١٩٩٧) فقد أظهرت عدد من النتائج، كان من أهمها: وجود فروق دالة في التوافق الاجتماعي تبعاً للمستوى التعليمي للوالدين بين طالبات المرحلة المتوسطة من مدارس تحفيظ القرآن والمدارس التابعة لرئاسة تعليم البنات (سابقاً)، (وزارة التربية والتعليم، حالياً)، بمكة المكرمة لصالح المجموعة الأولى.
- وقد أظهرت دراسة عسيري (٢٠٠٣) أن اتجاه علاقة التوافق يميل إلى الإيجابية بتحقيق الهوية، وإلى السلبية بتشتت الهوية.
- أما دراسة بلحاج (٢٠١١) فقد أظهرت نتائجها وجود علاقة دالة موجبة بين التوافق الاجتماعي والدافعية للتعلم لدى المراهقين في التعليم الثانوي.

- تناولت دراستان أهم مشكلات التوافق، وهما دراسة علي (١٩٧٥)، ودراسة اسماعيلي (٢٠٠٧)، حيث أشارت نتائج الأولى إلى أن أكثر مشكلات التوافق شيوعاً، هي: مشكلات تقبل الذات، تليها المشكلات المتعلقة بالنضج الجنسي والتكيف الانفعالي، ثم مشكلات سوء التوافق الاجتماعي، وبعدها مشكلات الخوف وحدة الطبع والقلق، وفي الأخير تأتي مشكلات سوء التوافق الأسري، مع تفاوت هذه المشكلات في شدتها بين الجنسين تبعاً للعمر. أما الدراسة الثانية فقد أشارت نتائجها إلى أن التفكير في الامتحانات، والتفكير في المستقبل، والمشكلات الاجتماعية، كالبحت عن حب الآخرين كانت من أكثر المشكلات التي تعوق التوافق الدراسي والاجتماعي لدى المراهقين، واتفقت نتائج الدراستان على أن مشكلات التوافق تزيد لدى الإناث عنها لدى الذكور، ماعدا المشكلات الصحية فقد كانت لدى الذكور أعلى من الإناث.
- أما دراسة سراج (١٩٨٨) فقد أسفرت نتائجها عن وجود فروق دالة في التوافق الاجتماعي بين أطفال الصف الأول ابتدائي الذين التحقوا برياض الأطفال، وبين الأطفال الذين لم يلتحقوا برياض الأطفال، وذلك لصالح المجموعة الأولى.
- وفي دراسة الثبتي (١٩٨٩) أسفرت النتائج عن وجود فروق دالة في التوافق الاجتماعي بين ذوي صعوبات التعلم وبين أقرانهم العاديين، لصالح المجموعة الثانية.
- هناك عدد كبير من الدراسات التي اتبعت المنهج التجريبي، حيث تم تقسيم العينة فيها، إلى مجموعتين متساويتين ومتجانستين، مثل: دراسة كورنيلسون (١٩٧٣)، ودراسة خير الله (١٩٨١)، ودراسة حسين (١٩٨٥)، ودراسة اعتدال عطوي (١٩٨٩)، ودراسة الكحلوت (٢٠١١)، ماعدا دراسة واحدة تم فيها تقسيم العينة إلى ثلاث مجموعات، وهي دراسة كومنجر (١٩٧٩). بينما اتبعت بقية الدراسات الأخرى المنهج الوصفي الارتباطي، مثل دراسة: بلحاج (٢٠١١) والتي اتبعت المنهج الوصفي الارتباطي في دراستها، وغيرها من الدراسات التي تم ذكرها في هذا الجزء.

ثالثاً: الدراسات التي تناولت أثر تعلم اللغات الأجنبية على التوافق الاجتماعي:

هدفت دراسة تأثير الثنائية اللغوية على تطور الطفل لـ بيرجيت هيور جاليرانو Brigitte Heuer (١٩٨٦) إلى التوصل إلى معرفة تأثير الثنائية اللغوية المبكرة (أي اللغتين الألمانية والإيطالية) على شخصية الأطفال وسلوكهم الاجتماعي، وقدرتهم على الفهم ومقدرتهم اللغوية. وأجريت الدراسة على عينة من الأطفال الإيطاليين الذين لم يلتحقوا بعد بالمدرسة من ٤ إلى ٦ سنوات. وتوصلت الدراسة إلى أنه لا توجد اختلافات مهمة في السلوك الاجتماعي، ولكنها وجدت بعض الاختلافات فيما يتعلق بالثقة بالنفس والتحكم فيها وضبطها، والذاكرة والمهارات الشفوية (في: شعبان، ٢٠٠٢).

وأجريت دراسة حالة للأطفال بالصفين الثاني والثالث الابتدائي من المتعلمين للغة الإسبانية كلغة أجنبية لـ ستيفز بكسلر Steves B. (١٩٩٧) للبحث عن الفروق الفردية في الدافعية، وطريقة التعلم، وطريقة تعلم مفردات اللغة، والسلوك بالفصل، بالإضافة إلى مهارات استماع ونطق اللغة بالفصل. وقد اعتمدت الدراسة على الملاحظة عن طريق تسجيل ساعات الدراسة صوتاً وصورة، ثم تحليل التسجيلات والملاحظات بعد تصنيفها إلى نماذج مختلفة من سلوكيات التعلم. وأهم ما توصلت إليه هذه الدراسة من نتائج هو عدم وجود أدلة واضحة على أهمية سمة نفسية بعينها على تعلم اللغة الثانية. ووجدت أن تعلم لغة أجنبية ثانية ليس بالعملية السهلة والبديهية التي يمكن أن تحدث تلقائياً. كما توصلت أيضاً إلى أن هناك عدد من العوامل التي لها دور مؤثر في عملية تعلم اللغة الأجنبية، ومن بينها طريقة إدارة العملية التعليمية بالصف، والمناخ الانفعالي والعاطفي، بالإضافة إلى تأثير رفاق المدرسة (في: شعبان، ٢٠٠٢).

وهدف دراسة العلاقة بين الثنائية اللغوية وتطور عملية النمو المعرفي لحل المشكلات لـ بياليستوك إلين وماجنندر شيلبي Bialystok, E. and Majunder, S. (١٩٩٨) إلى اختبار تأثير المستويات المختلفة من الثنائية اللغوية على القدرات غير الشفهية لحل المشكلات. وقد أجريت الدراسة على عينة من أطفال الصف الثالث الابتدائي بلغت ٧١ طفلاً تم تقسيمهم إلى مجموعات وفقاً لمستوياتهم في الثنائية اللغوية كالتالي:

- مجموعة متوازنة الثنائية اللغوية في اللغتين الإنجليزية والفرنسية.
- مجموعة بمستوى الثنائية اللغوية الثانوية التابعة في اللغتين البنغالية والإنجليزية.

• مجموعة ضابطة أحادية اللغة الإنجليزية.

وقد تمت المقارنة بين المجموعات في مستوى التحكم والانتباه والتركيز وفي القدرة على التحليل المعرفي ومستوى الإدراك، وذلك بعد تطبيق المقاييس المطلوبة لذلك. وأظهرت مجموعة الثنائية اللغوية المتوازنة تقدماً أفضل من المجموعات الأخرى في مستوى الانتباه والتركيز، في حين لم تظهر فروق أخرى ذات دلالة بين المجموعات (في: شعبان، ٢٠٠٢).

وكان من أهم أهداف دراسة مقارنة بعنوان التعلم باللغات الأجنبية وعلاقته ببعض السمات النفسية للطفل ونظريته نحو البيئة لمنى شعبان (٢٠٠٢) التعرف على طبيعة العلاقة بين التعلم باللغات الأجنبية منذ الطفولة المبكرة وما ينتج عن ذلك من ثنائية لغوية والسمات النفسية، وقد حاولت الباحثة الوصول إلى ذلك عن طريق المقارنة بين عيّنتين متمثلتين في الظروف الاقتصادية والاجتماعية والثقافية من أطفال مرحلة الطفولة المتأخرة الذين تتراوح أعمارهم بين ١١ و ١٢ سنة، وكانت إحدى العيّنتين من ثنائيي اللغة الذين تعلموا باللغات الأجنبية بدرجة مكثفة، والأخرى من أحاديي اللغة الذين تعلموا اللغة العربية. وقد تم استخدام استمارة لجمع بيانات الحالة الاقتصادية والاجتماعية والثقافية لأفراد العيّنتين. كما تم استخدام مقياس مكون من عشرة مكونات لقياس السمات النفسية، بالإضافة إلى استبيان استُخدم لمعرفة وجهة نظر الطفل نحو البيئة الفيزيائية وبعض مشكلاتها، ونظريته نحو البيئة الأم متمثلة في البيئة الثقافية والاجتماعية. ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة وجود علاقة بين مستوى الثنائية (The Level of Bilingualism) اللغوية والسمات النفسية، حيث أنه كلما اقترب مستوى الثنائية اللغوية من الثنائية الحقيقية (True Bilingualism) كلما كان تأثير التعلم باللغات الأجنبية إيجابياً على السمات النفسية. كما تبين من خلال الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين عيّنتي الدراسة من المتعلمين باللغات والمتعلمين باللغات والمتعلمين بلغة واحدة في الثبات الانفعالي لصالح عينة اللغة الواحدة. كما تبين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين عيّنتي البحث من المتعلمين باللغات والمتعلمين بلغة واحدة في مقياس السمات النفسية. وقد أثر عدد من العوامل على نتائج الدراسة من حيث عدم وصول عينة الدراسة إلى مستوى الثنائية الحقيقية المتوازنة (True Bilingualism) حيث ساد مستوى الثنائية اللغوية التابعة الثانوية (Subordinate Bilingualism) بين أفراد عينة الدراسة. بالإضافة إلى التكوين النفسي القوي لأطفال مرحلة الطفولة المتأخرة. كما أن بيئة التعلم العربية في المدرسة والمنزل أضعف من دور اللغات الأجنبية في عينة الدراسة، حيث لم يتم ممارسة اللغة بالقدر الذي يسمح بإتقانها حتى هذه المرحلة، ولا بالقدر الذي يسمح بالإطلاع أو التعرف الجيد على ثقافة هذه اللغات

الأجنبية والانغماس فيها. وبناء عليه فلم تظهر فروق ذات دلالة واضحة بين مجموعات الدراسة في مقياس السمات النفسية ككل، ولا في وجهة النظر حول البيئة بصفة عامة. في حين ظهرت فروق بين الجنسين في كل من عينة اللغات وعينة اللغة الواحدة في بعض السمات النفسية، وكذلك في بعض المشكلات البيئية، وخاصة بعض مشكلات البيئة الاجتماعية (شعبان، ٢٠٠٢).

وفي دراسة للتوافق الاجتماعي لأطفال من ثنائيي اللغة الكورية- الإنجليزية بمستوى عالٍ من الكفاءة في رياض الأطفال لـ ريو جيونج Ryu Jiyoung (٢٠٠٤)، تصف الدراسة اكتساب اللغة الإنجليزية للأطفال وتطورهم الأكاديمي وتوافقهم النفسي والاجتماعي في المدرسة. وقد أجريت جميع الملاحظات والمقابلات في محيط الصف الطبيعي. كما خضع هؤلاء الأطفال لعدة تجارب مدرسية مختلفة، تتوقف جزئياً على كفايتهم في اللغة الإنجليزية، ولكنهم أظهروا بشكل عام مهارة في سرعة اكتساب اللغة الإنجليزية، بالإضافة إلى التوافق السوي تجاه المدرسة. وتقترح نتائج الدراسة أن الآباء والمعلمين كان لهم دوراً مهماً في دعم الثنائية اللغوية لأطفالهم ودعم توافقهم تجاه البيئات الجديدة، مع المحافظة في ذات الوقت على السمات الأساسية لثقافتهم الأصلية (Jiyoung, 2004).

وأجريت دراسة حالة بواسطة جريس هوي-شين لين Grace Hui-Chin Lin (٢٠٠٧) على مجموعة من الطلبة التايوانيين المبتدئين ممن يدرسون اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية لغير الناطقين بها، وكانت تهدف إلى تحديد تصورات هؤلاء الطلبة عن استراتيجيات الاتصال الخمس (تجنب الموضوع، رسائل التنازل، استبدال المعنى، الحديث الداخلي والتعاون). وبلغ عددهم (٢٤) طالباً جامعياً تم تدريبهم لمدة (١٠) أسابيع على كيفية استخدام استراتيجيات الاتصال في تصنيف فيرش وكاسبر Fearch and Kasper's Taxonomy (1983)، ولم يكن من بين الطلبة متخصصون بدراسة اللغة الإنجليزية، ولكن كانوا منتظمين في فصول لتعليم اللغة الإنجليزية ضمن البرامج المعدة للمبتدئين بكلية الزراعة في جامعة تتجاي. وتمت مقابلة المشتركين في بداية فترة التدريب وفي نهايتها، وأظهرت الدراسة النتائج كالاتي:

- في المجموعة المصغرة لاستراتيجيات الاتصال، سبعة من المتطوعين نزعوا إلى الاعتراف بأن "تجنب الموضوع" كان تطبيقياً فقط، ولذلك كانوا غير موافقين على أن "الاحتفاظ بالصمت" هو بسبب الاهتمام بأصول اللباقة.
- الخلط في وجهات النظر حول "رسائل التنازل" والتي تراوحت من مواقف محايدة إلى استخدامات مناسبة وغير مناسبة.

- في استراتيجية "استبدال المعنى" فإن معظم الطلبة أظهروا اعتقاداً أنها كانت ملائمة بالنسبة للوصول إلى التعرف على محاور المعنى المقصود الخاصة بهم.
- أما في مجموعة الإنجاز الثانية فإن أربعة من الطلبة تصوروا أنها نافعة بينما ثلاثة من الطلبة أبدوا مواقف مبهمّة مع اقتراحات متعددة للاستخدام. وبالنسبة لاستراتيجية "الحديث الداخلي" فإن ستة من الطلاب لاحظوا أنها تقدم وظيفة تعزيز شموليتهم في التواصل باللغة الانجليزية، كما أن هناك طالب واحد كان لديه موقفاً محايداً. وقد اظهرت البيانات تصورات وافية ومعقدة في نفس الوقت عن انشاء الكلمات والأسماء الرنانة (word-coinage).
- كان هناك ستة طلبة يعتقدون أن "استراتيجية التعاون" تساعد في تحقيق أهدافهم التعليمية، في حين اثنان من سبعة يعتقدون أنها تفقد كرامتهم حين يطلبون المساعدة.
- كما أظهر أسلوب التحليل الثابت، ٨ أفكار رئيسية، مرتبطة بالاستراتيجيات الخمس، والتي تمت الإشارة إليها بواسطة سبعة مشاركين وكانت: الإدراك، اللباقة، التعمد، اللغة الأصلية، حفظ ماء الوجه، نظام الحديث الداخلي، حفظ الوقت، والكلمات المفتاحية. (Chin Lin, 2007)

وللتعرف على السلوك والكفاءة الاجتماعية خلال مراحل اكتساب اللغة الثانية لدى المنتظمين في برامج الدمج ثنائية اللغة الإنجليزية واللغة الصينية الشمالية من الأطفال في المرحلة العمرية ما بين (٣-٦) سنوات، فقد قام كلاً من آني سودرمان وتوكو أوشيو Anne K. Soderman and Toko Oshio (٢٠٠٨) بدراسة السياقات الثقافية والاجتماعية لاكتساب اللغة الثانية في مرحلة الطفولة المبكرة، وذلك من خلال أكثر من ١٠٠ ملاحظة صفية (ساعتين - ثلاث ساعات) تمت خلال السنة الدراسية. بينما تم جمع تقييمات الكفاءة والسلوك الاجتماعي للأطفال في بداية السنة الدراسية وفي نهايتها. وأظهرت نتائج الدراسة أن الإناث يواجهن صعوبات في التوافق الاجتماعي أكثر من الذكور، ومع ذلك فإنه كلما زادت المهارات اللغوية، تراجعت صعوبات التوافق في المقابل بشكل ملحوظ لدى جميع الأطفال (Soderman and Oshio, 2008).

أما في دراسة قام بها أندريد Andrade (٢٠٠٩) في جامعة يوتا فالي في الولايات المتحدة، حيث كان من بين أهداف الدراسة معرفة أثر إتقان اللغة الإنجليزية على التوافق الاجتماعي والأكاديمي. وقد ركزت على مفاهيم عينة من الطلبة الأجانب من الناطقين بالإنجليزية غير الأصليين، بالإضافة إلى عينة من أعضاء هيئة التدريس، وذلك فيما يتعلق بأهمية مهارات اللغة

الإنجليزية على الأكاديميين، والحياة الاجتماعية، والتكيف بصورة شاملة. وتم جمع البيانات عن طريق المقابلة ومجموعات التركيز. وأظهرت نتائج تحليل البيانات أن الطلاب من الناطقين بالإنجليزية غير الأصليين شعروا أن إتقان مهارات اللغة الإنجليزية مكنتهم من إحراز التقدم أثناء الجامعة، حيث مكنتهم من إنهاء حصصهم الدراسية، وتكوين صداقات براحة وسهولة. كما أنهم يرون أن إتقان اللغة الإنجليزية أثرت على تفاعل الطلبة في المواقف المختلفة في الصف (Andrade,2009).

التعليق على المحور الثالث من الدراسات السابقة:

- بلغ عدد الدراسات لهذا المحور، (٧) دراسات أجنبية، ودراسة واحدة عربية. وقد أجريت هذه الدراسات في الفترة الزمنية من (١٩٨٦) وحتى العام (٢٠٠٩)، واتضح مايلي:
 - ندرة الدراسات بشكل عام التي اهتمت بدراسة أثر تعلم اللغات الأجنبية على التوافق الاجتماعي للأطفال، خاصة الدراسات العربية.
 - الفئة العمرية المستهدفة في الدراسات السابقة كانت معظمها تقع في مرحلة الطفولة، مثل: دراسة بيرجيت (١٩٨٦)، ودراسة ستيفز (١٩٩٧)، ودراسة شيلبي (١٩٩٨)، ودراسة شعبان (٢٠٠٢)، كما استهدفت عدد من الدراسات المرحلة الجامعية مثل: دراسة جريس (٢٠٠٧)، ودراسة آندريد (٢٠٠٩).
 - اتبعت عدد من الدراسات السابقة للمحور الثالث المنهج التجريبي، حيث تم تقسيم العينة إلى مجموعات متماثلة، إما مجموعتين، مثل: دراسة شعبان (٢٠٠٢)، وإما ثلاث مجموعات، مثل: دراسة شيلبي (١٩٩٨)، أما باقي الدراسات فقد اتبعت أسلوب دراسة الحالة في التوصل لنتائج الدراسة، مثل: دراسة جريس (٢٠٠٧)، ودراسة ريو جيونج (٢٠٠٤)، ودراسة ستيفز (١٩٩٧)، في حين كانت الدراسة الوحيدة التي استخدمت المنهج الوصفي هي دراسة بيرجيت (١٩٨٦).
 - تنوعت نتائج الدراسات السابقة تبعاً لأهداف الدراسة ومتغيراتها والفئة المستهدفة. فقد أظهرت عدد من الدراسات عدم وجود فروق ذات دلالة واضحة بين المتعلمين وغير المتعلمين للغات الأجنبية، سواء في السلوك الاجتماعي، أو في سمات نفسية معينة، مثل: دراسة جاليرانو (١٩٨٦)، ودراسة ستيفز (١٩٩٧) ودراسة شعبان (٢٠٠٢). في حين أظهرت بعض الدراسات وجود فروق بين الجنسين في عدد من المتغيرات، مثل: دراسة شعبان (٢٠٠٢) ودراسة سودرمان وأشيرو (٢٠٠٨).

تعقيب عام على الدراسات السابقة:

قدمت الباحثة في هذا الجزء من الدراسة عرضاً تفصيلياً لمجموعة من الدراسات السابقة التي تناولت تعلم اللغات الأجنبية والتوافق الاجتماعي، وقد تنوعت نتائج تلك الدراسات حسب الهدف من الدراسة ومتغيراتها، والبيئة التي أجريت فيها الدراسة، والفئة العمرية المستهدفة. ومما شجع الباحثة على إجراء الدراسة الحالية، هو ندرة الدراسات - حسب علم الباحثة - التي تناولت تعلم اللغات الأجنبية والتوافق الاجتماعي في العالم العربي عامة، وفي البيئة السعودية خاصة، حيث لم تتوصل الباحثة إلى أي دراسة تناولت أثر تعلم اللغات الأجنبية على التوافق الاجتماعي في البيئة السعودية، وهو الأمر الذي دفع الباحثة لاختيار عنوان الدراسة في ظل ما تفرضه متطلبات الحياة العصرية من الإلمام باللغات الأجنبية، وهذا بدوره - من وجهة نظر الباحثة - يزيد من حاجة المجتمع إلى المزيد من الدراسات حول تعلم اللغات الأجنبية وعلاقتها بالجوانب النفسية والاجتماعية، لا المعرفية فحسب، لمتعلميها من مختلف البيئات والفئات العمرية.

الربط بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة:

ساعد إطلاع الباحثة على الدراسات السابقة، في تحديد مشكلة الدراسة، فهي تتفق مع إحدى الدراسات السابقة من حيث المتغيرات، وإن كانت تختلف معها في المنهج المستخدم لإجراء الدراسة. كما أن الدراسة الحالية تختلف مع الدراسات السابقة التي أجريت في البيئة السعودية من حيث عنوان، ومتغيرات، وأهداف الدراسة، إذ لم تتوصل الباحثة إلى أي دراسة سابقة بنفس عناصر ومتغيرات الدراسة الحالية تماماً.

ومما ساعد عليه الاطلاع على الدراسات السابقة، اختيار العينة من مرحلة الطفولة المتأخرة، على اعتبار أن تلك المرحلة تعتبر من المراحل الحاسمة في التكوين النفسي والاجتماعي بالإضافة إلى النمو اللغوي والمعرفي للأطفال، وتقسيمها إلى مجموعات للمقارنة بينها. كما استفادت الباحثة من الدراسات السابقة في اختيار أدوات الدراسة، حيث تتفق مع عدد من الدراسات السابقة في استخدام اختبار الشخصية لعطية هنا، كما تتفق مع عدد من الدراسات في استخدام استمارة المستوى الاقتصادي الاجتماعي لضبط المتغيرات الدخيلة وتحقيق التكافؤ بين المجموعات الثلاث، إلا أنها تختلف مع الدراسات السابقة في استخدام مقياس الذكاء العاطفي لضبط هذا المتغير في مجموعات العينة.

وتتفق الدراسة الحالية مع عدد كبير من الدراسات السابقة في استخدام المنهج شبه التجريبي لإجراء الدراسة. فضلاً عن استفادة الباحثة بشكل كبير من الدراسات السابقة في وضع الأطر النظرية للدراسة وإجراءاتها التجريبية، كما تمت الاستعانة بالدراسات السابقة وما أسفرت عنها من نتائج في مناقشة نتائج الدراسة الحالية وتفسيرها، وذلك في ضوء أوجه الاختلاف أو الاتفاق معها.

فرضيات الدراسة:

تتلخص فرضيات الدراسة فيما يلي:

١. لا توجد فروق دالة إحصائية في درجة التوافق الاجتماعي راجعة لتعلم اللغات الأجنبية لتلميذات الصفين الرابع والخامس بالمرحلة الابتدائية بالمنطقة الشرقية بالمملكة العربية السعودية.
٢. لا توجد فروق دالة إحصائية في درجة التوافق الاجتماعي راجعة لتعلم اللغات الأجنبية لكل صف على حدة.

الفصل الثالث

منهج الدراسة وإجراءاتها

- منهج الدراسة.
- حدود الدراسة.
- مجتمع الدراسة والعينة.
- أدوات الدراسة.
- إجراءات التطبيق.
- الأساليب الإحصائية.

الفصل الثالث

منهج الدراسة وإجراءاتها

يتضمن هذا الفصل منهج الدراسة المستخدم، وحدود الدراسة، ومجتمع الدراسة والعينة، بالإضافة إلى أدوات الدراسة المستخدمة وخصائصها السيكمترية، والإجراءات التي اتبعتها الدراسة، والأساليب الإحصائية المستخدمة، وذلك على النحو الآتي:

أولاً: المنهج المستخدم:

تمت الاستعانة في هذه الدراسة بالمنهج شبه التجريبي، حيث تم تقسيم أفراد العينة من تلميذات الصفين الرابع والخامس بالمرحلة الابتدائية إلى ثلاث مجموعات: المجموعة الأولى: اللاتي لم يتعلمن أية لغة أجنبية مع اللغة الأم (العربية)، والمجموعة الثانية: اللاتي يتعلمن لغة أجنبية واحدة مع اللغة الأم (العربية)، والمجموعة الثالثة: اللاتي يتعلمن لغتين أجنبيتين مع اللغة الأم (العربية). وذلك للتعرف على أثر تعلم اللغات الأجنبية على التوافق الاجتماعي.

ثانياً: حدود الدراسة:

- الحدود الجغرافية: اقتصرت الدراسة على عدد من المدارس التابعة لإدارة التربية والتعليم بالدمام بالمنطقة الشرقية بالمملكة العربية السعودية.
- الحدود البشرية: اقتصرت الدراسة على تلميذات الصفين الرابع والخامس بالمرحلة الابتدائية بالمنطقة الشرقية بالمملكة العربية السعودية.
- الحدود الموضوعية: اقتصرت الدراسة على موضوع أثر تعلم اللغات الأجنبية على التوافق الاجتماعي لتلميذات الصفين الرابع والخامس بالمرحلة الابتدائية بالمنطقة الشرقية بالمملكة العربية السعودية.
- الحدود الزمانية: تم تطبيق الدراسة في الفصل الدراسي الثاني ٢٠١٠-٢٠١١.

ثالثاً: مجتمع الدراسة والعينة:

يتكون مجتمع الدراسة من جميع تلميذات الصفين الرابع والخامس بالمرحلة الابتدائية بالمنطقة الشرقية بالمملكة العربية السعودية . ويبلغ إجمالي عدد تلميذات الصف الخامس في

التعليم الحكومي العام (١٤٠٧٦) تلميذة، و(١٣٧٦) تلميذة في التعليم الأهلي العام، وبلغ إجمالي عدد تلميذات الصف الرابع (١٤١٩٤) تلميذة في التعليم الحكومي العام، و(١٤٣٨) تلميذة في التعليم الأهلي العام بالمرحلة الابتدائية في المنطقة الشرقية للعام الدراسي ١٤٣١-١٤٣٢ هـ الموافق (٢٠١٠-٢٠١١).

وقد تم اختيار مدارس السعد الأهلية للبنات الواقعة بالخبر، حيث تعتبر المدرسة الوحيدة في المنطقة التي تتيح تعليم لغتين أجنبيتين (الإنجليزية والفرنسية) ضمن المناهج الدراسية لهذه المرحلة، بالإضافة إلى تعليم بعض المناهج باللغتين الإنجليزية والفرنسية. ومدارس الحصان الأهلية النموذجية للبنات الواقعة بالدمام والتي يُعتبر تعليم لغة أجنبية (الإنجليزية) عنصراً أساسياً ضمن المناهج الدراسية المقدمة لتلميذات المرحلة في هذه المدارس وتعليم بعض المناهج باللغة الإنجليزية. والابتدائية الأولى بالربيعية، والابتدائية الأولى بسنابس الواقعة في القطيف، وتم اختيارها لتوافر عامل تعلم لغة واحدة فقط (العربية)، وهي اللغة الأم ضمن المناهج الدراسية المقدمة، مجالا لإجراء الدراسة.

وتم اختيار هذه المدارس لإجراء الدراسة، وذلك لحصول الباحثة على الموافقة من قبل إدارة التربية والتعليم بالمنطقة الشرقية بالمملكة العربية السعودية لإجراء الدراسة في هذه المدارس، كما أن المدارس التي تم اختيارها تمثل جميع شرائح المجتمع، وتتوافر فيها العناصر المطلوبة للدراسة. وقد أبدت هذه المدارس تعاوناً ملحوظاً من قبل المسؤولين والمعلمات مع الباحثة في جمع البيانات.

عينة الدراسة:

أ- العينة الاستطلاعية:

تم تجربة أدوات الدراسة على عينة استطلاعية تتكون من (٢٥) تلميذة بالصفين الرابع والخامس الابتدائي، (١٢ من الصف الرابع)، و(١٣ من الصف الخامس)، وذلك للتأكد من مدى ملائمة أدوات الدراسة لهذه الفئة العمرية وإدخال التعديلات اللازمة عليها، وللتحقق من الشروط السيكومترية (الصدق والثبات) لهذه الأدوات.

ب- العينة الأساسية:

بلغ عدد أفراد العينة الأساسية (١٠٨) تلميذات موزعة على ثلاث مجموعات، وقد تم اختيارها من مجتمع الدراسة وذلك على النحو التالي:

- المجموعة الأولى: اللاتي لم يتعلمن أية لغة أجنبية مع اللغة الأم (العربية). وتم سحب العينة الممثلة لهذه المجموعة من مدرسة الابتدائية الأولى بالربيعية ومدرسة الابتدائية الأولى بسنابس الواقعة بالقطيف، ويبلغ عدد أفراد العينة لهذه المجموعة (٣٦) تلميذة.
 - المجموعة الثانية: اللاتي يتعلمن لغة أجنبية واحدة مع اللغة الأم (العربية). وتم سحب العينة الممثلة لهذه المجموعة من مدارس الحصان الأهلية النموذجية للبنات الواقعة بالدمام ويبلغ عدد أفرادها (٣٦) تلميذة.
 - المجموعة الثالثة: اللاتي يتعلمن لغتين أجنبيتين مع اللغة الأم (العربية). وتم سحب العينة الممثلة لهذه المجموعة من مدارس السعد الأهلية للبنات الواقعة بالخبر، ويبلغ عدد أفرادها (٣٦) تلميذة.
- وقد اقتصر اختيار الباحثة لعينة الدراسة على الإناث من الصفين الرابع والخامس بالمرحلة الابتدائية فقط، في الفئة العمرية بين (٩ - ١١ سنة). بالإضافة إلى ذلك فإنه في نظام التعليم الابتدائي العام بالمملكة العربية السعودية حتى العام الدراسي (١٤٣١-١٤٣٢هـ) الموافق (٢٠١٠-٢٠١١)، لا يتم تعليم لغة أجنبية في هذه المرحلة إلا بدءاً من الصف السادس الابتدائي، ولهذا تم اختيار هذه الصفوف بالتحديد، مما يضمن للباحثة وجود مجموعة لا تتعلم اللغة الأجنبية إلى جانب اللغة الأم. ويوضح الجدول التالي توزيع أفراد العينة على المجموعات الثلاث حسب اللغات الأجنبية المُتعلّمة:

جدول (١)

توزيع أفراد العينة على المجموعات الثلاث

المجموعة	العدد	%
مجموعة اللغة الواحدة	٣٦	٣٣,٣
مجموعة اللغتين	٣٦	٣٣,٣
مجموعة الثلاث لغات	٣٦	٣٣,٣
المجموع الكلي	١٠٨	١٠٠

كما يوضح الجدول التالي توزيع تلميذات الصفين الرابع والخامس في كل مجموعة من المجموعات الثلاث:

جدول (٢)

توزيع أفراد العينة على الصنفين الرابع والخامس الابتدائي

الصف المجموعة	الرابع		الخامس		الإجمالي	
	عدد	%	عدد	%	عدد	%
مجموعة اللغة الواحدة	٢٣	٤١,٨	١٣	٢٤,٥	٣٦	٣٣,٣
مجموعة اللغتين	١٢	٢١,٨	٢٤	٤٥,٣	٣٦	٣٣,٣
مجموعة الثلاث لغات	٢٠	٣٦,٤	١٦	٣٠,٢	٣٦	٣٣,٣
الإجمالي	٥٥	٥٠,٩	٥٣	٤٩,١	١٠٨	١٠٠

رابعاً: أدوات الدراسة:

استعانت الباحثة في دراستها بالأدوات الآتية:

١. اختبار التوافق الاجتماعي للأطفال، من إعداد عطيه هنا: (الملحق ١)

استخدمت الباحثة في هذه الدراسة القسم الثاني الخاص بالتوافق الاجتماعي من اختبار الشخصية للأطفال من إعداد: عطية محمود هنا (١٩٦٥)، حيث يهدف إلى تحديد أهم نواحي شخصية الأطفال، فيما عدا الاستعدادات العقلية، والتحصيل الدراسي والمهارات التعليمية والمهنية التي يكتسبونها سواء في الأسرة أم في المدرسة.

وهذا الاختبار وضعه في الأساس كل من ثورب وكلاكرك وتيجز، وقد ظهرت النشرة الأولى من هذا الاختبار عام ١٩٣٩، ثم أعيد نشره بعد ذلك عدة مرات مع التعديلات التي وجد من الضروري إدخالها عليه، وقد تم تقنيته على البيئة البحرينية في عام ٢٠٠٨ بقسم علم النفس بجامعة البحرين. ويتميز الاختبار بأنه يكشف عن عدة نواح من شخصية الطالب يمكن أن يطلق عليها التكيف العام، كما أن من الممكن أن نجمل الاختبار في قسمين رئيسيين، وهما التوافق الشخصي، والتوافق الاجتماعي.

أبعاد الشخصية التي يقيسها الاختبار:

يتكون اختبار الشخصية للأطفال من قسمين: الأول، ويتناول التوافق الشخصي، والثاني، ويتناول التوافق الاجتماعي. والذي ستقتصر الدراسة الحالية على استخدامه:

(التوافق الاجتماعي)، ويقاس هذا القسم الشعور بالأمن الاجتماعي، في النواحي الآتية:

١. اعتراف الطفل بالمستويات الاجتماعية: أي أنه يدرك حقوق الآخرين وموقفه حيالهم، وكذلك يدرك ضرورة إخضاع بعض رغباته لحاجات الجماعة. وبعبارة أخرى أنه يعرف ما هو صواب وما هو خطأ من وجهة نظر الجماعة، كما أنه يتقبل أحكامهم برضا.
٢. اكتساب الطفل للمهارات الاجتماعية: أي أنه يظهر مودته نحو الآخرين بسهولة، كما أنه يبذل من راحته ومن جهده وتفكيره ليساعدهم ويسرهم، ويتصف مثل هذا الطفل بأنه لبق في معاملاته مع معارفه ومع الغرباء، ومثل هذا الطفل يتميز بأنه ليس أنانياً، يراعى الآخرين ويساعدهم.
٣. تحرر الطفل من الميول المضادة للمجتمع: أي أن الطفل لا يميل إلى التشاحن مع الآخرين، أو العراك معهم، أو عصيان الأوامر، أو تدمير ممتلكات الغير. وهو كذلك لا يرضي رغباته على حساب الآخرين، كما أنه عادل في معاملته لغيره.
٤. علاقة الطفل بأسرته: أي أن الطفل على علاقات طيبة مع أسرته، ويشعر بأن الأسرة تحبه وتقدره، وتعامله معاملة حسنة، كما يشعر في كنفها بالأمن واحترام أفراد أسرته له. وهذه العلاقات لا تتنافى مع ما للوالدين من سلطة معتدلة على الطفل وتوجيهها لسلوكه.
٥. علاقة الطفل في المدرسة: أي أن الطفل على علاقات طيبة في المدرسة مع زملائه ومدرسيه، ومعاملته لهم، وطبيعة هذه المعاملة، ومشاعره نحوهم معاملة وعلاقة طيبة.
٦. علاقة الطفل في البيئة المحلية: أي أن الطفل متوافق في البيئة المحددة التي يعيش فيها، يشعر بالسعادة عندما يكون مع جيرانه، وهو يتعامل معهم دون شعور سلبي أو عدواني، كما يحترم القواعد التي تحدد العلاقة بينه وبينهم، وكذلك يهتم بالوسط الذي يعيش فيه.

ويتكون هذا القسم من الاختبار من ٤٨ عبارة موزعة على ٦ مقاييس فرعية، كل

فرع منها يتكون من ٨ عبارات، وهي مرتبة كالتالي:

- أ. المستويات الاجتماعية.
- ب. المهارات الاجتماعية.
- ج. التحرر من الميول المضادة للمجتمع.
- د. العلاقات في الأسرة.
- هـ. العلاقات في المدرسة.
- و. العلاقات في البيئة المحلية.

ثبات الاختبار:

تم حساب معامل ثبات التجزئة النصفية Split half لبنود الأداة البالغ عددها ٤٨ بنداً في البيئة السعودية، وتم التوصل إلى معامل ثبات قيمته (٠,٦٤) بين نصفي الأداة، وهو معامل مقبول إحصائياً، كما تم حساب معامل ألفا كرونباخ لحساب الاتساق الداخلي للأداة، وتم التوصل إلى معامل ثبات بلغت قيمته (٠,٦١)، وهو مقبول إحصائياً، مما يفيد بثبات الأداة.

صدق الاختبار:

تم حساب صدق الارتباط الداخلي (البناء) بين أبعاد الاختبار والدرجة الكلية لكل محور على حدة، وهو ما يسمى بالارتباط الداخلي بين أبعاد الاختبار intercorrelation among cluster scales، وهو من أنواع صدق البناء Construct Validity. والجدول التالي يوضح نتائج ذلك:

جدول (٣)

الارتباط بين أبعاد اختبار التوافق الاجتماعي للأطفال ودرجته الكلية

البعد	معامل الارتباط مع الدرجة الكلية
المستويات الاجتماعية	**,٣٤
المهارات الاجتماعية	**,٥٤
التحرر من الميول المضادة للمجتمع	**,٤٩
العلاقات في الأسرة	**,٤٨
العلاقات في المدرسة	**,٥٣
العلاقات في البيئة المحلية	**,٥٢

يتبين من الجدول السابق أن جميع معاملات الارتباط بين أبعاد الاختبار ودرجته الكلية دالة عند مستوى دلالة ٠,٠١، مما يفيد بدلالة الارتباط الداخلي بين أبعاد الاختبار ودرجته الكلية، والذي يعد مؤشراً قوياً على صدق الاختبار.

طريقة تطبيق وتصحيح الاختبار:

يمكن تطبيق هذه الاختبار بشكل فردي أو جماعي، وقد تم تطبيقه من قبل الباحثة على المجموعات الثلاث بشكل جماعي، كل مجموعة على حدة. كما تم تصحيح الاختبار بالاستعانة

بمفتاح التصحيح الوارد في كراسة التعليمات، حيث يعطى درجة لكل إجابة تتفق مع مفتاح التصحيح للقسم الثاني من الاختبار، والذي يقيس مستوى التوافق الاجتماعي، ويتم الحصول على الدرجة الكلية من خلال جمع درجات جميع الأجزاء الفرعية للقسم الثاني من الاختبار، وبذلك تكون الدرجة القصوى للاختبار هي ٤٨ درجة. وتعطى درجة واحدة لكل بند.

حيث تمثل الدرجة الأعلى على الاختبار وأبعاده المختلفة المزيد من التوافق الاجتماعي، بينما تمثل الدرجة المنخفضة سوء التوافق الاجتماعي للأفراد.

٢. اختبار الذكاء الوجداني لبار أون (Bar- On Emotional Quotient Inventory) (الملحق ٢)

استخدمت الباحثة هذا الاختبار للتأكد من تكافؤ المجموعات في الذكاء الوجداني قبل بدء التجربة الأساسية، حيث يتم استبعاد الأفراد الذين يحصلون على درجات متطرفة في الاختبار في المجموعات الثلاث حتى نضمن التكافؤ بين المجموعات. وقد تم إعداد هذا الاختبار من قبل بار - أون، وباركر (Bar- On & Parker, 2000)

ويغطي الاختبار خمسة جوانب، هي:

أ- الوعي بالذات: Intrapersonal

ب- الكفاية الاجتماعية: Social Competence

ج- مواجهة الضغوط: Stress Management

د- القابلية للتكيف: Adaptability

هـ- الاستقرار المزاجي/ الانطباع الإيجابي: General Mood

وتتكون هذه النسخة من ٣٠ عبارة، مقسمة إلى خمسة مقاييس فرعية، ولكل مقياس ٦ عبارات، كما في الجدول التالي:

جدول (٤)

أبعاد اختبار الذكاء الوجداني لبار أون

المقياس الفرعي						رقم العبارة
A الوعي بالذات						٢، ٢١، ٦، ٢٦، ١٢، ١٤
B الكفاية الاجتماعية						١، ١٨، ٤، ٢٣، ٢٨، ٣٠
C إدارة الضغوط						١٧، ٥، ٨، ٩، ٢٧، ٢٩
D التكيف						١٦، ١٩، ٢٢، ٢٤، ١٠، ١٣
F الانطباع الإيجابي						٣، ٢٠، ٧، ٢٥، ١١، ١٥

طريقة تصحيح وتطبيق الاختبار:

يمكن تطبيق هذا الاختبار بشكل فردي أو جماعي، وقد تم تطبيق الاختبار في هذه الدراسة بواسطة الباحثة على المجموعات الثلاث بشكل جماعي، كل مجموعة على حدة. وتم تصحيح الاختبار بعد الانتهاء من تطبيقه حسب التالي: حيث تتدرج الاستجابة على عبارات هذا الاختبار إلى أربعة مستويات وهي: (نادراً ما ينطبق علي) والاستجابة عليها تأخذ درجة واحدة، و(قليلاً ما ينطبق علي) والاستجابة عليها تأخذ درجتين، و(غالباً ما ينطبق علي) والاستجابة عليها تأخذ ثلاث درجات، و(دائماً ما ينطبق علي) والاستجابة عليها تأخذ أربع درجات. مع مراعاة أن هناك بعض العبارات يتم حساب الدرجات فيها بشكل معكوس، وهي العبارات: أرقام ٥، ٨، ٩، ١٢، ١٧، ٢٦، ٢٧، ٢٩.

ويحسب الذكاء الوجداني العام (E) : عن طريق جمع كل المقاييس الفرعية $(A+B+C+D+F) = (E)$ ، ومقدار الدرجة القصوى ١٢٠ درجة.

صدق الاختبار في البيئة المحلية:

تم حساب صدق البناء لاختبار الذكاء الوجداني في البيئة المحلية من خلال ارتباط أبعاد الاختبار بدرجته الكلية، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (٥)

معامل ارتباط أبعاد الاختبار بالدرجة الكلية

المقياس الفرعي	معامل الارتباط مع الدرجة الكلية
الوعي بالذات	٠,٠٠٢
الكفاية الاجتماعية	*٠,١٥
إدارة الضغوط	-٠,٠١٧
التكيف	*٠,١٨
الانطباع الإيجابي	*٠,١٢

*دال عند ٠,٠٥

يتبين من الجدول السابق أن ثلاثة أبعاد من الاختبار ارتبطت بشكل دال إحصائياً مع الدرجة الكلية للاختبار عند مستوى دلالة ٠,٠٥.

ثبات الاختبار في البيئة المحلية:

تم حساب معامل ثبات ألفا لكرونباخ لبنود الاختبار البالغ عددها ٣٠ بنداً في البيئة السعودية، وتم التوصل إلى معامل ثبات ألفا بلغت قيمته ٠,٨٥، وهو مقبول إحصائياً، مما يفيد بثبات الأداة في البيئة السعودية.

٣. استمارة المستوى الاجتماعي الاقتصادي: من إعداد عبد الله سلمان العاثم (الملحق ٣)

استعانت الباحثة بهذه الاستمارة لتحديد المستوى الاجتماعي الاقتصادي لأفراد العينة ومحاولة ضبط المتغير الدخيل الخاص بالمستوى الاجتماعي الاقتصادي لأفراد العينة، والاستمارة من إعداد عبد الله سلمان العاثم، والتي صممت لتتناسب مع البيئة البحرينية. والتي تعتبر قريبة الشبه بالبيئة السعودية. وتحتوي الاستمارة على ستة جوانب يتم تحديد المستوى الاقتصادي الاجتماعي للأسرة من خلال الاستجابة عليها. وهي، كالتالي:

أولاً: المستوى التعليمي لأفراد الأسرة.

وتم تصنيف المستوى التعليمي إلى ثلاثة مستويات حسب آخر شهادة علمية حصل عليها كل فرد من أفراد الأسرة :

- ١- منخفض: إذا كان المستوى التعليمي للأب و/ أو الأم أمي، يقرأ ويكتب، أو الشهادة الابتدائية.
- ٢- متوسط: إذا كان المستوى التعليمي للأب و/ أو الأم الشهادة الإعدادية والتكميلية، الثانوية العامة، دبلوم)
- ٣- مرتفع: إذا كان المستوى التعليمي للأب و/ أو الأم بكالوريوس، دبلومات عليا، ماجستير، أو دكتوراه.

ثانياً: المستوى المهني للأب والأم.

- ١- منخفض: ويمثل هذا المستوى العمالة غير الماهرة.
- ٢- متوسط: ويمثل هذا المستوى العمالة شبه الماهرة.
- ٣- مرتفع: ويمثل هذا المستوى العمالة الماهرة.

ثالثاً: مستوى السكن. وتم تصنيف السكن إلى ثلاثة مستويات.

- ١- منخفض، ٢- متوسط، ٣- مرتفع.
- ويتم تحديد كل مستوى حسب نوع السكن (شقة، بيت شرقي، أو فيلا)، والملكية (ملك، بالتقسيط، أو بالإيجار)، والكثافة السكانية (عدد أفراد الأسرة وعدد غرف المنزل)، والمنطقة السكنية (قرية أو مدينة).

رابعاً: دخل الأسرة. وتم تصنيف دخل الأسرة إلى ثلاثة مستويات:

- ١- منخفض: حيث يتراوح الدخل الشهري عند هذا المستوى ما بين ٢٠٠٠ إلى أقل من ٤٠٠٠ ريال سعودي.
- ٢- متوسط: ويتراوح الدخل الشهري عند هذا المستوى ما بين ٤٠٠٠ إلى أقل من ٨٠٠٠ ريال سعودي.
- ٣- مرتفع: ويتراوح الدخل الشهري عند هذا المستوى ما بين ٨٠٠٠ إلى ١٠٠٠٠ ريال سعودي فأكثر.

خامساً: الأدوات والأجهزة التي تمتلكها الأسرة.

ويقصد بها جميع الأجهزة والأدوات الكهربائية والإلكترونية التي تتوافر لدى الأسرة.

سادساً: أماكن وأنشطة وقت الفراغ.

وقد قامت الباحثة بإجراء بعض التعديلات على بعض فقرات الاستمارة لتناسب مع البيئة السعودية، وذلك على النحو الآتي:

- قامت الباحثة باستبدال كلمة دينار بالريال وذلك لتتلاءم مع العملة المتداولة في البيئة السعودية، وذلك في فقرة (ثالثاً: مستوى السكن، ٢- الملكية).

- استبدال دينار بحريني بالريال السعودي في فقرة (رابعاً: دخل الأسرة).

- كما قامت الباحثة بتغيير بعض الأدوات والأجهزة التي تمتلكها الأسرة، وذلك تماشياً مع التغيرات التي طرأت على تقنيات الفترة الحالية، في فقرة (خامساً) كما قامت الباحثة في فقرة (سادساً، أ) بتقليص أماكن قضاء وقت الفراغ وذلك من ١٢ فقرة إلى فقرات ١٠، وذلك بدمج الفقرة ٢- بيوت الأقارب، والفقرة ٣- بيوت الأصدقاء، في فقرة واحدة، لتصبح بعد التعديل كالتالي: ٢- بيوت الأقارب والأصدقاء.

- كما قامت الباحثة بدمج الفقرتين، ٨- الحقائق العامة، و ٩- المنتزهات في فقرة واحدة لتصبح كما يلي: ٤- الحقائق العامة والمنتزهات.

- أما أنشطة وقت الفراغ في فقرة (سادساً، ب) فقد تم دمج بعض الفقرات مع بعضها لترابطها وحذف بعضها للتكرار، مما قلص عدد أنشطة وقت الفراغ من ٢٨ إلى ١٥ بعد التعديل. ويوضح الجدول التالي مواقع التعديل والحذف في الفقرات:

جدول (٦)

التعديلات التي أُدخلت على فقرات السؤال الخامس الخاص بأماكن قضاء وقت الفراغ

الفقرات التي تم دمجها	الفقرة بعد الدمج والتعديل	الفقرات التي تم الاستغناء عنها
١- قراءة الكتب ٢- قراءة الجرائد والمجلات	١- قراءة الكتب والمجلات	١٠- الالتحاق بعضوية جمعية أو نادي
٥- الذهاب إلى السينما ٦- الذهاب إلى المسرح	٤- الذهاب إلى السينما والمسرح	١١- المشاركة في أنشطة الجمعية أو النادي الخاص
١٣- الاستماع إلى الأفلام والمسلسلات والمسرحيات التي يقدمها الراديو ١٤- الاستماع إلى البرامج الثقافية التي يقدمها الراديو	٨- الاستماع إلى الراديو	١٢- التنزه في الإجازات، والأعياد والمناسبات
١٥- مشاهدة الأفلام والمسلسلات والمسرحيات التي يعرضها التلفزيون ١٦- مشاهدة البرامج الثقافية التي يعرضها التلفزيون	٩- مشاهدة التلفزيون	١٧- مناقشة موضوعات وقضايا اجتماعية وعلمية وسياسية
		١٨- مناقشة المشكلات الأسرية الخاصة والعامة
		٢٣- متابعة النظريات والمكتشفات الثقافية والعلمية الحديثة
		٢٤- ممارسة الهوايات داخل المنزل وخارجه
		٢٥- تكوين صداقات
		٢٦- متابعة الموضة

تطبيق وتصحيح الاستمارة:

قامت الباحثة بتوزيع الاستمارات على التلميذات في المجموعات الثلاث، وذلك لتعبئة البيانات من قبل أولياء الأمور في المنزل مراعاة لخصوصية المعلومات الموجودة في الاستمارة.

(الملحق ٣)

خامساً: إجراءات التطبيق:

قامت الباحثة بمهام التطبيق وذلك في الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي ١٤٣١-١٤٣٢ هـ الموافق (٢٠١٠-٢٠١١) في الفترة ما بين (فبراير - يونيو)، وذلك وفق الخطوات التالية:

(١) التكافؤ بين المجموعات: لقد تمت مراعاة التكافؤ بين مجموعات الدراسة الثلاث في المتغيرات الدخيلة التالية:

أ- الصفوف الدراسية: تم اختيار المجموعات الثلاث من الصفين الرابع والخامس بالمرحلة الابتدائية.

ب- الذكاء الوجداني: حيث تم تطبيق اختبار بار أون (Bar- On) لتحديد مستوى الذكاء الوجداني لأفراد العينة. وقد تم التأكد من أنه لا توجد فروق دالة إحصائية بين المجموعات الثلاث في الذكاء الوجداني. ويبين الجدول التالي حساب التكافؤ بين المجموعات الثلاث في المستوى الاقتصادي والاجتماعي:

جدول (٧)

تكافؤ المجموعات في الذكاء الوجداني

المجموعة	ن	م	ع	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	دلالة ف
مجموعة اللغة الواحدة	٣٦	٧٧,١١	٥,٨٥٤	٣٤٧,٥٧٤	٢	١٧٣,٧٨٧	١,٥٥٤	غير دالة
مجموعة اللغتين	٣٦	٨٠,٩٢	١٢,٣٣٢					
مجموعة الثلاث لغات	٣٦	٧٧,١١	١١,٣٥٣					
المجموع الكلي	١٠٨	٧٨,٣٨	١٠,٣١٤					

وقد تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي One Way ANOVA لحساب دلالة الفروق بين المجموعات الثلاث في درجة الذكاء الوجداني، لضمان تكافؤ المجموعات في الذكاء الوجداني قبل تطبيق التجربة الأساسية عليهم.

وبين الجدول السابق أن قيمة ف غير دالة إحصائياً، مما يدل على عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين المجموعات الثلاث، وبالتالي يكون تم التأكد من تكافؤ مجموعات الدراسة في درجة الذكاء الوجداني لديهم.

ج- المستوى الاجتماعي الاقتصادي: تمت مراعاة ضبط هذا المتغير بين المجموعات الثلاث من خلال التأكد من تقارب المستوى الاجتماعي والاقتصادي بين المجموعات، من خلال استمارة المستوى الاجتماعي الاقتصادي. حيث تم تصنيف المجموعات حسب الدخل، وتعليم الأم، وتعليم الأب، والسكن إلى ثلاثة مستويات:

١- الدنيا. ٢- الوسطى. ٣- العليا.

جدول (٨)

تكافؤ المجموعات الثلاث في المستوى الاجتماعي الاقتصادي

المجموعة	ن	م	ع	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	دلالة ف
مجموعة اللغة الواحدة	٣٦	١٠,٢٢	٥٤٠,	٤,٧٩٦	٢	٢,٣٨	٢,٥٢٤	غير دالة
مجموعة اللغتين	٣٦	١٠,٣٦	٩٩٠,					
مجموعة الثلاث لغات	٣٦	١٠,٧٢	٩٨٨,					

وقد تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي One Way ANOVA لحساب دلالة الفروق بين المجموعات الثلاث في المستوى الاجتماعي الاقتصادي، لضمان تكافؤ المجموعات في المستوى الاجتماعي الاقتصادي قبل تطبيق التجربة الأساسية عليهم. وبين الجدول السابق أن قيمة ف غير دالة إحصائياً، مما يدل على عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين المجموعات الثلاث، وبالتالي يكون تم التأكد من تكافؤ مجموعات الدراسة في المستوى الاجتماعي الاقتصادي.

(٢) تطبيق اختبار التوافق الاجتماعي: قامت الباحثة بتطبيق اختبار التوافق الاجتماعي لعطيه هنا على مجموعات الدراسة الثلاث.

(٣) إدخال البيانات وتحليل النتائج: بعد الانتهاء من تطبيق الاختبارات، قامت الباحثة بإدخال بيانات أفراد العينة في الحاسوب، وتحليل البيانات من خلال الحزمة الإحصائية SPSS.

سادساً: الأساليب الإحصائية المستخدمة:

تم استخراج المتوسطات والانحرافات المعيارية لبنود اختبار التوافق الاجتماعي، وحساب معامل ألفا لكرونباخ لحساب ثبات الاختبار، وحساب معامل ثبات التجزئة النصفية Split half، كما تم حساب معاملات ارتباط بيرسون لحساب صدق الاختبار من خلال ارتباط أبعاد كل مقياس في اختبار التوافق الاجتماعي مع درجته الكلية. كذلك تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي One way ANOVA للتأكد من تكافؤ المجموعات في متغيري الذكاء الوجداني والمستوى الاجتماعي الاقتصادي، وللتعرف على دلالة الفروق بين مجموعات الدراسة الثلاث في أبعاد التوافق الاجتماعي، وذلك من خلال الحزمة الإحصائية SPSS.

الفصل الرابع

نتائج الدراسة والتوصيات

- عرض النتائج ومناقشتها.
- التوصيات.

الفصل الرابع

النتائج والتوصيات

تسعى الدراسة الحالية إلى الكشف عن أثر تعلم اللغات الأجنبية على التوافق الاجتماعي لدى تلميذات الصفين الرابع والخامس بالمرحلة الابتدائية، لذا قامت الباحثة بجمع البيانات اللازمة عن طريق مجموعة من الاختبارات التي تم الإشارة إليها بالتفصيل في الفصل السابق.

وقامت الباحثة بتفريغ البيانات في الحاسوب وعمل التحليلات الإحصائية اللازمة بهدف التحقق من صحة فروض الدراسة. وفيما يلي عرض للنتائج التي توصلت إليها الباحثة للتحقق من تلك الفروض ومناقشتها في ضوء الإطار النظري ونتائج الدراسات السابقة.

• نتائج الفرض الأول ومناقشتها:

وينص على أنه لا توجد فروق دالة إحصائية في درجة التوافق الاجتماعي راجعة لتعلم اللغات الأجنبية لتلميذات الصفين الرابع والخامس بالمرحلة الابتدائية بالمنطقة الشرقية بالمملكة العربية السعودية.

وللتحقق من هذا الفرض قامت الباحثة باستخدام الأسلوب الإحصائي One Way Anova لحساب الفروق في درجة كل بعد من أبعاد اختبار التوافق الاجتماعي والدرجة الكلية بين المجموعات الثلاث، وهو ما توضحه الجداول ١٠ - ١٢:

جدول (٩)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات المجموعات الثلاث في كل بعد من أبعاد اختبار التوافق الاجتماعي والدرجة الكلية

أبعاد التوافق الاجتماعي	المجموعات	م	ع
(أ) المستويات الاجتماعية	مجموعة اللغة الواحدة	٦,٣٣٣	,٩٢٥
	مجموعة اللغتين	٦,٤٧٢	,٧٧٤
	مجموعة الثلاث لغات	٦,٦٣٩	,٧٩٨
(ب) المهارات الاجتماعية	مجموعة اللغة الواحدة	٦,٨٨٨	,٩١٨
	مجموعة اللغتين	٧,١٩٤	,٧٤٩
	مجموعة الثلاث لغات	٧,٠٠	,٦٧٦
(ج) التحرر من القيود المضادة للمجتمع	مجموعة اللغة الواحدة	٧,٩٧٢	,١٦٦
	مجموعة اللغتين	٧,٧٧٧	١,١٧٣
	مجموعة الثلاث لغات	٨,٠٠٠	,٠٠٠
(د) العلاقات في الأسرة	مجموعة اللغة الواحدة	٧,٤٧٢	,٧٧٤
	مجموعة اللغتين	٧,٨٥٧	,٣٥٥
	مجموعة الثلاث لغات	٧,١٩٤	١,٠٩٠
(هـ) العلاقات في المدرسة	مجموعة اللغة الواحدة	٧,٣٦١	,٨٩٩
	مجموعة اللغتين	٧,٧٧٧	,٤٢١
	مجموعة الثلاث لغات	٧,٣٨٨	,٨٠٢
(و) العلاقات في البيئة المحلية	مجموعة اللغة الواحدة	٦,٨٦١	,٨٣٣
	مجموعة اللغتين	٦,٧٢٢	١,١٦١
	مجموعة الثلاث لغات	٦,٨٦١	١,١٩٨
الدرجة الكلية	مجموعة اللغة الواحدة	٤٢,٨٨٨	٢,٣٣٩
	مجموعة اللغتين	٤٣,٥٨٣	٣,٢٩٨
	مجموعة الثلاث لغات	٤٣,٠٨٣	٢,٤٠٦

جدول (١٠)

نتائج تحليل التباين الأحادي للفروق بين المجموعات الثلاث في أبعاد التوافق الاجتماعي ودرجته الكلية

أبعاد التوافق الاجتماعي	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	دلالة ف	دلالة الفروق
(أ) المستويات الاجتماعية	١,٦٨٥	٢	,٨٤٣	١,٢٠٧	,٣٠٣	غير دالة
(ب) المهارات الاجتماعية	١,٧٢٢	٢	,٨٦١	١,٣٨٧	,٢٥٤	غير دالة
(ج) التحرر من القيود المضادة للمجتمع	١,٠٥٦	٢	,٥٢٨	١,١٢٦	,٣٢٨	غير دالة
(د) العلاقات في الأسرة	٧,٨٥١	٢	٣,٩٢٥	٦,١٠٣	,٠٠٣	دالة عند (٠,٠١)
(هـ) العلاقات في المدرسة	٣,٩٠٧	٢	١,٩٥٤	٣,٥٩٤	,٠٣١	غير دالة
(و) العلاقات في البيئة المحلية	,٤٦٣	٢	,٢٣١	,١٩٩	,٨١٩	غير دالة
الدرجة الكلية لاختبار التوافق الاجتماعي	٩,٢٤١	٢	٤,٦٢٠	,٦٢٦	,٥٣٧	غير دالة

يتضح من جدول (١١)، عدم وجود فروق دالة إحصائية بين المجموعات الثلاث في كافة أبعاد التوافق الاجتماعي، ماعدا بعد: العلاقات في الأسرة، لصالح المجموعة الثانية، وهو ما يوضحه جدول (١٢)، وباستخدام اختبار شيفيه لعقد المقارنات الزوجية بين أزواج المتوسطات للمجموعات الثلاث في أبعاد التوافق الاجتماعي ودرجته الكلية يتضح مايلي:

جدول (١١)

نتائج اختبار شيفيه للتعرف على المقارنات الثنائية بين أزواج المتوسطات للمجموعات الثلاث في بعد العلاقات في الأسرة

البعد	المجموعة (I)	المجموعة (J)	الفروق بين متوسطات المجموعات	دلالة الفروق
العلاقات في الأسرة	مجموعة اللغتين	مجموعة الثلاث لغات	٦٦٢,	دالة عند (٠,٠١) لصالح مجموعة اللغتين

ويتضح من الجدول السابق أن الفرض الأول قد تحقق، وأنه لم توجد فروق دالة بين المجموعات الثلاث في أبعاد التوافق الاجتماعي ودرجته الكلية، ماعدا بعد العلاقات في الأسرة، حيث اتضح وجود فروق دالة إحصائياً عند (٠,٠١) بين مجموعة اللغتين ومجموعة الثلاث لغات، لصالح مجموعة اللغتين، مما يؤكد على أن مجموعة اللغتين كان توافقه داخل الأسرة أفضل من مجموعة الثلاث لغات.

وتؤكد هذه النتيجة ما توصلت إليه دراسة (Brigtte Heuer, 1986) من عدم وجود اختلافات مهمة في السلوك الاجتماعي بين الأطفال ثنائيي اللغة (الإيطالية والألمانية). ونتائج دراسة (Bialystok E. and Majunder, S., 1998) والتي توصلت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة بين مجموعات الدراسة الثلاث. كما تتفق نتائج هذه الفرضية مع ما توصلت إليه دراسة (Steves B.,1997) من عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين أفراد العينة تبين أهمية سمة نفسية بعينها في تعلم اللغات الأجنبية. بالإضافة إلى دراسة (Soderman and Oshio, 2008) والتي تفيد بتراجع صعوبات التوافق لدى جميع الأطفال بشكل ملحوظ كلما زادت المهارات اللغوية. ودراسة شعبان (٢٠٠٢) من حيث عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين عيني البحث في مقياس السمات النفسية ككل.

وبالتالي لم تظهر نتائج الدراسة الحالية وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعات الثلاث في أبعاد اختبار التوافق الاجتماعي عامة ودرجته الكلية، وربما يعود سبب ذلك إلى أنه بالرغم من عدم تعلم مجموعة اللغة الواحدة لغة أجنبية إلى جانب اللغة الأم، في صفوف الدراسة، إلا أن هناك مؤثرات مشتركة على نمط الحياة في البيئة المحلية، ساهمت بشكل كبير - في نظر الباحثة - في التقريب بين فئات المجتمع المختلفة خاصة شريحة الأطفال، إذ أن من بين أهم تلك المؤثرات التي قللت من مساحة الاختلاف بين الأطفال في معظم الأصعدة، هو تأثير الإعلام، سواء المرئي أم المسموع أم المقروء، من حيث نوعية البرامج المقدمة والتي تعرض في معظمها باللغة الأجنبية، أو تعتمد في بعض فقراتها على اللغة الأجنبية. بالإضافة إلى أنه أصبح استخدام أجهزة الحاسب والأجهزة الرقمية، والتي تعتمد برمجياتها بالدرجة الأولى على اللغة الأجنبية، أمراً متاحاً للأطفال منذ سن مبكرة، حيث أنها تقدم لهم البرامج التعليمية والترفيهية المختلفة (رسوماً متحركة أو ألعاب)، بعد أن كان حكرًا على عالم الكبار، إذ لم تعد تلك الأجهزة تقتصر على الاستخدام التقني والمهني في المجال العملي، أو للتواصل الاجتماعي فقط، وإنما أصبح الأطفال منافساً قوياً للكبار في استخدامهما من مختلف شرائح المجتمع.

ومن العوامل المؤثرة على نتيجة الفرض الأول - في نظر الباحثة - هو نمط الحياة المعاصرة في البيئة المحلية للمملكة العربية السعودية بشكل عام، حيث نجد أن هناك اعتماد بشكل ملحوظ على الإنجليزية في مختلف المجالات، الصحية، والعملية، والصناعية، والتعليمية، والاجتماعية، والمرورية، والترفيهية، سواء في القطاعين العام أو الخاص، مما يحتم على المجتمع ضرورة استخدام تلك اللغة الأجنبية أو الإلمام بها ولو بشكل بسيط على الأقل. بالإضافة إلى تسابق عدد كبير من آباء أطفال مدارس التعليم العام ممن يتعلمون لغة واحدة فقط، إلى إلحاق أبنائهم في برامج تعليم اللغة الأجنبية خارج المدرسة.

ومن جانب آخر فقد سجلت مجموعة اللغتين أعلى متوسطاً (٧,٨٥٧) في بعد العلاقات الأسرية، بينما سجلت مجموعة الثلاث لغات أدنى المتوسطات (٧,١٩٤) مما يعني وجود فروق دالة إحصائية بين المجموعات الثلاث في هذا البعد لصالح مجموعة اللغتين، وذلك عند مستوى دلالة (٠,٠١). وإن لم يؤثر هذا الفرق على صحة الفرض الأول بشكل عام، إلا أن هذا الفرق الدال بين المجموعات الثلاث في هذا البعد يؤكد أهمية الحياة الأسرية ومدى تأثيرها على التوافق

لدى الفرد بشكل عام، ولدى الأطفال على وجه الخصوص، وذلك لما تقتضيه مرحلة الطفولة من أهمية حاسمة في حياة الأفراد. ومما قد يكون أحد الأسباب المؤدية إلى وجود هذه الفروق بين المجموعات في هذا البعد، هو أن كل أسرة تمثل مجتمعاً صغيراً قائماً بحد ذاته، لها عاداتها ومبادئها ولها نمط حياتها الخاص بها وإن تشابهت مع الأسر الأخرى بشكل عام في المجتمع الكبير الذي تنتمي إليه. وهذه الخصوصية التي تتمتع بها كل أسرة عن غيرها من الأسر، تؤثر على نوعية العلاقات بين أفرادها واتجاه هذه العلاقات وأهدافها المشتركة. فربما كان الشعور بالرضا لدى الأسرة تجاه تعلم أطفالها لغة أجنبية إلى جانب لغتهم الأم بغض النظر عن عددها، والذي يمثل الهدف الأساسي من إلحاقهم ضمن مدارس ثنائية اللغة، هو أحد أسباب توافق هؤلاء الأطفال في علاقاتهم مع أسرهم من حيث تحقيق انتظامهم في هذه المدارس أمل الأسرة المنشود. ويتحقق هذا الفرض تكون قد تمت الإجابة على السؤال الأول من أسئلة الدراسة والمتمثل في: "هل توجد فروق دالة إحصائية في درجة التوافق الاجتماعي راجعة لتعلم اللغات الأجنبية لتلميذات الصفين الرابع والخامس بالمرحلة الابتدائية بالمنطقة الشرقية بالمملكة العربية السعودية؟"

نتائج الفرض الثاني ومناقشتها:

للتحقق من صحة الفرض الثاني الذي ينص على أنه: "لا توجد فروق دالة إحصائية في درجة التوافق الاجتماعي راجعة لتعلم اللغات الأجنبية لكل صف على حدة". تم استخدام تحليل التباين الأحادي One Way Anova للتعرف على دلالة الفروق بين المجموعات الثلاث في أبعاد التوافق الاجتماعي ودرجته الكلية لكل من الصفين الرابع والخامس كل على حدة.

والجداول التالية توضح ذلك:

جدول (١٢)

المتوسطات والانحرافات المعيارية للمجموعات الثلاث في كل بعد من أبعاد التوافق الاجتماعي
ودرجته الكلية للنصف الرابع بالمرحلة الابتدائية

الصف	أبعاد التوافق الاجتماعي	المجموعات	م	ع
الصف الرابع الابتدائي	(أ) المستويات الاجتماعية	مجموعة اللغة الواحدة	٦,٢٦٠	٠,٩١٥
		مجموعة اللغتين	٦,٤١٧	٠,٦٦٨
		مجموعة الثلاث لغات	٦,٩٥٠	٠,٧٥٩
	(ب) المهارات الاجتماعية	مجموعة اللغة الواحدة	٧,٠٤٣	٠,٩٢٨
		مجموعة اللغتين	٧,١٦٦	٠,٨٣٤
		مجموعة الثلاث لغات	٧,٢٥٠	٠,٦٣٨
	(ج) التحرر من القيود المضادة للمجتمع	مجموعة اللغة الواحدة	٧,٩٥٦	٠,٢٠٨
		مجموعة اللغتين	٧,٤١٦	٢,٠٢٠٧
		مجموعة الثلاث لغات	٨,٠٠٠	٠,٠٠٠
	(د) العلاقات في الأسرة	مجموعة اللغة الواحدة	٧,٥٦٥	٠,٦٦٢
		مجموعة اللغتين	٧,٩٠٩	٠,٣٠١
		مجموعة الثلاث لغات	٧,٤٥٠	٠,٦٨٦
	(هـ) العلاقات في المدرسة	مجموعة اللغة الواحدة	٧,٣٩١	٠,٨٣٨
		مجموعة اللغتين	٧,٦٦٦	٠,٤٩٢
		مجموعة الثلاث لغات	٧,٤٥٠	٠,٧٥٩
	(و) العلاقات في البيئة المحلية	مجموعة اللغة الواحدة	٦,٩١٣	٠,٧٣٣
		مجموعة اللغتين	٦,٣٣٣	١,٣٧٠
		مجموعة الثلاث لغات	٦,٩٠٠	١,٠٧١
	الدرجة الكلية	مجموعة اللغة الواحدة	٤٣,١٣٠	٢,٤١٧
		مجموعة اللغتين	٤٢,٢٥٠	٤,٨٠٧
		مجموعة الثلاث لغات	٤٤,٠٠٠	٢,٠٥١

جدول (١٣)

المتوسطات والانحرافات المعيارية للمجموعات الثلاث في كل بعد من أبعاد التوافق الاجتماعي
ودرجته الكلية للنصف الخامس بالمرحلة الابتدائية

الصف	أبعاد التوافق الاجتماعي	المجموعات	م	ع
الصف الخامس الابتدائي	(أ) المستويات الاجتماعية	مجموعة اللغة الواحدة	٦,٤٦١	٠,٩٦٧
		مجموعة اللغتين	٦,٥٠٠	٠,٨٣٤
		مجموعة الثلاث لغات	٦,٢٥٠	٠,٦٨٣
	(ب) المهارات الاجتماعية	مجموعة اللغة الواحدة	٦,٦١٥	٠,٨٦٩
		مجموعة اللغتين	٧,٢٠٨	٠,٧٢١
		مجموعة الثلاث لغات	٦,٦٨٧	٠,٦٠٢
	(ج) التحرر من القيود المضادة للمجتمع	مجموعة اللغة الواحدة	٨,٠٠٠	٠,٠٠٠
		مجموعة اللغتين	٧,٩٥٨	٠,٢٠٤
		مجموعة الثلاث لغات	٨,٠٠٠	٠,٠٠٠
	(د) العلاقات في الأسرة	مجموعة اللغة الواحدة	٧,٣٠٧	٠,٩٤٧
		مجموعة اللغتين	٧,٨٣٣	٠,٣٨٠
		مجموعة الثلاث لغات	٦,٨٧٥	١,٤٠٨
	(هـ) العلاقات في المدرسة	مجموعة اللغة الواحدة	٧,٣٠٧	١,٠٣١
		مجموعة اللغتين	٧,٨٣٣	٠,٣٨٠
		مجموعة الثلاث لغات	٧,٣١٢	٠,٨٧٣
	(و) العلاقات في البيئة المحلية	مجموعة اللغة الواحدة	٦,٧٦٩	١,٠١٢
		مجموعة اللغتين	٦,٩١٦	١,٠١٧
		مجموعة الثلاث لغات	٦,٨١٢	١,٣٧٦
	الدرجة الكلية	مجموعة اللغة الواحدة	٤٢,٤٦١	٢,٢٢١
		مجموعة اللغتين	٤٤,٢٥٠	٢,٠٢٦
		مجموعة الثلاث لغات	٤١,٩٣٧	٢,٣٧٩

جدول (١٤)

نتائج تحليل التباين الأحادي للفروق بين المجموعات الثلاث في أبعاد التوافق الاجتماعي ودرجته الكلية لكل صف على حدة

الصف	أبعاد التوافق الاجتماعي	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	دلالة ف
الصف الرابع الابتدائي	(أ) المستويات الاجتماعية	٥,٣٣٥	٢	٢,٦٦٧	٤,٠٤٤	دالة عند مستوى ٠,٠٥
	(ب) المهارات الاجتماعية	٠,٤٦٣	٢	٠,٢٣٢	٠,٣٥٠	غير دالة
	(ج) التحرر من القيود المضادة للمجتمع	٢,٩٦٣	٢	١,٤٨٢	١,٦٧٩	غير دالة
	(د) العلاقات في الأسرة	١,٥٢٦	٢	٠,٧٦٣	١,٩٩٤	غير دالة
	(هـ) العلاقات في المدرسة	٠,٦١٤	٢	٠,٣٠٧	٠,٥٤٩	غير دالة
	(و) العلاقات في البيئة المحلية	٣,٠٨٩	٢	١,٥٤٥	١,٤٧٩	غير دالة
	الدرجة الكلية لاختبار التوافق الاجتماعي	٢٣,٥٧٨	٢	١١,٧٨٩	١,٣٢٤	غير دالة
الصف الخامس الابتدائي	(أ) المستويات الاجتماعية	٠,٦٣٧	٢	٠,٣١٩	٠,٤٦٥	غير دالة
	(ب) المهارات الاجتماعية	٤,٠٥٦	٢	٢,٠٢٨	٣,٨٣٠	غير دالة
	(ج) التحرر من القيود المضادة للمجتمع	٠,٠٢٣	٢	٠,٠١١	٠,٥٩٥	غير دالة
	(د) العلاقات في الأسرة	٩,٠١٥	٢	٤,٥٠٨	٥,١٤٠	دالة عند ٠,٠١
	(هـ) العلاقات في المدرسة	٣,٥٩٢	٢	١,٧٩٦	٣,٢٦١	غير دالة
	(و) العلاقات في البيئة المحلية	٠,٢١٤	٢	٠,١٠٧	٠,٠٨٣	غير دالة
	الدرجة الكلية لاختبار التوافق الاجتماعي	٥٨,٦٥٢	٢	٢٩,٣٢٦	٦,١٤٤	دالة عند ٠,٠١

وباستخدام اختبار شيفيه لعقد المقارنات الزوجية بين أزواج المتوسطات للمجموعات الثلاث

في أبعاد التوافق الاجتماعي ودرجته الكلية لكل صف على حدة، يتضح مايلي:

جدول (١٥)

نتائج اختبار شيفيه للمقارنات الثنائية بين أزواج المتوسطات للمجموعات الثلاث في بعض
أبعاد التوافق الاجتماعي لكل صف على حدة

الصف	البعد	المجموعة (I)	المجموعة (J)	الفروق بين متوسطات المجموعات	دلالة الفروق
الرابع الابتدائي	(أ) المستويات الاجتماعية	مجموعة اللغة الواحدة	مجموعة الثلاث لغات	-٠,٦٨١٩	دالة لصالح مجموعة الثلاث اللغات
الخامس الابتدائي	(د) العلاقات في الأسرة	مجموعة اللغتين	مجموعة الثلاث لغات	٠,٩٥٨٣	لصالح مجموعة اللغتين
	الدرجة الكلية في التوافق الاجتماعي	مجموعة اللغتين	مجموعة الثلاث لغات	٢,٣١٢٥	لصالح مجموعة اللغتين

ويتضح من الجدول السابق، أنّ هناك فروق دالة إحصائياً في بعض أبعاد التوافق الاجتماعي في الصف الرابع الابتدائي، حيث أظهرت نتائج اختبار شيفيه وجود فروق دالة إحصائياً بين المجموعات الثلاث في بعد المستويات الاجتماعية، وذلك عند مستوى دلالة (٠,٠٥)، وذلك لصالح مجموعة الثلاث لغات. أما على مستوى الصف الخامس الابتدائي، فقد سجلت الفروق بين مجموعة اللغتين ومجموعة الثلاث لغات في بعد العلاقات في الأسرة عند مستوى دلالة (٠,٠١)، وذلك لصالح مجموعة اللغتين. كما سجلت الفروق في الدرجة الكلية للتوافق الاجتماعي بين المجموعات الثلاث في الصف الخامس الابتدائي عند مستوى دلالة (٠,٠١)، وذلك لصالح مجموعة اللغتين. ولم تتفق النتائج السابقة إلى حد ما، مع التصور الذي وضعتة الباحثة في الفرض الثاني، مما يعني تحقق الفرض الصفري جزئياً، والذي ينص على أنه "لا توجد فروق دالة إحصائياً في درجة التوافق الاجتماعي راجعة لتعلم اللغات الأجنبية لكل صف على حدة"، وقبول الفرض البديل وفقاً لما أظهرته النتائج.

وتعزى الباحثة ظهور الفروق في بعد المستويات الاجتماعية، بين مجموعة اللغة الواحدة ومجموعة الثلاث لغات في الصف الرابع الابتدائي، لصالح مجموعة الثلاث لغات، هو اعتداد تلك الأسر بتعدد اللغات التي يتحدثها أبنائها كأحد مظاهر التفاخر والوجاهة الاجتماعية والامتياز الطبقي والثقافة الخاصة.

أما وجود فروق في بعد العلاقات في الأسرة بين مجموعة اللغتين ومجموعة الثلاث لغات في الصف الخامس الابتدائي لصالح مجموعة اللغتين، فقد يعزى في نظر الباحثة إلى ما سبق الإشارة إليه في الفرض الأول، فيما يتعلق بالشعور بالرضا من ناحية الأسرة تجاه تعلم أبنائها اللغة الأجنبية، والذي يعد من وجهة نظر تلك الأسر ضماناً لمستقبل أفضل لأبنائها على الصعيدين العلمي والعمل على السواء، وهو ما ينعكس بدوره على الأبناء وتوافقهم مع أسرهم. ومن جانب آخر فقد تكون الضغوط التي تمارسها أسر مجموعة الثلاث لغات على أبنائها لتعلم أكثر من لغة أجنبية سبباً في توتر العلاقات فيما بين الأبناء وآبائهم، مما أثر سلباً على درجة مجموعة الثلاث لغات في بعد العلاقات في الأسرة. وقد أشارت دراسة (Steves B., 1997) إلى أن المناخ الانفعالي والعاطفي من العوامل المؤثرة في عملية تعلم اللغات الأجنبية.

أما بالنسبة للفروق بين المجموعتين في الدرجة الكلية فقد يعزى - في نظر الباحثة - لما تمثله الأسرة بما تمتلكه من خصائص اجتماعية واقتصادية وثقافية، من أهمية كبيرة في حياة الأفراد عامة والصغار خاصة، حيث تؤثر في تشكيل شخصية الفرد، وفي سلوكه، وعلاقاته الاجتماعية، وهو ما قد ينعكس على بقية الأبعاد وبالتالي على الدرجة الكلية للتوافق الاجتماعي، على اعتبار أن ذلك من أحد المصادر المهمة للتوافق الاجتماعي للأفراد منذ مرحلة الطفولة وحتى مراحل متقدمة من الحياة. وتتفق النتيجة السابقة مع ما توصلت إليه دراسة (Ryu, 2044)، التي تقترح أن للآباء دوراً مهماً في دعم الثنائية اللغوية لأبنائهم ودعم توافقهم. كما تتفق هذه النتائج إلى حد ما مع ما توصلت إليه دراسة شعبان (٢٠٠٢)، ودراسة بيرجيت Brigitte (١٩٨٦) من حيث عدم وجود فروق ذات دلالة واضحة بين المتعلمين وغير المتعلمين للغات الأجنبية في سواء في السلوك أو التوافق الاجتماعي. في حين لم تتفق مع ما توصلت إليه بقية الدراسات من نتائج. وبهذا تكون قد تمت الإجابة على السؤال الثاني من أسئلة

الدراسة والمتمثل في "هل توجد فروق دالة إحصائية في درجة التوافق الاجتماعي راجعة لتعلم اللغات الأجنبية لكل صف على حدة؟"

خلاصة النتائج:

لتحقيق أهداف الدراسة واختبار فرضياتها ، قامت الباحثة باستخدام المنهج شبه التجريبي وبعض المعالجات الإحصائية المناسبة لهذه الفرضيات، وقد تمثلت أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية فيما يلي:

- ١- أظهرت نتائج الدراسة أنه لا توجد فروق دالة إحصائية بين المجموعات الثلاث في أبعاد التوافق الاجتماعي ودرجته الكلية، ماعدا بعد العلاقات في الأسرة، حيث اتضح وجود فروق دالة إحصائية عند (٠,٠١) بين مجموعة اللغتين ومجموعة الثلاث لغات، لصالح مجموعة اللغتين، مما يؤكد على أن مجموعة اللغتين كان توافقهم داخل الأسرة أفضل من مجموعة الثلاث لغات.
- ٢- تبين من خلال النتائج أنّ هناك فروق دالة إحصائية، بين مجموعة اللغة الواحدة ومجموعة الثلاث لغات في بعد المستويات الاجتماعية، في الصف الرابع الابتدائي، وذلك عند مستوى دلالة (٠,٠٥)، لصالح مجموعة الثلاث لغات.
- ٣- كما أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائية بين مجموعة اللغتين ومجموعة الثلاث لغات في الصف الخامس الابتدائي، في بعد العلاقات في الأسرة عند مستوى دلالة (٠,٠١)، وذلك لصالح مجموعة اللغتين. كما سجلت الفروق في الدرجة الكلية للتوافق الاجتماعي بين المجموعات الثلاث في الصف الخامس الابتدائي عند مستوى دلالة (٠,٠١)، وذلك لصالح مجموعة اللغتين.

توصيات الدراسة:

في ضوء الإطار النظري والدراسات السابقة، وبناءً على ما توصلت إليه الدراسة من نتائج، تقدم الباحثة بعض التوصيات التي تأمل أن تفيد في مجال تعليم اللغات الأجنبية والقائمين عليه:

- ١- توعية الأهالي بعدم الضغط على الأبناء والزج بهم في مدارس تعتمد في تعليمها على اللغات الأجنبية بشكل أساسي، في مرحلة مبكرة من العمر، من أجل اكتسابهم للغة أجنبية معينة، نظراً لاختلاف وجهات نظر العلماء والباحثين حول السن المناسبة لتعلم اللغات الأجنبية، وعدم توصّلهم إلى نتائج حاسمة حول هذه القضية حتى الوقت الحاضر.
- ٢- ضرورة توعية الأهالي والمربين والقائمين على مجال تعلم اللغات الأجنبية، بأن اللغات الأجنبية هي وسيلة تستخدم للتواصل والانفتاح على العالم الخارجي عند الحاجة إليها فقط، كما أنها وسيلة للتعرف والإستفادة من ثقافات المجتمعات الأخرى وآدابها وفنونها وعلومها، وليس الهدف من تعلمها وتعليمها هو الحصول على وجهة اجتماعية أو التشبه بسلوكيات ثقافتها.
- ٣- ضرورة توعية الأهالي بعدم الشعور بالإحباط أو الدونية لعدم تعلم أبنائهم اللغات الأجنبية في سن مبكرة أو عند عدم إمكانية إلحاقهم بمدارس تعليم اللغات الأجنبية في مرحلة مبكرة من العمر، لأنه مهما تصل إليه أهمية تعلم اللغات الأجنبية، فإنها ليست بأهم من تعلم الطفل وإتقانه للغة الأم أولاً، والتي تحفظ له إنتماءه وقوميته واتصاله المباشر واليسير بجذور ثقافته وتاريخ حضارته، وهو ما لا يمكن أن توفره له اللغات الأجنبية مهما بلغ إتقانه لها والتصاقه بها.
- ٤- تعزيز أهمية اللغة الأم في المراحل المبكرة، والتأكيد على قومية الطفل، وكيانه اللغوي، والنفسي، والاجتماعي.
- ٥- توعية الأهالي وجميع شرائح المجتمع، عن طريق الندوات والمؤتمرات والبرامج التلفزيونية وحلقات النقاش، بالكيفية أو الطريقة التي يبدأ بها الأبناء بتعلم اللغات الأجنبية، مع توعيتهم بما لمثل هذه القرارات المتعلقة بتعلم وتعليم اللغات الأجنبية من آثار اقتصادية، وسياسية، وتاريخية. وأنه ما من أثر سلبي دال لتعلم أو عدم تعلم اللغات

الأجنبية على التوافق الاجتماعي للأطفال في الفئة العمرية المستهدفة بالدراسة الحالية، وهو ما دلت عليه نتائج الدراسة.

البحوث والدراسات المستقبلية المقترحة:

كما تضع الباحثة بعض المقترحات لدراسات مستقبلية، حيث تقترح:

- ١- عمل بحوث ودراسات مستمرة، تحيط بواقع تعلّم وتعليم اللغات الأجنبية الحديثة في المملكة العربية السعودية بوجه خاص، وفي العالم العربي على وجه العموم، من الناحية اللغوية، والتعليمية، والنفسية، والاجتماعية، وغيرها من النواحي، التي من شأنها أن ترقى بعملية تعلّم وتعليم اللغات الأجنبية، وتسمو بأهدافها لأعلى مستويات الجودة.
- ٢- القيام بإعادة الدراسة على فئة عمرية مختلفة كمرحلة الفصول الدنيا (الحلقة الأولى)، والمرحلة المتوسطة، والمرحلة الثانوية، والمرحلة الجامعية والمقارنة بينها.
- ٣- القيام بدراسة أثر تعلّم اللغات الأجنبية على متغيرات أخرى مثل: الهوية الثقافية، والشعور بالإنتماء، والقومية الوطنية، على نفس الفئة العمرية وفئات عمرية أخرى.
- ٤- عمل دراسة مماثلة للدراسة الحالية تشمل الجنسين (ذكوراً وإناثاً) والمقارنة بين نتائجهما، سواءً بنفس المرحلة العمرية للدراسة الحالية، أو مرحلة عمرية أخرى.
- ٥- زيادة الاهتمام بالدراسات والبحوث في مجال تعلّم وتعليم اللغات الأجنبية وعلاقتها بمختلف الجوانب النفسية والاجتماعية وعدم قصر الاهتمام بقضايا اللغات الأجنبية على الجانب اللغوي فقط.
- ٦- تشجيع عمل البحوث والدراسات المشتركة، بهدف دعم تبادل الخبرات والتجارب بين الدول العربية في هذا المجال.

قائمة المراجع

أولاً- المراجع العربية:

- أبو جادو، صالح محمد (٢٠٠٧). "علم النفس التطوري للطفولة والمراهقة"، عمان: دار المسيرة، ط٢.
- أبو سكران، عبد الله يوسف (٢٠٠٩). "التوافق النفسي والاجتماعي وعلاقته بمركز الضبط (الداخلي- الخارجي) للمعاقين حركياً في قطاع غزة". رسالة ماجستير غير منشورة بكلية التربية بالجامعة الإسلامية - غزة.
- أبو شمالة، أنيس عبد الرحمن (٢٠٠٢). "أساليب الرعاية في مؤسسات رعاية الأيتام وعلاقتها بالتوافق النفسي والاجتماعي"، رسالة ماجستير غير منشورة، بكلية التربية بالجامعة الإسلامية- غزة.
- أحمد، سهير كامل (١٩٩٩). "الصحة النفسية والتوافق"، الإسكندرية: مركز الإسكندرية للكتاب.
- بدير، كريم (٢٠١٠). "الأسس النفسية لنمو الطفل"، عمان: دار المسيرة، ط٢.
- بدير، كريم وصادق، إيملي (٢٠٠٩). "تنمية المهارات اللغوية للطفل"، القاهرة: عالم الكتب.
- بسيوني، حسام الدين (د.ت). "تاريخ علم اللغة"، الدمام: مكتبة الأصمعي.
- بشر، كمال (١٩٩٧). " علم اللغة الاجتماعي"، القاهرة: دار غريب، الطبعة الثالثة.
- بطرس، بطرس حافظ (٢٠٠٨). "التكيف والصحة النفسية للطفل"، عمان: دار المسيرة، ط١.
- بن اسماعيلي، محمد (٢٠٠٧). "معوقات التوافق الدراسي والاجتماعي لدى المراهقين تشخيصها وعلاجها"، الجزائر، ط٢.

الثبتي، سعد عوض عبدالله (١٩٨٩). "التوافق الشخصي الاجتماعي لذوي صعوبات تعلم القراءة من تلاميذ المرحلة الابتدائية"، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية بجامعة أم القرى.

الجرف، ربما سعد (٢٠٠٩). "هل نعلم اللغة الإنجليزية للأطفال قبل سن السادسة؟". مسترجعة من: www.aljarfarticles.wordpress.com/articles.

الحازمي، حياة نياح محمد (١٩٩٧). "التوافق الشخصي والاجتماعي وعلاقته بالقيم الدينية لدى طالبات المرحلة المتوسطة من مدارس تحفيظ القرآن الكريم والمدارس التابعة لرئاسة تعليم البنات بمكة المكرمة"، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية بجامعة أم القرى.

الحازمي، فاطمة ابراهيم سليم (١٩٩٠). "العلاقة بين المستويين التعليمي والاقتصادي في الأسرة ومستوى التحصيل الدراسي في منهج اللغة الإنجليزية"، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية بجامعة أم القرى.

الحازمي، فاطمة ابراهيم سليم (٢٠٠١). "فاعلية تدريس اللغة الإنجليزية في المرحلة الابتدائية على مستوى تحصيل طالبات المرحلة المتوسطة المتخرجات من المدارس الابتدائية الأهلية واتجاهاتهن نحو تعلم اللغة الإنجليزية"، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة الملك عبد العزيز بجدة.

حسنين، صلاح الدين صالح (١٩٨٤). "دراسات في علم اللغة الوصفي والتاريخي والمقارن"، الرياض: دار العلوم للطباعة والنشر.

حسين، أحمد محمد مرزوق (١٩٨٥). "التحصيل الدراسي وعلاقته بالتوافق المنزلي والاجتماعي والانفعالي لطلاب المستوى الأول بجامعة أم القرى"، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية بجامعة أم القرى.

الخالدي، أديب محمد علي (١٩٧٥). "سيكولوجية المتفوقين عقلياً، دراسة للعلاقة بين التفوق العقلي وبعض جوانب التوافق الشخصي والاجتماعي لدى تلاميذ المدارس الاعدادية العراقية"، بغداد: مطبعة دار السلام.

الخالدي، فؤاد، عطا الله العلمي، وسعد الدين، دلال (٢٠٠٩). "الصحة النفسية وعلاقتها بالتكيف والتوافق"، عمان: دار صفا للنشر والتوزيع. ط١.

الخراط، محمد يحيى (٢٠٠٩). "اللغات الأجنبية كيف تتعلمها وتعلمها؟"، الكويت: مجلة المعرفة، (٤٤)، مسترجعة من: www.almarefah.org.

الدامغ، خالد عبد العزيز (٢٠١١). "السن الأنسب للبدء بتدريس اللغات الأجنبية"، مجلة جامعة دمشق للآداب والعلوم الانسانية، المجلد (٢٧)، (١) و(٢)، ٧٥٣-٨١١.

الديبان، إبراهيم علي (٢٠٠٦). "الصراع اللغوي"، بحث مقدم لمؤتمر علم اللغة الثالث: (التعليم باللغات الأجنبية في العالم العربي)، القاهرة: قسم علم اللغة والدراسات السامية والشرقية، كلية دار العلوم، جامعة القاهرة.

دسوقي، كمال (١٩٧٤). "علم النفس ودراسة التوافق"، بيروت: دار النهضة العربية.

دسوقي، كمال (١٩٧٩). "النمو التربوي للطفل والمراهق"، بيروت: دار النهضة العربية.

الديب، أميرة عبد العزيز (١٩٩٠). "سيكولوجية التوافق النفسي في الطفولة المبكرة"، الكويت: مكتبة الفلاح.

الذوايدي، نجلاء حسن (١٩٩٥). "أثر تدريس اللغة الإنجليزية في تعليم المرحلة الابتدائية"، مجلة آفاق تربوية، وزارة التربية والتعليم، قطر (٦)، ١٨٣-١٦٧.

الרגول، رافع النصير والרגول، عماد عبد الرحيم (٢٠٠٩). "علم النفس المعرفي"، عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.

زهران، حامد عبد السلام (١٩٩٧). "الصحة النفسية والعلاج النفسي"، القاهرة: عالم الكتاب.

الزيات، فتحي مصطفى (١٩٩٨). "صعوبات التعلم: الأسس النظرية والتشخيصية والعلاجية"، القاهرة: دار النشر للجامعات.

الزيود، نادر فهمي (١٩٩٨). "نظريات الإرشاد والعلاج النفسي"، عمان: دار الفكر. ط١.

سراج، علي عمر عيسى (١٩٨٨). "الفروق في التوافق الشخصي والاجتماعي بين أطفال الصف الأول الابتدائي بمكة المكرمة الذين التحقوا والذين لم يلتحقوا برياض الأطفال"، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى.

سفيان، نبيل صالح (٢٠٠٤). "المختصر في الشخصية والإرشاد النفسي: المفهوم، النظرية، النمو، التوافق، الاضطرابات، الإرشاد والعلاج"، مصر: دار إيتراك للنشر والت

السكافي، نظمية عبد الفتاح (١٩٨٧). "التوافق الشخصي والاجتماعي للمراهقة وعلاقته بالتحصيل الدراسي"، رسالة غير منشورة، جامعة أم القرى.

سليمان، أحمد سليمان (٢٠٠٥). "في علم اللغة والأصوات"، الرياض، المملكة العربية السعودية: مكتبة المتنبى. ط١.

سليمان، السيد عبد الحميد (٢٠١٠). "سيكولوجية اللغة والطفل"، القاهرة: دار الفكر العربي. ط٢.

شتا، السيد علي (٢٠٠٤). "علم الاجتماع اللغوي"، الإسكندرية: المكتبة المصرية. شعبان، منى حسن الدسوقي (٢٠٠٢). "التعلم باللغات الأجنبية وعلاقته ببعض السمات النفسية للطفل ونظريته نحو البيئة دراسة مقارنة"، رسالة ماجستير غير منشورة، القاهرة: جامعة عين شمس.

شفيق، منال علي (١٩٩٤). "مستوى الطموح وعلاقته بالتوافق الاجتماعي دراسة مقارنة بين طالبات الحلقة الثانية من التعليم الأساسي بالمدارس العامة واللغات"، رسالة ماجستير، غير منشورة، معهد الدراسات العليا والطفولة، القاهرة: جامعة عين شمس.

الشمrani، حسن محمد غرسان (٢٠٠٨). "تعليم اللغة العربية"، الرياض: جامعة الملك سعود. عبد التواب، رمضان (١٩٩٧). "المدخل إلى علم اللغة ومناهج البحث اللغوي"، القاهرة: مكتبة الخانجي، الطبعة الثانية.

عبد الرحيم، عبد المجيد (١٩٨٠). "علم النفس التربوي"، القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.
ط٢.

عسيري، عبير بنت محمد حسن (٢٠٠٣). "علاقة تشكل هوية الأنا بكل من مفهوم الذات والتوافق النفسي والاجتماعي العام لدى عينة من طالبات المرحلة الثانوية بمدينة الطائف"، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى.
عطوي، اعتدال عبدالله (١٩٨٩). "تأثير الخدمات الأجنبية على التوافق الشخصي والاجتماعي لتلميذات المرحلة الابتدائية في مدينة جدة"، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى.

العقل، مزنة سليمان محمد (١٩٨٨). "تأثير عمل الأم على التوافق الشخصي والاجتماعي والتحصيل الدراسي لتلميذات المرحلة الابتدائية بمدينة جدة"، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى.

علي، محمود عبد القادر (١٩٧٥). "التوافق النفسي والاجتماعي للشباب الكويتي ومشكلاته في المرحلة العمرية من ١٣-١٨ سنة: دراسة عاملية عبر قطاعية"، الكويت: رابطة الاجتماعيين.

الغندوري، حسن (٢٠٠٣). "اللغة وتنمية القدرات المعرفية لدى الأطفال"، مجلة خطوة (٢٠)،
٢٦-٢٧.

فهيم، مصطفى (١٩٧٨). "التكيف النفسي"، القاهرة: دار مصر للطباعة.
فهيم، مصطفى (١٩٧٩). "التوافق الاجتماعي والشخصي"، القاهرة: مكتبة الخانجي. ط١.
القول، محمد خير أحمد (١٩٩٦). "المكونات الأساسية لتعلم اللغات الأجنبية وتعليمها"، مجلة
بناء الأجيال، جامعة دمشق للآداب والعلوم الإنسانية والتربوية (٤٣)، ٥٧-٦٥.
القذافي، رمضان محمد (١٩٩٨). "الصحة النفسية والتوافق"، الإسكندرية: المكتب الجامعي
الحديث. ط٣.

الكلوت، أماني محمد شحاتة (٢٠١١). "دراسة مقارنة للتوافق النفسي الاجتماعي لدى أبناء العاملات وغير العاملات في المؤسسات الخاصة بمدينة غزة"، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية بالجامعة الإسلامية- غزة.

الكحيمي، وجدان وآخرون (٢٠٠٧). "الصحة النفسية للطفل والمراهق"، الرياض: مكتبة الرشد.
ط٣.

كرم الدين، ليلي (٢٠٠٣). "لغة أبنائنا ونموها السليم"، مجلة خطوة، الكويت (٢٠)، ١٠-١٣.

كفافي، علاء الدين (١٩٨٧). "الصحة النفسية"، القاهرة: هاجر للطباعة والنشر.

لجنة التعليم مزدوج اللغة واللغات والعالمية (ملخص تنفيذي) (٢٠١٠). "تعليم اللغة"،

USA, Chicago Public Schools (CPS).

مبارك، بديع محمود (١٩٩٠). "تقويم تجربة تدريس اللغات الأجنبية"، بغداد: وزارة التربية،
مركز البحوث والدراسات التربوية، ط١.

مختار، وفيق صفوت (٢٠٠٣). "المدرسة والمجتمع والتوافق النفسي للطفل"، القاهرة: دار العلم
والثقافة للنشر والتوزيع.

مختار، وفيق صفوت (٢٠٠١). "أبنائنا وصحتهم النفسية"، القاهرة: دار العلم والثقافة.

مرحاب، صلاح أحمد (١٩٨٩). "سيكولوجية التوافق النفسي ومستوى الطموح"، الرباط: مكتبة
دار الأمان للنشر والتوزيع.

مرسي، كمال إبراهيم (١٩٩٥). "الصحة النفسية في ضوء علم النفس والإسلام"، الكويت: دار
القلم.

المطوع، نجاة عبد العزيز (٢٠٠٠). "تأثير اللغات الأجنبية في اللغة الأم لدى الطفل العربي".
مجلة الطفولة العربية، مكتبة جابر الأحمد المركزية، كلية التربية، جامعة الكويت، الكويت
(٥) ٧-١٢.

معتوق، أحمد محمد (١٩٩٩). "الحصيلة اللغوية"، سلسلة كتب عالم المعرفة. الكويت: المجلس
الوطني للثقافة والفنون والآداب.

المعموري، محمد (١٩٨٣). "تأثير تعليم اللغات الأجنبية في تعلّم اللغة العربية"، تونس: إدارة
البحوث التربوية، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم.

النجّار، زينب علي (٢٠٠٣). "تعليم اللغات الأجنبية في المدرسة الابتدائية ما له وما عليه"،
مجلة خطوة، الكويت (٢٠)، ٢٤ - ٢٦.

يوسف، جمعة (١٩٩٠). "سيكولوجية اللغة والمرض العقلي"، سلسلة كتب عالم المعرفة.
الكويت: المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب.

ثانياً - المراجع الأجنبية:

- Andrade, Maureen Snow (2009). "The Effects of English Language Proficiency On Adjustment to University Life", *International Multilingual Research Journal*, 3:1, 16-34
- Brown, H. Douglas (2007) "Principles of language learning and teaching", NY. Pearson Longman, Fifth Edition.
- Chomsky, Noam (1972). "Language and Brain", New York: Harcourt Brace Jovanovich.
- Derosier, Melissa E. and Lloyd, Stacey W. (2011). "The Impact Of Social Adjustment on Academic Outcomes", *Reading and Writing Quarterly*, (27), (1-2), 25-47 Philadelphia: Rutledge. Available .
- Ellis, Rod (1994). "The Study of Second Language Acquisition", Oxford: Oxford University Press.
- Good, G. V. (1973). "Dictionary of Education". New York, McGraw-Hill Company.
- Gu, Q. & Schweisfurth, M. ; Day, C. (2010). "Learning and Growing in a Foreign Context: Intercultural Experiences of International Students", *A Journal of Comparative and International Education*, (40), (1), 7-23.
- Halliday, M.A.K. (2007). "Language and Education", New York, NY 10038.

- Hui Chin Lin, Grace (2007). “ A case study of seven Taiwanese English as a foreign language freshman non-English majors' perceptions about learning five communication strategies”, dissertation.com, Boca Raton, Florida, USA.
- Lewis, Marilyn (1999). “**How to Study Foreign Language**”, Hampshire RG216XS and London, Macmillan Press Ltd, Houndmills, Basingstoke.
- Oxford Advanced learner's Dictionary of Current English (1995), Oxford University Press, 5th edition.
- Paulston, Christina B. and Tucker, G. Richard, (2003). “**Sociolinguistics The Essential Reading**”, USA, Black Well Pub. Ltd. 350 Main ST, Malden, MA 02148-5018.
- Ryu, Jiyoung (2004). “The Social adjustment of Three, Young, High-Achieving Korean- English Bilingual Students in Kindergarten”, *Early Childhood Education Journal*, (32), (3), 165- 171, New York: Springer.
- Sapir, Edward (1949). “**Language: an Introduction to The Study of Speech**”, London: Harvest Book.
- Sekerina, Irina A. and Trueswell, John C. (2011). “Processing of Contrastiveness by heritage Russian bilinguals”, *Bilingualism: Language and Cognition*, (14), 280- 300, Cambridge University Press.
- Skinner, B.F., (1957). “**Verbal behavior**”, New York: Appleton-Century-Corfts.
- Soderman, Anne K. and Oshio, Toko (2008). “ The Social and Cultural Contexts of second Language Acquisition in Young Children”, *European Early Childhood Education Research Journal*, (16), (3),

297-311, Philadelphia: Rutledge. Available from: Taylor and Francis, Ltd.

- Yang, Lynne R. and Givon, T. (1997). “Benefits and Drawbacks of Controlled Laboratory Studies of Second Language Acquisition”. *Studies in Second Language Acquisition*, (19), 173-193, Cambridge University Press.
- Yang, S., Yang, H. and Lust, B. (2011). “Early Childhood Bilingualism leads to advances in executive attention: Dissociating culture and language”. *Bilingualism: Language and Cognition*, Cambridge University Press, 14 (3), 412- 422.
- Yule, George, (1996). “**The study of Language**”, Cambridge University Press, Second Edition.
- Zupancic, Maja and Kavcic, Tina (2011). “Factors of Social Adjustment to School: Child's Personality, Family and Pre-School”, *Early Development and Care*, (181), (4), 493-504, Philadelphia: Rutledge.
- Thorndike, Edward L. (1978). “**Human nature and Social Order**”, New York: The Macmillan Company.
- Wardaugh, Ronald (1977). “**Introduction to Linguistics**”, New York: Mc Graw- Hill Companies, 2nd ed.

الملاحق

ملحق (١)

اختبار التوافق الاجتماعي للأطفال

إعداد عطية محمود هنا

اختبار الشخصية للأطفال

القسم الثاني

اختبار التوافق الاجتماعي للأطفال

من إعداد د. عطية محمود هنا

الاسم:

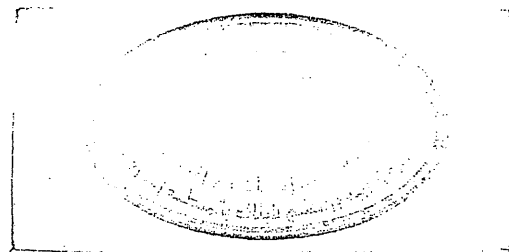
العمر:

الصف:

يتضمن هذا الاختبار الكشف عن عدة نواح تعبر عن علاقات الطفل الاجتماعية، وعلاقاته المدرسية، وكذلك علاقاته في بيئته المحلية، ومدى توافقه مع المعايير والمستويات السلوكية والاجتماعية. ويستخدم هذا الاختبار لأغراض البحث العلمي فقط، إذ لا توجد إجابة صحيحة أو إجابة خاطئة، ولا يستخدم كوسيلة للكشف عن هوية المفحوص، حيث أن كافة الإجراءات تحيطها الخصوصية التامة. وبناء على ذلك يرجى الحرص على الأمانة وتوخي الدقة التامة في الإجابة على كل عبارة من عبارات الاختبار بما يعبر عن وضعك في الواقع وليس ما يجب أن يكون.

- يرجى قراءة كل عبارة جيداً ثم اختيار الإجابة التي تنطبق عليك أو تصفك بشكل أفضل.
- يراعى اختيار إجابة واحدة فقط لكل عبارة عن طريق وضع دائرة حول كلمة (نعم) في حال كانت العبارة تنطبق على حالتك، ووضع دائرة حول كلمة (لا) في حال كانت العبارة لا تنطبق على حالتك.
- يراعى الحرص على عدم ترك أي عبارة دون إجابة حتى لا يؤثر ذلك على نتيجة الاختبار.

شكراً لتعاونكم وحسن تفهمكم..

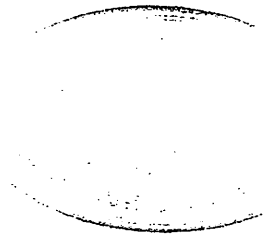


القسم الثاني (أ)

- 1 هل تطيع أهلك حتى لو كانوا على خطأ؟ نعم لا
- 2 هل يصح أن يتشاجر الأطفال مع الكبار الذين لا يعاملونهم معاملة حسنة؟ نعم لا
- 3 هل تغش إذا ضمنت أن أحداً لن يراك؟ نعم لا
- 4 هل تطيع أهلك حتى لو نصحك أصحابك بأن لا تهتم بهم؟ نعم لا
- 5 هل تأخذ لنفسك الأشياء التي تجدها؟ نعم لا
- 6 هل من الضروري أن يكون الأطفال غير جيدين مع من لا يحبونهم من الناس؟ نعم لا
- 7 هل تشعر بأنه من الضروري أن تشكر كل من يساعدك؟ نعم لا
- 8 هل من الصواب أن تبكي إذا لم تستطع أن تعمل ما تريده؟ نعم لا

القسم الثاني (ب)

- 1 هل تتكلم مع الأطفال المستجدين في المدرسة؟ نعم لا
- 2 هل من الصعب عليك أن تتكلم مع الأشخاص الغرباء؟ نعم لا
- 3 هل تسر من الأطفال الذين يقومون بأعمال أحسن مما تقوم به؟ نعم لا
- 4 هل يغضبك أن يمنعك الناس من القيام بما تريده؟ نعم لا
- 5 هل تضرب الأطفال أثناء اللعب في بعض الأحيان؟ نعم لا
- 6 هل تلعب مع الأطفال الآخرين حتى لو كنت لا تريد؟ نعم لا
- 7 هل تساعد الأطفال الآخرين في المدرسة؟ نعم لا
- 8 هل من الصعب عليك أن تكون عادلاً في لعبك؟ نعم لا



القسم الثاني (ج)

- 1 هل الآخرون غير جيدين معك لدرجة أنك يجب أن تكون غير جيد معهم؟ نعم لا
- 2 هل تضايق الناس حتى يعاملوك معاملة حسنة؟ نعم لا
- 3 هل توجد أشياء مزعجة في المدرسة لدرجة أنك تحاول أن تبتعد عنها؟ نعم لا
- 4 هل يضايقك أحد في البيت حتى أنك تغضب عادة؟ نعم لا
- 5 هل بعض الناس ظالمون لدرجة أنك تحاول أن تغشهم؟ نعم لا
- 6 هل يتشاجر الأطفال معك كثيراً؟ نعم لا
- 7 هل تحاول أنك تدفع الأطفال الآخرين أو تخوِّفهم؟ نعم لا
- 8 هل تقول للأطفال الآخرين أنك لن تفعل ما يطلبونه منك؟ نعم لا

☐

القسم الثاني (د)

- 1 هل أهلك على حق عندما يجبرونك على أن تطيع أوامرهم؟ نعم لا
- 2 هل تحب أن تعيش مع عائلة أخرى غير عائلتك؟ نعم لا
- 3 هل يعتقد أهلك أنك طيب مثلهم؟ نعم لا
- 4 هل أهلك جيدون معك دائماً؟ نعم لا
- 5 هل يوجد في أهلك أحد لا يحبك؟ نعم لا
- 6 هل تظن أن أهلك يعتقدون أنك لطيف معهم؟ نعم لا
- 7 هل تشعر بأن أهلك لا يحبونك؟ نعم لا
- 8 هل تظن أن أهلك يعتقدون أنك غير شاطر؟ نعم لا

☐

القسم الثاني (هـ)

- 1 هل تساعد الأطفال الآخرين في المدرسة؟
نعم لا
- 2 هل من الصعب عليك أن تحب الأطفال الذين معك في المدرسة؟
نعم لا
- 3 هل بعض المدرسين لا يحبون الأطفال الذين في المدرسة؟
نعم لا
- 4 هل يقول الأطفال إنك جيد معهم؟
نعم لا
- 5 هل تفضل عدم الذهاب إلى المدرسة؟
نعم لا
- 6 هل يوجد كثير من الأطفال غير الجيدين في المدرسة؟
نعم لا
- 7 هل يطلب منك الأطفال في المدرسة أن تلعب معهم؟
نعم لا
- 8 هل يقول الأطفال الآخرون عنك أن لعبك معهم غير جيد؟
نعم لا

☐

القسم الثاني (و)

- 1 هل توجد أماكن جيدة بالقرب من منزلك يمكن أن تلعب فيها؟
نعم لا
- 2 هل يحبك جيرانك؟
نعم لا
- 3 هل جيرانك أناس غير طيبين؟
نعم لا
- 4 هل تسر من قضاء بعض الوقت مع الجيران؟
نعم لا
- 5 هل يوجد جيران مؤذون؟
نعم لا
- 6 هل يطلبك الأطفال الآخرون للعب معهم في بيوتهم؟
نعم لا
- 7 هل يوجد أطفال غير جيدين بين جيرانك؟
نعم لا
- 8 هل تبتعد عن بيوت الجيران عندما يطلبون منك أن تبتعد؟
نعم لا

☐

ملحق (٢)

اختبار الذكاء الوجداني لبار أون

(Bar– On EQ Inventory)

Bar On EQ- I: YV

الإسم:.....الجنس: ☐ ذكر ☐ أنثى

تاريخ الميلاد:...../...../..... العمر:.....

تاريخ الاختبار:.....

التعليمات:

❖ اقرأ كل عبارة ثم اختر الإجابة التي تصفك بشكل أفضل، هناك أربع

إجابات محتملة:

- نادراً ما ينطبق علي.

- قليلاً ما ينطبق علي.

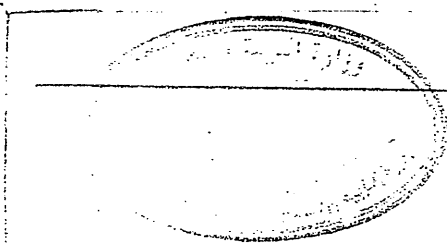
- غالباً ما ينطبق علي.

- دائماً ما ينطبق علي.

❖ أخبرنا بما تشعر، تفكر أو تفعل في أغلب الأوقات وفي أغلب الأماكن.

❖ هذا ليس اختبار، لا توجد إجابة صحيحة أو إجابة خاطئة.

❖ الرجاء الإجابة على كل العبارات دون استثناء.



م	العبارة	نادراً ما ينطبق علي	قليلاً ما ينطبق علي	غالباً ما ينطبق علي	دائماً ما ينطبق علي
١	اهتم بما يحدث للآخرين	١	٢	٣	٤
٢	من السهل علي إخبار الآخرين بما أشعر	١	٢	٣	٤
٣	أحب كل من ألتقي به	١	٢	٣	٤
٤	أنا قادر على احترام الآخرين	١	٢	٣	٤
٥	أنزعج بكثرة من بعض الأمور	٤	٣	٢	١
٦	أستطيع أن أتحدث بسهولة عن مشاعري	١	٢	٣	٤
٧	أكون انطباعاً جيدة عن كل شخص	١	٢	٣	٤
٨	أنا أتشاجر مع الآخرين	٤	٣	٢	١
٩	أستطيع أن أفهم الأسئلة الصعبة	١	٢	٣	٤
١٠	أنا عصبي	٤	٣	٢	١
١١	ليس هناك شيء يزعجني	١	٢	٣	٤
١٢	يصعب علي التحدث عن مشاعري العميقة	٤	٣	٢	١
١٣	أستطيع إيجاد حلول جيدة للأسئلة الصعبة	١	٢	٣	٤
١٤	أستطيع بسهولة وصف مشاعري	١	٢	٣	٤
١٥	يجب علي قول الحقيقة	١	٢	٣	٤
١٦	أستطيع إيجاد طرقاً مختلفة للإجابة على سؤال صعب عندما أريد ذلك	١	٢	٣	٤
١٧	أنا أغضب بسهولة	٤	٣	٢	١
١٨	أحب القيام بعمل الأشياء للآخرين	١	٢	٣	٤
١٩	أستطيع بسهولة استخدام طرق مختلفة لحل المشكلات	١	٢	٣	٤
٢٠	أنا أعتقد أنني الأفضل في كل ما أقوم به	١	٢	٣	٤
٢١	يسهل علي إخبار الآخرين بما أشعر به	١	٢	٣	٤
٢٢	أحاول التفكير في عدة حلول عند الإجابة على صعبة	١	٢	٣	٤
٢٣	أشعر بالضيق عندما تجرح مشاعر الآخرين	١	٢	٣	٤
٢٤	أنا أجيد حل المشكلات	١	٢	٣	٤
٢٥	لا توجد لدي أيام سيئة	١	٢	٣	٤
٢٦	أجد صعوبة في إخبار الآخرين بمشاعري	٤	٣	٢	١
٢٧	أنا أشعر بالانزعاج بسهولة	٤	٣	٢	١
٢٨	أستطيع معرفة متى يكون أحد أصدقائي المقربين غير سعيداً	١	٢	٣	٤
٢٩	عندما أغضب أتصرف بدون تفكير	٤	٣	٢	١
٣٠	أنا أعرف متى ينزعج الآخرين حتى حينما لا يقولون أي شيء	١	٢	٣	٤



ملحق (٣)

١- استثمارة المستوى الاقتصادي

الاجتماعي (إعداد: عبدالله سلمان العاثم - جامعة

البحرين) في صورتها الأصلية (قبل التعديل)

بسم الله الرحمن الرحيم

مقياس

المستوى الاقتصادي الاجتماعي للأسرة

اعداد

عبد الله سلمان عبد الله

املا البيانات التالية :

الاسم :	_____	الجنس : ذكر () انثى ()
تاريخ الميلاد :	_____	محل الميلاد : _____
المدرسة :	_____	الصف والفصل : _____
تاريخ الاجراء :	_____ / _____ / _____	

التعليمات :

- ١ - احرص على أن تكون اجابتك صادقة ودقيقة .
- ٢ - اتبع تعليمات كل جزء من اجزاء الاستمارة .
- ٣ - ضع العلامة أو العدد في خانة كل اجابة تتفق وواقع اسرتك .

أولا : المستوى التعليمي لأفراد الاسرة :

ضع علامة (/) في الخانة التي تتفق والمستوى التعليمي للاب والام ، والعدد الدال على عدد اخوتك في كل مستوى تعليمي من المستويات التالية :

المستوى التعليمي الافراد	أمي	يقرا مكتب	الشهادة الابتدائية	الشهادة الاعدادية والتكميلية	الثانوية العلمية أو ما يعادلها
الاب					
الام					
الاخوة					

المستوى التعليمي الافراد	دبلوم معهد المعلمين	بكالوريوس أو ليسانس	دبلومات عليها	ماجستير	دكتوراه
الاب					
الام					
الاخوة					

ثانيا : المستوى المهني للأب والأم :

- ١ - وظيفة الاب بالتفصيل : _____
- ٢ - وظيفة الام بالتفصيل : _____
- ٣ - وظيفة العائل بالتفصيل (في حالة عجز الاب أو وفاة) : _____
- قرايته : _____ مؤهله الدراسي : _____

ثالثا : مستوى السكن :

ضع علامة (/) في المكان الذي يتفق وطبيعة منزلك :

١ - نوع السكن :

- * فيلا () * بيت شرقي () * شقة ()
* نوع آخر () اذكر نوعه : _____

٢ - الملكية :

- * ملك () * بالتقسيط () * بالايجار ()
قيمة القسط الشهري أن وجد : _____ دينار .
قيمة الايجار الشهري أن وجد : _____ دينار .

٣ - الكافة السكنية :

* ضع العدد الذي يتفق وواقع اسرتك :

* عدد غرف المنزل = _____ غرفة

الكافة السكنية = $\frac{\text{عدد الافراد}}{\text{عدد الغرف}}$ = $\frac{\text{فردا}}{\text{غرفة}}$

٤ - المنطقة السكنية :

المدينة أو القرية : _____ الحى : _____
الشمارع : _____ منزل رقم : ()
مجمع رقم : () طريق رقم () مرور رقم ()

رابعا : دخل الاسرة :

ضع علامة (/) فى الخانة التى تتفق ودخل اسرتك الشهرى
بالدينار البحرينى :-

أقل من ١٢٥	من ١٢٥ إلى أقل من ٢٥٠	من ٢٥٠ إلى أقل من ٣٧٥	من ٣٧٥ إلى أقل من ٥٠٠	من ٥٠٠ إلى أقل من ٦٢٥	من ٦٢٥ إلى أقل من ٧٥٠	من ٧٥٠ إلى أقل من ٨٧٥

من ٨٧٥ إلى أقل من ١٠٠٠	من ١٠٠٠ فأكثر

- ضع العدد الذى يتفق وواقع اسرتك :

عدد أفراد اسرتك : ذكور () - إناث ()
عدد اخوتك : ذكور () - إناث ()

خامسا : الأدوات والاجهزة التي تمتلكها الاسرة :

ضع علامة (/) اسفل كل اداة او جهاز تمتلكه اسرتك مماياتي :

راديو	تسجيل	راديو بتسجيل	حاكى بيلك اب	تليفزيون	فيديو	ثلاجة	بوتاجاز	غسالة	مكنسة كربائية	آله خياطة
مروحة	سخان	دفاية	تكيف	العاب	آلة تصوير	آلة تصوير	جهاز عرض	آلات موسيقية	تليفون	غلاط ومطحنة

سيارة (اذكر العدد) : ()

* أدوات وأجهزة أخرى تمتلكها الأسرة (اذكرها كتابة) :

١ - _____ ٢ - _____ ٣ - _____
٤ - _____ ٥ - _____ ٦ - _____

سادسا : أماكن وأنشطة وقت الفراغ :

(أ) أماكن قضاء وقت الفراغ :

ضع علامة (/) على يسار كل مكان تقضى فيه أسرتك وقت فراغها :

- | | |
|-----------------------|------------------------|
| ١ - المنزل () | ٢ - بيوت الاقارب () |
| ٣ - بيوت الاصدقاء () | ٤ - النادي () |
| ٥ - الجمعية () | ٦ - السينما () |
| ٧ - المسرح () | ٨ - الحدائق العامة () |
| ٩ - المنتزهات () | ١٠ - البلاجات () |
| ١١ - المخيمات () | ١٢ - أحواض السباحة () |

✽ اماكن أخرى تقضى فيها اسرتك وقت فراغها (اذكرها كتابة) :

١ - ٢ - ٣ - ٤ - ٥ -

(ب) أنشطة وقت الفراغ:

ضع علامة (/) على يسار كل نشاط تزاوله الاسرة فى وقت فراغها :

- ١ - قراءة الكتب ()
- ٢ - قراءة الجرائد والمجلات ()
- ٣ - زيارة المكتبات العامة ()
- ٤ - زيارة المعارض والمتاحف ()
- ٥ - الذهاب الى السينما ()
- ٦ - الذهاب الى المسرح ()
- ٧ - القيام برحلات علمية وترفيهية ()
- ٨ - الاستماع الى الموسيقى ()
- ٩ - العزف على آلات موسيقية ()
- ١٠ - الالتحاق بجمعية أو نادى ()
- ١١ - المشاركة فى أنشطة الجمعية أو النادى الخاص ()
- ١٢ - التنزه فى الاجازات والمناسبات والاعياد .. ()
- ١٣ - الاستماع الى الافلام والمسلسلات والمسرحيات التى يقدمها الراديو . . . ()
- ١٤ - الاستماع الى البرامج الثقافية التى يقدمها الراديو ()
- ١٥ - مشاهدة الافلام والمسلسلات والمسرحيات التى يعرضها التلفزيون . . . ()
- ١٦ - مشاهدة البرامج الثقافية التى يعرضها التلفزيون ()
- ١٧ - مناقشة موضوعات وقضايا اجتماعية وعلمية وسياسية ()
- ١٨ - مناقشة المشكلات الاسرية الخاصة والعامة ()
- ١٩ - حضور الندوات والمحاضرات الثقافية والعلمية ()
- ٢٠ - حضور الحفلات الموسيقية والغنائية ()

- ٢١ - تبادل الزيارات مع الاقارب والاصدقاء ()
٢٢ - الاشتراك في المسابقات الثقافية والعلمية ()
٢٣ - متابعة النظريات والمكتشفات العلمية الحديثة ()
٢٤ - ممارسة الهوايات داخل المنزل وخارجه ()
٢٥ - تكوين صداقات ()
٢٦ - متابعة الموضة ()
٢٧ - حل الكلمات المتقاطعة ()
٢٨ - تتبع الأخبار المحلية والعالمية ()

• أنشطة أخرى تمارسها الاسرة في وقت فراغها (اذكرها
كتابئة) .

١ - _____ ٢ - _____ ٣ - _____
٤ - _____ ٥ - _____ ٦ - _____

الباحث .

شكرا لتعاونك .

٢ - استمارة المستوى الاقتصادي الاجتماعي
في صورتها النهائية (بعد التعديل)

مقياس المستوى الاقتصادي الاجتماعي للأسرة

إعداد: عبد الله سلمان عبد الله - جامعة البحرين

أملأ البيانات التالية:

الاسم: الجنس: ذكر () أنثى ()

تاريخ الميلاد: محل الميلاد:

المدرسة: الصف والفصل:

التعليمات:

١- احرص على أن تكون إجاباتك صادقة وبقية، حيث يستخدم هذا المقياس لأغراض البحث العلمي فقط ولا يستخدم كوسيلة للكشف عن هوية المفحوص، وكافة الإجراءات تحيطها الخصوصية التامة.

٢- اتبع تعليمات كل جزء من أجزاء الاستمارة.

٣- ضع العلامة أو العدد في خانة كل إجابة تتفق وواقع أسرتك.

أولاً: المستوى التعليمي لأفراد الأسرة:

ضع علامة (√) في الخانة التي تتفق والمستوى التعليمي للأب والأم، والعدد الدال على عدد أختوك في كل مستوى تعليمي من المستويات التالية:

المستوى التعليمي	أمي	يقرأ ويكتب	الشهادة الابتدائية	الشهادة الإعدادية والتكميلية	الثانوية العامة أو ما يعادلها
الأفراد					
الأب					
الأم					
الأخوة					

المستوى التعليمي	دبلوم معهد المعلمين	بكالوريوس أو ليسانس	دبلومات عليا	ماجستير	دكتوراه
الأفراد					
الأب					
الأم					
الأخوة					

ثانياً: المستوى المهني للأب والأم:

- ١- وظيفة الأب بالتفصيل:
- ٢- وظيفة الأم بالتفصيل:
- ٣- وظيفة العائل بالتفصيل (في حالة عجز الأب أو وفاته):

ثالثاً: مستوى السكن:

ضع علامة (√) في المكان الذي يتفق وطبيعة منزلك:

١- نوع السكن:

فيلا () بيت شرقي () شقة () نوع آخر () أنكر نوعه:

٢- الملكية:

ملك ()

بالتقسيط () قيمة التقسيط الشهري إن وجد:

بالإيجار () قيمة الإيجار الشهري إن وجد:

٣- الكثافة السكنية:

- ضع عدد أفراد أسرتك الذين يقومون معاً:
- عدد غرف المنزل:

٤- المنطقة السكنية:

المدينة أو القرية: الحي:

رابعاً: دخل الأسرة:

ضع علامة (√) في الخانة التي تتفق ودخل أسرتك الشهري بالريال السعودي:

أقل من ٢٠٠٠	من ٢٠٠٠ إلى أقل من ٤٠٠٠	من ٤٠٠٠ إلى أقل من ٦٠٠٠	من ٦٠٠٠ إلى أقل من ٨٠٠٠	أقل من ٨٠٠٠ إلى ١٠٠٠٠	أكثر من ١٠٠٠٠

خامساً: الأدوات والأجهزة التي تمتلكها الأسرة:

ضع علامة (✓) أسفل كل أداة أو جهاز تمتلكه أسرته مما يأتي:

غسالة كهربائية	مجفف ملابس	تليفون ثابت	DVD	لابتوب	ثلاجة	غسالة كهربائية

هاتف نقال	غلاية كهربائية	أجهزة تمرينات رياضية كهربائية	مكنسة كهربائية	تكييف	كاميرا رقمية	جهاز ألعاب فيديو (بلاي ستيشن X BOX- Wii-

جهاز كمبيوتر	مجفف شعر	طابعة كمبيوتر	جهاز ستيريو	ميكروفون	ماكينة حلاقة كهربائية	فرن كهربائي	جهاز I pod

أدوات وأجهزة أخرى تمتلكها الأسرة (أذكرها كتابة):

١- ٢- ٣-
٤- ٥- ٦-

أذكر السيارات التي يمتلكها أفراد الأسرة:

١) نوع السيارة: سنة الموديل:
٢) نوع السيارة: سنة الموديل:
٣) نوع السيارة: سنة الموديل:
٤) نوع السيارة: سنة الموديل:
٥) نوع السيارة: سنة الموديل:

سادساً: أماكن وأنشطة وقت الفراغ:

(أ) أماكن قضاء وقت الفراغ:

ضع علامة (✓) على يسار كل مكان تقضي فيه أسرته وقت فراغها:

١- المنزل () ٣- المسرح ()
٢- بيوت الأقارب والأصدقاء () ٤- الحدائق العامة والمتنزهات ()

- ٥- النادي ()
٦- الجمعيات ()
٧- السينما ()
٨- الشواطئ والبلاجات ()
٩- المخيمات ()
١٠- أحواض السباحة ()

أماكن أخرى تقضي فيها أَسْرَتُكَ وقت فراغها (أنكرها كتابة):

١- ٢- ٣-

(ب) أنشطة وقت الفراغ:

ضع علامة (√) على يسار كل نشاط تزاوله الأسرة في وقت فراغها:

- ١- قراءة الكتب والجرائد والمجلات ()
- ٢- زيارة المكتبات العامة ()
- ٣- زيارة المعارض والمتاحف ()
- ٤- الذهاب إلى السينما والمسرح ()
- ٥- القيام برحلات علمية وترفيهية ()
- ٦- الاستماع إلى الموسيقى ()
- ٧- العزف على آلات موسيقية ()
- ٨- الاستماع إلى الراديو ()
- ٩- مشاهدة التلفزيون ()
- ١٠- حضور الندوات والمحاضرات الثقافية والعلمية ()
- ١١- حضور الحفلات الموسيقية والغنائية ()
- ١٢- تبادل الزيارات مع الأقارب والأصدقاء ()
- ١٣- الاشتراك في المسابقات الثقافية والعلمية ()
- ١٤- حل الكلمات المتقاطعة ()
- ١٥- تتبع الأخبار المحلية والعالمية ()

أنشطة أخرى تمارسها الأسرة في وقت فراغها (أنكرها كتابة):

١- ٢- ٣-

٤- ٥- ٤-

*مع الشكر الجزيل لتعاونكم وحسن تفهمكم..



ملحق (٤)

مراسلات خاصة بالموافقات على التطبيق الميداني



٢٠١٠/١٢/٣٠

المحترم

سعادة الملحق الثقافي بسفارة خادم الحرمين الشريفين

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته،،

يرجى منكم التكرم بمساعدة الطالبة/ نهى أحمد كاظم الصائغ رقم جامعي ٢٠٠٨٤٥٢٣ والتي تدرس ببرنامج ماجستير علم النفس الإرشادي بقسم علم النفس بجامعة البحرين، في أعمال التطبيق الميداني في عدد من المدارس الابتدائية للبنات الحكومية والأهلية بالمنطقة الشرقية، وذلك حتى تتمكن من إنجاز الأعمال الميدانية الخاصة بآطروحة الماجستير، والتي عنوانها "أثر تعلم اللغات الأجنبية على التوافق الاجتماعي للأطفال: دراسة ميدانية على تلميذات الصفين الرابع والخامس بالمرحلة الابتدائية بالمملكة العربية السعودية"، وذلك تحت إشراف الدكتور/ أحمد سعد جلال الأستاذ المشارك بقسم علم النفس بجامعة البحرين. ولكم خالص الشكر والتقدير.

وتفضلوا بقبول وافر التحية والاحترام،،

رئيس قسم علم النفس

د. شمسان المناعي



المحترم

سعادة مدير إدارة التربية والتعليم بالمنطقة الشرقية

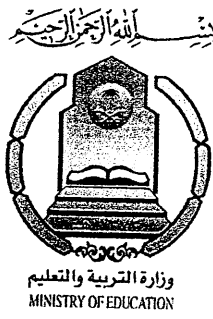
السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

بناءً على توصية رئيس قسم علم النفس بجامعة البحرين (المرفق صورته منها)، نأمل التكرم بمساعدة الباحثة / نهى أحمد كاظم الصائغ وتحمل الرقم الجامعي ٢٠٠٨٤٥٢٣ ببرنامج الماجستير في علم النفس الإرشادي بجامعة البحرين، وذلك لتسهيل مهمتها البحثية لإعداد رسالة الماجستير في أعمال التطبيق الميداني في عدد من المدارس الابتدائية للبنات الحكومية والأهلية بالمنطقة الشرقية خلال الفصل الدراسي الثاني من العام ٢٠١٠/٢٠١١م، وعنوان البحث (أثر تعلم اللغات الأجنبية على التوافق الاجتماعي للأطفال: دراسة ميدانية على تلميذات الصفين الرابع والخامس بالمرحلة الابتدائية بالمملكة العربية السعودية).

شاكرين تعاونكم،

الملحق الثقافي في مملكة البحرين

د. عبدالله بن سالم الزهراني



المملكة العربية السعودية

وزارة التربية والتعليم

الإدارة العامة للتربية والتعليم للبنات بالمنطقة الشرقية

إدارة التخطيط والتطوير

قسم البحوث والمشروعات

بشأن / تسهيل مهمة الباحثة نهى الصائغ

المكرّمات / مديرات مكاتب التربية والتعليم (شرق الدمام، الخبر، القطيف) حفظهن الله

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته...

بناءً على إحالة المدير العام بتاريخ ١٣/٢/١٤٣٢هـ، بشأن تسهيل مهمة الباحثة نهى أحمد كاظم الصائغ التي تجري دراسة بعنوان "أثر تعلم اللغات الأجنبية على التوافق الاجتماعي للأطفال: دراسة ميدانية على تلميذات الصفين الرابع والخامس بالمرحلة الابتدائية بالمملكة العربية السعودية) وذلك استكمالاً لمتطلبات درجة الماجستير في قسم علم النفس بجامعة البحرين.

وحسب علمي أن البحوث الميدانية تتطلب تطبيق بعض الأدوات البحثية على عينة ممثلة لمجتمع الدراسة، لذا تجدون برفقه صور لثلاثة مقاييس (اختبارات) ترغب الباحثة في تطبيقها على طالبات الصفين الرابع والخامس الابتدائي، في كل من (مدارس الظهران الأهلية، مدارس الحصان النموذجية الأهلية، مدارس السعد الأهلية، الابتدائية الأولى بالربيعية، الابتدائية الأولى بسنابس).

وعليه نأمل منكم التكرم بتسهيل مهمة الباحثة في تطبيق الأدوات المرفقة، علماً بأن التطبيق سيكون من قبل الباحثة نفسها.

والسلام عليكم ورحمة الله وبركاته...

مديرة إدارة التخطيط والتطوير

٩/١٥

هاجرة محمد طاهر هوساوي

عن / عبيد العزيز لصبر

Abstract

The study aimed to investigate the impact of learning foreign languages through a field study on the fourth and fifth grades' female students in primary stage in the Eastern Province of the Kingdom of Saudi Arabia.

The research set a number of hypotheses to achieve the aims of the study through semi- experimental methodology. A total of (108) female students representing fourth and fifth primary stage, of age (9-11 years), the sample was selected randomly, divided into three equal groups as follow: first group (36 students) taught only mother language (Arabic). Second group (36 students) taught only one language (English) in addition to the mother language. Third group (36 students) taught two languages in addition to the mother language (English and French).

A socio-economic questioner and Bar - On emotional intelligence test were used to control the interference variables between the three groups, and social adjustment test used to measure the social adjustment between the three groups.

The Results showed there is no statistical significant differences in social adjustment between the three groups, except the dimension of relation within the family, there was a significant differences at (0.01) level between the group of two languages and the group of three languages in favor of the group of two languages. Also, the result showed significant differences at (0.05) level in the fourth grade between the group of one language and the group of three languages in the dimension of social level in favor of the group of three languages.

The result showed a significant differences in the fifth grade between the group of two languages and the group of three languages in the dimension of relation within the family and total score at (0.01) level in favor of the group of two languages.



University of Bahrain

College of Arts

Department of Psychology

Master Program in Psychology Counseling



The Impact of Learning Foreign Languages on Children's Social Adjustment: A Field Study on Fourth and Fifth Grades' Female Students at Primary Stage in the Eastern Province of the Kingdom of Saudi Arabia

A Thesis Submitted in Partial Fulfillment of the Requirements for the
Degree of Master in Psychology Counseling

Submitted by: **Nuha Ahmed Al- Sayigh**

(20084523)

Supervised by:

Dr. Ahmed Saad Galal

Associate Professor in University of Bahrain

Kingdom of Bahrain

2012-2013