

السن الأنسب للبدء بتدريس اللغات الأجنبية في التعليم الحكومي

الدكتور خالد بن عبدالعزيز الدامغ*

الملخص

يعدّ تحديد السن المناسبة لبدء تعليم لغة أجنبية من القضايا الحساسة الشائكة التي تواجهها وزارات التربية والتعليم في معظم دول العالم. يتلخص هدف الدراسة الحالية في إضاءة الطريق لصانع القرار التعليمي فيما يتعلق بالسن الأنسب لتعليم اللغات الأجنبية في التعليم الحكومي. تتكون الدراسة الحالية من جزأين: الأول نظري يغطي محاور تعليم اللغات الأجنبية من جوانب علمية مختلفة، والثاني تطبيقي من خلال عينة ضخمة جدا تجاوزت العشرة آلاف غطت المناطق الاجتماعية والجغرافية المختلفة وذلك كي تكون عينة ممثلة. وشملت مجتمعات الدراسة مجتمع التلاميذ وأولياء الأمور والمعلمين والمشرفين التربويين. استخدمت الدراسة أربع أدوات لجمع البيانات التي تمت معالجتها بالتحليل الكمي للأسئلة المغلقة الإجابة والنوعي للإجابات المفتوحة. توصلت النتائج إلى إثبات اتجاهات إيجابية عالية من المجتمعات الأربعة نحو تعليمها

* جامعة الملك سعود - وزارة التعليم العالي - المملكة العربية السعودية

في صفوف دراسية مبكرة. إذ يرغب ثلاثة أرباع مجتمع تلاميذ وتلميذات المرحلة الابتدائية في أن يتم البدء في تعلم اللغة الإنجليزية في المرحلة الابتدائية؛ في حين أن (12%) فقط يرغبون في تأخيرها إلى الصف الأول متوسط. وأولياء أمورهم أبدوا رغبة أكبر في أن يتعلم أبناءهم وبناتهم الإنجليزية في سن مبكرة في التعليم الحكومي. فـ(4%) فقط يرغبون في تأخيرها إلى الصف الأول متوسط في حين أن نصف أولياء الأمور يرغبون في أن يتم تدريس اللغة الإنجليزية لأبنائهم وبناتهم في الصف الأول الابتدائي. وجاءت نتيجة دراسة مجتمع المعلمين والمعلمات باتجاه أكثر إيجابية من التلاميذ وأولياء أمورهم نحو تعليم اللغة الأجنبية في مرحلة مبكرة من التعليم الحكومي، ولاسيما الصف الأول الابتدائي. فـ(1%) فقط من معلمي وملمات اللغة الإنجليزية يرون تأخير تعليم اللغة الإنجليزية إلى الصف الأول متوسط، في حين أن قريبا من نصف المعلمين والملمات يرون أن يتم البدء بتعليمها في الصف الأول الابتدائي. أما بالنسبة إلى مجتمع المشرفين التربويين والمشرفات فيرى أكثر من 80% منهم أن المرحلة الابتدائية هي الأنسب للبدء في تعليم اللغة الانجليزية، في حين يرى أقل من 2% منهم أن الصف الأول المتوسط هو الصف المناسب للبدء في تعليم اللغة الانجليزية. وتبين من النتائج أن هناك ميلاً ذا دلالة إحصائية من مجتمعات الإناث أكثر من الذكور نحو البدء بتعليم اللغة الإنجليزية في سن مبكرة في المدارس الحكومية. وقد أوصت الدراسة بالبدء في تعليم اللغة الإنجليزية في التعليم الحكومي السعودي من الصف الثاني الابتدائي.

مقدمة:

حيثما تسعى أمة لإثبات موقفها على موائد الحوار الحضاري، والنجاح في التعامل مع الآخرين، والإفادة من منجزاتهم، فإنها بحاجة لأدوات الحوار والإفادة، ولاشك أن اللغة أهم أدوات الاتصال والحوار بين الأمم والحضارات؛ ولاسيما العصر الحالي الذي أصبح العالم فيه قرية صغيرة نتيجة الثورة غير المسبوقة في الاتصال بين الأمم، والتأثر والتأثير المباشر وغير المباشر. فمن يجيد أدوات الآخرين، وعلى رأسها لغاتهم، يمسى ممتلكاً لواحدة من الأدوات الأساسية التي يمكن من خلالها التعامل مع الآخر وفهم ثقافته وأساليب حياته، بما يخدم مسيرة تطوره. غير أن من الشائع أنه متى عازمت أي من وزارات التربية والتعليم في الوطن العربي بتدريس لغة أجنبية، خاصة في المرحلة الابتدائية، فإنها تتعرض إلى انتقادات مكثفة من بعض طبقات المجتمع، وإذا ما أحجمت عن تدريسها أو أرجأته إلى مرحلة دراسية متقدمة، فإنها أيضاً تواجه انتقادات من طبقات أخرى. وأهم محاور هذه الانتقادات تتركز على السن الذي ينبغي أن يتم به البدء بتعلم لغة ثانية. وتحديد السن المناسبة لبدء تعليم لغة أجنبية يعدُّ من القضايا الحساسة الشائكة التي واجهها أصحاب القرار في وزارات التربية والتعليم في مختلف أنحاء العالم، ومازالت معضلة أمام صانعي السياسة التعليمية في المجتمعات التي لم تحسم أمرها بشأنها بعد.

ولمّا كان من الصعوبة بمكان في الوقت الحاضر الانعزال عن المجتمعات وعدم التواصل معها، وحيث إن المملكة العربية السعودية بحكم موقعها الديني والسياسي والجغرافي والاقتصادي تشكل جزءاً مهماً من العالم الذي بدأت أطرافه تتخاطب باللغة الإنجليزية، التي تجمع لها عدد من الظروف لتكون أهم جسر نقل المعرفة في العصر الحالي، فمن المهم أن تستعين كغيرها من الدول بالنظام التربوي بوصفه من أهم النظم الاجتماعية في مواجهة المستقبل والتجاوب مع الطموحات والتطلعات الوطنية (العجاي، 2002). لذلك فإن ذوي صلاحية القرار التعليمي يجدون أنفسهم

في حرج بين بعض الاتجاهات الاجتماعية وبين الحاجة لتعليم الجيل لغات أجنبية. خاصة وقد زادت في العقود القليلة الأخيرة الحاجة لإجادة اللغة الإنجليزية التي أضحت لغة العلم والطب والاختراعات والسياحة والاقتصاد، وأمسّت إجادتها من المهارات الحتمية لكل من أراد أن يطلع ويتفاعل مع الجديد من هذه المجالات في مصدره الأصلي.

الإطار النظري:

هناك أوجه متعددة لخلفية تعليم اللغات الأجنبية وعلاقتها بالعمر المناسب للتعلم والتأثيرات المصاحبة. غير أن الخلفيات العامة للإطار النظري لهذه الدراسة سيرد في ستة محاور:

- اكتساب اللغة،
- المدة الحرجة،
- التأثير اللغوي على اللغة الأم،
- التأثير الثقافي على المجتمع،
- تعليم اللغة الإنجليزية في التعليم الحكومي لدول الخليج العربي والدول العربية،
- تعليم اللغات الأجنبية في نماذج مختلفة من التعليم الحكومي في دول العالم.

اكتساب اللغة:

إن عملية اكتساب اللغة تتطلب من العقل الإنساني سيطرة معقدة على عمليات صوتية ومعجمية وتركيبية ومعنوية متداخلة. وقد انقسمت النظريات القديمة والحديثة التي تفسر آلية اكتساب اللغة وتعلمها إلى محورين أساسيين، تتمثل في السؤال: هل اكتساب اللغة أمر فطري أم هو سلوكي متعلم. وقضية سلوكية اللغة أو فطريتها بحثها أسلافنا القدماء في محور نقاشهم حول نشأة اللغة. فمنهم من رأى أن اللغة

توقيفية (فطرية) مثل أبو عثمان الجاحظ، و أبو الحسن الأشعري، وأحمد بن فارس. و ذكر الأخير في كتابه (الصاحبي) أن اللغة توقيفية فطرية و دليل ذلك قوله تعالى: "وعلم آدم الأسماء كلها" وهو ما ذكره الثعالبي أيضاً في كتابه (فقه اللغة). أمّا الفريق الآخر وعلى رأسهم ابن جني في (الخصائص) فقد ذهب إلى أن اللغة اصطلاحية سلوكية حيث خالف الآخرين في تفسيرهم للآية الكريمة الأنفة الذكر معتمداً على أن اللغة عبارة عن أفعال وأسماء وحروف فكيف يعلم الله سبحانه آدم الأسماء فقط.

وأما من حيث نظرة العلماء في النظريات الإنسانية الحديثة، فمن بين أهم النظريات الكثيرة التي حاولت تفسير اكتساب اللغة هناك ثلاث مدارس فكرية تلقت اهتماماً كبيراً من جميع المهتمين باكتساب اللغة في العالم، هي: "الفرضية الفطرية"، "الفرضية السلوكية" و"خماسية كراشن".

1 - الفرضية الفطرية:

ترى الفرضية الفطرية أن اللغة ليست سلوكاً لفظياً وإنما هي قدرة ذهنية تولد مع الإنسان وتفسر تمكن الأطفال من تكوين جمل جديدة لم يسمعوها من قبل. يُطلق على هذه القدرة "أداة اكتساب اللغة" (Linguistic Acquisition Device, LAD)؛ وقد صار لهذه الفرضية صدى واسع بين علماء اللغة منذ تقدّم بها رائدها تشومسكي Chomsky في عام 1957م. ويعتقد أن هذه الأداة تحتوي على القواعد العامة التي تشترك بها اللغات، جميعها في العالم، وكل ما يحتاجه الطفل هو التعرض إلى عينات من أي لغة حتى يتمكن من التحدث بها. وبسبب احتواء "أداة اكتساب اللغة" على القواعد العامة العالمية المشتركة فقد غير تشومسكي تسميتها إلى "النحو العالمي" (UG) (Chomsky, 1981). فاكتساب اللغة في هذه المدرسة اللغوية ليس كما يعتقد السلوكيون بأنه يتم بالتخزين والمحاكاة في ذهن يولد كصفحة بيضاء، حيث يسمع الطفل أصواتاً وكلمات فيقلدها؛ فترتبط هذه الرموز اللغوية بمعانٍ في ذهنه (دال

ومدلول)، ثم يكتسب قدرة على تركيبها في جمل. وتعدُّ الفرضية الفطرية الأنسب لتفسير اكتساب اللغة على الرغم من ظهور بعض النظريات الأخرى بعدها ومنها: "الفرضية التفاعلية" و"الفرضية الاجتماعية" وغيرهما. لذلك سنلقي عليها ضوءاً أكثر في هذا القسم من الدراسة.

تؤكد هذه الفرضية أن العقل الإنساني يسيطر على النظم المعقدة للغة من خلال أداة فطرية (Innate Part) في المخ بحيث تعمل منذ الصغر على تعرّف النظام اللغوي من المدخلات اللغوية فتساعد الطفل خلال وقت قصير على توليد الجمل وتركيبها بعدد لا محدود مضبوطة بقوانين اللغة المحيطة. ولا يقتصر عمل هذه الأداة الفطرية على اللغة الأم فحسب، بل هو فاعل أيضاً في اكتساب لغة ثانية بالنسبة إلى الصغار (Addamigh, 2010; Perera, 2000; Mitchel and Malys, 2004). من النماذج اللغوية التي قدمتها هذه الفرضية اللغوية عام 1965م الاتجاه المسمى 'النحو التوليدي التحويلي' (Transformational Generative Grammar). يرى هذا الاتجاه أن اللغة تنبثق من أفكار ذهنية هي مصدر الإنتاج اللغوي أو نواته، فتقوم بعد ذلك 'قُدرة' المتكلم 'بتوليد' اللغة اعتماداً على مجموعة من القواعد المهيكلية في عقل منتج اللغة، وهذه القدرة تزود صاحبها بآلية إنتاج عدد لا نهائي من مظاهر الإبداع اللغوي وفهمه، وذلك ما يفسر قدرة العقل على فهم ما لا نهاية من الجمل وإرسالها. وهذا الجانب التوليدي هو المجال الرئيس في اهتمام علماء بهذا الاتجاه اللغوي، وهو جانب يميّز هذه المدرسة عن غيرها من المدارس اللغوية الحديثة الأخرى، ويعطيها منطقيّة أكثر في تفسير آلية عمل اللغة. فلا البنائية ولا التوزيعية ولا مدرسة براغ الوظيفية تعرضت لهذا الجانب (Sampson, 1980). وهو ما أشار إليه الجرجاني في التراث الثقافي العربي حين قال: إنّ الكلمات تقتفي في نظمها آثار المعاني (الجرجاني، ص66). والعقل الإنساني لديه القدرة في هذه الحالة على ترتيب الكلمات فطرياً

بحسب ما تتطلبه المعاني العميقة، بما يتفق وفكرة المعنى العميق في بعض الاتجاه اللغوي التحويلي (حسين، 2005).

وهذا يشير إلى أن هناك مستويين من اللغة: (1) مستوى البنية العميقة (Deep-Structure) وهي المعاني الذهنية، و(2) مستوى البنية السطحية (Surface-Structure) وهو المظهر الخارجي للغة. هذا من جانب، ومن جانب آخر هناك مستويان من الإنتاج اللغوي: (1) مستوى القدرة (Competence)، و(2) مستوى الأداء (Performance) وهو الشكل اللغوي الذي يستخدمه المتكلم فعلياً، ليخرج على شكل بنية سطحية أخيرة تدل على المعاني الكامنة في البناء العميق. والبنية السطحية للغة لا تعكس بالضرورة 'قدرة' الفرد اللغوية، لأن القدرة تستطيع أن تولد لبنية عميقة واحدة عدداً من البنى السطحية؛ وهذا التبادل الكمي والكيفي بين البنيتين يعكس ثنائية النحو العام، أقصد: 'القدرة' و'الأداء'. ودور قواعد 'التحويل' في هذه الثنائيات هو بيان الكيفية التي تتحول بها البنى العميقة إلى بنى سطحية. وآلية التحويل تتخذ أشكالاً مختلفة من العمليات مثل التبعية والحذف والترتيب الذي يعد أبرز مظاهر التحويل، وهي قدرة لا بد من للإنسان من السيطرة عليها في الأداء اللغوي، ولاشك أن القدرة الفطرية مهمة في مراحل اكتسابها.

2- الفرضية السلوكية:

يعدُّ بافلوف رائد المدرسة السلوكية (Behaviorist Theory) وهو صاحب نظرية التعلم الشرطي الكلاسيكي، ولكن أشهر منظري المدرسة السلوكية هو سكينر وهو معروف بتجاربه على السلوك الحيواني، وقد حوى كتابه "السلوك اللغوي" (Skinner, 1957) محاولاته لبناء نظرية جديدة في التعلم اللغوي. يحتوي كتاب سكينر على جوهر هذه الفرضية في تفسير اللغة التي ترى أن اللغة ليست عملية ذهنية، وإنما عملية سلوكية شأنها شأن أي سلوك إنساني آخر، ومن ثمَّ فإن تعلم الطفل للغة يتم عن

طريق تقليده للبالغين الذين حوله، والذين يقومون بتصحيح أخطائه باستمرار حتى الوصول إلى مرحلة الإتقان التام. بمعنى آخر يعتقد السلوكيون أن تعلم اللغة يتم عن طريق تكوين «عادات مقبولة» عن طريق التقليد والتصحيح المستمر للسلوك (Littlewood, 1984). وتعدُّ نظرية سكر (Skinner, 1968) عن السلوك جزءاً من نظريته في التعلُّم عن طريق المثير الشرطي ويؤكد قانون الأثر The Law of Effect أهمية تعزيز إجابات المتعلم وذلك بمكافأته على الإجابات المتعددة وتصحيح الأخطاء.

والطريقة السمعية- البصرية في التدريس Audio-Lingual Method مستخلصة من مبادئ السلوكيين، وقد بلغت تلك الطريقة ذروتها في الستينيات، حيث تؤكد تعليم اللغة الدارجة بالحوار والتمارين. ويمكن إيجاز التطبيقات التربوية المتعلقة بنظرية التعلُّم الشرطي الكلاسيكي الذي تعتمد الفرضيات السلوكية بما يأتي:

- التكرار والتمرين: وقد بني عليها في المجال التطبيقي ما يسمى بتمارين الأنماط Pattern Drills، وكان الهدف منها تعليم اللغة عن طريق تكوين عادات لغوية بطريقة لا شعورية. وترى المدرسة السلوكية أنه كلما كانت مرات التكرار أكثر فإن قوة المثير الشرطي عند ظهوره تزيد.

- الاتقان: ويقوم على أن التعلُّم عبارة عن استجابة لمثير، والاستجابات ترتبط بالمثير الشرطي وهي التي يقوم بها المتعلم في أثناء الأداء اللغوي، وتحدد مدى نجاحه وإتقانه لما تعلمه.

- وجود الدوافع: فكلما قوي الدافع تحقق التعلُّم المرغوب به، لذلك وجب تضمين البيئة الصفية بالمثيرات الفعالة حتى نضمن استمرار التواصل بين المتعلم والتعلم.

- ضبط عناصر الموقف التعليمي وتحديدها: إن ضبط عناصر الموقف التعليمي وتحديده وتقديمه بشكل مناسب في شكل وحدات رئيسية أو فرعية وحسب مستوى التلاميذ يدعو إلى تحقيق الهدف.

وهناك الكثيرون من منتقدي التفسيرات السلوكية للاكتساب اللغوي ومن أبرز المنتقدين للنظرية السلوكية فيفيان كوك (Vivian Cook, 1991)، وأهم أوجه الانتقاد أن فكرة التقليد والمحاكاة لا تساعدان المتعلم في الحياة حيث يحتاج إلى تشكيل جمل عديدة لم يألّفها من قبل.

3- فرضية كراشن الخماسية:

قدم كراشن (Krashen, 1987) تفسيراً متعدد الجوانب للاكتساب اللغوي يشمل كلا الجانبين: العقلي والبيئي إذ تفسر آراؤه اكتساب اللغة الثانية بناء على خمس فرضيات، هي:

أ- فرضية الاكتساب والتعلم Acquisition-Learning Hypothesis

وتشير إلى أن هناك مسارين مختلفين لاكتساب اللغة الثانية: مسار الاكتساب ومسار التعلم. الأول يتم بصورة غير مدركة (Meta-cognitive)، وهو كثير الشبه بعملية اكتساب الأطفال لغتهم الأولى. أمّا التعلم فيتم ضمن نطاق الوعي، كمعرفة قواعد اللغة على سبيل المثال. وكراشن يرى أن "مسار التعلم أقل أهمية من مسار الاكتساب".

ب- فرضية المراقبة Monitor Hypothesis

ترى أن الطلاقة في اللغة الثانية يعود إلى مدى الاكتساب وأن التعلم يعمل كمراقب بناء على قوانين الإدراك لتصحيح المخرجات من النظام المكتسب. وهذا يحدث قبل الأداء اللغوي أو في أثناءه، ومن الممكن أن يحدث فيما بعد.

ج- فرضية الترتيب الطبيعي The Natural Order Hypothesis

ترى هذه الفرضية أن اكتساب اللغة يمكن التنبؤ به، وأنه يتم وفق ترتيب يمكن اكتشافه. وترى أن هناك تشابهاً في الاكتساب بين اللغة الأم واللغة الثانية. وفي ضوء

هذه الفرضية يُفسَّرُ تشابه أخطاء متعلمي اللغات الثانية مع أخطاء الأطفال متعلمي لغاتهم الأم.

د - فرضية المدخلات Input Hypothesis

وتقوم على أن المدخلات يجب أن تكون ذات معنى وملائمة لحاجات التلاميذ إذ ليس بمقدورنا أن نكتسب اللغة إذا لم نفهم المعنى المتضمن في المدخلات، ويرى أن المدخلات المكثفة ضرورية للنجاح في اكتساب اللغة الثانية. ولكن بشرط تبسيط هذه المدخلات حتى يتم استعمالها بفاعلية من قبل المتعلم، ليتحقق له اكتساب اللغة وإتقانها. ولكن كراشن لم يبين بوضوح كيف تكون المدخلات ملائمة لتعلم اللغة.

هـ - فرضية المصفيات المؤثرة Affective Filter Hypothesis

يرى كراشن أن هناك عدداً من العوامل التي تؤدي دور الميسر أو المعقد لعملية اكتساب اللغة، وهذه المتغيرات تشمل: الدافع، والثقة بالنفس، والقلق. لذلك فإن كان متعلم اللغة في وضع انفعالي غير إيجابي كزيادة القلق أو الخوف، أو انعدام الدافعية، أو عدم الثقة بالنفس فإنها تتحول إلى معيق يمنع وصول الدخل اللغوي النشط. أي إنه كلما زاد القلق أو المتغيرات الأخرى لدى المتعلم قل لديه اكتساب اللغة، والعكس صحيح فكلما قل القلق ازداد تدفق اللغة الثانية واكتسابها، سواء أكان هذا القلق ناتجاً عن ظروف شخصية أو بيئية.

الفترة الحرجة (Critical Period)

يرى عالم الأحياء و اللغوي إيريك لينبيرج Eric Lenneberg أنه يوجد في حياة كل مخلوق فترة حرجة لتعلم بعض المهارات بحيث يكون استعداد هذا المخلوق فيها أكبر من أي وقت آخر لتعلمها إذا تم تعريضه إلى المنبه المناسب، وأن التعلم يصبح صعباً وأحياناً مستحيلاً إذا مرت هذه الفترة الحرجة دون تعلم المهارة المطلوبة. فمثلاً

وجد عالم السلوك البريطاني ثورب (Thorpe) 1958 أن طائر الصغنج - وهو طير مغرد - يجب أن يمارس التغريد قبل سن البلوغ وإلا فإنه لن يتعلمها إطلاقاً. وكذلك وجد أن هناك فترات حرجة لتعلم السمع والرؤية وغيرها من الأمور التي يتعلمها الأطفال تلقائياً. وكذلك وجد أطباء العيون أن معالجة المياه البيضاء (الكاتراكت) لدى البالغين الذين ولدوا أصحاء تتم بكل يسر وسهولة وبنسبة نجاح تصل إلى 93%، على عكس الصغار الذين ولدوا بالمرض والذين عولجوا بعد مرور أكثر من ستة أسابيع. والسبب في ذلك وجود فترة حرجة لتعلم الرؤية يجب أن يتعرض فيها الطفل إلى المنبهات البصرية، وإلا فإن فرصة تعلمه للرؤية تتناقص مع تزايد سنه (بيرش وستيجر، 1996).

لذلك قدم لينيبيرج (Lenneberg, 1964) أفكاره عن الفترة الحرجة للتعلم بشكل عام في الاكتساب اللغوي، ويرى أن اكتساب اللغة له فترة حرجة يجب أن يتعرض فيها الطفل إلى منبه لغوي وإلا فإنه سوف يكون من الصعب عليه تعلمها على أكمل وجه، وافترض أن هذا السن هو سن الثانية عشرة. دلت إريك لينيبيرج على وجود هذه الفترة بما يسمى "الأطفال البريون" أو "الأطفال الوحشيون" وهم أطفال انقطعوا تماماً عن التواصل مع الناس منذ ولادتهم وتربوا منعزلين. أثبتت دراسات عديدة أن تعليم اللغة لهؤلاء الأطفال إذا تم العثور عليهم بعد فوات "الفترة الحرجة لتعلم اللغة" يعد ضرباً من المستحيل.

اتفق تشومسكي Chomsky والفطريون مع لينيبيرج Lenneberg في وجود هذه الفترة على الرغم من أن تحديد السن لانتهاؤ الفترة الحرجة ظلّ مثار اختلاف. فمنهم من يقول: إنه السابعة ومنهم من يرى أنه الحادية عشرة أو الثانية عشرة، وآخرون يرون أنه مع سن البلوغ، وبعضهم الآخر فضل عدم تحديد السن بل اكتفى بالقول: إنه مرحلة بين سن السابعة و قبل سن البلوغ. وعليه فإن مؤيدي الفرضية الفطرية يؤمنون أن "أداة اكتساب اللغة" لا تبقى على جاهزيتها الاكتسابية إن لم يتم تنبيهها

بمنبهات لغوية قبل انتهاء الفترة الحرجة، وفي هذا يشبه تشومسكي تعلم اللغة بتعلم المشي.

وعلى الرغم من أن دراسات وبحوث اكتساب اللغة بدأت بتناول اللغة الأم وليس اللغة الثانية إلا أن نظرياتهم تم تبنيها ودراستها من العلماء المهتمين بتعلم اللغة الثانية بما فيها وجود "الفترة الحرجة". يميل أشهر المهتمين بتعلم اللغة الثانية إلى الاعتقاد بأنه فيما يتعلق بتعلم اللغة الثانية فإنه كلما كان السن أصغر كان التعلم أفضل وأسرع معتمدين على تفوق عقل المتعلم الأقل سناً (Krashen, 1979, 1985). ويؤكد سينغلتون ولينقول (Singleton and Lengyel, 1995) في كتابهما الشهير عن أثر السن في تعلم اللغة الثانية أن "السن الأصغر يعدّ الأفضل على المدى البعيد" إلا أنه يعترف بوجود بعض الحالات التي يمكن فيها اكتساب اللغة في سن متأخرة أي بعد انتهاء الفترة الحرجة لتعلم اللغة. ويرى أوياما (Oyama, 1976) أنه حتى وإن استطاع البالغون تعلم اللغة الثانية بشكل متقن إلا أن نطقهم ومستوى جودة تراكيبهم لا يمكن أن يصل إلى مستوى أولئك الذين يتعلمونها في سن مبكرة. ويستنتج بيليسستوك وهاكوتا (Bialystock & Hakuta, 1994) بعد دراستهم لمعظم الدراسات المنشورة في هذا الموضوع أنه حتى وإن كان تعلم اللغة الثانية غير خاضع لنظرية "الفترة الحرجة" إلا أنه يلاحظ أن فرصة التعلم تتراجع بتقدم السن.

وبشكل عام فتلك الحقيقة العلمية عن الفترة الحرجة في تعلم الإنسان اللغوي تبين مدى تأثير السن في تعلم اللغات الأجنبية، إذ تزيد قدرة الاكتساب اللغوي السليم والسريع مع صغر السن، وتتناقص تلك القدرة مع التقدم في العمر. لذا فالبدء بتعليم اللغات الأجنبية في مرحلة مبكرة يتزايد الاهتمام به في العقود الأخيرة. ففي الدول الأوروبية بدأت العديد من الدول (اليونان، البرتغال، إسبانيا، ألمانيا، النرويج، فنلندا، كرواتيا، بلغاريا، النمسا وغيرها) إدخال تعليم اللغة الأجنبية في المرحلة الابتدائية، وذلك انطلاقاً من أهداف المفوضية الأوروبية (1995) التي حددت أن المواطن

الأوروبي يجب أن يكون ملماً بثلاث لغات (Kubanek-German, 1998). وامتد هذا الاهتمام إلى بقية دول العالم مثل الصين واليابان و كوريا (Pinter, 2006). وتنطلق هذه الدول في تطبيق تدريس اللغة الانجليزية في المدارس الابتدائية من المنطلق العلمي الذي يؤكد أن "الأصغر أفضل" في تعلم اللغات، وهي فكرة مبنية على فرضية الفترة الحرجة (Critical Period) التي يعرفها سكوفال بقوله: "باختصار، فرضية الفترة الحرجة هي فكرة أن أفضل وقت لتعلم اللغة يكون في السنوات الأولى من عمر الطفل، وبعد مضي اثنتي عشرة سنة الأولى من عمره، سيجد أي إنسان صعوبات في قابلية تعلم أو اكتساب لغة جديدة" (Scovel, 1988).

التأثير اللغوي من تعليم اللغات الأجنبية في اللغة الأم:

ورد من الآيات الكريمة والأحاديث ما يمكن منها الاستخلاص بأن الدين الإسلامي يعدّ اختلاف اللغات من آيات الله سبحانه في خلقه "وَمِنْ آيَاتِهِ خَلْقُ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضِ وَاخْتِلَافُ أَلْسِنَتِكُمْ وَاللُّوَانِكُمْ إِنَّ فِي ذَلِكَ لَآيَاتٍ لِّلْعَالَمِينَ" (الحجرات، 13)، وفي الأحاديث ما يشير إلى الحث على تعلمها، فعن زيد بن ثابت -رضي الله عنه، يقول: (عندما كنت في الحادية عشرة من عمري) أُتي بي إلى النبي - صلى الله عليه وسلم -، فقالوا: يا رسول الله، هذا غلام من بني النجار، وقد قرأ مما أنزل عليك سبع عشرة سورة، فقرأت على رسول الله - صلى الله عليه وسلم - فأعجبه ذلك، وقال: يا زيد تعلم لي كتاب يهود؛ فإني -والله- لا آمنهم على كتابي (صحيح البخاري). ومن أهم المبادئ الفكرية التي قدمت في مجال علم اللغة التطبيقي في العصر الحديث عن تأثير تعلم اللغات الثانية في اللغة الأم ما قدمه كمنز Cummins، وهو من أشهر علماء اللغة ودراساته وآراؤه اللغوية، تقدم في كثير من جامعات العالم، وتتمثل مجمل نتائج دراساته في منتجه الذي قدمه عام 2005 عن تأثير تعلم اللغة الثانية وحدده في اتجاهين (Cummins, 2005):

الاتجاه الأول: العتبة اللغوية (Threshold): التي تشير إلى أن المستوى الذي يبلغه التلميذ في اللغة الأم هو الذي يحدد هل سيواجه التلميذ صعوبات أو يجني فوائد إدراكية من جراء تعلمه للغة ثانية. أي إنَّ التلميذ يجب أن يصل إلى درجة معينة من إتقان لغته الأم قبل أن يستطيع أن يجني فوائد من تعلم اللغة الثانية. ولا يقصد هنا الإلتقان التام للغة الأم بل ما يسمى بـ "عتبة إتقان اللغة الأم"، أي أن يصل التلميذ إلى بداية الطريق الصحيح في تعلمه للغته الأولى (ترايتز Trites، 2002). والطفل عادة من تكتمل قدرته في السيطرة التامة على تراكيب اللغة الأم مع بلوغه العام الرابع، ومع نهاية العام الخامس تكون قدراته المعجمية مكتملة. وفي حال تعليم الطفل لغة ثانية قبل حصوله على العتبة اللغوية، وفي الوقت نفسه يتم إبعاده عن لغته الأم إعاداً تاماً سيؤدي ذلك إلى ما يسمى بالثنائية اللغوية المتناقصة (subtractive bilingualism). أي إنَّ الطفل سوف يتعلم اللغة الثانية و تبدأ لغته الأم بالتناقص التدريجي حتى تختفي. والثنائية اللغوية المتناقصة لا تحدث إلا في حالات نادرة و مع الأقليات العرقية التي تعيش في بلاد تتحدث بلغات مختلفة عن لغات بلادهم التي هاجروا منها. لنأخذ على سبيل المثال أطفال المهاجرين المكسيكيين في الولايات المتحدة الأمريكية حيث يتلقون تعليمهم منذ البداية باللغة الثانية (الإنجليزية) ولا يتلقون أي تعليم باللغة المكسيكية. وفي حال أهمل الوالدان هذا الوضع ولم يصروا على استخدام اللغة الأم ولو داخل البيت على الأقل فإن النتيجة تكون حتمية، أي إنَّ اللغة المكسيكية الأم سوف تبدأ بالتناقص ومن ثم بالتلاشي (ترايتز Trites، 2002).

وبالنسبة إلى الناطقين باللغة العربية فيما يتعلق بالعتبة اللغوية والتناقص اللغوي، فإن تعلم اللغات الأخرى في الوطن العربي يختلف تماماً عن وضع الأقليات العرقية في أي مكان في الدول الأخرى. فالطفل في الوطن العربي يبقى يتلقى تعليمه في الصف بلغته الأم في غير مادة اللغة الإنجليزية (هذا إذا لم يتم تعليمه الإنجليزية من خلال اللغة العربية)، وفي البيت تستخدم اللغة العربية وفي المدرسة أيضاً يتم التحدث

باللغة العربية في أوقات الفراغ ومن ثمّ فلا مجال لحدوث الثنائية اللغوية المتناقضة أبداً حتى، حتى مع افتراض بدأ تعلم اللغة الثانية في سن مبكرة.

الاتجاه الثاني: نظرية التبادل التطوري: وتتمثل مضامين اتجاه نظرية التبادل التطوري Developmental Interdependence Hypothesis على أن هناك علاقة مهمة ما بين إتقان اللغة الأم وإتقان اللغة الثانية. أي إنّ إتقان اللغة الأم يساعد في إتقان اللغة الثانية وإنّ إتقان اللغة الثانية يساعد على تطوير المهارات اللغوية في اللغة الأم. ويعبر كمنز عن أنّ هذا التبادل والتأثير والتأثر ما بين اللغة الأم واللغة الثانية يمكن أن يحدث من خلال تعليم اللغة الثانية بشرط توفير تعرض كافٍ للغة الأم وكذلك العكس، يؤدي إلى الثنائية اللغوية المتزايدة (additive bilingualism) أي وجود اللغتين (أو أكثر) جنباً إلى جنب تدعم إحداهما الأخرى، وهو عكس ما يحدث في الثنائية اللغوية المتناقضة (subtractive bilingualism) التي أشرنا إليها. إن إدخال تعليم اللغة الثانية كالإنجليزية في المرحلة الابتدائية في الوطن العربي - حسب رأينا - سينتج عنه الثنائية اللغوية المتزايدة، وذلك بسبب أن اللغة العربية تكون قد تجاوزت مرحلة العتبة قبل دخول التلميذ إلى المرحلة الابتدائية، وكذلك لأن لغة التعليم في المدارس الحكومية هي اللغة العربية، أي إنّ تعرض التلميذ للغة الأم سيستمر في البيت والشارع والمدرسة مما يؤدي إلى التبادل التكاملي على المستويات العليا ما بين اللغة الأم واللغة الثانية، خاصة في مجال استراتيجيات القراءة والكتابة.

دراسات في التأثير اللغوي:

ومن حيث الخلفية التطبيقية الواقعية، أجريت العديد من الدراسات والتجارب لتحديد التأثير اللغوي الذي قد يحمله تعليم اللغات الأجنبية في لغات المتعلمين الأصلية. فقد قام سوين ولابكن Swain & Lapkin بدراسة على طلاب في ثلاث مدن كندية: تورنتو Toronto وأوتاوا Ottawa وأونتاريو Ontario. هدفت الدراسة

إلى معرفة أثر تدريس اللغة الفرنسية بوصفها لغة ثانية في المدارس على اللغة الإنجليزية الأم. اهتم سوين ولايكن بالأثر اللغوي والإدراكي والأكاديمي أيضاً. اختبر الباحثان مجموعة من الطلاب الكنديين ممن يدرسون في برامج اللغة الفرنسية المكثفة و أخرى ممن يدرسون اللغة الإنجليزية الأم فقط. كانت الاختبارات سنوية وامتدت إلى سنوات عديدة. بيّنت نتائج الاختبارات في السنتين الأوليين تفوق أولئك الذين لا يدرسون لغة ثانية، لكن هذا التفوق أخذ بالتلاشي في السنة الثالثة حتى أن الطلاب الذين يدرسون اللغة الثانية تفوقوا على أقرانهم ممن لا يدرسونها في السنوات اللاحقة (Swain & Lapkin, 1982).

كذلك قام فيرهوفن Verhoeven بدراسة 98 طفلاً تركياً في عمر الست سنوات ممن يعيشون في هولندا. كانت اللغة التركية هي لغتهم الأم فيما أصبحت اللغة الهولندية لغتهم الثانية من خلال التحدث إلى أقرانهم من الهولنديين وفي أثناء مرحلة حضانتهم في رياض الأطفال وفي المدارس الهولندية. بيّنت النتائج تأثيراً إيجابياً للغة الأولى في اللغة الثانية في المهارات العملية البراقماتيكية (استخدام اللغة في المواقف الحياتية)، وتأثيراً إيجابياً للغة الثانية في اللغة الأولى في مهارات القراءة (Verhoeven, 1994).

وفي المقابل أجرى كيكس وباب Kecskes & Papp دراسة مسحية تحليلية طويلة المدى لمعرفة مدى تأثير تعلم اللغات الأخرى في المهارات اللغوية في اللغة الأم. تكونت عينة الدراسة من ثلاث مجموعات من الطلاب الهنغاريين تراوحت أعمارهم بين 14 و 16 سنة في ثلاث مدارس ثانوية هنغارية وقد بلغ عدد كل مجموعة 36 و 35 و 33 طالباً على التوالي. هدفت الدراسة إلى معرفة تأثير تعلم اللغات الأجنبية كالفرنسية والإنجليزية والروسية في المهارات اللغوية في اللغة الهنغارية الأم وكذلك معرفة التأثيرات الإدراكية المعرفية cognitive-pragmatic لتعلم اللغات الأجنبية مقارنة بعدم تعلمها. بيّنت نتائج الدراسة أن تعلم اللغات الأجنبية من قبل الطلاب الهنغاريين يؤثر تأثيراً إيجابياً في المهارات اللغوية للغة الأم، فضلاً عن تطوير المهارات

الإدراكية والمعرفية لدى الطلاب. لقد حث الباحثان على تعليم اللغات الأجنبية للطلاب لأن الطالب الذي يتعلم أكثر من لغة يكون أوسع إدراكاً ومعرفة من الطالب الذي لا يتعلم سوى لغته الأم (Kecskes & Papp, 2000).

وفي الكويت قام عيسى و المطوع بإجراء دراسة لمعرفة أثر إدخال تعليم اللغة الإنجليزية في المرحلة الابتدائية منذ السنة الأولى، وذلك بإدخال ثلاث حصص أسبوعية في المدارس الحكومية في دولة الكويت على تعلم اللغة العربية الأم. قام الباحثان باستخدام أداتين بحثيتين: الأولى مقارنة نتائج التلاميذ في الصف الثاني قبل إدخال تدريس اللغة الإنجليزية على الصف الأول وبعده، والثانية استبانة لاستطلاع آراء مدرسي اللغة العربية حول إدخال تدريس اللغة الإنجليزية على الصف الأول. وجد الباحثان أن مستوى التلاميذ في الصف الثاني في اللغة العربية لم يتأثر بإدخال تدريس اللغة الإنجليزية في حين تأثر تلاميذ الصف الأول إيجابياً بإدخال تدريس اللغة الإنجليزية. خلص الباحثان إلى أن تدريس اللغة الإنجليزية وحتى لو كان في السنة الأولى في المدارس الحكومية لا يؤثر سلباً في تعلم اللغة العربية الأم (عيسى والمطوع، 1998).

وفي المملكة العربية السعودية قام قاضي بإجراء دراسة على طلاب جامعة الملك فهد للبترول والمعادن للتأكد من مدى وجود علاقة ما بين تعلم اللغة الثانية والتحصيل الجامعي في المواد الأخرى. قام الباحث بمقارنة تحصيل الطلاب في اللغة الإنجليزية في أثناء السنة التحضيرية في جامعة الملك فهد ومعدلهم التراكمي في الفصلين الأول والثاني في بقية المواد العلمية الأخرى. بيّنت النتائج عدم وجود أي علاقة إحصائية ذات معنى بين هذين المتغيرين. بمعنى آخر وجد الباحث أنه لا يوجد أثر لتعلم اللغة الثانية في التحصيل الدراسي في المواد الأخرى لا بالسلب ولا بالإيجاب (قاضي، 1410 هـ).

نستنتج مما سبق أن عدداً من الدراسات العملية يشير إلى أن تدريس اللغات الأخرى - في العموم - لا يؤثر سلباً في تعلم اللغة الأم أو التحصيل الدراسي، وإنما قد يدعمها في بعض الحالات. وقد أثبتت بعض الدراسات أن تعلم اللغات الأجنبية يعزز القدرات الإدراكية ومستوى الذكاء لدى المتعلمين مما قد يؤثر إيجابياً في تعلمهم لمختلف المواد الأكاديمية الأخرى. وهذا يعني ضمناً أن الانتقادات الموجهة من قبل بعض من الكتاب والمفكرين العرب في الصحف والمجلات حول سلبية تدريس اللغات الأجنبية في سن مبكرة في المدارس ليس لها أساس علمي من حيث التأثير في مهارات اللغة الأم، ولكنها تعتمد على أفكار مسبقة، ربما أنها منطلقة من الحرص على لغة المجتمع وقيمه.

التأثير الثقافي من تعلم اللغات الأجنبية:

اللغة وعاء الثقافة، ولا يمكن تعليم لغة من اللغات دون التعرض لأسلوب حياة أصحابها وقيمهم واتجاهاتهم وأنماط معيشتهم، لهذا جعلها بعض المهتمين بالتعليم اللغوي المهارة اللغوية الخامسة. وفي الآية "يَا أَيُّهَا النَّاسُ إِنَّا خَلَقْنَاكُمْ مِنْ ذَكَرٍ وَأُنْثَى وَجَعَلْنَاكُمْ شُعُوبًا وَقَبَائِلَ لِتَعَارَفُوا إِنَّ أَكْرَمَكُمْ عِنْدَ اللَّهِ أَتْقَاكُمْ إِنَّ اللَّهَ عَلِيمٌ خَبِيرٌ" ما يؤكد أهمية التعارف وما يتضمنه من تبادل ثقافي. توجد تعريفات عديدة للثقافة، من أفضلها أنها: كل مركب، يشتمل على المعرفة والعادات والفن والأخلاق والقانون وغير ذلك من القدرات والعادات التي يكتسبها الإنسان بوصفه عضواً في مجتمع (لينتون، 1967). والرأي أن تعليم اللغات الأجنبية له تأثيرات ثقافية سلبية يتنازع أطراف مختلفة. فهناك من يؤيد أنها تحمل سلبية ثقافية ويجب الحد من تعليمها. وفريق ثانٍ يعتقد أن تعليم اللغات الأجنبية يحمل مضامين ثقافية سلبية ولكن تعليمها ضرورة. وفريق ثالث يعتقد أن تأثيرها الثقافي إيجابي وليس سلبياً.

فالفريق الأول يرى أن التبعية الثقافية تعدُّ بداية انهيار لروح الأمة وتراثها، وفقدانها لتقافتها، ودلالة على ضمور قوة أهلها، والذي أشار إليه ابن خلدون في مقدمته بقوله: "إن المغلوب مولع أبداً بالافتداء بالغالب في شعاره وزيه ونحلته وسائر أحواله". وسيراً مع هذا الرأي عدَّ جيرو (Giroux 1983) أن المدارس تعمل كوسيلة نقل لثقافة وحضارة اللغة الثانية التي تدرسها لطلابها في المراحل الدراسية جميعها. ويشبه كوك (Cooke 1988) اللغة الإنجليزية بحصان طرواده حيث تدخل خلصة إلى مجتمعات كثيرة بأهداف معلنة وأخرى غير معلنة. ويعتقد داي (Day, 1980) بأن اللغة الإنجليزية تشكل تهديداً للغات الأخرى والتي قد تختفي تحت سيطرة اللغة الإنجليزية وانتشارها فيما يشبه "الإبادة الجماعية" للغات. ويحذر فيليبسون (Phillipson, 1992) مما يسميه "الإمبريالية اللغوية" للغات الدول القوية في البلاد الفقيرة والضعيفة. وهناك من يرى أن تعليم اللغة الأجنبية في الصفوف الأولى للمدارس الابتدائية يمس قضية من أهم القضايا التربوية ألا وهي قضية الانتماء، ولاشك أن تعليم اللغة الأجنبية في هذه المرحلة يחדش الانتماء القومي والوطني، ويجعل الطفل مشتتاً بين لغتين لغته الأم واللغة الأجنبية، بل مشتتاً بين ثقافتين، مما يحدث تشويشاً لغوياً وعاطفياً، فاللغة لا تؤخذ مجردة وإنما يأتي معها كثير من الأفكار والتصورات الثقافية، مما يؤثر في ولاء الطفل للغته وثقافته، بفضل ما تحاط به اللغة الأجنبية من زخرف وما تملكه من إمكانات هائلة ومغريات عديدة (الضبيب، 2002).

ولكن في رأي آخرين أن هذا لا يمثل دعوة للانصراف عن تعلم اللغات الأجنبية، بل على العكس، لابد من الإقبال على تعلم أكثر من لغة من اللغات الأجنبية رغم ما قد تحمله من مضامين ثقافية سلبية، وذلك بهدف الانفتاح على ثقافات العالم المختلفة، وتعزيز التواصل الحضاري مع دول العالم وشعوبه، وتسهيل التنمية الاقتصادية والعلمية والثقافية للأمة (فارس، 1429). فالقسم المتقائل من الباحثين حول تأثير اللغات الأجنبية، وخاصة الإنجليزية، يرون أن انتشار اللغة الإنجليزية لا

ينشر ثقافة شعب ما على حساب شعوب أخرى وإنما ينشر ثقافة عالمية مشتركة، ذلك لأن اللغة الإنجليزية لم تعد حكرًا على بريطانيا وأمريكا بل أصبحت لغة العالم . وقد ذكر المفكر الألماني فرويدنستاين (Freudenstein,1991) أن هناك مكاسب ثقافية متعددة لتعلم لغات ثانية أهمها أن متعلم اللغة الثانية يتعرف ثقافات تختلف عن ثقافته مما يؤدي إلى تفتح مداركه الثقافية والشخصية بحيث يصبح إنساناً أكثر مرونة من أولئك الذين لا يتحدثون سوى لغة واحدة. إذ يرى أن متعلم اللغة الثانية يتمتع برحابة صدر كبيرة لتقبل الثقافات الأخرى مما يجعله بعيداً عن التطرف الفكري والعدوانية ضد الأجناس والثقافات الأخرى. ويقود هذا في النهاية إلى علاقات أفضل بين الشعوب ذات الثقافات المختلفة فيصبح العالم مكاناً أفضل للعيش بسلام.

تجارب المجتمعات في تعليم اللغات الأجنبية:

يتناول هذا العنوان تناول الواقع الذي اتجهت له الأنظمة التعليمية في الدول المحيطة ودول العالم، ويشمل ذلك جميع دول مجلس التعاون الخليجي، ودولاً عربية، ودولاً من شرق العالم وغربه.

دولة الإمارات العربية المتحدة:

يبدأ تدريس اللغة الإنجليزية في المدارس الحكومية ضمن ما يطلق عليه بالتعليم العام في دولة الإمارات العربية المتحدة منذ الصف الأول الابتدائي بمعدل أربع حصص أسبوعية. والأسلوب المتبع في تعليم اللغة الإنجليزية في دولة الإمارات العربية المتحدة من الصف الأول الابتدائي هو الأسلوب الاتصالي (Communicative Approach)، الذي يركز على مهارات الاتصال عن طريق تنمية مهارات الاستماع و التحدث. واستخدام هذا الأسلوب ينطلق من أن الهدف الأهم من تعليم اللغة الإنجليزية في المرحلة الابتدائية هو التمكن من التواصل مع الآخرين باستخدام اللغة الثانية دون التركيز على الدقة النحوية في تحقيق ذلك.

مملكة البحرين:

بدأ تدريس اللغة الإنجليزية منذ الصف الثالث الابتدائي في المدارس الحكومية في مملكة البحرين منذ العام الدراسي 2000\2001 م، ثم بدأ تطبيقها من الصف الأول في عام 2008 (وزارة التربية والتعليم البحرينية، 2010). أمّا عن الأسلوب المتبع في تدريس اللغة الإنجليزية في البحرين فقد تم تبني الأسلوب الانتقائي (Eclectic Approach) الذي يأخذ المناسب من جميع الأساليب التعليمية المتعددة في تعليم اللغات الأجنبية ويوظفها لخدمة العملية التعليمية.

دولة قطر:

يبدأ تدريس اللغة الإنجليزية في المدارس الحكومية في دولة قطر من الصف الأول الابتدائي بواقع ثلاث حصص أسبوعية تزداد في الصف الثالث إلى أربع حصص وفي الصف الرابع إلى خمس حصص. وعند تناول تعليم اللغة الإنجليزية في قطر لابد من الإشارة إلى مشروع المدارس المستقلة وهو مشروع يعطي كل مدرسة مستقلة مجالاً واسعاً في تحديد رسالتها وفلسفتها وأساليب التدريس فيها وتعيين مدرسيها وإدارييها ولكن حسب ضوابط منصوص عليها في الاتفاق المبرم مع هيئة التعليم لضمان المحاسبية والجودة في التعليم. كما للمدارس المستقلة الحرية في تصميم مناهجها التعليمية التي تتناسب وخططها التربوية مع الالتزام بمعايير المناهج التي توفرها هيئة التعليم في اللغة العربية واللغة الإنجليزية والرياضيات والعلوم التي صممت للتأكد من أن الطلاب في الدولة يتلقون تعليمًا يؤهلهم للمنافسة عالمياً (المجلس الأعلى للتعليم، 2010).

دولة الكويت:

اتخذت وزارة التربية والتعليم الكويتية في عام 1993 قراراً ببدء تعليم اللغة الإنجليزية منذ الصف الأول الابتدائي في مدارس التعليم العام. وقد كانت الوزارة في ذلك الوقت حريصة على تطبيقه بأسرع وقت، ولم يكن لديها الوقت الكافي لدراسة

أساليب تطبيق هذا الاتجاه، لذا فقد تبنت في المرحلة الأولى السياسة التعليمية الإماراتية لدرجة استخدام الكتاب المدرسي نفسه المسمى "الإنجليزية للإمارات" (English for Emirates). يبدأ تعليم اللغة الإنجليزية منذ الصف الأول الابتدائي بواقع أربع حصص أسبوعية تتزايد بعد الصف السادس الابتدائي. وكما هو الوضع في دولة الإمارات فإن أسلوب التعليم المتبع هو الأسلوب التواصلية (Communicative Approach) الذي يركز على إيصال الرسالة أثناء التواصل دون الاهتمام بالدقة اللغوية، أي إنَّ الهدف من تعليم اللغة الإنجليزية في الصف الأول الابتدائي هو التواصل مع الآخرين ومن ثمَّ فالاهتمام ينصب على مهارتي الاستماع و التحدث مع القليل من التركيز على تعلم بعض القواعد النحوية التي تساعد في التواصل.

سلطنة عمان:

قامت سلطنة عمان بمشروع إصلاح كبير للتعليم خلال العشر سنوات بين 1999 – 2008، ومن ذلك تعليم اللغة الإنجليزية. ففي هذا التطوير تم تدريس اللغة الإنجليزية في المدارس الحكومية بدءاً من الصف الأول الابتدائي بدلاً من الصف الرابع الابتدائي الذي كان معمولاً به سابقاً. كما تم اعتماد خمس حصص أسبوعية للغة الإنجليزية في الصف الأول الابتدائي (Borg, 2008). وبالنسبة لأسلوب التدريس، فيعتمد في الصف الأول الابتدائي على الأسلوب الاتصالي (Communicative Approach) والذي يولي اهتماماً كبيراً بمهارتي الاستماع والتحدث مع عدم إغفال المهارات الأخرى كتعلم المفردات والقواعد والقراءة والكتابة (Al-Salim, 2005).

الجمهورية اليمنية:

يبدأ تدريس اللغة الإنجليزية في المدارس الحكومية في الجمهورية اليمنية من الصف السابع الأساسي (الأول المتوسط). وحسب مشروع إصلاح المنهاج (Curriculum Reform Project) الذي تبنته الحكومة اليمنية في عام 2005 فقد قررت وزارة التربية والتعليم اليمنية تدريس اللغة الإنجليزية من الصف الرابع الابتدائي

بحيث يبدأ الإدخال على شكل تدريجي من الصف الرابع الابتدائي في ثلاث مناطق: صنعاء وعدن وتعز (Anam, 2008).

المملكة الأردنية الهاشمية:

بدأ تعليم اللغة الإنجليزية في المدارس الحكومية في الأردن من الصف الأول الابتدائي منذ عام 2001 بدلاً من الصف الخامس الذي كان معمولاً به سابقاً. ويتم تدريسها في الصف الأول الابتدائي بواقع 5-6 حصص أسبوعياً وبشكل إجباري لجميع تلاميذ الصفوف (العمرى وبنى عبدالرحمن 2009). وأسلوب تدريس اللغة الإنجليزية في الأردن لا يعتمد على أسلوب معين بل يأخذ من جميع الأساليب المعروفة حسب ما يتطلبه الموقف التعليمي ومستوى الطلاب، و يعرف هذا الأسلوب بـ "الأسلوب الانتقائي" (Eclectic Approach).

الجمهورية العربية السورية:

على الرغم من أن الجمهورية العربية السورية كانت تعنى في الماضي بتعليم اللغة الفرنسية كلغة ثانية في مدارسها الحكومية بسبب الوجود العسكري الفرنسي في البلاد مدة ليست بالقصيرة، إلا أن الإنجليزية بدأت تدخل شيئاً فشيئاً إلى السياسات التعليمية السورية. وحتى عام 2002 كان تدريس اللغتين الفرنسية والإنجليزية يبدأ من الصف الخامس الابتدائي في المدارس الحكومية. والطالب في هذه المدة لم يكن يمتلك القرار في اختيار لغته الثانية (الفرنسية أو الإنجليزية) بل كان يجب عليه القبول بنتائج القرعة التي تجرى مطلع كل عام. وفي عام 2003 صدر قرار وزارة التربية والتعليم السورية بـ "إدخال اللغة الفرنسية بوصفها مادة أساسية إلى المناهج المدرسية لمن يدرس الإنجليزية بوصفها لغة ثانية، وإدخال اللغة الإنجليزية بوصفها مادة أساسية في المناهج الدراسية لمن يدرس الفرنسية بوصفها لغة ثانية. بحيث يبدأ تعليم اللغة الثانية الأصلية في الصف الأول (الابتدائي)، مقابل تعليم اللغة الثانية المضافة في الصف السابع" (بشر، 2010). وتشجع وزارة التربية والتعليم السورية جميع المدرسين على استخدام الأسلوب التواصل (Communicative Approach) في تدريس اللغات الأجنبية.

جمهورية مصر العربية:

بدأ تدريس اللغة الإنجليزية في المدارس الحكومية في جمهورية مصر العربية من الصف الأول الابتدائي ابتداءً من العام الدراسي 2003\2004م بواقع ثلاث حصص أسبوعية تزداد إلى أربع بدءاً من الصف الرابع الابتدائي. أمّا عن أسلوب التدريس فقد قررت وزارة التربية والتعليم المصرية التركيز على الأسلوب التواصلية (Communicative Approach) عن طريق التركيز على مهارتي الاستماع و التحدث. ومن أجل ضمان تحقيق ذلك قررت الوزارة الاقتصار على الاختبارات الشفوية في الصف الأول الابتدائي.

وخلاصة ذلك أننا نلاحظ أن جُلّ الدول العربية الشقيقة قد قامت بمراجعة سياساتها التعليمية في السنوات القليلة الماضية فيما يتعلق بتعليم اللغات الأجنبية؛ وذلك من أجل الارتقاء بمستوى إتقان شعوبها للغة ثانية، وخاصة الإنجليزية، انطلاقاً من أن إتقان اللغة الإنجليزية وسيلة لمواكبة علوم العصر ومن أجل التفاعل مع الحضارات والشعوب المختلفة. لذلك فمعظم الدول العربية الشقيقة اتخذت قرارات جريئة ببدء تعليم اللغات الثانية من الصف الأول الابتدائي كما يوضح الجدول الآتي:

الدولة	الصف التعليمي الذي يبدأ فيه تدريس اللغة الأجنبية
دولة الإمارات العربية المتحدة	1
دولة الكويت	1
مملكة البحرين	*1
الجمهورية اليمنية	*4
سلطنة عمان	1
دولة قطر	1
المملكة الأردنية الهاشمية	1
الجمهورية العربية السورية	**7\1
جمهورية مصر العربية	1

* على نحو تجريبي أو تطبيق جزئي

** يكون هناك اختيار للغة ثانية "أصلية" وأخرى "مضافة" من اللغتين الإنجليزية والفرنسية بحيث تدرس الأصلية من الصف الأول الابتدائي والمضافة من الصف السابع.

أمّا الدول الأخرى في غير الوطن العربي، فمن ذلك تجارب الدول الآتية:

السويد:

يفرض نظام التعليم الانتظام الإلزامي لكل الأطفال من 7 سنوات إلى 16 سنة، وقد يبدأ بعض الأطفال من 6 سنوات. وفي منتصف عام 1950 م أصبحت اللغة الإنجليزية إجبارية على كل الأطفال من الصف الخامس، وفي عام 1960 أصبحت اللغة الإنجليزية إجبارية على كل الأطفال من الصف الثالث. وفي عام 1995، تم الأخذ بمنهج تدريس اللغة الإنجليزية من الصف الأول حتى الصف الرابع، وذلك حسب ماتراه كل بلدية من البلديات على حدة، على أن يكون تدريس اللغة الإنجليزية:

- نحو 480 ساعة للصف الواحد

o 30-40 دقيقة أسبوعياً من الصف الأول حتى الثالث.

o 30-40 دقيقة مرتين أو ثلاث أسبوعياً للصف الرابع.

ومع عدّ اللغة الإنجليزية هي اللغة الأجنبية الأولى، توجد لغة أجنبية ثانية تدرس من الصف السادس، وقد تكون الألمانية أو الفرنسية أو الإسبانية أو لغة الوطن. ومطلوب أيضاً من الطلاب دراسة لغة أجنبية ثالثة ابتداء من الصف الثامن. وقد تم توفير الفرص أمام التلاميذ الذين يعانون من مشاكل تعلم اللغة الأجنبية لأخذ ساعات دراسية إضافية في اللغة الإنجليزية. وأكثر طرائق التدريس اتباعاً هي المنهج الاتصالي كما يشير المنهج الوطني، وذلك بالتركيز على مهارة الاتصال الشفهي الذي يعدّ أولوية على حساب الاتصال الكتابي (Sundin, 2000).

ألمانيا:

يبدأ التعليم الابتدائي في ألمانيا من سن السادسة ويستمر مدة 4 سنوات باستثناء برلين حيث يستمر مدة 6 سنوات. تدرّس اللغة الإنجليزية كمقرر إلزامي لطلاب

المرحلة الثانوية منذ نهاية الستينيات الميلادية. في نهاية التسعينيات، أصبحت اللغة الأجنبية تقدم في المدارس الابتدائية في معظم الولايات الست عشرة رغم الصعوبات المالية التي واجهت المدارس في هذه المدة. تقوم معظم المدارس بتدريس اللغة من عمر 8 سنوات، وهناك بعض المدارس النادرة تقوم بتدريس اللغة من مرحلة رياض الأطفال (Kubaneck-German, 2000) .

سويسرا:

من الناحية التاريخية توجد أربع لغات رئيسة في سويسرا هي: الألمانية والفرنسية والإيطالية والرومانية، ومع ذلك فإن الأطفال في سويسرا يكبرون وهم يتكلمون لغة واحدة وهي اللغة السائدة في المنطقة التي يعيشون فيها. يبدأ التعليم الابتدائي في سويسرا من 6 سنوات ويستمر لأربع أو خمس أو ست سنوات. ويقوم المعلمون بتدريس جميع المواد بما فيها اللغة الأجنبية. وقد تم التأسيس لتعليم اللغة الأجنبية في المرحلة الابتدائية في عام 1975 من خلال توصيات المؤتمر الوطني لمديري التعليم في المناطق المختلفة. وبدأ تعليم اللغة الأجنبية في المرحلة الابتدائية في الصفين الرابع أو الخامس ومدة تتراوح بين 59 ساعة إلى 285 ساعة في السنة، وذلك باختلاف من ولاية إلى أخرى (Fretz, 2000) .

إيطاليا:

تبدأ المرحلة الابتدائية في إيطاليا من عمر السادسة إلى الحادية عشرة. وقد تم إدخال البرامج الوطنية الجديدة في التعليم عام 1985 إذ تم ادخال تعليم اللغة الأجنبية في منهج التعليم بالمرحلة الابتدائية. يبدأ الطلاب تعلم اللغة الأجنبية عادة من عمر الثامنة مدة ثلاث ساعات أسبوعياً. وتعليم اللغة الأجنبية إلزامي على كل الطلاب. أصبحت اللغة الإنجليزية هي اللغة التي تدرس في عموم المدارس الابتدائية مع بعض لغات أخرى مثل الفرنسية والألمانية والإسبانية. وكان الهدف من هذه البرامج أن

يتمكن الطالب على قراءة العبارات البسيطة وفهمها، وأن يشارك في الحوارات البسيطة وأن يستمع ويفهم العبارات البسيطة بعد التخرج من المرحلة الابتدائية (Lopriore, 2007) .

تركيا:

التعليم الابتدائي في تركيا إجباري منذ عام 1913، ويبدأ من عمر 7 حتى 14 سنة. وأدى مشروع التطوير عام 1997 لوزارة التربية والتعليم إلى تعديل مدة التعليم الابتدائي لتكون من خمس إلى ثماني سنوات من خلال دمج التعليم الثانوي والتعليم الابتدائي. وفي هذا الوقت تم إدخال اللغة الإنجليزية في الصفين الرابع والخامس الابتدائي بوصفها مادة إجبارية. وتم تأكيد بناء القدرات الاتصالية لدى الطلبة. وتضمنت إرشادات المنهج على تعزيز منحى التعلم المرتكز على الطالب، ومن خلال هذا المنحى، يتم التركيز على عملية التعلم أكثر من المعلم. كما أن تقييم قدرة الطالب يتم بطريقة غير مباشرة بدلا من الطريقة الرسمية المباشرة (Kirkgoz, 2008) .

بلغاريا:

السن الإلزامي لدخول المدرسة الابتدائية هو سن السابعة. ويتكون التعليم الابتدائي من أربعة صفوف فقط. وتعد اللغة الإنجليزية أكثر الاختيارات شعبية كلغة أجنبية أولى في بلغاريا. وفي السابق، كانت اللغة الروسية تدرس من الصف الثالث ابتدائي حتى تخرج الطالب من المرحلة الثانوية مدة ساعتين إلى ثلاث ساعات أسبوعياً. واليوم بإمكان الطالب أن يقوم بالاختيار من بين ست لغات أجنبية هي: الإنجليزية، الروسية، الألمانية، الفرنسية، الإسبانية، والإيطالية. ومع بداية عام 1998، أصبح تعلم اللغة الإنجليزية في الصف الأول الابتدائي له الأولوية الأولى. وقد تم إعداد منهج لتدريس اللغة الأجنبية من أجل تعزيز اكتساب الطلاب لغتين أجنبيتين على الأقل. ويبدأ معظم الطلاب تعلم اللغة الأجنبية الأولى من الصف الخامس مدة

أربع ساعات أسبوعياً، ويبدأ تعلم اللغة الأجنبية الثانية من الصف السابع بوصفها مادة اختيارية. ويتم التعليم من ثلاث إلى خمس حصص أسبوعياً حسب الصف الدراسي مدة 35-45 دقيقة للحصة الواحدة (Savova, 2007) .

الصين:

على الرغم من أن تعليم اللغة الإنجليزية قد بدأ إدخاله في المرحلة الابتدائية بالصين منذ الثمانينيات، إلا أن اللغة الإنجليزية لم تكن من المواد الإلزامية في المرحلة الابتدائية حتى عام 2001. إذ إنه مع بداية 2001، قررت الحكومة تقديم اللغة الإنجليزية في الصفوف الأولى من المرحلة الابتدائية مع التطبيق في المدن الكبرى كلها وتقديمها تدريجياً في المدن الأصغر والقرى. ومع ذلك فإنه لم يتم وضع نظام أو معيار لتعليم اللغة الإنجليزية، وذلك بسبب التحديات التي تتمثل في إيجاد المعلمين المؤهلين وتوفير المقررات التعليمية المناسبة. يتنوع البدء في تعلم اللغة الإنجليزية بين عمر الثامنة حتى الحادية عشرة، وتختلف كذلك مدة الحصص الأسبوعية التي تدرس فيها اللغة بين حصة واحدة إلى أربع حصص أسبوعياً. كما حُدِّت المتطلبات الأساسية لتعليم اللغة الإنجليزية في المرحلة الابتدائية من قبل وزارة التربية والتعليم على أساس البدء في تعلم اللغة من الصف الثالث وفي أربع حصص أسبوعياً (Qiang, 2002).

تاوان:

كانت اللغة الإنجليزية تدرس سابقاً للطلبة في عمر 13 سنة وحتى 18 سنة، وفي عام 2001، أصبح تعليم اللغة الإنجليزية إلزامياً في المرحلة الابتدائية بدءاً من الصف الخامس أو السادس. وعلى الرغم من ذلك، فإن معظم المدارس الابتدائية في التسعينيات قد بدأت تقديم اللغة الإنجليزية للطلبة في المرحلة الابتدائية. وفي عام 2003، أصبحت 70% من المدارس تقدم اللغة الإنجليزية لطلبتها بدءاً من الصف

الأول ابتدائي. وفي الأغلب يكون متوسط عدد الطلبة في الفصل 29 طالباً، ويدرسون اللغة الإنجليزية بمعدل 1.63 ساعة أسبوعياً. ومع ضعف الاهتمام بتدريس مهارات الاستماع والتحدث سابقاً، اتجهت وزارة التربية والتعليم إلى التركيز على مهارات الاتصال الشفهي مع تغيير السياسة التعليمية عام 2001 (Duo, 2003).

منهجية الدراسة:

اتجهت الدراسة الحالية للالتزام بمعايير علمية منهجية عالية الموثوقية، وفيما يأتي بيانات عن إطارها المنهجي.

مشكلة الدراسة:

يعدّ تحديد السن المناسبة لبدء تعليم اللغة الثانية من القضايا الحساسة الشائكة التي يواجهها أصحاب القرار في وزارات التربية والتعليم في مختلف أنحاء العالم. يزداد هذا الحرج مع ازدياد الحاجة لتعلم لغة ثانية، ولاسيماً اللغة الإنجليزية التي تجمع لها عدد من الظروف لتكون أهم جسور نقل المعرفة في العصر الحالي، حيث تأتي في مقدمة اللغات التي لا غنى عن تعلمها سواء في المجالات العامة أو التخصصات الدقيقة، إذ غدت لغة العلم والطب والاختراعات والسياحة والاقتصاد، وأضحت إجادتها من المهارات الحتمية لكل من أراد أن يطلع على الجديد من هذه المجالات في مصدره الأصلي. وهو ما يضع راسمي سياسة التعليم في حرج بين متطلبات الواقع واتجاهات المجتمع، كما هو الحال في المملكة العربية السعودية، وهو ما حدا بإجراء الدراسة الحالية لاستقصاء آراء ذوي العلاقة المباشرة بتعليم وتعلم اللغة الإنجليزية في التعليم الحكومي في واحدة من أكبر الدول العربية وأكثر مجتمعاتها نزوعاً للاتجاه المحافظ.

أهداف الدراسة:

تتناول الدراسة الحالية موضوع الصف الدراسي أو العمر المناسب للبدء بتعليم اللغة الإنجليزية في مدارس التعليم العام الحكومي بالمملكة العربية السعودية، وقد استهدفت تناول موضوعها من عدة جوانب، منها النظري ومنها التطبيقي. وتتمثل تلك الجوانب تحديداً فيما يأتي:

- تحديد واقع دول الخليج العربي، ودول عربية، ومجتمعات أجنبية في السن الذي تنبوه لتعليم اللغات الأجنبية في التعليم الحكومي العام.
- الوقوف على آراء المجتمعات الأربعة ذات العلاقة المباشرة بدراسة اللغة الإنجليزية وتدريسها في المرحلة الابتدائية، وهي: مجتمع التلاميذ الذين مروا بتجربة تعلم اللغة الإنجليزية في المرحلة الابتدائية، ومجتمع أولياء أمور أولئك التلاميذ، ومجتمعاً معلمي اللغة الإنجليزية ومشرفيها التربويون في المرحلة الابتدائية.

منهج الدراسة:

بناء على أهدافها فقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، ويهدف زيادة معاملات صدق النتائج المستخلصة وثباتها، فقد تم استخدام أسلوب تعددية الأدوات وتنوع المصادر، أي إنَّ منهجية البحث استخدمت أسلوب (تعدد اتجاهات بحث النقطة الواحدة)، وذلك بهدف زيادة موثوقية النتائج، وهي المنهجية التي أسماها كوهين (Triangulated approach) وعرفها بأنها استخدام أكثر من أداة لبحث شيء واحد (Cohen, 1998). كما أن الدراسة الحالية لم تقتصر على تقييم التجربة المحلية في سياق مبتور. وإنما أخذت بالحسبان في منهجيتها مراجعة التجارب الإقليمية المحيطة بالمملكة في دول الخليج العربي، وكذلك تجارب دول أخرى في الوطن العربي، كما

امتد السياق الذي عملت فيه الدراسة الحالية لتستعرض نماذج عالمية في تعليم اللغة الإنجليزية بوصفها لغة أجنبية لتضع أمام القارئ صورة أكثر شمولية يستطيع من خلالها تقييم واقعه ومقارنته بتجارب الآخرين.

مجتمعات الدراسة وعيناتها:

نظراً إلى أنَّ المنهجية المستخدمة في البحث الحالي تمثلت في استخدام أسلوب تعددية الأدوات وتنوع المصادر، فإن المجتمعات البحثية التي شملتها الدراسة جاءت متنوعة وتتمثل فيما يأتي:

- جميع تلاميذ الصف السادس الابتدائي في المدارس الحكومية .
- جميع أولياء أمور تلاميذ الصف السادس الابتدائي في المدارس الحكومية في المملكة العربية السعودية.
- جميع معلمي اللغة الإنجليزية الذين يدرسون مقرر اللغة الإنجليزية في الصف السادس الابتدائي في المدارس الحكومية.
- جميع المشرفين التربويين الذين يشرفون على تدريس اللغة الإنجليزية في الصف السادس الابتدائي.

رغم أن الدراسة لم يدخل في تخطيطها أو تصميمها الأساسي رصد تأثير أي من المتغيرات المستقلة، لا في الدرجات العلمية أو في الجغرافية، إلا أن الدراسة راعت التوزيع الجغرافي لاختيار العينات من داخل المملكة، حيث تم تمثيل التوزيع السكاني ليشمل الشمال والجنوب والغرب والشرق والوسط. وبهذا سيتحقق للعينة ضمناً أن تغطي الجنسين والمناطق الجغرافية في المملكة العربية السعودية والمتغيرات الاجتماعية الأخرى. وفيما يأتي جدول يبين عينة الدراسة لكل مجتمع من مجتمعاتها:

م	المجتمع المستهدف	العينة	الجنس	العينة	النسبة من العينة
1	الطلاب الذين تمت معهم المقابلات الجماعية شبه المغلقة	4087	ذكور	1735	42.5
			إناث	2352	57.5
2	أولياء أمور طلاب الصف السادس	5432	ذكور	2756	50.7
			إناث	2676	49.3
3	معلمو اللغة الإنجليزية في الصف السادس	374	ذكور	200	56.5
			إناث	174	43.5
4	المشرفون التربويون ذوو العلاقة بتعليم اللغة الإنجليزية في الصف السادس	113	ذكور	54	47.8
			إناث	59	52.2
المجموع		10006	(أكثر من عشرة آلاف عينة)		

ويتضح من الجدول السابق أن العينة ضخمة جداً، وذلك لأن الدراسة وطنية وتستهدف وضع تصور واضح عن تحديد رغبة المجتمع تجاه موضوع الدراسة. وقد جُمعت البيانات بأيادي مساعدي باحثين لديهم خلفية واسعة في أساليب طرائق البحث، ولهم خبرة متميزة في مجال جمع البيانات، ومن هؤلاء طلاب وطالبات ماجستير طرائق تدريس اللغة الإنجليزية الملتحقين بجامعة الملك سعود في الرياض، ومثل مساعدي الباحثين هؤلاء يعطون العمل قوة وموثوقية.

أدوات الدراسة:

تتمثل أدوات الدراسة في أربع أدوات صممت لتوجه للمجتمعات الأربعة التي تستهدفها الدراسة. وهي عبارة عن بطاقة مقابلات جماعية شبه مغلقة (Semi-Structured Interview) مبسطة للتناسب مع مجتمعها طُبِّقَتْ على الطلاب والطالبات. وثلاثة استبيانات موجهة لأولياء الأمور، والمعلمين والمشرفين التربويين. وقد عمدت الدراسة إلى إضافة خيار (غير متأكد) للخيارات المطروحة لمجتمع الدراسة، والهدف من ذلك كان لزيادة الصدق الداخلي للبيانات المستخلصة من الأدوات. وزيادة الصدق الداخلي للبيانات يأتي من أنه في حال لم يكن لدى المستجيب رأي حول أي فقرة من فقرات الاستبيان، فإن خيار (لا أدري) أو (غير متأكد) سيعطيه فرصة للخروج من

الإجابة، في حين أن عدم وجود مثل هذا الخيار قد يضطر بعض المستجيبين لتحديد إجابة حتى وإن لم يكونوا مقتنعين بها، فقط قدموها لأن تصميم الاستبيان لم يعطهم خياراً آخر لقول (لا أعرف). وأهم ثغرة في هذا التصميم أن بعض المستجيبين قد ينزع إلى اختيار لا أدري إذا شك في الإجابة، وهذه السلبية (إن كانت فعلاً أمراً سلبياً) يغطيها بسهولة الأعداد الضخمة التي تم استقاء البيانات منها من مجتمعات البحث. وقد أعطت الدراسة الخيار المحايد (غير متأكد) قيمة صفرية في التحليل الإحصائي، كي لا يؤثر في انحراف اتجاه المتوسطات للإجابات ذات الاتجاه.

ولزيادة التأكد من موثوقية الأدوات، تم تناول السمات السيكمترية للأدوات من خلال تعددية المعالجة. بالنسبة إلى صدق الأدوات فقد مر أولاً بمرحلة الصدق الظاهري (Face Validity) من خلال عدد من المحكمين الذين روعي تعدد الخلفية المهنية والعلمية لكل منهم. كما تم أيضاً في مجال التحقق من صدق الأدوات، معالجة بيانات الأدوات إحصائياً من خلال معامل بيرسون لصدق الاتساق الداخلي لفقرات الاستبيانات، إذ تبين من المعالجات الإحصائية النسبة العالية لصدق الاتساق الداخلي للأدوات، وهو -في ظننا- نتاج طبيعي للتقنين المتعدد الذي مرت به الأدوات في مراحل بنائها. أمّا الثبات فقد تم التحقق منه بطريقة الفا كرونباخ أو كورد ريتشردسون، وتبين من نتائج التحليل أن الأدوات تتسم بمقدار عالٍ من الثبات إذ لم يقل ثبات أي من الأدوات عن نسبة 75 من مئة. ولاشك أن وضوح العبارات والأعداد الكبيرة من المستجيبين تزيد عادة من معامل الثبات.

حدود الدراسة:

الدراسة الحالية ترتبط في حدودها الزمانية والنوعية والمكانية ببرنامج تعليم اللغة الإنجليزية الذي أدخلته وزارة التربية والتعليم على نظامها التعليمي في الصف السادس الابتدائي، وذلك كما يأتي:

زمانياً: جُمِعَتِ البيانات قبيل نهاية العام الدراسي 1430 / 1431 هـ. وقد حرصَ الباحثون على اختيار هذا الوقت تحديداً لسببين:

1- عندما يشارف العام الدراسي على نهايته تكون تجربة تعلم اللغة الإنجليزية وتعليمها مرت بمجتمعات الدراسة من الطلاب والمدرسين والمشرفين التربويين، وكذلك أولياء الأمور على صورة عام دراسي كامل، مما يعطي الفرصة لأخذ رأي ذوي العلاقة بعد مرور تجربة تعليم اللغة الإنجليزية في الصف السادس بصورتها المتكاملة.

مكانياً: اقتصرَت الدراسة على التعليم العام الحكومي النهاري للبنين والبنات في الصف السادس الابتدائي في المملكة العربية السعودية، لأن التجربة المستهدفة من الدراسة طُبِّقَت في المدارس الابتدائية الحكومية، أمّا المدارس الخاصة فتعليم اللغة الإنجليزية يطبق في معظمها من مراحل مبتدئة ومنذ سنوات طويلة.

أسئلة الدراسة

تتمثل الأسئلة الرئيسة للدراسة الحالية فيما يأتي:

- ما رأي التلاميذ الذين درسوا اللغة الإنجليزية في المدارس الحكومية الابتدائية في المملكة العربية السعودية في السن المناسبة لتعلم اللغة الإنجليزية؟ وهل توجد حول ذلك فروق ذات دلالة إحصائية تعود إلى جنس التلاميذ؟
- ما رأي أولياء أمور التلاميذ الذين درسوا اللغة الإنجليزية في المدارس الحكومية الابتدائية في المملكة العربية السعودية في السن المناسبة لتعلم اللغة الإنجليزية في المدارس الحكومية؟ وهل توجد حول ذلك فروق ذات دلالة إحصائية تعود إلى جنس التلميذ؟

- ما رأي معلمي اللغة الإنجليزية في الصف السادس الابتدائي في المملكة العربية السعودية في السن المناسبة لتعلم اللغة الإنجليزية في المدارس الحكومية؟ وهل توجد حول ذلك فروق ذات دلالة إحصائية تعود إلى جنس المعلمين والمعلمات؟
- ما رأي المشرفين التربويين للغة الإنجليزية في الصف السادس الابتدائي في المملكة العربية السعودية في السن المناسبة لتعلم اللغة الإنجليزية في المدارس الحكومية؟ وهل توجد حول ذلك فروق ذات دلالة إحصائية تعود إلى جنس المشرفين التربويين والمشرفات؟

نتائج الدراسة:

سُتَعْرَضُ النتائج في أربعة أقسام رئيسية حسب المجتمعات الأربعة المستهدفة من الدراسة، كما يأتي:

نتائج دراسة مجتمع التلاميذ

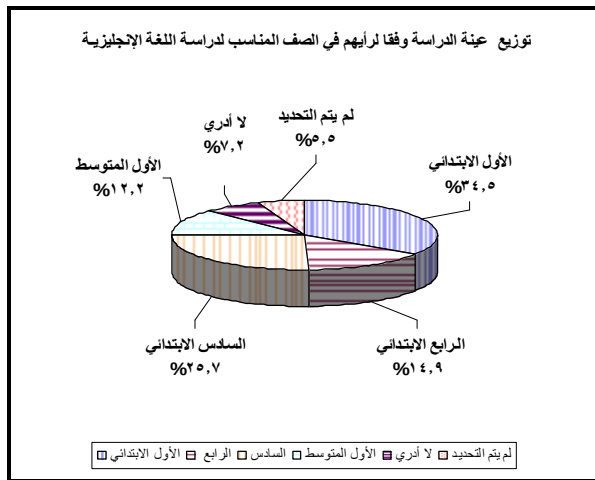
تحليل البيانات المتعلقة بمجتمع تلاميذ المدارس الحكومية في المملكة العربية السعودية الذين درسوا اللغة الإنجليزية في الصف السادس الابتدائي بواقع حصتين أسبوعياً حول رأيهم في السن المناسبة للبدء بتعلم اللغة الإنجليزية في التعليم الحكومي يبيّن الرغبة الواسعة للتلاميذ (بغض النظر عن الجنس) في أن يبدأ تعليم اللغة الإنجليزية في المرحلة الابتدائية، إذ يرغب (75%) منهم في أن يتعلموها في المرحلة الابتدائية. في حين أن (12%) يرغبون في تأخيرها إلى الصف الأول متوسط. وتحديداً، فـ (35%) - أي أكثر من ثلث مجمل مجتمع الدراسة (وقد درسوا اللغة الإنجليزية فعليا في الصف السادس) - يرغبون في تدريس اللغة الإنجليزية لهم في الصف الأول الابتدائي. والجدول (1) والرسم البياني (1) التاليان يبينان بالتفصيل

توزع إجابات مجتمع الدراسة حول السن المناسبة للبدء بتعليم اللغة الإنجليزية في المدارس الحكومية:

جدول رقم (1)

السن المناسب للبدء في تعليم اللغة الانجليزية من وجهة نظر التلاميذ

م	الصف الدراسي المناسب للبدء في تعليم اللغة الانجليزية في التعليم الحكومي	ن	%
1	الأول الابتدائي	1410	34.5
2	الرابع	610	14.9
3	السادس	1048	25.7
4	الأول المتوسط	499	12.2
5	لا أدري	408	10
6	لم يتم التحديد	112	2.7
	المجموع	4087	100



الرسم البياني رقم (1)

السن المناسبة للبدء بتعليم اللغة الانجليزية من وجهة نظر التلاميذ

الفروق داخل مجتمع التلاميذ بناء على جنس المستجيب:

بصورة أكثر تفصيلاً، فبيانات التكرارات والنسب تشير إلى أن التلاميذ الذكور أقل رغبة من التلميذات في السن المبكرة للبدء بتعلم اللغة الإنجليزية، إذ بلغت النسبة المئوية لمن يرى أن الصف الأول الابتدائي هو الصف المناسب للبدء بتعلم اللغة الإنجليزية من الذكور نحو 19%، في مقابل 46% من الإناث. وتتقارب نسبة الآراء بين الذكور والإناث بالنسبة إلى كون الصف الرابع الابتدائي هو الصف المناسب إذ تبلغ 15.7% و 14.3% من كل مجتمع على التوالي. ثم تزداد نسبة الذكور في تفضيل المراحل اللاحقة كما يتضمن الجدول (2) الآتي:

جدول رقم (2)

السن المناسب للبدء في تعليم اللغة الإنجليزية من وجهة نظر التلاميذ الذكور

والإناث

م	الصف الدراسي المناسب للبدء في تعليم اللغة الإنجليزية	إناث %	ذكور %
1	الأول الابتدائي	46	18.9
2	الرابع	14.3	15.7
3	السادس	21.5	31.3
4	الأول المتوسط	8.6	17.1
5	غير متأكد	6.1	12.3
6	لم يتم التحديد	3.5	4.7
	المجموع	100	100

ولتحديد هل هناك فروق ذات دلالة احصائية بين الطلاب والطالبات حول رأيهم في الصف المناسب للبدء بدراسة اللغة الإنجليزية، استُخدِم اختبار "مان وتني" لدلالة الفروق باختلاف جنس الطالب، وجاءت النتيجة كما في الجدول الآتي:

جدول رقم (3)

نتائج اختبار "مان وتني" لدلالة الفروق في الصف المناسب لدراسة اللغة الإنجليزية باختلاف جنس الطالب

المحور	الجنس	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	u	w	z	مستوى الدلالة
الصف المناسب للإنجليزية	ذكور	1654	2332.9	385864	116704	361240	20-	0.00
	إناث	2211	1633.8	361240				

تشير نتائج المعالجة الإحصائية إلى أنه توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.01) في مجتمع الدراسة من التلاميذ باختلاف الجنس حول الصف المناسب للبدء بتعلم اللغة الإنجليزية في المدارس الحكومية. ولما كان ترميز البيانات عند إدخالها حاسوبياً تضمن أن درجة (1) تشير إلى الصف الأول الابتدائي و(4) إلى الأول المتوسط، فإن طالبات المدارس الحكومية في المملكة العربية السعودية يملن أكثر من الذكور (بدرجة ذات دلالة إحصائية) للبدء بتعلم اللغة الإنجليزية في سن مبكرة.

نتائج دراسة مجتمع أولياء الأمور:

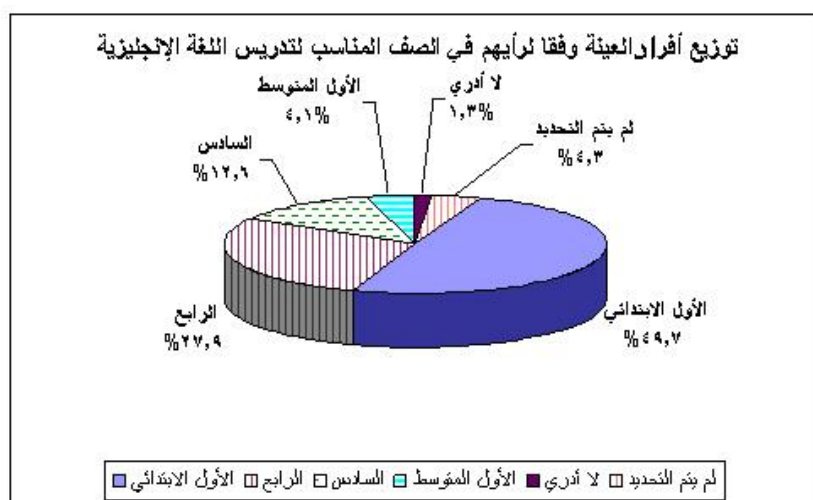
أمّا مجتمع أولياء أمور تلاميذ الصف السادس الابتدائي في المدارس الحكومية الابتدائية في المملكة العربية السعودية، فنصفهم يرغبون أن يتم تعليم أطفالهم اللغة الإنجليزية من الصف الأول الابتدائي، والغالبية الساحقة (90%) منهم ترغب أن يتم تعليم الإنجليزية لأطفالهم في المرحلة الابتدائية. في حين أن (4%) فقط يرغبون في تأخيرها إلى الصف الأول متوسط. والجدول (4) والرسم البياني (2) التاليان يتضمنان رأي مجتمع الدراسة في السن المناسبة لتعلم اللغة الإنجليزية (بغض النظر عن كون المستجيب ولي أمر لطالب أو طالبة):

جدول رقم (4)

الصف الدراسي المناسب للبدء في تعليم اللغة الانجليزية من وجهة نظر أولياء

الأمر

م	الصف الدراسي المناسب للبدء في تعليم اللغة الانجليزية	ن	%
1	الأول الابتدائي	2700	49.7
2	الرابع	1518	27.9
3	السادس	686	12.6
4	الأول المتوسط	224	4.1
5	لا أدري	70	1.3
6	لم يتم التحديد	234	4.3
	المجموع	5432	100



الرسم البياني رقم (2)

الصف الدراسي المناسب للبدء بتعليم اللغة الانجليزية من وجهة نظر أولياء الأمور

الفروق داخل مجتمع أولياء الأمور بناء على متغير الجنس:

تزيد نسبة أولياء أمور التلميذات الإناث الذين يرغبون أن تتعلم بناتهم اللغة الإنجليزية بدءاً من الصف الأول الابتدائي عن أولياء أمور التلاميذ الذكور، غير أن الفرق ليس كبيراً، حيث يبعد كل منهم عن المنتصف 4% فقط للأعلى والأسفل لصالح أولياء أمور الإناث. وقد جاءت النسب تقريباً 54% في مقابل 46% من مجمل مجتمعي الإناث والذكور على التوالي. والجدول (5) التالي يتضمن توزيع مجتمع أولياء الأمور حيال رأيهم في السن المناسبة لتعلم اللغة الإنجليزية في المدارس الحكومية بناء على كون الطالب ذكراً أم أنثى:

جدول رقم (5)

السن المناسب للبدء في تعليم اللغة الإنجليزية من وجهة نظر أولياء أمور التلاميذ

الذكور والإناث

م	الصف الدراسي المناسب للبدء بتعليم اللغة الإنجليزية	أولياء أمور الإناث %	أولياء أمور الذكور %
1	الأول الابتدائي	53.7	45.8
2	الرابع	28	27.9
3	السادس	10.8	14.4
4	الأول المتوسط	4.7	3.6
5	غير متأكد	0.6	2.0
6	لم يتم التحديد	2.2	6.3
	المجموع	100	100.0

ولمعرفة هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين أولياء أمور الطلاب والطالبات في الصف المناسب للبدء بدراسة اللغة الإنجليزية، في تحديد الصف المناسب لدراسة اللغة الإنجليزية باختلاف جنس التلميذ، وجاءت النتيجة كما يأتي:

جدول رقم (6)

نتائج اختبار "مان وتني" لدلالة الفروق بين أولياء الأمور في الصف المناسب لدراسة اللغة الإنجليزية باختلاف جنس الطالب

المحور	الجنس	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	u	w	z	مستوى الدلالة
الصف المناسب للإنجليزية	ذكور	1291	1346.9	173884	78507	164246	3.4-	0.00
	إناث	1309	1254.7	164246				

ويتبين من النتائج وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.01) بين إجابات مجتمع الدراسة باختلاف الجنس، إذ يرى أولياء أمور التلاميذ الذكور أن يتم تأخير تدريس اللغة الإنجليزية.

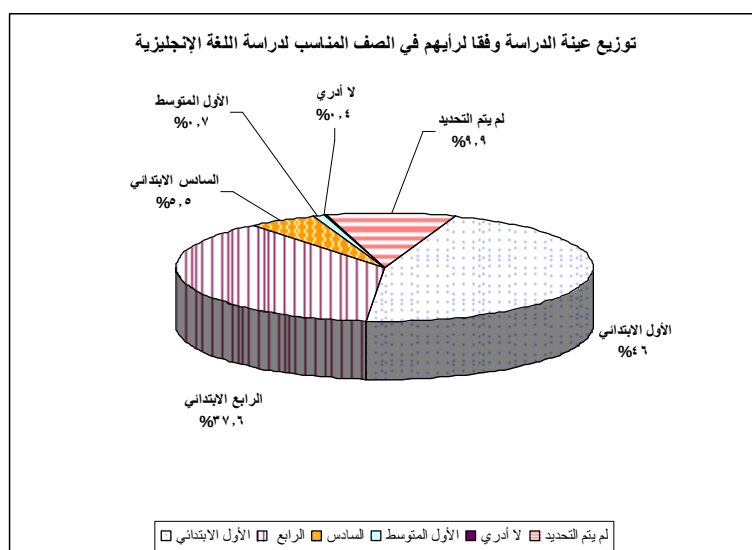
نتائج مجتمع معلمي اللغة الإنجليزية:

أمّا النتائج المتعلقة بالبيانات المستقاة من مجتمعي المعلمين والمعلمات الذين يدرسون اللغة الإنجليزية في الصف السادس الابتدائي في المدارس الحكومية الابتدائية في المملكة العربية السعودية، فتشير النتائج إلى أن أقل من 1% منهم يرون أن الصف الأول المتوسط هو الصف المناسب للبدء في تعليم اللغة الإنجليزية، في حين أن نحو 90% من المعلمين والمعلمات يرون أن المرحلة الابتدائية هي الأنسب للبدء بتعليم اللغة الإنجليزية. وبصورة أكثر تفصيلاً فقد بلغت النسبة المئوية لمن يرى أن الصف الأول الابتدائي هو الصف المناسب لذلك 46%، أمّا النسبة المئوية للذين يرون أن الصف الرابع هو الصف المناسب 37.6%، ويرى 5.5% أن الصف السادس هو الصف المناسب لذلك. والجدول (7) والرسم البياني (3) التاليان يبينان تفصيلات استجابات مجتمع الدراسة:

جدول رقم (7)

رأي مجتمعي المعلمين والمعلمات في الصف الدراسي المناسب للبدء بتعليم اللغة الانجليزية

م	الصف الدراسي المناسب للبدء في تعليم اللغة الانجليزية	ن	%
1	الأول الابتدائي	172	46
2	الرابع	141	37.6
3	السادس	20	5.5
4	الأول المتوسط	3	0.7
5	لا أدري	1	0.4
6	لم يتم التحديد	37	9.9
	المجموع	374	100



الشكل رقم (3)

الصف الدراسي المناسب للبدء في تعليم اللغة الانجليزية من وجهة نظر المعلمين والمعلمات

الفروق داخل مجتمعي المعلمين والمعلمات بناء على متغير الجنس:

تبين البيانات أن مجتمعي المعلمين والمعلمات يتفقان على أن المرحلة الابتدائية هي الأنسب للبدء في تعليم اللغة الإنجليزية بنسب متساوية تقريباً، بنحو 90% من كل مجتمع. غير أن المجتمعين يختلفان بصورة واسعة في التفاصيل. فقد بلغت النسبة المئوية من مجتمع المعلمين ممن يرى أن الصف الأول الابتدائي هو الصف المناسب للبدء بتعليم اللغة الإنجليزية 32%، في مقابل 54% من مجتمع المعلمات. أما النسبة المئوية للذين يرون أن الصف الرابع هو الصف المناسب فقد كانت 48% من المعلمين في مقابل 32% من المعلمات. والجدول (8) التالي يتضمن توزيع مجتمعي المعلمين والمعلمات في السن المناسبة للبدء بتعليم اللغة الإنجليزية في المدارس الحكومية:

جدول رقم (8)

الصف الدراسي المناسب للبدء في تعليم اللغة الإنجليزية من وجهة نظر المعلمين

م	الصف الدراسي المناسب للبدء في تعليم اللغة الإنجليزية	المعلمون	المعلمات
		%	%
1	الأول الابتدائي	32.0	54.0
2	الرابع	48.0	31.6
3	السادس	9.0	3.4
4	الأول المتوسط	2.0	0.0
4	لا أدري	0.0	0.6
5	لم يتم التحديد	9.0	10.3
	المجموع	100	100

وللوقوف على هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمين والمعلمات في الصف المناسب للبدء بدراسة اللغة الإنجليزية، استُخدم اختبار "مان وتني" لدلالة

الفروق في تحديد الصف المناسب لدراسة اللغة الإنجليزية باختلاف الجنس، وجاءت النتيجة كما يأتي:

جدول رقم (9)

نتائج اختبار "مان وتني" لدلالة الفروق في الصف المناسب لدراسة اللغة الإنجليزية باختلاف جنس المعلم

الجنس	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	u	w	z	مستوى الدلالة
ذكور	91	145.0	1320	E5.18	1.74	3.97-	0.00
إناث	156	111.7	1742		E		

تشير النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائية حول الصف المناسب للبدء بدراسة اللغة الإنجليزية عند مستوى دلالة (0.01) حيث تميل المعلمات بدرجة ذات دلالة إحصائية للبدء بتعليم اللغة الإنجليزية في سن أبكر.

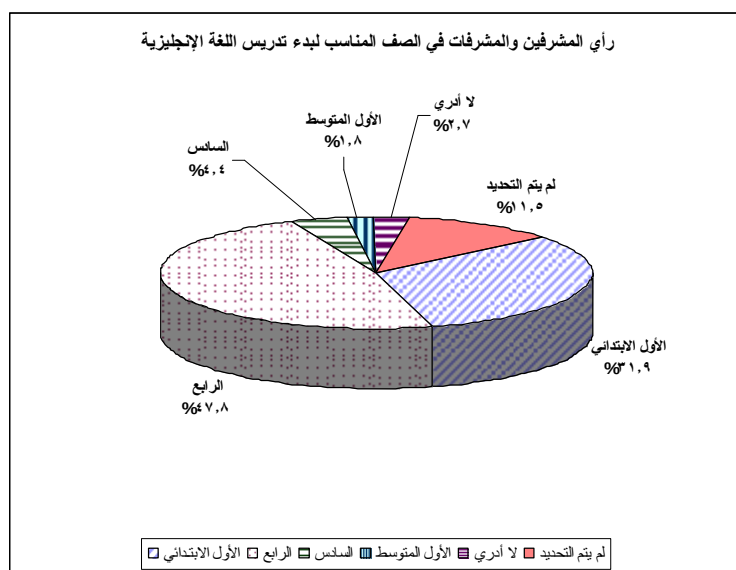
نتائج مجتمع المشرفين التربويين

أما النتائج المتعلقة بالبيانات المستقاة من المشرفين التربويين والمدرسات المعنيتين بمقرر اللغة الإنجليزية في الصف السادس الابتدائي في المملكة العربية السعودية، فقد تبين أن أكثر من 80% من المشرفين والمدرسات يرون أن المرحلة الابتدائية هي الأنسب للبدء بتعليم اللغة الإنجليزية. وتحديداً، فقد بلغت النسبة المئوية لمن يرون أن الصف الأول الابتدائي هو الصف المناسب لذلك 31.9%، أما الذين يرون أن الصف الرابع هو الصف المناسب فقد كانوا 47.8%، في حين يرى 4.4% أن الصف السادس هو الصف المناسب لذلك، وأقل من 2% يرون أن الصف الأول المتوسط هو الصف المناسب للبدء بتعليم اللغة الإنجليزية. والجدول (10) والرسم البياني (4) التاليان يبينان تفصيلات أكثر حول ذلك:

جدول رقم (10)

الصف الدراسي المناسب للبدء في تعليم اللغة الانجليزية من وجهة نظر المشرفين والمشرفات

م	الصف الدراسي المناسب للبدء في تعليم اللغة الانجليزية	ن	%
1	الأول الابتدائي	36	31.9
2	الرابع	54	47.8
3	السادس	5	4.4
4	الأول المتوسط	2	1.8
5	لا أدري	3	2.7
6	لم يتم التحديد	13	11.5
	المجموع	113	100



الرسم البياني: (4) الصف الدراسي المناسب للبدء في تعليم اللغة الانجليزية من وجهة نظر المشرفين التربويين والمشرفات

الفروق داخل مجتمع المشرفين التربويين والمشرفات بناء على متغير الجنس:

تبيّن البيانات أن مجتمعي المشرفين والمشرفات يتفقان على أن المرحلة الابتدائية هي الأنسب للبدء بتعليم اللغة الانجليزية بنسب متساوية تقريباً، بنحو 90% من كل مجتمع. غير أن المجتمعين يختلفان بصورة واسعة في التفاصيل. فقد بلغت النسبة المئوية من مجتمع المشرفين ممن يرى أن الصف الأول الابتدائي هو الصف المناسب للبدء بتعليم اللغة الإنجليزية 35%، في مقابل 28.8% من مجتمع المشرفات. أمّا النسبة المئوية للذين يرون أن الصف الرابع هو الصف المناسب فقد كانت 50% من المشرفين في مقابل 45.8% من المشرفات. والجدول (11) التالي يتضمن توزيع مجتمعي المشرفين والمشرفات في السن المناسبة للبدء بتعليم اللغة الإنجليزية في المدارس الحكومية:

جدول رقم (11)

الصف الدراسي المناسب للبدء بتعليم اللغة الانجليزية من وجهة نظر المشرفين
والمشرفات

م	الصف الدراسي المناسب للبدء بتعليم اللغة الانجليزية	المشرفون	المشرفات
		%	%
1	الأول الابتدائي	35.2	28.8
2	الرابع	50.0	45.8
3	السادس	3.7	5.1
4	الأول المتوسط	-	3.4
4	لا أدري	-	5.1
5	لم يتم التحديد	11.1	11.9
	المجموع	100	100

وللوقوف هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين المشرفين والمشرفات في الصف المناسب للبدء بدراسة اللغة الإنجليزية، فبيانات جدول رقم (12) تتضمن نتائج اختبار "مان وتني" لدلالة الفروق في الصف المناسب للبدء بدراسة اللغة الإنجليزية باختلاف جنس المشرف التربوي .

جدول رقم (12)

نتائج اختبار "مان وتني" لدلالة الفروق في الصف المناسب للبدء بدراسة اللغة الإنجليزية باختلاف جنس المشرف التربوي

المحور	الجنس	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	u	w	z	الدلالة
الصف المناسب	ذكور	48	46.92	2252.00	1076	2252	1.33-	0.18
	إناث	52	53.81	2798.00				

تشير النتائج إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية بين نتائج إجابات أفراد الدراسة باختلاف جنس المشرفين التربويين حول الصف المناسب لدراسة اللغة الإنجليزية.

وفي المجمل فالنتائج التي تضمنتها الدراسة الحالية حول رأي المجتمعات الأربعة في تعليم اللغة الإنجليزية تشمل ما يأتي:

أعلى المجتمعات الأربعة في الاتجاه الإيجابي نحو البدء بتعليم لغة أجنبية في سن مبكرة من التعليم الحكومي العام كان من مجتمع أولياء أمور الطلاب والطالبات إذ بيّنت الدراسة بوضوح الرغبة القوية لأولياء الأمور في المملكة العربية السعودية في أن يتعلم أبناؤهم اللغة الإنجليزية في الصف الأول الابتدائي، فـ(4%) فقط يرغبون في تأخيرها إلى الصف الأول متوسط، في حين أن (50%) يرغبون في أن يتم تدريس اللغة الإنجليزية في الصف الأول الابتدائي. يلي ذلك اتجاه معلمي ومعلمات اللغة الإنجليزية في مدارس التعليم الحكومي الابتدائي في المملكة العربية السعودية إذ

تبيّن أن (1%) فقط منهم يرون تأخير تعليم اللغة الإنجليزية إلى الصف الأول متوسط. في حين أن (46%)، يرون أن يتم تدريس اللغة الإنجليزية في الصف الأول الابتدائي. بعد ذلك تأتي رغبة مجتمع طلاب وطالبات الصف السادس الابتدائي في المملكة العربية السعودية تبين أن (35%) يرغبون في أن يتم تدريس اللغة الإنجليزية في الصف الأول الابتدائي. في مقابل (12%) يرغبون في تأخيرها إلى الصف الأول متوسط. أمّا بالنسبة إلى رأي مجتمع المشرفين التربويين والمدرّسات للغة الإنجليزية فتبيّن أن أقل من 2% يرون أن الصف الأول المتوسط هو الصف المناسب للبدء بتعليم اللغة الانجليزية، في حين 32% يرون أن يتم البدء بتعليم اللغة الإنجليزية في الصف الأول الابتدائي، ونحو النصف يرون أن الصف الرابع هو الأنسب.

وهذه النتائج تؤكد رهان المجتمع على أهمية التعليم في البناء التنموي والذي يتطلب إجادة لغة ثانية. كما أن تلك النتائج تفسر مع نتائج الدراسات السابقة التي تناولتها الدراسة الحالية ومن ذلك الفترة الحرجة (Critical Period) في تعلم اللغات التي تؤكد أن أفضل وقت لتعلم لغة أجنبية يكون قبل مضي اثنتي عشرة سنة الأولى من عمره، وعليه فقد سارت كل دول الخليج العربي ومعظم الدول العربية في هذا المجال خطوات عملية بتعليم اللغات الأجنبية من الصف الأول الابتدائي في تعليمها الحكومي. وكذلك الدول الأوروبية (اليونان، البرتغال، اسبانيا، ألمانيا، النرويج، فنلندا، كرواتيا، بلغاريا، النمسا وغيرها) تفسر في أهداف المفوضية الأوروبية (1995) التي حددت أن المواطن الأوروبي يجب أن يكون ملماً بثلاث لغات. أمّا من حيث التأثير الناتج من تعلم اللغات الأجنبية، فتشير الخلفية العلمية أن سيطرة الطفل على قواعد اللغة الأم -في الوضع الطبيعي لمعظم أطفال العالم- تكتمل مع السنة الرابعة من العمر، كما ينضج معجمه اللغوي مع سن السابعة. وأثبتت العديد من الدراسات العملية أن تعلم الطفل للغة أجنبية في بيئة لغته الأم الغنية بالدخل اللغوي للغة الأصلية (كما هو الحال في معظم البلاد العربية) لا يحمل تأثيراً سلبياً في اكتساب اللغة الأم أو

تأثيراً سلبياً في+ التحصيل الدراسي للطلاب في المدارس، بل على العكس قد يدعم العملية التعليمية بتعزيز القدرات الإدراكية ومستوى توسع الذكاء مما يؤثر إيجابياً في مداركهم التعليمية.

خلاصة وتوصيات

الخلاصة:

قُدِّمَت الدراسة الحالية في جزأين: الأول نظري يتناول محاور تعليم اللغات الأجنبية من جوانب علمية مختلفة، والثاني تطبيقي جاءت نتائجه من خلال عينة ضخمة جدا تجاوزت العشرة آلاف غطت المناطق الاجتماعية والجغرافية المختلفة، وذلك كي تكون عينة ممثلة. وشملت مجتمعات الدراسة مجتمع التلاميذ وأولياء الأمور والمعلمين والمشرفين التربويين. استخدمت الدراسة أربع أدوات لجمع البيانات التي تمت معالجتها بالتحليل الكمي للأسئلة المغلقة الإجابة والنوعي للإجابات المفتوحة. وهذا يشير إلى أن الدراسة الحالية تناولت موضوعها من عدد من الجوانب تحقيقاً لمنهجيتها المبنية على تعددية المصادر. فقد استعرضت النتاج العلمي والدراسات السابقة المتعلقة بالجوانب الآتية:

- اكتساب اللغة،
- الفترة الحرجة،
- التأثير اللغوي في اللغة الأم،
- التأثير الثقافي في المجتمع،
- تعليم اللغة الإنجليزية في التعليم الحكومي لدول الخليج العربي والدول العربية،
- تعليم اللغة الأجنبية في نماذج مختلفة من التعليم الحكومي في دول العالم.

كما استطلعت الدراسة رأي المجتمع المعني بتعليم اللغة الأجنبية حول السن المناسبة للبدء معها بتعليم اللغة الإنجليزية في التعليم الحكومي. وقد تبين من تحليل البيانات المستقاة من المجتمعات الأربعة ذات العلاقة المباشرة بتعليم اللغة الإنجليزية في التعليم الحكومي في المملكة العربية السعودية (التلاميذ من الجنسين وأولياء الأمور والمعلمين والمعلمات والمشرفين التربويين والمشرفات) أجاب عن أسئلة الدراسة، وبين أن هناك اختلافات نسبية في السن الأفضل للبدء بتعليم اللغة الإنجليزية، غير أن هناك إجماعاً -بنسب عالية جداً- على أن المرحلة الابتدائية هي المرحلة المناسبة للبدء بتعليم اللغة الإنجليزية في التعليم الحكومي، وأغلبية كبيرة على أن الصف الأول الابتدائي هو الأنسب من بين مراحل التعليم الابتدائي، مما يعكس اتجاهًا إيجابيًا من المجتمعات الأربعة نحو تعليمها في سن مبكرة. إذ يرغب ثلاثة أرباع مجتمع تلاميذ المرحلة الابتدائية وتلميذاتها في المملكة العربية السعودية في أن يتم البدء بتعليم اللغة الإنجليزية في المرحلة الابتدائية. وأكثر من ثلث مجمل مجتمع التلاميذ يرغبون في أن يتم تدريس اللغة الإنجليزية في الصف الأول الابتدائي. وأولياء أمورهم قد أبدوا رغبة كبرى في أن يتعلم أبنائهم وبناتهم الإنجليزية في سن مبكرة في التعليم الحكومي، فنحو نصف أولياء الأمور يرغبون في أن يتم تدريس اللغة الإنجليزية لأبنائهم وبناتهم في الصف الأول الابتدائي. جاءت نتيجة دراسة مجتمع المعلمين والمعلمات أكثر اتجاهًا إيجابيًا من التلميذ والتلميذات نحو تعليم اللغة الأجنبية في مرحلة مبكرة من التعليم الحكومي، خاصة في الصف الأول الابتدائي. فأغلبية كبيرة جداً (46%)، أي قريب من نصف مجتمع الدراسة من المعلمين والمعلمات يرون أن يتم البدء بتعليمها في الصف الأول الابتدائي. أمّا مجتمع المشرفين التربويين والمشرفات فهم يرون أن الصف الأول الابتدائي هو الصف المناسب لذلك يبلغون 31.9%، أمّا النسبة لمن يرى أن الصف الرابع هو الصف المناسب فهم 47.8%.

توصية الدراسة:

- استناداً إلى النتائج المستخلصة من الدراسة الحالية حول موضوعها عن الصف الأنسب لتعلم اللغة الانجليزية في التعليم الحكومي، تبين موقف المرجعيات الآتية:
- الدراسات العلمية التي تؤيد فاعلية تعلم اللغات الأجنبية قبل سن الثانية عشرة، وتحث على تعليمها في سن مبكرة .
 - رغبة طلاب المرحلة الابتدائية في المدارس الحكومية الواضحة في المملكة العربية السعودية في تعلم اللغة الإنجليزية في الصف الأول الابتدائي.
 - رغبة أولياء أمور الطلاب والطالبات القوية في أن يبدأ أبناؤهم بتعلم اللغة الإنجليزية من الصف الأول الابتدائي.
 - تأييد معلمي اللغة الإنجليزية بصورة ليس فيها خلاف وكذلك المشرفين التربويين للبدء بتعليم اللغة الإنجليزية في التعليم الحكومي العام في سن مبكرة.
 - تجارب دول الخليج العربي الست، ودول عربية شملت اليمن وسورية ومصر، والدول العالمية، والتي يبدأ فيه تعليم اللغة الإنجليزية في سن مبكرة.
- لذا فإن الدراسة الحالية توصي بالبدء بتعليم اللغة الإنجليزية في المدارس الحكومية السعودية في التعليم العام في سن مبكرة، وتحدد ذلك بالصف الثاني الابتدائي.

مبرر التوصية:

رغم الاتجاه الإيجابي نحو تعليم اللغة الإنجليزية في سن مبكرة لثلاثة من المجتمعات الأربعة التي شملتها الدراسة، إلا أن الدراسة الحالية توصي بالبدء بتعليمها في الصف الثاني الابتدائي وليس الصف الأول للأسباب الآتية:

أولاً: لم تجمع كل المجتمعات الأربعة المشمولة في الدراسة على أن الصف الأول هو الأنسب للبدء بتعليم اللغات الأجنبية في التعليم الحكومي ، فأغلبية مجتمع المشرفين التربويين والمشرفات، وتحديدًا قريب من نصف ذلك المجتمع يؤيد أن الصف الرابع هو الأنسب.

ثانياً: الدراسة الحالية لا تقتصر على استطلاع رأي المجتمعات فقط كما تم بيانه في المقدمة، وإنما رجعت أيضاً إلى مصادر أخرى لها علاقة بتعليم اللغات الأجنبية، وقد شمل ذلك نتائج الدراسات السابقة في المجالات التالية : (أ) الاكتساب اللغوي ، (ب) التأثير اللغوي في اللغة الأم، (ج) التأثير الثقافي في المجتمع، وبيّنت الدراسة أن هناك تعددية في الآراء حول تلك الجوانب، لذا فالدراسة الحالية راعت ذلك في توصيتها.

ثالثاً: الدراسة الحالية اعتمدت على تعددية المصادر لمعالجة مشكلة واحدة كما تمت الإشارة إليه في منهجية الدراسة، ومن تلك المصادر الرجوع إلى تجارب الأمم الأخرى التي لم تتحد على صف محدد. فرغم أن الكثير من المجتمعات تبدأ بتعليم اللغة الأجنبية من الصف الأول إلا أن هناك مجتمعات تؤخر البدء بإدخال اللغات الأجنبية في التعليم الحكومي إلى الصف الثالث وأحياناً الخامس.

رابعاً: التوصية بالبدء بتعليم اللغة الأجنبية في الصف الثاني (بدلاً من الصف الأول) استناداً إلى الحثثيات الثلاث السابقة سيحقق الاتجاه العلمي فيما يتعلق بالفترة الحرجة وسيلبي الرغبة العامة للمجتمع بالبدء بتعليم اللغة الأجنبية في سن مبكرة ، وفي الوقت نفسه يتضمن بعداً إيجابياً للعملية التعليمية، حيث سيكون الطلاب قد سيطروا على الألفبائية للغة العربية وأساسيات الهجاء في اللغة الأم في الصف الأول الابتدائي، ثم ينتقلون لتعلم أبجديات لغة أخرى في مرحلة لاحقة مباشرة مما يجنب مواجهة تعلم أبجديات لغتين في آن واحد.

آلية مقترحة لتنفيذ التوصية:

من الأفضل أن يتم اعتماد منهج تعليمي بسلسلة متكاملة للصفوف التعليمية في التعليم العام وأن يتم التطبيق تدريجياً ليكتمل على مستوى جميع مناطق المملكة خلال مدة بين خمس إلى عشر سنوات. على أن يسير الوضع التعليمي على ما هو عليه بالنسبة إلى مَنْ بدأ من الطلاب في التعليم العام، بحيث يبدأ تطبيق البرنامج الجديد من الصف الثاني الابتدائي، وعندما ينتقل الطالب إلى الصف الثالث يبدأ في الكتاب الثاني من السلسلة الجديدة، وهكذا سنجد أن البرنامج وطن نفسه في النظام التعليمي دون أن يربك الواقع.

ويمكن تنفيذ ذلك بالتنسيق مع مؤسسات التعليم العالي السعودية على تخريج دفعات متخصصة من الجنسين حاصلة على برنامج تدريبي في أثناء تخرجهم أو قبله في مجال تعليم الأطفال (Teaching Young Learners) فتلتحق الدفعات سنوياً لينخرطوا في تدريس اللغة الإنجليزية في التعليم الحكومي العام، ضمن مراحل توسع تطبيق البرامج. ويمكن أن توضع خطة تنفيذ ذلك مراعية التجارب الإقليمية والدولية المشابهة (من مثل تجربة سلطنة عمان بين عامي 1999-2008).

المراجع

- بشر (2010). طلاب مدارس سوريين ثلاث لغات. قرأ في أبريل 2010/12/ من: <http://dailysy.wordpress.com>
- جاهين، جمال (2010). تدريس لغة ثانية في المراحل الدراسية المبكرة: مرونة فكرية ومكاسب ثقافية للغة الأم. قرأ في يوليو 2010/1/ من: www.almarefh.org/news.php?action=show&id=1749
- الجرجاني، عبد القادر. (١٩٩٣). دلائل الإعجاز في علم المعاني. تحقيق: محمود شاكر. مصر: مطبعة المدني.
- حسين، حسين (2010). هل اطلع سوس ير على أطروحات الجرجاني. قرأ في يوليو 2010/1/ من: <http://www.alsabaah.com/modules.php>
- الرشيد، حمد. (1994م). تعليم اللغة الأجنبية بالمرحلة الابتدائية (الإيجابيات - السلبيات). رسالة الخليج العربي، العدد 142: مكتب التربية لدول الخليج .
- الشخبي، علي. (1991). تعلم اللغات الأجنبية في المرحلة الابتدائية وبعض قضايا مجتمعنا المعاصر. بحث مقدم للمؤتمر الرابع للطفل المصري في المدة 27-30/12، المجلد الثالث.
- الضبيب ، أحمد (2002) . واقع اللغة الأجنبية في التبادل بيننا وبين الغرب. مجلة مجمع اللغة العربية في القاهرة. عدد 95. - ص ص 227 - 239 .
- العجاي، أحمد محمد. (2002). الصعوبات التربوية المصاحبة للتجربة السعودية في تطبيق منهج التربية الوطنية كما يدركها معلمو المرحلة الثانوية. رسالة ماجستير غير منشورة في أصول التربية، جامعة الملك سعود: كلية التربية.

- العمري، خالد و بن عبدالرحمن، عبدالله. (2009). المشكلات التي تواجه تلاميذ الصفوف الثلاثة الأولى في تعلم اللغة الإنجليزية في الأردن. مجلة جامعة الملك سعود، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية، م 21 (1) ص ص 99-130.
- عيسى، محمد رفقي ونجاة عبد العزيز المطوع. (1998م). أثر إدخال مادة اللغة الإنجليزية على تدريس اللغة العربية لتلاميذ المرحلة الابتدائية، المجلة التربوية، 2، 113-147.
- فارس، شهاب. (1429). هل هناك أي تأثير ثقافي لتعلم اللغة الثانية. جريدة البلاد السعودية 1429/3/11هـ.
- قاضي، صبحي عبد الحفيظ. (1410 هـ). دراسة العلاقة بين مستوى الطلاب في اللغة الإنجليزية ومستوى إنجازهم في الدراسة الجامعية بجامعة الملك فهد للبترول والمعادن: مجلة جامعة أم القرى، 146-174.
- لينتون، رالف (1967). الأنثروبولوجيا وأزمة العالم الحديث، ترجمة: عبد الملك الناشف، المكتبة العصرية: بيروت.
- المجلس الأعلى للتعليم في دولة قطر. (2010). المدارس المستقلة خطوة رائدة نحو تطوير التعليم في قطر. قرأ في إبريل/2010/12، من: <http://www.education.gov.qa/content/resources/detail/3205>
- مندورة، أسامة صالح. (1994م). دراسة اللغة الإنجليزية في المرحلة الابتدائية وعلاقتها بمستوى تحصيل طلاب الصف الأول المتوسط في مقرر اللغة الإنجليزية. رسالة ماجستير غير منشورة في المناهج وطرق التدريس، جامعة أم القرى: كلية التربية.

- وزارة التربية والتعليم البحرينية. (2010). نجاح المرحلة الاولى من تدريس اللغة الإنجليزية في الصف الأول الابتدائي. قرأ في يوليو/ 1/ 2010، من

<http://www.education.gov.bh/news/index.asp?hNewsId=205>

- Addamigh, khalid (2010). UG Accessibility in Children s SLA. Viewed in July, 1, 2010 from: <http://www.damegh.com>
- Al-Salim, L. (2005). Reading Problems as Perceived by English Teachers in the Sultanate of Oman. Unpublished M.A. dissertation. El Paso..
- Anam, F. (2008). Curriculum Reform Project to Train English Language Teachers. Yemen Observer. Retrieved on 12 January, 2010 from : <http://www.yobserver.com/reports/10013780.html>.
- Asher, J., & Garcia, R. (1969). The optimal age to learn a foreign language. Modern Language Journal, 53, 334-341
- Bialystok, E. & Hakuta, K. (1994) In Other Words: The Science and Psychology of Second-Language Acquisition. New York: Basic Books.
- Birch, E. & Stager, D. (1996). The Critical Period for Surgical Treatment of dense congenital unilateral cataract. Invest Ophthalmol Vis Sci. 1538-37.
- Borg, S (2008). Investigating English Language Teaching and Learning in Oman. Oman: Ministry of Education.
- Chomsky, N. (1955). The logical structure of linguistic theory, Plenum, New York. Published in 1975.
- Chomsky, N. (1965). Aspects of the theory of syntax. Cambridge Ma: The MIT Press.
- Chomsky, N. (1981). Lectures on government and binding. Foris Publications: Dordrecht.
- Cohen, A.D. (1998). Strategies in learning and using a second language. Longman: London.
- Commins, N. L. and Miramontes, O. B. (2005) Linguistic diversity and teaching. New York: Lawrence Erlbaum Assoc Inc.
- Cooke, D. (1988). Ties that Constrict: English as a Trojan Horse. In Cumming, et al. (eds.). Awareness: Processing of the 1987 TESL Ontario Conference. Toronto: TESL Ontario, pp. 56-62.

- Cooper, T. (1987). Foreign Language Study and SAT-Verbal Scores. *The Modern Language Journal*, 71/4, 381-387.
- Curtiss, S. (1977). *Genie: A Psychological Study of a Modern Day "Wild Child"*. Academic Press: New York.
- Day, R. (1980). ESL: A Factor in Linguistic Genocide? In Fisher, et al. (eds). *On TESOL 80. Building Bridges: Research and Practice in Teaching English as a Second Language*. Washington DC: TESOL.
- Fishman, J. (1960). A Systematisation of the Whorfian Hypothesis. *Behavioural Science*, 5, 323-339.
- Freudenstein, R. (1991): Foreign languages in school in 2000 and thereafter. In: *Neusprachliches practice of teaching*, 38/4, pp. 409-414.
- Genesee, F. (1981). A Comparison of Early and Late Second Language Learning. *Canadian Journal of Behavioural Science*, 13, 115-127.
- Giroux, H. (1983). *Theory and Resistance in Education: A Pedagogy for the Opposition*. South Hadley: Bergin & Garvey.
- Hakuta, K. & Diaz, R. (1985). The Relationship between Degree of Bilingualism and Cognitive Ability: A Critical Discussion of some Longitudinal Data. In K. E. Nelson (ed.). *Children's Language* (pp. 319-344). Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Harley, B., et al. (1986). The Effects of Early Bilingual Schooling on First Language Skills. *Applied Psycholinguistics*, 7, 295-322.
- Itard, J. (1962). *The Wild Boy of Aveyron*. New York: Meredith.
- Jespersen, O. (1968). *Growth and Structure of the English Language*. Toronto: Collier-Macmillan.
- Kecskes, I. & Papp, T. (2000). *Foreign Language and Mother Tongue*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Krashen, S. (1979). The Monitor Model for second language acquisition. In R. Gingras (ed.) *Second Language Acquisition and Foreign Language Teaching*. CAL: USA.
- Krashen, S. (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Pergamon.
- Krashen, S. (1985). *Language Acquisition and Language Education*. NJ: Alemany Press

- Kubanek-German, A. (1998). Primary foreign language teaching in Europe - trends and issues. *Language Teaching*, 31 (4), pp. 193-205.
- Lenneberg, Eric (1964). The capacity for language acquisition. The structure of language, ed. Jerry A. Fodor and Jerrold J. Katz, 579-603. Englewood Cliffs. NJ: Prentice Hall.
- Littlewood, W. (1984) *Foreign and Second Language Learning, Language Acquisition Research and its Implications for the Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Littlewood, W. (1992). *Teaching oral Communication: A Methodological Framework*. Oxford: Blackwell.
- Mitchel, R. and F. Malys (2004). Second Language Learning Theories and Children's SLA. *Bilingual Research Journal*. Vol,25/3, p251- 280.
- Newport, E. (1990). Maturational Constraints on Language Learning. *Cognitive Science*, 14/1, 11-28.
- Oyama, S. (1976). A Sensitive Period for the Acquisition of a Normative Phonological System. *Journal of Psycholinguistic Research*, 5, 262-281.
- Oyama, S. (1978). The Sensitive Period and Comprehension of Speech. *Working Papers on Bilingualism*, 16, 1-17.
- Peal, E. & Lambert, W. (1962). The Relation of Bilingualism to Intelligence. *Psychological Monographs*, 76, 546.
- Perera, Natsuko (2001). The Role of Prefabricated Language in Young
- Phillipson, R. (1992). *Linguistic Imperialism*. Oxford: Oxford University Press.
- Pinter, A. (2006) *Teaching Young Language Learners*. Oxford: OUP.
- Ramsey, C. & Wright, E. (1974). Age and Second Language Learning. *The Journal of Social Psychology*, 94, 115-121.
- Sampson, Geoffrey (1980). *School of Linguistics*. Stanford: Stanford
- Schmidt, R. (1983). Interaction, Acculturation and the Acquisition of Communicative Competence. In N. Wolfson & E. Judd (Eds.), *Sociolinguistics and language acquisition*, 137-174. Rowley, MA: Newbury House.
- Scovel, T. (1988) *A time to speak: A psycholinguistic inquiry into the critical period for human speech*. New York: Newbury House/ Harper and Row.
- Singleton D. and Lengyel Z. (1995). *The age factor in second language acquisition*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Swain, M. & Lapkin, S. (1982). *Evaluating Bilingual Education: A Canadian Case Study*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Thorpe, W. (1958). The learning of song patterns by birds, with special reference to the song of the Chaffinch, "*Fringilla coelebs*". *Ibis* 100:535-570.
- Verhoeven, L. (Ed.) (1994). *Functional literacy: Theoretical issues and educational implications*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins

- Yamada, J., Takasuta, S., Kotake, N. & Kurusu, J. (1980). On the Optimum Age for Teaching Foreign Language Vocabulary to Children. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 18, 245-247.
- Sundin, K. (2000). English as a First Foreign Language for Young Learners – Sweden. In Nikolove, M. and Curtain, H. (Eds.), *An Early Start: Young Learners and Modern Languages in Europe and Beyond*, Council of Europe Publishing, pp. 151-157.
- Kubanek-German, A. (2000). Early Language Programmes in Germany. In Nikolove, M. and Curtain, H. (Eds.), *An Early Start: Young Learners and Modern Languages in Europe and Beyond*, Council of Europe Publishing, pp. 59-69.
- Fretz, R. (2000). Early Language Learning in Switzerland. In Nikolove, M. and Curtain, H. (Eds.), *An Early Start: Young Learners and Modern Languages in Europe and Beyond*, Council of Europe Publishing, pp. 71-77.
- Lopriore, L. (2007). The Long and Winding Road: A Profile of Italian Primary EFL Teachers. In McCloskey, M., Orr, J., and Dolitsky, M. (Eds.), *Teaching English as a Foreign Language in Primary School*. Teachers of English to Speakers of Other Languages.
- Kirkgoz, Y. (2008). A case study of teachers' implementation of curriculum innovation in English language teaching in Turkish primary education. *Teaching and Teacher Education*, 24, pp. 1859-1875.
- Savova, L. (2007). A Local Approach to Global English: A Bulgarian EFL Model Based on International Children's Culture. In McCloskey, M., Orr, J., and Dolitsky, M. (Eds.), *Teaching English as a Foreign Language in Primary School*. Teachers of English to Speakers of Other Languages.
- Qiang, W. (2002) Primary School English Teaching in China – New Developments. *ELTED*, Vol. 7, pp 99-108.
- Duo, Pey-chewn. (2003). Elementary School English Teachers' Attitude Towards Learning English as a Foreign Language in Taiwan. Unpublished Doctoral Dissertation, Pennsylvania State University.

تاريخ ورود البحث إلى مجلة جامعة دمشق 2010/11/28.