

أثر إدخال مادة اللغة الإنجليزية على تدريس اللغة العربية لتلاميذ المرحلة الابتدائية (*)

أ. د. محمد رفقي عيسى (*)

أ. د. نجاة عبدالعزيز المطوع (**)

(*) دكتوراة في علم النفس التربوي من جامعة كنتاكي - الولايات المتحدة الأمريكية عام ١٩٧٩ م.

- قسم علم النفس التربوي - كلية التربية - جامعة الكويت.

(**) دكتوراه الفلسفة في التربية من جامعة ويلز - المملكة المتحدة عام ١٩٧٩.

- قسم المناهج وطرق التدريس - كلية التربية - جامعة الكويت.

(*) قدمت هذه الدراسة إلى المؤتمر التربوي الأول - جامعة السلطان قابوس - سلطنة عمان، ١٩٩٧.

أثر إدخال مادة اللغة الإنجليزية على تدريس اللغة العربية لتلاميذ المرحلة الابتدائية

ملخص

يتناول البحث الآثار المترتبة على إدخال اللغة الإنجليزية في المنهج الدراسي لتلاميذ الصف الثاني الابتدائي على تحصيلهم باللغة العربية، كذلك يقوم البحث بتحليل آراء مدرسي اللغة العربية بشأن التغيير في المحيط المدرسي عقب إدخال اللغة الإنجليزية في المدارس الحكومية بدولة الكويت. المعروف أن هذه المواضيع أثارت جدلاً واسعاً في أوساط المعنيين بتدريس اللغة الأجنبية، وارتكزت آراؤهم على الافتراضات والأحكام المسبقة. بيد أن التجربة الرائدة لدولة الكويت التي بدأت في العام الدراسي ٩٣/٩٤ توفر معينا هاما من المعلومات ينهل منها الباحثون لتسليط الضوء على القضايا الحيوية المرتبطة بما ينطوي عليه من نتائج، ستكون لها آثارها الهامة على مجمل العملية التعليمية.

تم تحليل الدرجات التي حصل عليها التلاميذ في العام الدراسي السابق لتدريس اللغة الإنجليزية في الصف الثاني الابتدائي وهو ٩٣/٩٤، وتحصيلهم في السنة التي أعقبتها وهي ٩٤/٩٥، وذلك في مواد اللغة العربية، الرياضيات، العلوم، واللغة الإنجليزية مستندين في ذلك إلى نتائج عينة لتلاميذ الصف الثاني الابتدائي في ثلاثين مدرسة في المناطق التعليمية المختلفة من الدولة. كما يقدم البحث تحليلاً لنتائج استبانة حول آراء مدرسي اللغة العربية التي تم توزيعها إلى ١٠٣ مدرسا للغة العربية لذات الصف.

تشير نتائج التحليل إلى عدة استنتاجات أهمها ما يلي:

- مستوى تحصيل تلاميذ الصف الثاني الابتدائي في اللغة العربية لم يتأثر بدراستهم للغة الإنجليزية.
 - تمثل درجات التلاميذ في مادة الحساب مؤشرا تنبئياً لمستوى التحصيل في اللغة العربية أكثر أهمية من درجاتهم في مادة اللغة الإنجليزية.
 - من غير المقبول علمياً إحالة أخطاء التلاميذ متدنيي الأداء في اللغة العربية إلى التداخل السلبي من اللغة الإنجليزية.
 - اتسم اتجاه معلمي ومعلمات اللغة العربية نحو تأثر تدريسهم بإدخال اللغة الإنجليزية بالاعتدالية، ولم يستطيعوا إظهار توجه محدد سلباً أو إيجاباً نحو هذا الموضوع.
- وقد أوصى البحث بضرورة إجراء دراسات تتبعية أخرى.

مقدمة

تعنى هذه الدراسة بموضوعين مترابطين في تعلم اللغة الأجنبية، أولهما: تقويم أثر إدخال اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية في منهج المرحلة الابتدائية على التحصيل الدراسي للتلاميذ في لغتهم الأم، وقد اعتمدت درجة التحصيل الدراسي في اللغة العربية كأساس للمقارنة قبل فترة إدخال اللغة الأجنبية وبعدها، ثانيهما: تعنى الدراسة بالتعرف على اتجاهات معلمي اللغة العربية وتصورهم للتغير السلبي والإيجابي في «بيئة» المدرسة نتيجة لإدخال اللغة الإنجليزية.

بدأ تدريس الإنجليزية كلغة أجنبية في البلاد العربية خلال فترة الخضوع السياسي للاستعمار البريطاني. واستمر تعليمها للتلاميذ في مرحلة الاستقلال، وإن ساد في مجال التعليم الخاص دون التعليم الحكومي. وفي النصف الثاني من القرن الحالي احتل تدريس الإنجليزية موقعه الثابت في مجال تدريس اللغات في المرحلة الثانوية بصفة خاصة بينما اعتبرت المرحلة المتوسطة تأهيلاً لدراسته مستقبلاً، وجعلت المدرسة الابتدائية المحضن الأساسي لتعليم اللغة العربية فقط.

ومع ظهور حركات التحديث في التربية والانفتاح العالمي والاتصال المعلوماتي، اتجه الإصلاح إلى تدريس اللغة الإنجليزية في التعليم العام، وبرزت الدعوة إلى تدريس الإنجليزية كلغة أجنبية في المرحلة الابتدائية. وقد أدت هذه الدعوة إلى تطوير المناهج المدرسية في كافة المجالات الدراسية، وإعادة الاهتمام لمجالات أهملت كثيراً. فأعطيت الأنشطة اللاصفية مجالاً أكبر، والمجالات الفنية فرصة أوسع، كما نال تدريس اللغة العربية اهتماماً أوفر، وأضاف الخوف من تأثير اللغة الأجنبية على اللغة الوطنية بعداً ثانياً لحفز التربويين على وضع أساس أفضل للنمو اللغوي لطفل المرحلة الابتدائية تمكنه من المهارات الأساسية في لغته الأم.

كما أيد إدخال اللغة الأجنبية في التعليم الابتدائي آراء متعددة في مجال علم النفس التربوي، حيث أشارت هذه الآراء إلى أن الفهم الحقيقي لمطالب النمو يعتمد على ارتباط الخبرة التعليمية بالتوقيت المناسب، وأن تَحِيْن اللحظة المناسبة في التعليم يوفر الجهد من جانب المعلم والمتعلم على حد سواء. ويعتمد الربط بين خصائص المراحل النمائية وخصائص المادة الدراسية على فكرة «لحظة التعليم» teachable moment أي تقديم المادة الدراسية عند ظهور الاستعداد النمائي لتعلمها. وطرح علماء النفس والأعصاب رأيهم بأن سنوات الطفولة المتأخرة تعد أنسب الأوقات في تعلم اللغة الوطنية واللغة الأجنبية على حد سواء (Penfield & Roberts, 1959).

وفي نهاية الخمسينيات من هذا القرن قدم المؤتمر الذي عقدته منظمة العلوم والتربية والثقافة التابعة لمنظمة الأمم المتحدة - تقريراً لسياسة تدريس اللغة الأجنبية في المرحلة الابتدائية (Stern, 1967)، كما تبنت المنظمة الدولية العديد من الدراسات في أنحاء العالم (أمريكا وروسيا ودول العالم الثالث) للتعرف على الآثار المترتبة على تدريس اللغة الأجنبية في المرحلة الابتدائية سواء على مستوى التجريب أو مستوى التعميم. واعتمد التقرير - في دعوته هذه - على اعتبارات عدة كانت في معظمها تربوية وسياسية واجتماعية. فقد أدى اتساع رقعة التعاون والتعامل الدوليين إلى اعتبار الاقتصار على لغة واحدة أو الإحجام عن دراسة ثقافة أخرى معوقاً أساسياً لتحقيق هذا التعارف وذلك التعامل، حيث «إن الاعتماد المتبادل على المستويات السياسية والاقتصادية يتطلب اجتياز الحدود اللغوية والوطنية في المراحل الأولى من التعليم»؛ (Stern, 1967:118).

ولكن هذه الدعوة الصريحة لإدخال اللغة الأجنبية في المرحلة الابتدائية واجهتها ردود أفعال متباينة، فقد ظهرت دعوات لتأكيد الكيان القومي واللغوي والنفسي لطفل المرحلة الابتدائية في مواجهة «الدخيل الجديد» الذي ربما يؤدي إلى «تميع» هذا الكيان وينقض خصوصيته. ورفض علماء النفس فكرة «العمر

الملائم» على إطلاقها، وأكدوا ضرورة التخطيط الجيد والتحرك الحذر حيال إدخال اللغة الأجنبية في المرحلة الابتدائية؛ (Freudenstein, 1979). كما طالب التربويون بدراسة الجدوى التربوية أو العائد التعليمي من زيادة تعرض الدارسين في التعليم العام لمادة اللغة الأجنبية وكذلك التعرف على الأسلوب الأمثل في تدريسها. ولم يتضمن تقرير هامبورج الصادر عن المنظمة الدولية (Stern, 1967) نقضاً لهذه المخاوف، حيث أشار إلى أن التعليم الابتدائي في الأساس تعليم قومي vernacular education نتوقع منه تمكين الأطفال من لغتهم وتراثهم قبل الانتقال إلى لغة أخرى أو ثقافة مغايرة. وعلى الجانب الآخر أكد أصحاب دعوة إدخال اللغة الأجنبية في المرحلة الابتدائية وجهة نظرهم بأن المجتمعات أصبحت مفتوحة لهذه اللغات وتلك الثقافات، وأن التربية عليها أن تفرض نفسها من خلال إدخال اللغة الأجنبية في المراحل الأولى من التعليم الرسمي إن كانت مهمة بالتعامل مع الواقع الذي يعايشه أطفال اليوم؛ (Stern, 1969: 26).

وظل الجدل سجالاً بين إدخال اللغة الأجنبية في المرحلة الابتدائية وعدم إدخالها. ومع نهاية السبعينيات وبداية الثمانينيات بدأ الميزان يطف في صالح إدخال اللغة الأجنبية في المرحلة الابتدائية.

ولم يستند التربويون إلى مقولة العمر الملائم فقط، وإنما ألحقوها بالتقدير المتدني لتدريس اللغة الأجنبية في المراحل المتقدمة. فبينما أشار تقرير بروستال ورفاقه (Brustall, et al., 1974) إلى أن ثقل الأدلة التي جمعها مقرونة بالآراء المضادة جعلت الميزان يطف ضد التوسع المحتمل في تدريس اللغة الأجنبية (الفرنسية) لتصل إلى المرحلة الابتدائية (P.246)، وأوصى تقرير الألماني «دوي» (Doye, 1979) بإدخال مادة اللغة الإنجليزية ضمن مقررات المرحلة الابتدائية مؤكداً ما أشارت إليه الدراسات المسحية من أن «الصورة الأوروبية توضح أن هناك اتجاهاً عاماً للتبكير بتدريس اللغات الحديثة»؛ (Hoy, 1976: 14).

ورغم أن التحول بات واضحاً عن اعتبارات التأثير السلبي لتدريس لغة أجنبية في المرحلة الابتدائية، ليكون الحديث عن الجدوى التعليمية في معالجة التدني الواضح في مستوى تعلم اللغة الأجنبية في المرحلة الثانوية، إلا أن الخوف من هذا التأثير ظل يراوح مكانه خاصة في البلاد العربية، وأصبح يشكل الأساس لظهور مبررات إضافية حول الإمكانات المتوافرة وكذلك الجدوى التعليمية. وقد وجد هذا الاتجاه سنداً من الدراسات التي أشارت إلى عدم وضوح الرؤية بالنسبة للأسباب الكامنة وراء ضعف المستوى في المرحلة الثانوية، وأن الصورة لم تتحدد أبعادها بشأن متطلبات مواجهة هذا الضعف من حيث تغيير المناهج، أو إدخال طرائق تدريسية جديدة، أو تعديل المواد التعليمية المصاحبة - أو الامتداد الأدنى في السلم التعليمي والبدء بتدريس اللغة الأجنبية في المراحل السابقة على المرحلة الثانوية، أو زيادة نسبة التعرض لها، أي تدريسها على مدى اثني عشر عاماً بدلاً من ثمانية أو أقل؛ (Rivers, 1981).

وعلى المستوى العربي، أشارت الدراسات السابقة إلى أن إدخال اللغة الأجنبية باعتبارها أحد المقررات الدراسية في المراحل الأولى لا يخلو من عقبات، (Eassa, 1986)، وربما تزيد هذه المشكلات عند إدخال تلك اللغة مع بداية المرحلة الابتدائية، لأن عملية استيعاب اللغة الأم لم تستكمل بعد (Amin, 1976; Hanna, 1967). وقد تناول الباحثون العرب المشكلات المرتبطة بهذا التطوير من أوجه عدة، ارتبط بعضها بالجوانب النفسية - اللغوية والآخر بالجوانب الاجتماعية الثقافية. كما شهدت العقود الأخيرة تغيراً في الآراء في اتجاه القبول بإدخال اللغة الإنجليزية في المراحل الأولى من التعليم، وإن ظلت متخوفة من البدء بها مع دخول التلميذ المرحلة الابتدائية، مما جعل التربويين يجمعون عن إعطاء قرار قاطع بإدخال اللغة الإنجليزية لغة أجنبية في هذه المرحلة على إطلاقها. وتشير الأبحاث التي أجريت حول هذا الموضوع إلى أن التأثيرات

السلبية على اللغة الأم - باعتبارها المحور الرئيسي لهذا التخوف - ربما لا تستند إلى أساس منطقي، وأن هناك تأثيراً إيجابياً لتعلم لغة أجنبية ما على نمو اللغة الأم لدى الفرد، (Boseiri, 1966; Dannan; 1984, Remsbury, 1988). ونسب الباحثون هذا التأثير الإيجابي إلى نظرية مفادها أن جميع اللغات ترتبط ببعضها وأن هناك سمات عالمية مشتركة بين اللغات وكذلك فإن القدرة على اكتساب اللغة - واحدة أو اثنين - قدرة خاصة بالفرد تتعلق بالتركيب العميق للغة أو البنية التحتية للغة، ويأتي الشكل الخارجي للغة كمظهر سطحي يرتبط بمدلولها الاجتماعي والثقافي. وتؤيد هذه التوجهات الافتراض القائل بأن التأثير السلبي لإدخال اللغة الأجنبية في برامج التعليم على اللغة الأم يعود إلى عوامل ثقافية أو نفسية، (Jakobocitz, 1970; Talmy, 1984).

وإذا كان الأطفال - على وجه الخصوص - يبذلون جهداً إضافياً لكي يتحولوا بين اللغتين أو يبدلوا المعلومات التي يكتسبونها أو يسترجعونها - من نظام لغوي إلى آخر، (Khedr, 1986; Al-Khuli, 1990)، فإن هذا الجهد يسهم مساهمة فاعلة في بلورة القدرات المعرفية لديهم ويجعلهم أكثر استعداداً للارتقاء في اللغة الأم، وكذلك في اللغة الأجنبية وأن هذا الجهد التعليمي يجعلهم يختاطون لكي لا يقعوا في الأخطاء النحوية والصوتية واللغوية الأخرى في لغتهم الأم أو اللغة الأجنبية على حد سواء؛ (Aziz, 1974a,b)، وقد قام أبو حماس (١٩٩٢) بدراسة العلاقة بين اللغة الأم واللغة الأجنبية للكبار من الناطقين باللغة العربية الذين يدرسون اللغة الإنجليزية، فوجد علاقة وثيقة بين الأداء اللغوي في كلتا اللغتين. كما أشارت دراسة أخرى (Al-Shami, 1967) إلى وجود تأثير إيجابي على الأداء في اللغة العربية عند دراسة اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية، وأرجعته إلى هذا الترابط في الأساس بين اللغات. وتشير الدراسة ذاتها إلى خطأ الافتراض بوجود «فراغ لغوي» يمكن ملؤه باللغة الجديدة، وأن هذا الفراغ ثابت في حيزه ربما لا تقبل اللغة الأم ما يزاها فيه، كما يجذب فكرة توحد القدرة اللغوية،

فاللغة الأم - مهما تكن مختلفة عن اللغة الأجنبية - قد خلقت لدى المتعلم أساسا لغويا يمكن أن يقيم عليه هيكلا لغويا جديدا، وأن هذا البناء اللغوي الجديد لا يضعف الأساس للغة الأم وإنما يقويه .

وقد تأثرت الدراسات اللغوية التي تناولت هذا الجانب بما أجرى في الدول الغربية من دراسات انصبت توجهاتها نحو استكشاف القدرات المرتبطة بتحسين الأداء في تعلم اللغة الأجنبية؛ (Eassa, 1978). وتحولت وجهة البحوث إلى المتغيرات الخارجية التي تتحكم في التحصيل اللغوي سواء في اللغة الأم أو اللغة الأجنبية؛ (Carrol, 1966). وبالتالي اتجه الاهتمام عن دراسة التفاعل الإيجابي أو السلبي بين اللغتين - الأم والأجنبية - إلى الاهتمام بالعناصر الخارجية التي تؤدي إلى تحصيل أفضل. وقد ظهرت في الدول العربية توجهات بحثية تتعلق بالكفايات التدريسية اللازمة لتدريس اللغة الإنجليزية في المرحلة الابتدائية، الخطة الدراسية، واتجاهات المجتمع، وتوقيت إدخال اللغة الإنجليزية داخل المرحلة الابتدائية ذاتها، (Al-Mutawa, 1966; Abbas, 1991). بينما تمسك باحثون آخرون بالرأي القائل بأن التداخل اللغوي ما زال موجوداً بين اللغة الأم واللغة الأجنبية (Abdulla, 1976; Amin, 1976; Hanna, 1966)، ولكن هذه الدراسات أصبحت تتعامل مع فكرة تدريس اللغة الإنجليزية في المرحلة الابتدائية كحقيقة واقعة أو محتملة، فهي لم تعارض في توصياتها إدخال اللغة الإنجليزية في هذه المرحلة ولكنها ترى ألا يغفل التربويون احتمالات التداخل اللغوي ومن ثم التأثير السلبي لإدخالها على اللغة الأم.

وقد قامت وزارة التربية بدولة الكويت بإدخال الإنجليزية لغة أجنبية في الصف الأول من المرحلة الابتدائية في سبتمبر ١٩٩٣، وبدأت جميع المدارس الابتدائية بتدريس الإنجليزية، بنصيب ثلاث حصص في الأسبوع، وفي الوقت نفسه الذي يتم فيه تعلم الكتابة والقراءة في اللغة الأم، ومن ثم فقد اعتبر تقييم

أثر إدخال مادة اللغة الإنجليزية على تدريس اللغة العربية لتلاميذ المرحلة الابتدائية في دولة الكويت بعدا تقويميا هاما في منظومة تقويم البرنامج التربوي المستحدث .

وقد أجريت دراسة لتقويم هذا الأثر في العام الدراسي ٩٥/٩٤ بعد مناقشة تصورات منهجية خاصة بها (Eassa & Mutawa, 1997). حيث قام الباحثان بمقارنة المستوى التحصيلي في مادة اللغة العربية لتلاميذ الصف الأول الابتدائي ١٩٩٣/٩٢ الذين لم يتعرضوا لبرنامج اللغة الإنجليزية بالمستوى التحصيلي في مادة اللغة العربية بأقرانهم في العام الدراسي ١٩٩٤/٩٣ الذين تم تعريضهم لبرنامج اللغة الإنجليزية، وأشارت النتائج إلى وجود فروق جوهرية بين أداء التلاميذ في مادة اللغة العربية بين المجموعتين لصالح المجموعة الثانية، أي أن مستوى تلاميذ الصف الأول الابتدائي في اللغة العربية قد تحسن بعد دراستهم للغة الإنجليزية، بغض النظر عن تماثل الظروف التربوية التي تم فيها التدريس في الحالتين. كما أشارت نتائج تحليل التباين المزدوج إلى استقلال هذا الأثر عن المنطقة التعليمية، ولكن النتائج أشارت كذلك إلى أن هذا التحسن كان قاصراً على الإناث دون الذكور؛ بمعنى أن تلميذات الصف الأول الابتدائي أظهرن تحسناً في الأداء في مقرر اللغة العربية للعام الدراسي ١٩٩٤/٩٣ مقارنة بزميلاتهن في العام الدراسي ١٩٩٣/٩٢، بينما لم يظهر لدى الذكور هذا التحسن، وأن المعلمات كن أكثر فاعلية في إحداث هذا الأثر حتى بالنسبة لمدارس الذكور مؤنثة الهيئة التدريسية. كما أشارت نتائج تحليل الإنحدار المتعدد للمواد الدراسية الرئيسية للعام الدراسي ١٩٩٤/٩٣ إلى أن درجات التلاميذ في مادة الرياضيات تكون أقرب إلى الدقة عند التنبؤ بدرجاتهم في مادة اللغة العربية عن درجاتهم في مادة اللغة الإنجليزية، ولكن تبقى الحاجة إلى متابعة هذا الأثر للأسباب الآتية:

- ١ - بغض النظر عن الحدود الخاصة بالدراسة السابقة فإن هناك حدوداً عامة معروفة بين الباحثين فيما يخص الصدق الداخلي لمثل هذه الدراسات شبه

التجريبية مما يجعل إعادتها وتعدد العينات فيها أمراً مرغوباً لضمان أسس إصدار القرار .

٢ - إن اتساع مجال إدخال اللغة الإنجليزية من ناحية المحتوى وملاحظات المعلمين الفائلة بوجود فجوة في المستوى بين برنامج الصف الأول الابتدائي وبرنامج الصف الثاني الابتدائي يجعل احتمالات الاختلاف في تحديد الأثر ووجهته موضوعاً للدراسة والتحقيق .

٣ - أن التباين في سياسة التنفيذ سواء عند اختيار الهيئة التدريسية لبرنامج اللغة الإنجليزية أو وضع السياسات التدريبية والممارسات التوجيهية بين عامين دراسيين يمثل متغيراً جديراً بالاعتبار في تناول مثل هذه الدراسات .

٤ - إن تعرض التلاميذ في الدراسة السابقة للغة الإنجليزية جاء مواكباً لتدريس اللغة العربية في الصف الأول الابتدائي، بينما جاء هذا التعرض بالنسبة لتلاميذ الصف الثاني بعد عام كامل، أي أنه بافتراض ما سيحدث في الدراسة الحالية فتلاميذ المجموعة الضابطة درسوا اللغة العربية لمدة عامين دون أن يتعرضوا لدراسة اللغة الأجنبية، بينما درست المجموعة الثانية اللغة العربية مواكبة للغة الإنجليزية لمدة عامين دراسيين . ومن ثم فإن نتائج الدراسة الحالية ستلقي ضوءاً على تفاعل أثر إدخال مادة اللغة الإنجليزية على اللغة العربية مع توقيت ومدة هذا التعرض .

مشكلة الدراسة وتساؤلاتها

يمثل تقويم البرنامج التربوي إجراءً هاماً في رسم السياسات التعليمية، ويجب أن يشمل هذا التقويم كافة مفردات هذا البرنامج . وفي تقويم برنامج اللغة الإنجليزية المعمم على الصف الثاني الابتدائي يستوجب العمل التعرف على

أبعاد التفاعل بين البرنامج المستحدث والبرامج الأخرى الرئيسية. أي أثر إدخال مادة اللغة الإنجليزية على المجالات الدراسية الأخرى وخاصة اللغة العربية. ويمكن تلخيص مشكلة الدراسة في التساؤلات البحثية الآتية:

- ١ - هل توجد فروق ذات دلالة في مستوى التحصيل في مادة اللغة العربية لتلاميذ الصف الثاني الابتدائي بين عامي (١٩٩٤/٩٣)، (١٩٩٥)، أي قبل إدخال مادة اللغة الإنجليزية في الصف الثاني الابتدائي وبعده؟
- ٢ - هل تتدخل بعض المتغيرات الوصفية (جنس التلاميذ، جنس الهيئة التدريسية) في تحديد دلالة هذه الفروق؟
- ٣ - أي المواد الدراسية الرئيسية (لغة إنجليزية - رياضيات - علوم) أكثر ارتباطاً بمادة اللغة العربية من حيث الدور التنبؤي في مستوى التحصيل في اللغة العربية؟
- ٤ - هل يمكن تحديد التداخل اللغوي من خلال مدارس الأخطاء اللغوية الكتابية التي يقع فيها التلاميذ في مادة اللغة العربية؟
- ٥ - ما مدى إدراك معلمي ومعلمات اللغة العربية لوجود آثار سلبية لإدخال مادة اللغة الإنجليزية على تدريس اللغة العربية؟

تنظيم الدراسة

تنقسم الدراسة الحالية إلى ثلاثة محاور فرعية، اختص المحور الأول بالإجابة على الأسئلة الثلاثة الأولى أعلاه، وتناول الثاني الإجابة على السؤال الرابع، بينما اقتصر الثالث على الإجابة على السؤال الخامس، وقد تم جمعهم في دراسة واحدة لتعلقهم بهدف واحد، واعتبر المحور الأول الدراسة الجامعة، وحددت أسباب الفصل عند الإجابة على كل سؤال من السؤالين الأخيرين.

حدود المحور الأول للدراسة

- يعتمد هذا المحور على توجهات «بيداجوجية» تربوية ولا يتطرق إلى اهتمامات سيكولوجية فلم يبحث في أبعاد التداخل اللغوي - سلباً أو إيجاباً - وإنما اقتصر على مقارنة متوسطات الأداء بالنسبة للمجال الدراسي .
- تم اعتماد البيانات الواردة من المدارس المختارة باعتبارها دالة على مستوى التحصيل الدراسي، ولم يبحث المحور في مدى التماثل أو التشابه في أدوات قياس التحصيل الدراسي المستخدمة للمجموعات المختلفة.
- جمعت البيانات عن مستوى أداء التلاميذ في المواد الدراسية المختلفة، بما في ذلك اللغة العربية واللغة الإنجليزية، دون اعتبار للمتغيرات المتعددة التي يمكن أن تؤثر في هذا المستوى؛ من أسلوب تنظيم الفصول ومدى تأهيل المعلمين، وطرائق التدريس وغيرها مما يشكل حدوداً صارمة على إمكانية اشتقاق أحكام تنظيمية من نتائجها.
- إن هذا التقويم يتعامل مع «أثر إدخال اللغة الإنجليزية على مستوى أداء التلاميذ في اللغة العربية» من ناحية الشكل ولا يمتد إلى قياس هذا الأثر من حيث المضمون، أي أنه لم يتناول محتوى هذا التدريس في المجالين، وطالما أن مناهج المقررين محل دراسة من قبل إدارة المناهج بوزارة التربية بدولة الكويت فإن التجديد والتبديل نتيجة متوقعة في المجالين الدراسيين (مضموناً وتنفيذاً)، ويستوجب ذلك أن تظل نتائج هذه الدراسة مقيدة بما تم وليس بما سوف يتم .
- استخدم هذا المحور الأسلوب الشمولي في المقارنة global comparative method ولم تتبع التقويم المتمركز حول ما يحدث في صفوف الدراسة classroom-centered comparison، حتى وإن كان الاختيار عشوائياً. وهذه الفنية البحثية - رغم كبر حجم العينة - تفقد بُعد التركيز ويشوبها احتمالات التأثير بالزرعة المركزية للدرجات، خاصة وأن الدراسة تتعامل أساساً مع مهارات وقدرات .

إجراءات المحور الأول للدراسة

أولاً: للإجابة عن الأسئلة الثلاث الأولى والخاصة بقياس الفروق في أداء تلاميذ الصف الثاني الابتدائي في مقرر اللغة العربية بين أولئك الذين درسوا اللغة الإنجليزية والذين لم يدرسوه كمقرر دراسي، تم تجميع درجات التلاميذ في اللغة العربية (٩٣/١٩٩٤ ، ٩٤/١٩٩٥) من (٦٠) مدرسة موزعة على ثلاث مناطق تعليمية من المناطق التعليمية الخمس وهي العاصمة وحولي والفروانية، واستبعدت درجات التلاميذ في المحافظتين الباقيتين بسبب قلة البيانات الواردة منها، وجاء توزيع أفراد العينة على المتغيرات الوصفية كما هو مبين في جدول رقم (١).

جدول رقم (١)

توزيع أفراد عينة الدراسة الفرعية الأولى وفق المتغيرات الوصفية
للعامين الدراسين ٩٤ و ٩٥

المتغيرات الوصفية	٩٤/٩٣	١٩٩٥/٩٤
جنس الطلبة:		
ذكور	١١٣٠	١١٦٣
إناث	١٢٧٧	١٢٥٠
المجموع	٢٤٠٧	٢٤١٣
جنس الهيئة التدريسية:		
ذكور	٨٠٣	٨٥٤
إناث	١٦٠٤	١٥٥٩
المجموع	٢٤٠٧	٢٤١٣
نوع المدرسة:		
منفردة	٢٠٩٧	٢١٢٨
مشتركة	٣١٠	٢٨٥
المجموع	٢٤٠٧	٢٤١٣
المنطقة التعليمية:		
العاصمة	٦٧٢	٧٤٩
حولي	٨٩٨	٨٦٥
الفروانية	٨٣٧	٧٩٩
المجموع	٢٤٠٧	٢٤١٣

ويلاحظ التناسق في التوزيع بالنسبة لمتغيري المنطقة التعليمية وجنس التلاميذ بينما كان التباين في العدد واضحاً بالنسبة لجنس المعلم ونوع المدرسة، ويرجع ذلك إلى وجود هذا التباين في مجتمع الدراسة الكلي، حيث يبلغ عدد المدارس الابتدائية للبنين ٨٩ مدرسة منها ٢٤ مؤنثة الهيئة التدريسية، وعدد المدارس الابتدائية للبنات ٨٩ مدرسة أي أن المدارس الابتدائية ذات المعلمين ٦٥ مدرسة، وكذلك بالنسبة للمدارس المشتركة (ابتدائي ومتوسط) والمدارس الابتدائية المفردة.

نتائج محور الدراسة الأول

للإجابة عن السؤال الأول والخاص بالفروق بين مستوى التحصيل في مادة اللغة العربية بين العامين الدراسيين ١٩٩٤/٩٣ و ١٩٩٥/٩٤، أي قبل إدخال مقرر اللغة الإنجليزية للصف الثاني الابتدائي وبعد هذا الإدخال، استخرجت قيمة ت لدلالة الفروق بين المتوسطات، جدول رقم (٢):

جدول رقم (٢)

يشير إلى قيمة ت لدلالة الفروق بين المتوسطات في مستوى التحصيل للغة العربية للصف الثاني الابتدائي عامي ٩٤/٩٣ و ٩٥/٩٤

السنة	ن	م	ع	ت
٩٤/٩٣	٢٤٠٧	١٦,٠٥٦	٣,٦٩١	١,٧٣
٩٥/٩٤	٢٤١٣	١٦,٢٩٠	٥,٥٢٢	غير دالة

وتشير قيمة «ت» إلى أنها دون مستوى الدلالة الإحصائية، ومن ثم إلى انتفاء وجود فروق جوهرية في مستوى التحصيل الدراسي في مادة اللغة العربية بين العامين الدراسيين ١٩٩٤/٩٣، ١٩٩٥/٩٤، أي قبل إدخال مادة اللغة الإنجليزية وبعد هذا الإدخال. مما يشير إلى أن مستوى تحصيل تلاميذ الصف الثاني الابتدائي في اللغة العربية لم يتأثر بدراستهم للغة الإنجليزية، ولكن مقارنة هذه النتائج بنتائج الدراسة المماثلة للعام الدراسي السابق بالنسبة للصف الأول

الابتدائي تشير إلى وجود هذا الأثر بالنسبة للصف الأول لصالح العام الدراسي الذي أدخل فيه مقرر اللغة الإنجليزية. وقد ترد تفسيرات تربوية ونفسية لاختلاف النتيجة تدور حول الاستمرارية الخطية للتأثير والتأثر بالنسبة للعلاقة بين المادتين الدراسيتين، أو انخفاض الحساسية المفرطة تجاه وجود لغة أجنبية ضمن المنهج الدراسي، ووجوب رد الفعل تجاهها بتحسين الأداء في اللغة الوطنية. ولكن هذه التفسيرات لا تتعدى نطاق الافتراضات النظرية، وتحتاج لإخراجها إلى حيز الفرضية البحثية ودراستها دراسة تتبعية. وتظل النتائج مؤكدة عدم وجود مبررات للمخاوف من احتمالات التأثير السلبي لإدخال مادة اللغة الإنجليزية في التعليم الابتدائي على مستوى التحصيل الدراسي في اللغة العربية على الأقل حتى الصف الثاني الابتدائي.

وللتعرف على أثر متغيرات أخرى في إحداث التباين في التحصيل الدراسي استخدم تحليل التباين بإدخال متغيري جنس المعلم وجنس التلميذ مع سنة التحصيل (جدولا ٣، ٤):

جدول رقم (٣)

نتائج تحليل التباين المزدوج في اللغة العربية وفق متغيري العام الدراسي ٩٣/٩٤،
٩٤/٩٥ وجنس المعلم

مصدر التباين	د.ح	مجموع المربعات	متوسط المربعات	ف
المتغيرات الرئيسية	٢	٢١٠,٨٣٧	١٠٥,٤١٨	٤,٧٨٣
العام الدراسي	١	٧٠,٢٠١	٧٠,٢٠١	٣,١٨٥
جنس المعلم	١	١٤٤,٨٥١	١٤٤,٨٥١	٦,٥٧٢**
التداخل المزدوج	١	١١,٠٠٩	١١,٠٠٩	,٤٩٩
الجزء المفسر	٣	٢٢١,٨٤٥	٧٣,٩٤٨	٣,٣٥٥**
المتبقي	٤٨١٦	١٠٦١٤٨,٥٠٢	٢٢,٠٤١	
المجموع	٤٨١٩	١٠٦٣٧٠,٣٤٨	٢٢,٠٧٣	

جدول رقم (٤)

نتائج تحليل التباين المزدوج للتحصيل في اللغة العربية وفق متغيري العام الدراسي ٩٤/٩٣، ٩٥/٩٤ وجنس التلميذ

مصدر التباين	د.ح	مجموع المربعات	متوسط المربعات	ف
المتغيرات الرئيسية	٢	٩٦,٤١٤	٤٨,٢٠٧	٢,١٨٥
العام الدراسي	١	٦٤,٨٥٨	٦٤,٨٥٨	٢,٩٤٠
جنس التلميذ	١	٣٠,٤٢٨	٣٠,٤٢٨	١,٣٧٩
التداخل المزدوج	١	٢٣,٩١٠	٢٣,٩١٠	١,٠٨٤
الجزء المفسر	٣	١٢٠,٣٢٤	٤٠,١٠٨	١,٨١٨
المتبقي	٤٨١٦	١٠٦٢٥٠,٠٢٤	٢٢,٠٦٢	
المجموع	٤٨١٩	١٦٣٧٠,٣٤٨	٢٢,٠٧٣	

وتشير نتائج تحليل التباين إلى استقلال أثر جنس المعلم، بمعنى أن تحسن مستوى التحصيل لم يكن جوهرياً في المقارنة بين العامين الدراسيين، فلم تصل قيمة «ف» إلى مستوى الدلالة الإحصائية، بينما كان تحسن الأداء واضحاً في المقارنة بين مستوى تحصيل تلاميذ المعلمات ومستوى تلاميذ المعلمين لصالح المجموعة الأولى، ولكن تحليل التباين باستخدام جنس المعلم لكل من العامين الدراسيين على حدة أسفر عن وجود هذا الأثر في العام الدراسي ٩٣/٩٤ السابق على إدخال مقرر اللغة الإنجليزية بينما لم تكن قيمة «ف» دالة بالنسبة للعام الدراسي ٩٤/٩٥، مما يشير إلى احتمالات تداخل متغيرات أخرى في تحديد هذا الأثر (لجنس المعلم) وتبرز الحاجة لبحث أسباب تحلف التحصيل الدراسي لتلاميذ المعلمات في مادة اللغة العربية للصف الثاني الابتدائي بين عامي ٩٣/٩٤، ٩٤/٩٥، خاصة وأن نتائج تحليل التباين باستخدام جنس التلميذ كمتغير متداخل أشارت إلى عدم وجود دلالة إحصائية لقيم «ف»، مما يناقض نتائج الدراسة السابقة (Eassa & Al-Mutawa, 1997) التي أشارت إلى أن التحسن

كان قاصراً على الإناث دون الذكور. وبظل السؤال قائماً، لماذا لم تظهر تلميذات الصف الثاني الابتدائي تحسناً في الأداء في اللغة العربية بعد إدخال اللغة الإنجليزية مثلما حدث بالنسبة لتلميذات الصف الأول الابتدائي؟ وهل يتعلق ذلك بمنهجية البحث المستخدمة في الدراستين؟

وللإجابة عن السؤال الثالث والخاص بتحديد أي المقررات الدراسية الرئيسية (لغة إنجليزية، رياضيات، علوم) أكثر ارتباطاً بمقرر اللغة العربية من حيث الدور التنبؤي في مستوى التحصيل، استخرجت معاملات الارتباط بين درجات هذه المواد الأربع بالنسبة للعام الدراسي ٩٤/٩٥، جدول رقم (٥):

جدول رقم (٥)

معاملات الارتباط بين المواد الدراسية الرئيسية للصف الثاني الابتدائي ٩٤/٩٥

المادة	لغة عربية	لغة إنجليزية	رياضيات	علوم
لغة عربية	١,٠٠			
لغة إنجليزية	*,٩١٣	١,٠٠		
رياضيات	*,٩١٨	*,٩١٧	١,٠٠	
علوم	*,٨٧٨	*,٩٠٧	*,٨٩٢	١,٠٠

ويتضح من الجدول السابق ارتفاع معاملات الارتباط بين مستوى التحصيل في المواد الأربع، بمعنى أن التلاميذ الذين يظهرون تفوقاً في إحدى هذه المواد يتفوقون في المواد الأخرى، وكذلك التلاميذ الذين يظهرون تدنياً في الأداء في أي من هذه المواد من المتوقع أن يكون أدائهم متدنياً في المواد الدراسية الأخرى، وتلك نتيجة منطقية وتتفق مع نتائج الدراسة السابقة، ويبقى أن نتعرف على طبيعة الارتباط الموجب بين المادتين الدراسيتين محور الدراسة الحالية وهما اللغة العربية واللغة الإنجليزية، ومدى تأثير هذا الارتباط بالارتباط الكلي

بين باقي المواد، ومن ثم التعرف على أهمية الدور الذي يقوم به الأداء في اللغة الإنجليزية في التنبؤ بالأداء في اللغة العربية وكذلك العلاقة الخطية بينهما. أجرى تحليل الانحدار المتعدد وفق إدخال المتغيرات المدرج، جدول رقم (٦):

جدول رقم (٦)

معامل الانحدار للارتباط بين متغيري اللغة العربية واللغة الإنجليزية
المدرج للمواد الدراسية الأخرى

المتغير	معامل الارتباط المتعدد	ر ^٢	بيتا
رياضيات	٠,٩١٨	٠,٨٤٣	٠,٤٦
لغة إنجليزية	٠,٩٣٥	٠,٨٧٥	٠,٣٨
علوم	٠,٩٣٦	٠,٨٧٧	٠,١٢

ونلاحظ في الجدول السابق أن قيمة (ر^٢) تشير إلى وجود العلاقة الخطية بين المتغيرات المستخدمة، أي بين درجات التلاميذ في اللغة العربية ودرجاتهم في المواد الأخرى ترتيباً؛ الرياضيات، اللغة الإنجليزية، العلوم. كما تشير نفس القيم إلى سلامة النموذج الإحصائي لأفراد العينة وكذلك للاستدلال من القيم المستخرجة من العينة على قيم المجتمع الكلي، كما يشير ارتفاع هذه القيم (ر^٢) إلى قدرة أي من المتغيرات الثلاثة (الرياضيات، اللغة الإنجليزية، العلوم) على التنبؤ بمستوى ثقة عال بمستوى التلاميذ في اللغة العربية، كما يلاحظ تدني نسبة التبدل في قيم (ر^٢) عند إضافة درجات أي من المادتين الدراسيتين اللغة الإنجليزية والعلوم إلى معادلة الارتباط التي تحتوي اللغة العربية والرياضيات، فلم تضاف إلى قيم (ر^٢) سوى نسبة ضئيلة جداً (٠,٠٣٢، ٠,٠٠٢ على التوالي)، بمعنى أن المتغيرين الآخرين لا يحملان الكثير من الخصوصية في التنبؤ بالدرجة المفترضة في اللغة العربية والرياضيات أقوى من الارتباط الطائفي في مجموعة اللغتين العربية والإنجليزية. وهو رغم عدم توافقه مع الطرح النظري العام إلا

أنه لا يسمح بالمخاوف من التداخل بينهما، ويشير إلى وجود قدرة عامة تشكل أساس الارتباط بينهما، ويستخرج من ذلك أيضاً أن هناك قصوراً في تعليم اللغة الإنجليزية من خلال استخدامها كمتن للمعلومات الحسابية على مستوى الصف الثاني الابتدائي.

المحور الثاني للدراسة:

للإجابة على السؤال الرابع والخاص بالتعرف على التداخل اللغوي المحتمل وأثره السلبي، كما يتبدى في أخطاء التلاميذ الكتابية فقد اتبع الباحثان صورة مبسطة من منهج تحليل الأخطاء اللغوية error analysis ونعرض لذلك فيما يأتي:

الأساس النظري: تشير مراجعة أدبيات البحث في مجال انتقال التعلم اللغوي language learning transfer إلى احتمالات حدوث هذا الانتقال من خلال مبدأ الصفات المشتركة أو استناداً إلى عالمية مبادئ التعلم اللغوي. ويلاحظ أن غالبية هذه الدراسات تناولت المفهوم على أساس أنه يشير إلى استخدام المعرفة اللغوية الوطنية (الأم) في اكتساب اللغة الأجنبية أو تعلمها. ويتمثل ذلك في الاستفادة من عناصر لغوية مكتسبة أو استراتيجيات لغوية متكونة في إنتاج تركيبات لغوية أجنبية وما ينتج عن ذلك من تحسن في الأداء أو أخطاء فيه، كما حاول بعض الباحثين دراسة الانتقال الرجعي retro-active لتعلم لغة إنجليزية على المكتسبات اللغوية المماثلة لدى المتعلم، والتي تكونت لديه من خلال دراسته للغة الأم، وأشارت نتائج تلك الدراسات بغض النظر عن وجهتها التأثيرية - أمامية أو خلفية pro-active retro-active إلى أن التأثير قد يكون إيجابياً فيحسن التعلم المنتظر أو سلبياً فيعيق تقدمه (Van Els, et al., 1984: 49-52).

واستناداً إلى ما سبق، وفي ضوء ما تستهدفه هذه الدراسة من التعرف على مواقع المخاوف من سلبيات إدخال مقرر اللغة الإنجليزية في التعليم الابتدائي وخاصة على اللغة العربية باعتبارها اللغة الأم، فإنه يمكن تحديد مشكلة هذا

المحور من الدراسة الحالية في معرفة احتمالات ظهور أخطاء في أداء التلاميذ المعنيين - في اللغة العربية - التي يمكن إرجاعها إلى تداخل المهارات أو العناصر اللغوية الأجنبية .

حدود المحور الثاني للدراسة

- ١ - يهتم هذا المحور بالوجهة التأثيرية الرجعية ولا يتناول أثر اكتساب مهارات اللغة الوطنية على اكتساب مهارات اللغة الأجنبية .
 - ٢ - يتعامل هذا المحور مع تلاميذ الصف الثاني الابتدائي وهؤلاء تعلموا اللغة العربية قراءة وكتابة مواءمة لتعلمهم اللغة الأجنبية (الإنجليزية)، قراءة وكتابة .
 - ٣ - لم يتعامل هذا المحور مع الأخطاء في إنتاج اللغة وإنما اقتصر على ظهور أخطاء كتابية تتعلق بطريقة الكتابة في كلتا اللغتين . ولا تشير النتائج مهما كانت طبيعتها إلى استراتيجيات الكتابة الانتاجية .
 - ٤ - تعامل هذا المحور مع الأخطاء الكتابية في الإملاء في أوراق التلاميذ المتعثرين دراسيا (منخفضي الأداء) في اللغة العربية ولم يتناول مستواهم في اللغة الإنجليزية .
 - ٥ - لم يحدد هذا المحور التصنيف اللغوي لمواقع الاختلاف والائتلاف للفتين الإنجليزية والعربية والاستفادة منه كأساس لمعايير قياس التداخل السلبي .
- وفي إطار تلك الحدود يجب التعامل مع ما يتوصل إليه من نتائج، ويفسر ذلك ما جاء في مقدمة الدراسة من أنها صورة مبسطة من منهج تحليل الأخطاء اللغوية .

إجراءات محور الدراسة الثاني :

تمت مخاطبة عدد من المدارس الابتدائية في المناطق التعليمية الخمس

للحصول على أوراق إجابة التلاميذ متدني الأداء في اللغة العربية في الصف الثاني الابتدائي واستجابة ١٧ مدرسة، أوردت ٢٣٥ ورقة إجابة (قطعة إملائية)، وقد لوحظ أن عدد الأطفال المتعثرين بلغ في بعض الحالات خمسة في صف دراسي واحد، مما يشير إلى ارتفاع هذه النسبة والتي تصل إلى ١٢,٥٪ تقريباً. ويختلف هذا الإجراء عما حدث في الدراسة السابقة من حيث طبيعة المفحوصين، فقد كانت الأوراق التي تمت مراجعتها في تلك الدراسة تخص تلاميذ الصف الأول الابتدائي بينما كانت أوراق هذه الدراسة تخص تلاميذ الصف الثاني الابتدائي أي بعد أن أصبح التلاميذ أكثر تمكنًا من اللغة العربية قراءة وكتابة، وقد روجعت هذه الأوراق، واستنتج من ذلك ما يأتي:

١ - أن الأخطاء الإملائية ترجع في المقام الأول إلى ضعف واضح لدى التلاميذ في مستوى القدرة على التمييز السمعي والبصري وكذلك التخيل السمعي والبصري، كما يمكن إرجاعها إلى عدم نضوج النطق الإملائي لدى المعلمين والمعلمين القائمين بالاختبار، ووقوع التلاميذ في أخطاء الاستغراق، والقفز على الكلمات والخلط في المحيط الكفافي لبعض الكلمات.

٢ - أن هناك أخطاء وقع فيها معلّمو ومعلّمات اللغة العربية في تصحيحهم لهذه الاختبارات تمثلت في عدم كتابة الكلمة الصحيحة أو الاستفادة التشخيصية من هذا التقويم، واستخدام الصفر كتقدير نهائي دون تحديد مفردات الدرجة الكلية والأخطاء لأي نقص في الدرجات.

٣ - لا يمكن إرجاع هذه الأخطاء للتداخل اللغوي السلبي وفق التحليل القياسي لطبيعة الأخطاء والتباين بين اللغتين، ومن ثم يجب تحليل أداء ذات التلاميذ في اللغة الإنجليزية لمعرفة علاقة هذه الأخطاء بالقدرة تحت لغوية والتي يؤسس عليها إتقان اللغة سواء عربية أو إنجليزية.

٤ - من المحتمل أن يكون الأداء في مادة اللغة العربية بالنسبة لهؤلاء التلاميذ مواكبا لتدني الأداء بصورة عامة في المجالات الدراسية الأخرى.

واستناداً لما سبق يتضح أنه من غير المقبول علمياً إحالة هذه الأخطاء، أو التدني في الأداء لدى هؤلاء التلاميذ في اللغة العربية، إلى تعرضهم لدراسة لغة أجنبية.

محور الدراسة الثالث

أما بالنسبة للسؤال الخامس والذي يسأل عن مدى إدراك معلمي ومعلمات اللغة العربية لاحتمالات الآثار السلبية لإدخال مقرر اللغة الإنجليزية في الصف الثاني الابتدائي على تدريس اللغة العربية، فسيتم تناوله بشيء من التفصيل في الجزء التالي باعتباره محوراً منفصلاً، وذلك لانتمائه إلى أسس نظرية مغايرة لما جاء في الجزئين السابقين رغم استهدافه لموضوع واحد. وسيتناول هذا الجزء الأساس النظري للتساؤل المطروح والتنظيم البحثي المستخدم للإجابة عليه، وما توصلت إليه من نتائج.

الأساس النظري: من الافتراضات المقبولة بين الدارسين والمخططين أن السلوك دالة لتفاعل الفرد مع المتغيرات المحيطة به، وأن علاقة الفرد بهذه المتغيرات تعتمد اعتماداً أساسياً على الصورة المدركة لهذه المتغيرات، ومن ثم تبرز الحاجة إلى تحليل البيئة التي يعمل فيها الفرد والتعرف على خصائصها الموجبة والسالبة في إطار شخصيتها المتميزة، ويعد قياس المناخ المؤسسي كما يدركه العاملون مؤشراً على خصائص هذه «الشخصية» ومحدداً لنتائج التفاعل مع الأفراد العاملين بها. وتمثل المدرسة بيئة ذات شخصية محددة يتعامل فيها أفراد متعددون الاختصاصات ومختلفو المؤهلات. ورغم أن النشاط التدريسي برمته يقوم على التفاعل اللفظي ويستهدف تنمية القدرات اللغوية للتلاميذ، إلا أن مجال الاختصاص والتدريس المقصود لهذه القدرات يتحدد في تدريس اللغة مقررًا دراسياً.

ولما كان إدخال مقرر لغوي جديد (اللغة الإنجليزية) يمثل متغيراً يفترض انضمامه إلى دائرة التأثير المتبادل داخل المناخ المدرسي، فإن الحاجة إلى إجراء

دراسات تتناول المناخ النفسي والاجتماعي للعاملين في مجالي اللغة (العربية والإنجليزية) على وجه الخصوص - لها ما يبررها. وتقوم هذه الدراسات على وصف العلاقات المتبادلة بين العاملين بعضهم ببعض من ناحية، والعلاقات بين العاملين والرؤساء من الناحية الأخرى، كما تهتم بالتعرف على اتجاهات النمو الذاتي التي تجد تأكيداً عليها من بيئات العمل والبناء التنظيمي الأساسي لوحداث العمل فيها.

بناء على ما سبق تتضح أهمية التعرف على مدى إدراك معلمي ومعلمات اللغة العربية لأبعاد البيئة المدرسية القائمة على التفاعل مع المستجدات التي نشأت بإدخال مقرر اللغة الإنجليزية ضمن المنهج المدرسي. ومن الحثيات المقبولة نظرياً وميدانياً أن وجهة هذا الإدراك تقوم بدور أساسي في تحديد مستوى الأداء والجهد المبذول لتحقيقه. ويمثل ذلك أساس القيام بهذا الجانب من الدراسة. ويهدف إلى التعرف على المناخ النفسي والاجتماعي للمدرسة كما يدركه معلمو ومعلمات اللغة العربية بعد إدخال مقرر اللغة الإنجليزية.

أداة محور الدراسة الثالث:

أعدت استبانة لقياس هذا الجانب تتكون من ثمانية عشر بنداً تقيس ثلاثة أبعاد هي:

١ - البعد الإداري: ويستكشف مدى إحساس معلمي اللغة العربية (الصف الثاني الابتدائي) بالتحول الإيجابي أو السلبي من ناحية الإدارة - سواء على مستوى المدرسة أو المنطقة التعليمية أو الوزارة - تجاه الاهتمام بتدريس اللغة العربية في المرحلة الابتدائية عقب إدخال اللغة الإنجليزية، وتشمل البنود ١، ٤، ٧، ٨، ١٠، ١١، ١٣، ١٤، ١٦.

٢ - البعد الاجتماعي: ويقيس مدى إدراك معلمي اللغة العربية (الصف الثاني الابتدائي) لظهور توجهات سلبية أو إيجابية في العلاقة الاجتماعية

والتفاعل بين البيت والمدرسة كما يتمثل في اهتمام أولياء الأمور - بعد إدخال اللغة الإنجليزية، وتشمل البندين ٢، ٥.

٣ - البعد النفسي اللغوي: ويتعلق بإدراك المعلمين ذاتهم للتحويل في اتجاهات التلاميذ نحو اللغة العربية وقدراتهم فيها بعد إدخال اللغة الإنجليزية مادة دراسية في الصف الثاني الابتدائي: ويشمل البنود ٣، ٦، ٩، ١٢، ١٥، ١٧، ١٨.

وقد عرضت الاستبانة للتحكيم على بعض الاختصاصيين الذين وافقوا على سلامة صياغة البنود وتمثيلها للأبعاد المطروحة. وبعد إعطاء البنود معكوسة الوجهة (أرقام ٢، ٤، ٥، ٧، ٩، ١٢، ١٣، ١٥، ١٦) قيمتها الحقيقية بما يتناسب مع إيجابية الاتجاه، استخرجت قيمة ألفا كرونباخ وبلغت (٠,٧٠) (ن = ١٠٣) وهي قيمة دالة على الاتساق الداخلي ومؤشر جيد على ثبات المقياس.

عينة المحور الثالث:

بلغت عينة هذا المحور - بعد استبعاد الحالات التي لم تستكمل بنود الاستبانة - ١٠٣ معلما ومعلمة موزعين على مدارس المناطق التعليمية الخمس ممن يدرسون اللغة العربية للصف الثاني الابتدائي.

النتائج:

حسبت النسب المئوية للتكرارات الخاصة بكل بند (أنظر الملحق)، كما استخرجت المتوسطات والانحرافات المعيارية لكل بعد، وذلك بعد قسمتها على عدد البنود (بسبب عدم تساوي عدد البنود في الأبعاد الثلاثة)؛ جدول رقم (٧):

جدول رقم (٧)
يبين الإحصاءات الوصفية للأبعاد الثلاثة

الانحراف المعياري	المتوسط	البعد
٦٥٧,	٣,٠٦	الإداري
١,٢١	٣,٠٦	الاجتماعي
٥٨,	٢,٧٥	النفسي اللغوي

وتشير النتائج السابقة إلى اعتدالية التوزيع نسبياً. بمعنى أن اتجاه المعلمين والمعلمات نحو أثر إدخال مادة اللغة الإنجليزية على محتوى الأبعاد الثلاثة من اتجاهات وسلوكيات اتخذ صفة الحياد ولم يكون معلمو ومعلمات اللغة العربية اتجاهها محددًا يمكن تصنيفه تجاه هذا الأمر. وأجري تحليل التباين على الأبعاد الثلاثة باستخدام الجنس كمتغير مستقل كما يوضح ذلك الجدول رقم (٨):

جدول رقم (٨)
يبين نتائج تحليل التباين على الأبعاد الثلاثة بين المعلمين والمعلمات

البعد	مصدر التباين	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة ف
الإداري	بين المجموعات	٩٣,٧٥٠	٩٣,٧٥٠	٢,١٦
	داخل المجموعات	٢٩٣٨,٢٨٦	٣٥,٨٣٣	
الاجتماعي	بين المجموعات	٢٢,٤٦٦	٢٢,٤٦٦	*٤,٠٥٣
	داخل المجموعات	٤٥٤,٥٢٢	٥,٥٤٣	
النفسي	بين المجموعات	٦,٦٦٧	٦,٦٦٧	٣,٦٩
لغوي	داخل المجموعات	١٤٨٠,٠٠٠	١٨,٠٤٩	

يشير الجدول السابق إلى أن قيمة (ف) دالة إحصائياً على البعد الاجتماعي بينما لم تكن دالة على البعدين الآخرين، بمعنى أن المعلمات - مقارنة بالمعلمين - كن أكثر إحساساً بإيجابية الأثر أو بزيادة الاهتمام باللغة العربية من قبل أولياء الأمور، بعد إدخال مقرر اللغة الإنجليزية.

وبصفة عامة فإن النتائج تشير إلى الحاجة إلى تحليل البيئة النفسية التي يعمل فيها معلّم ومعلمات اللغة العربية (وكذلك المواد الدراسية الأخرى) والتعرف على خصائصها الموجبة والسالبة وتضمين هذا البعد في برامج التدريب، سواء على مستوى الجهات التنفيذية أو الإشرافية، لتحقيق النجاح المهني القائم على الإحساس بالرضا المتبادل أو على الأقل تعديل النظرة السلبية تجاه بعض المظاهر، فمن غير المعقول أن نترك إحساساً بتدني الاهتمام تجاه إدخال مادة دراسية أخرى يسري بين المعلمين، إن لم يكن له أساس من الممارسات السلوكية من قبل الجهات المشرفة، كما أن وجود نسبة معادلة من المعلمين يدركون بوجود آثار سلبية على المستوى النفسي لغوي نتيجة احتمالات التداخل بين اللغتين ربما يكون له أثر محبط على نشاطهم التدريسي.

خلاصة وتوصيات :

بدأ تدريس اللغة الأجنبية لتلاميذ المرحلة الابتدائية يأخذ موقعه في السلم التعليمي والمناهج الدراسية في دول كثيرة من العالم، كما أن الدراسات التي حاولت تقصي إيجابيات وسلبيات هذا التطور أخذت في التزايد بعد أن هدأت حدتها منذ عقدين من الزمان، عندما كانت تتناول في المقام الأول أبناء المهاجرين إلى الدول الغربية وتعلمهم لغة أخرى إلى جانب لغتهم الوطنية كضرورة حياتية، واهتماماً بالحفاظ على كيانهم الثقافي. ولكن تعليم اللغة الأجنبية في البلدان العربية اتسع نطاقه حتى شمل كافة أشكال التعليم العام والنوعي. بل وأخذ في الاتساع ليضم كافة مستويات التعليم بدءاً من الرياض إلى الجامعة. ومع زيادة عدد المتعلمين للغة الأجنبية وتناقض أعمارهم ثار الجدل حول العوامل المتعلقة

بأثر تعليم لغة أجنبية على مستوى تعلم اللغة الوطنية في مراحلها الأولى، خاصة وأن فنيات إكتساب اللغة الأجنبية اشتقت في الأساس من الدراسات التي أجريت على اكتساب اللغة الوطنية. ودارت الأبحاث حول محورين أساسيين، وهما العلاقة التأثيرية بين اللغة الوطنية واللغة الأجنبية اكتساباً وإكساباً. وفي الكويت أدخلت اللغة الإنجليزية مقررًا دراسيًا في المرحلة الابتدائية من الصف الأول الابتدائي جنباً إلى جنب مع اللغة العربية، وبغض النظر عن الاختلاف بينهما في المساحة الزمنية والإمكانات المتاحة فقد سرى تخوف من تدريس اللغة الأجنبية على مستوى اكتساب التلاميذ في اللغة العربية، وكذلك على موقع اللغة العربية على الخريطة المدرسية. وقد حاولت الدراسة الحالية تناول المحورين السابق الإشارة إليهما واستخلصت منهما فروض الدراسة الكلية.

يدور المحور الأول حول فكرة أن أطفال الصفوف الأولى من المرحلة الابتدائية وهم يخطون أولى خطواتهم في تعلم اللغة العربية يندمجون في عملية تفكيرية لتنظيم هذا العالم في ذلك الوعاء اللغوي الذي يقوم بتنظيم ذاتهم، وأنهم حين يتعلمون لغة أجنبية فإن عليهم أن يُدخِلوا في هذا الوعاء معلومات جديدة وخبرات مختلفة، ومن هنا فإنه من المحتمل أن يتأثر تحصيلهم في اللغة العربية بما يدرسونه في اللغة الأجنبية. أما المحور الثاني فيتعلق بالمعلم باعتباره المصدر الرئيسي والمنظم الفاعل للمدخلات التعليمية ومن ثم فإن إدراكهم للعلاقة التبادلية بين اللغتين والتأثير المتبادل بينهما في الساحة التعليمية يؤثر على نشاطهم التدريسي ويبلور صورتهم المهنية أمام أنفسهم من جهة وأمام زملائهم من جهة أخرى.

وقد قام الباحثان بتجميع البيانات عن المستوى التحصيلي لتلاميذ الصف الثاني الابتدائي (ن = ٤٨٢٠) في عينة طبقية امتدت إلى المناطق التعليمية الخمس في دولة الكويت عبر سنتين دراسيتين (١٩٩٤ و ١٩٩٥)، وذلك في اللغة العربية قبل إدخال مقرر اللغة الإنجليزية وبعده. وقد أسفرت المقارنات عن عدم وجود فروق جوهرية في مستوى التحصيل في مادة اللغة العربية بين العامين الدراسيين مما يدحض مزاعم التأثير السلبي لتدريس اللغة الأجنبية على اكتساب اللغة الوطنية، كما أنه في الوقت ذاته لا يؤكد التأثير الإيجابي الذي أشارت إليه دراسة سابقة.

وأشارت نتائج تحليل الانحدار المتعدد باستخدام المواد الدراسية الرئيسية (اللغة الإنجليزية والحساب والعلوم) إلى أن درجات التلاميذ في مادة الحساب أعلى ارتباطاً بدرجاتهم في اللغة العربية وأكثر أهمية عند التنبؤ بدرجاتهم فيها. كما أظهر تحليل الأخطاء - في اختبار للإملاء - في أوراق التلاميذ المتعثرين لغوياً في مادة اللغة العربية عدم وجود أساس للربط بين هذه الأخطاء وبين احتمالات التداخل اللغوي السلبي بين اللغة الأجنبية واللغة الوطنية.

وعند تحليل استجابات معلمي ومعلمات اللغة العربية على استبانة للتعرف على إدراكهم لأثر إدخال اللغة الإنجليزية على موقعهم التدريسي، أشارت النتائج إلى أن غالبيتهم يرون بأن الاهتمام بتدريس اللغة العربية لم يتأثر تأثيراً جوهرياً بإدخال اللغة الإنجليزية ضمن الجدول المدرسي. وإن أقر بعضهم بوجود آثار سلبية تمثلت في إحساسهم بوجود بعض التوجيهات الإدارية السلبية تجاه اللغة العربية مع «تعاظم» الاهتمام باللغة الإنجليزية. وينبثق عن هذه الدراسة عدة توصيات يمكن تلخيصها في الآتي:

- ١ - إجراء دراسات تتبعية تتناول الآثار اللغوية والجدوى التربوية من إدخال اللغة الإنجليزية في المراحل الابتدائية.
- ٢ - إعطاء المتغيرات المهنية وكذلك المتعلقة بتنظيم مادي اللغة العربية واللغة الإنجليزية اهتماماً بحثياً مناسباً.
- ٣ - عمل دراسة مسحية لتحديد الأخطاء في اللغة العربية في مهارات القراءة والكتابة والتحدث، وبناء اختبارات تشخيصية وبرامج علاجية ذات طبيعة موجهة للخروج من مأزق التبريرات اللغوية السطحية.
- ٤ - الاهتمام برفع الكفاءة المهنية لدى معلمي ومعلمات اللغة العربية في المرحلة الابتدائية باعتبار أهميتها في تحديد المستوى التحصيلي العام من جهة، وامتداد أثر ذلك المستوى في المراحل التعليمية التالية.

ملحق

النسب المئوية لاستجابات معلمي اللغة العربية

رقم	البند	موافق جدا	موافق إلى حد ما	غير متأكد	غير موافق إلى حد ما	غير موافق إطلاقا
١	زاد اهتمام إدارة المدرسة بتدريس مادة اللغة العربية بعد إدخال مادة اللغة الإنجليزية	١٣,٦	٢٨,٢	١٢,٦	١٤,٦	٣١,١
٢	اهتمام أولياء الأمور بمستوى أبنائهم في مادة اللغة الإنجليزية أكثر منه في مادة اللغة العربية	١٦,٥	٢٠,٤	١٨,٤	٢٦,٢	١٨,٤
٣	أصبح التلاميذ أكثر إقبالا على تعلم مادة اللغة العربية بعد إدخال مادة اللغة الإنجليزية	٤,٩	١٦,٥	١٦,٥	٣٤,٠	٢٨,٢
٤	تعطي إدارة المدرسة تدريس مادة اللغة الإنجليزية اهتماما أكثر من تدريس مادة اللغة العربية	٨,٧	١١,٧	١٣,٦	١٧,٥	٤٨,٥
٥	يظهر ولي الأمر استجابة لمدرسي اللغة الإنجليزية في كافة متطلبات المادة الدراسية - أكثر مما يظهره بالنسبة للغة العربية	٢٦,٢	١٦,٥	٢٣,٣	٢١,٤	١٢,٦
٦	تحسن أداء التلاميذ في مادة اللغة العربية بصورة عامة بعد إدخال مادة اللغة الإنجليزية	٣,٩	١٥,٥	١٢,٦	٣٣,٠	٣٥,٠
٧	يلبي التوجيه الفني العام لتدريس اللغة الإنجليزية طلبات تدريس مادة اللغة الإنجليزية بصورة أفضل من التوجيه الفني العام لتدريس اللغة العربية	٢٤,٣	١٦,٥	٣٩,٨	١٢,٦	٦,٨
٨	زاد التعاون بين مدرسي اللغة العربية بعد إدخال مادة اللغة الإنجليزية	٩,٧	١٩,٤	١٢,٦	٣٢,٠	٢٦,٢
٩	ظهرت بعض ألفاظ اللغة الإنجليزية في تعاملات التلاميذ في غير حصة اللغة الإنجليزية	١٩,٤	١٧,٥	١٠,٧	٣٧,٩	١٤,٦
١٠	زاد اهتمام التوجيه الفني العام للغة العربية بتدريس المادة عقب إدخال اللغة الإنجليزية	٣,٩	١٣,٦	٢٣,٣	٢٢,٣	٣٦,٩
١١	أصبح مدرسو اللغة العربية أكثر حماسا وكفاءة بعد إدخال مادة اللغة الإنجليزية	٨,٧	٢٠,٤	١٠,٧	٢٣,٣	٣٦,٩
١٢	ظهرت أخطاء لغوية في أداء التلاميذ في مادة اللغة العربية لم تكن موجودة قبل إدخال مادة اللغة الإنجليزية	٣٧,٩	٢٩,١	١٤,٦	١٢,٦	٥,٨
١٣	يولي المسؤولون في وزارة التربية اهتماما بتدريس اللغة الإنجليزية في المرحلة الابتدائية أكثر من الاهتمام بتدريس اللغة العربية	٢٦,٢	١٦,٥	٢٤,٣	١٧,٥	١٥,٥

(تابع) النسب المئوية لاستجابات معلمي اللغة العربية

رقم	البند	موافق جدا	موافق إلى حد ما	غير متأكد	غير موافق إلى حد ما	غير موافق إطلاقا
١٤	هناك تعاون بين مدرسي اللغة الإنجليزية ومدرسي اللغة العربية	١٧,٥	٢٥,٢	٩,٧	٢٩,١	١٨,٤
١٥	يمكن إرجاع بعض الأخطاء التي يقع فيها التلاميذ في مادة اللغة العربية إلى دراستهم للغة الانجليزية	٤١,٧	١٧,٥	٢٢,٣	١٣,٦	٤,٩
١٦	تدني اهتمام إدارة المدرسة بتدريس اللغة العربية بعد إدخال مادة اللغة الإنجليزية في المرحلة الابتدائية	٣,٩	٨,٧	٩,٧	١٩,٤	٥٨,٣
١٧	تحسن نطق التلاميذ في اللغة العربية بعد إدخال مادة اللغة الإنجليزية.	١,٩	١١,٧	١٧,٥	٣١,١	٣٧,٩
١٨	أصبح خط التلاميذ في اللغة العربية أكثر وضوحا وتنسيقا بعد دراستهم للغة الإنجليزية	٢,٩	١٨,٤	١١,٧	٢٤,٣	٤٢,٧

المراجع

- Abbas, A.F. (1991). **A Comparative study of problem in EFL learning**. Unpublished Master Thesis, Ein Shams University, Cairo, Egypt.
- Abdulla, K.M. (1976). **English Language test in prep. schools**. Unpublished Master Thesis, Ein Shams University, Cairo, Egypt.
- Abu-Humas, O.M. (1992). **Interlingual and cross modalities relationships of first language and second language of adult Arabic speakers**. Ed. D. dissertation, University of San Francisco, U.S.A.
- Al-Khlui, M.A. (1990). Factors that influence second-language acquisition and how to improve its teaching. **College of Education Annal**, Qatar University, 9, 345-377.
- Al-Mutawa. N. (1996). Attitudes of Kuwaiti society towards introducing English as a foreign language at primary school (EFLPS). **The ERC Journal**, Qatar University, 5 (9), 7-37.
- Al-Shami, M. (1976). Linguistic interference and its impact on living language teaching. **Teaching Journal**, Mohamad Al-Khamis University, Morocco, 1,54-62.
- Amin, N.M. (1976). **The effect of Arabic language patterns on the written English sentences by prep. school pupils in A.R.E**. Unpublished Master Thesis, Ein Shams University, Cairo, Egypt.
- Aziz, Y. (1974). Some problems of English consonants sound for the Iraqi learner. **English Language Teaching Journal**, 28, 166-168.
- Aziz, Y. (1974). Some problems of English diphthongs for the Iraqi learner. **English Language Teaching Journal**, 29,68-71.

- Boseiri. M. (1996). The influence of Sudanese Arabic on the pronunciation of English. **Sudanese Teachers of English Newsletter**, 6,5-8.
- Brustall. C., Jamieson, M., Cohen S., Hargreaves, M. (1974). **Primary French in the Balance**. National Foundation for Educational Research, Slough.
- Carrol. J.B. (1966). The contributions of psychological theory and educational research to the teaching of foreign languages. In A. Valdman (Ed.) **Trends in Language Teaching**. N.Y.: Mc Graw-Hill, 93-106.
- Dannan, A. (1984). Difficulties Kuwaiti students encounter in the pronunciation of English vowels. **The Educational Journal**, Kuwait University, 1, 119-146.
- Doye, P. (1979). Primary English. A research project on the teaching of English in German Primary School. **English Language Teaching Journal**, 34, 29-34.
- Eassa, M.R. (1978). **The development of syntax and Piagetian operational thought in Arabic/English bilinguals**. Unpublished Doctoral Dissertation, University of Kentucky, U.S.A.
- Eassa, M.R. (1986). Bilingualism and individuals cognitive and emotional development: Issues and answers. **Arab Journal for the Humanities**, Kuwait University, 6(22), 260-281.
- Eassa, M.R. & Al-Mutawa, N. (1997) Introducing English in an Arabic Context. College of Education Annal, Qatar University, (in press).
- El-Hakea, B. & Habib, O. (1994). Survey on foreign language teaching in the primary stage. **Journal of Education and Teaching**, National Centre for Educational Research and Development, Cairo, 3(8), 115-121.

- Freudenstein. R. (ed) (1979). **Teaching Foreign Languages to the Very Young: Papers from Seven Countries On Work With 4- to 8 Years Olds**. Pergamopn, Oxford.
- Hanna. F. F. (1976). **The effect of EFL teaching on learning Arabic as a native language**. Unpublished Master Thesis, Ein Shams University, Cairo, Egypt.
- Hoy, P.H. (1976). **The Early Teaching of Modern Languages: A Summary of Reports from Sixteen Countries**. Symposium on Modern Languages in Primary Education. Council of Europe, DECS/EGT (76) 39, Strasbourg.
- Jakobovitz, L. (1970). **Foreign language: A Psycholinguistic Analysis**. Rowley, Mass, Newburg House.
- Kesperson, D. (1922). **Language: its Nature Development and Origin**. London, George Allen & Unwin.
- Khedr, A.M. (1986). **Effect of Teaching in Early Age on Child's Language Development**. Unpublished Ph.D. thesis, College of Education, Zagazig University, Egypt.
- Penfield, W. G. & Roberts, L. (1959). **Speech and Brain - Mechanisms**. University Press, Windsor.
- Remsbury, J.A. (1988). Interference - problems of Arabic speaking learners of English and French, **The British Journal of Language Teaching**, 26(2), 119-120 & 125.
- Rivers, W. M. (1981). **Teaching Foreign Language Skills**, 2nd ed. University of Chicago Press, Chicago, Illinois.
- Stern, H.H. (1967). **Foreign Languages in Primary Education: The Teaching of Foreign or Second Languages to Young Children**. Oxford University.
- Stern, H.H. (ed.) (1969). **Languages and the Young School Child: An international Collection of Studies**, Oxford University Press, London.
- Stern, H.H. (1985): **Foreign Language Education: Primary School**

- Programs. **The International Encyclopedia of Education**, 4, 1927-1933.
- Talmy, L. (1984). Language typology and syntactic description. In T. Shopen, (Ed.) **Grammatical Categories and Lexicon**. Vol 3, London: CUP.
- Zikri, L.B. (1994). Psychological and educational factors affecting teaching foreign-language at elementary formal schools. **Egyptian Journal of Psychological Studies**, 10, 25-68.
- Van Els, T., et al. (1984). **Applied Linguistics and Learning and Teaching of Foreign Language**. Baltimore, Maryland: Edward Arnold. pp. 49-52.

INTRODUCING EFL AT PRIMARY SCHOOL AND ITS EFFECT ON ARABIC

Prof. M.Rifky Eassa

Prof. Najat A.Al--Mutawa

college of Education - Kuwait University

Abstract

The study assesses the effect of introducing EFL in the second primary grade on pupils' achievement in Arabic. It also analyses the opinions of Arabic-language (AL) teachers after the change in the school environment brought by EFLPS introduction.

These issues tackled by the study have been the subject of considerable controversy amongst FL teaching researchers. Most of the debate, however, has been conducted in terms of theoretical situations and preconceived ideas. The pioneering experiment of the State of Kuwait which was introduced in 93-94 provides a valuable source of information to focus on the topics related to these issues and their consequences for the educational process.

This study has analysed the grades of pupils during the school year prior to the introduction of EFL in the second primary grade in 1993-94, and in the year following that. The school subjects included in the study were Arabic, Maths, Science and English. The sample comprised second year primary pupils in 30 schools throughout the educational zones of Kuwait. Furthermore, the study presents the results of the questionnaire concerning the attitudes of 103 (AL) teachers to the same class. Both samples were chosen randomly.

The analysis leads to the following major conclusions:

- * (AL) acquisition of second year primary pupils was not affected by EFL learning.
- * When pupils' grades in subjects are taken as indicators of their (AL) acquisition, their grades in Maths provide better predictions than their grades in English.
- * There is no support of the tendency to attribute the mistakes that pupils make in Arabic to the negative interference of English.
- * The reaction of (AL) teachers was moderate with regard to the impact of the introduction of EFLPS on their (AL) teaching. There was no specific trend in their opinion, either for or against EFLPS introduction.