الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة الحاج لخضر باتنة-1-
كلية اللغة والأدب العربي والفنون
قسم اللغة والأدب العربي

# التداخل اللغوي في نشاط التعبيرين الشفوي والكتابي من التعليم الابتدائي
# منطقة أم البواقي أنموذجا

رسالة مقدمة لنيل درجة دكتوراه (ل.م.د) في اللغة والأدب العربي
تخصص: اللسانيات واللغة العربية

إعداد الطالبة:
ليلى قلاتي

إشراف الأستاذة:
د.محمد بوعمامة

لجنة المناقشة:

| الإسم واللقب | الرتبة | المؤسسة | الصفة |
|---|---|---|---|
| بلقاسم ليباريز | أستاذ التعليم العالي | جامعة باتنة1 | رئيسًا |
| محمد بوعمامة | أستاذ التعليم العالي | جامعة باتنة1 | مشرفًا و مقررًا |
| صلاح الدين ملاوي | أستاذ التعليم العالي | جامعة بسكرة | عضوًا مناقشًا |
| محي الدين بن عمار | أستاذ محاضر أ | جامعة باتنة 1 | عضوًا مناقشًا |
| إسمهان ميزاب | أستاذ محاضر أ | جامعة الوادي | عضوًا مناقشًا |
| نسيمة نابي | أستاذ محاضر أ | جامعة أم البواقي | عضوًا مناقشًا |

السنة الجامعية: 1439-1440هـ/2018-2019م

**مقدمة:**

تؤكد أكثر النظريات المعرفية والدراسات الميدانية على ضرورة حفظ التوازن في تعليم اللغات مع مراعاة خصوصية الأفراد في هذا التعلم، إلا أن الملاحظ للعيان، وخاصة للمختصين منهم في مدارسنا على الأقل، عدم التحكم في اللغة الرسمية المُدرّسة بسبب تداخل لغات عديدة بمختلف تمظهراتها (لغة الأم، واللغة الأم اللغة الوطنية الرسمية واللغة الأجنبية ) في مواقف كان ينبغي فيها توظيف العربية الفصحى في المقام الأول، إلا أنها مازالت تعاني عدم فاعليتها وتداولها في مؤسساتنا التعليمية، نظرا لصعوبة تحصيل ملكتها، وضعف في توظيفها والتعامل بها في مختلف المواقف المدرسية و غير المدرسية. وما زاد من أمر التحصيل صعوبة هذا التداخل الحاصل، ليس بين اللغات مختلفة الأنظمة فقط؛ بل أيضا بين لهجات اللغة الواحدة، مثلما هو واضح بين اللغة العربية وعامياتها والأمازيغية ولهجاتها، إذ تزاحم الواحدة منها الأخرى. وهذا ما يؤدي إلى خلل في الأشكال الأدائية اللغوية عامة وفي لغة التواصل التعليمية خاصة، مما يجعلني أعي أن ذلك يؤدي إلى التأثير السلبي في الملكة التواصلية التبليغية.

إن وضع اللغة العربية اليوم في المدارس الجزائرية على وجه الخصوص يحتاج إلى إمعان نظر وإعادة قراءة وتمحيص، خاصة في مناهج تعليمها التي تندرج في التغييرات الطارئة ضمن فعل الإصلاح المتجدد في كل مرة، فالواقف على خطاب المتعلم لا يكاد يسمع منه جملة فصيحة سليمة المعنى والمبنى؛ إذ نجده يداخل بين لغات من جهة

ولهجات عدة من جهة أخرى، فالعادات اللغوية للتلميذ الجزائري متمثلة أساسا في لهجات العربية والأمازيغية التي تشغل حيزا واضحا في الممارسات اللغوية عنده، وهذا ما يجعلني أتصور –في انتظار البرهنة– أن ذلك سيؤثر دون شك في التعامل باللغة العربية بمختلف مستوياتها اللغوية البنيوية. فالمتعلم المتحكم في اللغة العامية العربية والأمازيغية ما إن يبدأ في تعلّم اللغة العربية الفصحى بقواعدها داخل المدرسة حتى يبدأ الخلط والمزج بين الأنظمة البنيوية للغات التي يتقنها بتلقائية ودون وعي، وفي الدراسة التطبيقية الميدانية التي قمت بها وجدت الجمع والمزج والخلط بين العربية

والأمازيغية واللغة الفرنسية– النموذج الأجنبي –نظرا لخصوصية هذه اللغة في المنظومة اللغوية الجزائرية، وأتوقع أن ذلك سيحول دون امتلاك اللغة العربية الفصحى بقواعدها وقوانينها ومن ثم، صعوبة التعامل بواسطتها تعاملا جيدا، فاللغة الفرنسية في كثير من الأحايين تخترق ذهن التلميذ وتصير جزءا من منظومته التواصلية– داخل الأسرة خاصة إذا كانت من الطبقة المثقفة– في وقت لم تكتمل فيه مراحل اكتساب لغة المدرسة.

إنه وعلى الرغم من تبني سياسة مخطط لها وواضحة المعالم لتعليم اللغة الوطنية ضمن المناهج والمقررات الدراسية، وعيا بأنها جزء لا يتجزأ من الشخصية الوطنية وإدراج تعليم اللغة الأجنبية بهدف التفتح على ثقافة الآخرين من ناحية والظروف التاريخية من ناحية أخرى، إضافة إلى محاولة إكساب المتعلم ناصية اللغة الوطنية واللغات الأجنبية لتحقيق الأهداف التعليمية المنشودة، إلا أنه –ورغم كل هذه الجهود المبذولة – لوحظ ضعف لغوي تحصيلا وأداءً في جميع الأطوار التعليمية، أو على الأقل لم يكن في

مستوى التطلعات والآمال المعقودة في هذا المجال، مما أدى إلى فشل في تحقيق النتائج الدراسية المرجوة خلال السنوات الأخيرة خاصة في المجال اللغوي.

واللغة العربية مادة دراسية وكفاءة عرضية وآلية تواصلية، وجب الحرص على تعليمها تعليما يضمن للمتعلم توظيفها توظيفا يليق بالمهمة المنوطة بها، إلا أن هناك أسباب كثيرة حملت على ضعف التواصل المدرسي باللغة العربية تعبيرا وكتابة، ونميز بين نوعين من الأسباب منها ما هو داخلي والمتعلقة بالتعليم وتنظيماته، ومنها ما هو خارجي والمرتبطة بالظواهر اللغوية الاجتماعية، كظاهرة التداخل اللغوي المندرجة ضمن النوع الثاني والتي أخذت تظهر تأثيراتها في تعليمية اللغة العربية في المرحلة الابتدائية.

وقد دفعني لاختيار هذا الموضوع جملة من الأسباب أهمها:

- معايشتي للظاهرة مدة سبع سنوات بصفتي أستاذة في هذا الطور( الابتدائي) واطلاعي عليها ومعايشتي لمدى انتشارها، واختمرت فكرة معالجتي لهذا الموضوع حين شاهدت حضورا معتبرا لظاهرة التداخل اللغوي في الاستعمالات اللغوية المدرسية، سعيا مني لإيجاد حلول لهذه الظاهرة التي تؤرق المتعلم والمعلم معا من جهة، وغيرتي على لغة الضاد من جهة أخرى.
- معظم الدراسات السابقة مما اطلعت عليه، وأسعفني به الجهد والوقت في هذا المجال، ركزت على دراسة التداخل بين لغتين أو بين لغة ولهجة كالعربية والفرنسية أو العربية وعامياتها، وقد حاولت في دراستي هذه أن أجمل أشكال التداخل اللغوي(العربية

الفصيحة اللغة الوطنية والرسمية الأولى، والأمازيغية اللغة الوطنية الرسمية الثانية، والفرنسية اللغة الأجنبية الأولى) بغرض معرفة مدى تأثر المتعلمين بلغة الأم واللغة الأجنبية أثناء تعلمهم اللغة العربية الفصحى وما مدى انعكاس ذلك عليها؟ وإلى أي درجة يظهر ذلك في التعبير بشقيه الشفوي والكتابي؟

هذه الأسباب وغيرها جعلت أهداف البحث تتمحور حول :

- معرفة مدى انعكاسات التداخل اللغوي على تعليم وتعلم اللغة العربية في المدرسة الابتدائية الجزائرية بعدها المرحلة القاعدية التي تُبنى فيها التعلمات وفق قاعدة صحيحة، فإن اختل ذلك أوجد صعوبة في المراحل اللاحقة.
- التنبيه على خطورة ما يتربص بالتحصيل السليم للغة العربية الفصيحة لتجنب ما هو حاصل في الجامعات من تدني المستوى العام خاصة في المجال اللغوي.

كل هذا في إطارخدمة إشكالية البحث المحورية الممثلة في التساؤل الآتي : **ما مدى تأثير التداخل اللغوي على الممارسة اللغوية التعليمية في الطور الابتدائي؟**

وفي خضم الإجابة عن هذا السؤال المحوري سنحاول الإجابة عن التساؤلات الثانوية الداعمة للموضوع والمندرج ضمنه، وأهمها:

- ✓ ما مظاهر التداخل اللغوي وانعكاساته على تعليم اللغة العربية في المدرسة الابتدائية الجزائرية؟
- ✓ وما مدى تأثير لغة الأم على تعلم اللغة العربية الفصحى؟
- ✓ أتساعد لغة الأم على تعلم اللغة العربية الفصحى أم تعيقها؟
- ✓ وهل تعتبر ظاهرة التداخل اللغوي ظاهرة طبيعية في هذه المرحلة أم هي ظاهرة معيقة لاكتساب اللغة وتحصيل ملكتها؟
- ✓ ماهي مظاهر التداخل اللغوي بين العربية الفصحى، واللغة الفرنسية والأمازيغية في المرحلة الابتدائية الجزائرية؟
- ✓ أتعد ظاهرة التداخل اللغوي في الطور الأول من هذه المرحلة عاملا مساعدا على التحصيل الدراسي أم معيقة له؟

لأجل الإجابة عن الفرضيات ومعالجة الإشكالات السابقة اخترت لموضوع بحثي العنوان الموسوم بـ:

**التداخل اللغوي في نشاط التعبيرين الشفوي والكتابي من التعليم الابتدائي، منطقة أم البواقي أنموذجا.**

وكان لزاما وضع خطة لإنجاز هذا الموضوع حيث قسمته إلى أربعة فصول تسبقها مقدمة وتقفوها خاتمة، فخصصت الفصلين الأول والثاني للدراسة النظرية، أما الثالث والرابع فكانا للدراسة التطبيقية التي تقوم أساسا على عمل ميداني.

أما الفصل الأول فكان عنوانه: **المشهد اللغوي الجزائري وواقع اللغة العربية في التعليم الجزائري** الذي قسمته إلى ثلاثة مباحث: الأول معنون بـ: الظواهر اللغوية الشائعة في المدارس وتأثيراتها على لغة المتعلم، ويندرج ضمن هذا المبحث الحديث عن العناصر التالية الازدواجية اللغوية(مفهومها ، أنواعها والفرق بينها وبين الثنائية، وأثرها على لغة المتعلم لتقديم حلول لمشكلاتها عند الناطقين بها)

لأنتقل إلى ظاهرة الثنائية اللغوية (بتعريفها وذكر أنواعها ومخلفاتها على لغة متعلم المرحلة الابتدائية)، لأختم المبحث بتطرقي إلى ظاهرة التعددية اللغوية، في حين كان المبحث الثاني بعنوان: واقع اللغة العربية في التعليم الجزائري، وخصصت الحديث فيه عن (لغة الأم، واللغة الأم، واللغة الأجنبية) والحديث عن النظريات المفسرة لعملية الاكتساب والتعلم اللغوي، لأنتقل إلى الحديث في المبحث الثالث عن اللغات المتعايشة في الوسط الاجتماعي والتربوي متمثلة في (اللغة الأمازيغية، واللغة الفصحى، واللغة الفرنسية) كما قمت بتصنيف ميادين ومقامات استعمال كل منها. في حين عنونت المبحث الرابع بـ: التداخل اللغوي مستوياته ودواعيه في المشهد اللغوي الجزائري، ويندرج ضمن هذا المبحث الحديث عن العناصر التالية :(التداخل في الاصطلاح التعليمي ومفهومه من وجهة نظر المعاجم والقواميس اللغوية ، ومستوياته، وأشكاله، ودواعيه ).

في حين عنونت الفصل الثاني بـ: تعليمية الأنشطة اللغوية التعبيرية الشفوية والكتابية؛ وخصصت المبحث الأول لتعليمية نشاطي التعبير الشفوي والكتابي في مرحلة

التعليم الابتدائي، وقد تضمن العناصر التالية: (ماهية التعليمية، وعناصرها و أبعادها، والأسس اللغوية التعليمية) مع التفصيل في الحديث عن نشاطي التعبير الشفوي والكتابي، وعن أنواعهما، وأهدافهما، وأسباب ضعف تحصيلهما، لأتطرق بعدها في المبحث الثاني للحديث عن المدرسة الابتدائية الجزائرية والذي تضمن العناصر التالية :( مفهوم التعليم الابتدائي ، ومفاهيم ميادين اللغة العربية ، ومخطط تعليمية التعبير الشفوي والكتابي من خلال مناهج الجيل الثاني، وخطوات إعداد مذكرة نموذجية ).

في حين كان الفصل الثالث تطبيقيا، خصصته لدراسة ظاهرة التداخل وتحليلها ضمن هذين النشاطين؛ حيث بدأت بعرض الإجراءات المنهجية للدراسة التطبيقية(عينة البحث، ومجتمعها، ومنهج الدراسة، وأدوات البحث المعتمدة)، لأتناول بعدها تصنيف التداخلات اللغوية الموجودة في المدونة. المكتوبة والمنطوقة، وأحصيها في الأطوار الثلاثة بمختلف الأشكال اللغوية.

وكان الفصل الأخير ميدانيا معنونا بـ: الدراسة الاستطلاعية والمعاينة الميدانية، والذي كان دراسة تحليلية إحصائية للاستبانة الموزعة على المستجوَبين من أساتذة اللغة العربية في المرحلة الابتدائية، للأخذ بآرائهم وإحصائها، لأعرض بعده أهم النتائج المتوصل إليها في ضوء نظريات البحث.

أما الخاتمة فضمنتها أهم النتائج التي توصلت إليها من خلال هذا البحث في فصول الرسالة الأربعة مع تقديم بعض الاقتراحات التي أراها مناسبة لتجاوز الظاهرة.

إن الهدف من تدريس اللغة العربية في هذه المرحلة بالضبط هو تمكين المتعلمين من ناصية اللغة العربية؛ باعتبارها لغة تعبير وتواصل، وتوظيف رصيدها لإنتاج نصوص وخطابات شفوية وكتابية سليمة المبنى والمعنى، في مختلف المواقف التعليمية وتوظيفها في حياتهم اليومية؛ حيث تهدف الممارسات البيداغوجية في الأساس داخل المدارس الجزائرية إلى تحقيق المبتغى الأسمى المتمثل في تحسين مستوى تعليم وتعلم اللغة العربية الفصيحة.

غير أن عوائق مختلفة حالت دون تحقيق الهدف المنشود، وذلك يعزى إلى تأثيرات وانعكاسات الواقع اللساني الجزائري، اللسان الجامع لهذه اللغات دون ضابط، والتي أصبحت هي الأخرى تهدد الممارسات اللغوية الفصيحة في الواقع التعليمي مترجَمة في ظاهرة التداخل اللغوي. ومن هنا حاولت في دراستي أن أجمل أشكال التداخل بين الثالوث اللغوي من جهة، وعلاقته بالعربية الفصيحة ضمن أكثر النشاطات استشراء(التعبير الشفوي والكتابي)، باعتبارهما يعتمدان اعتمادا واضحا على شكلي اللغة: المنطوق والمكتوب، من جهة أخرى.

أما فيما يخص الدراسات السابقة للموضوع –فيما استطعت الاطلاع عليه– فمعظمها رسائل ماجستير ماعدا رسالة دكتوراه واحدة ،وأهم هذه الدراسات اثنتان، هما:

**دراسة الباحث:** السعيد خنيش (رسالة ماجستير) بعنوان التداخل اللغوي خلال العملية التعليمية التعلمية طلبة قسم اللغة العربية وآدابها السنة الأولى نظام ل.م.د جامعة

بجابة نموذجا، 2008-2009.

- **دراسة الباحثة:**زهية لوناس (رسالة دكتوراه) بعنوان ظواهر التداخل اللغوي بين العربية الفصحى وعامياتها وصعوبة تعلم الفصحى عند تلاميذ المرحلة الابتدائية، البويرة أنموذجا، 2016-2017.

وقد اعتمدت في بحثي على مجموعة من المصادر والمراجع من أهمّها:

- الحياة مع لغتين، محمد علي الخولي.
- تداخل الألسن، خليفة الميساوي.
- اللهجة التواتية الجزائرية ، أحمد أبّا الصّافي الجعفري.
- العامية الجزائرية وصلتها بالفصحى، عبد الملك مرتاض.
- قاموس رد العامي إلى الفصيح، أحمد رضا.
- بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، عبد الرحمن الحاج صالح.

ولعل الاختلاف الذي يبرزه بحثي هذا عن هذه الدراسات السابقة يتمحور أساسا حول ثلاث نقاط:

- دراستي كانت على عينة لم يسبق أن خُصصت لها الدراسة بالبحث والتحليل باعتبار أن المنطقة اللغوية التي تناولتها لم تحظ باهتمام الدراسات الأكاديمية، وبهذا أكون قد فتحت باب النظر على الأداء اللغوي وتنوعاته وإشكالاته ومحاوره في منطقة الشرق

الجزائري، وبالتحديد منطقة الأوراس – على غرار نواحي الوطن– والذي يتميز بثرائه الثقافي واللغوي.

- الدراسة جمعت بين المنطوق والمكتوب اللغويين خلاف ما نجده في دراسات كثيرة حيث اعتمدت على جانب لغوي واحد، وهذا ما نراه دعامة للوصول إلى تفكيك الظاهرة اللغوية المدروسة بكيفية واضحة تتيح بناء أحكام موضوعية وجادة.
- أتاح لي البحث أن أنظر – بعين المتفحص– إلى التعدد والمزج اللغويين والاحتكاك اللغوي، وهذا يبرز ظاهرة التداخل ضمن الكل المركب لاجتماع اللغات، فالحديث عن التداخل اللغوي بمعزل عما يحدث في الراهن اللغوي الجزائري في صورته الكلية، ضرب من الذاتية وقصر النظر ومدعاة للخروج عن العلمية المرجوة من هذه البحوث الأكاديمية الميدانية؛ لذلك حاولت استدعاء كل العناصر اللغوية والاجتماعية والنفسية التي من شأنها إنارة سبيل القراءة والتحليل.

اعتمدت في دراسة هذا الموضوع المنهج الوصفي، –المدعم بآلية التحليل – وهو من أكثر المناهج مناسبة، لدراسة الظاهرة وتشخيصها ووصفها، وتحليلها لمعرفة أسباب تواترها، وذلك بمعاينتها عن قرب بحضور الحصص التربوية، وتسجيل كلام المتعلمين العفوي، إضافة إلى اعتماد آلية الإحصاء المنتقاة حسب آليات المنهج الإحصائي لنتائج الاستبيانات الموزعة؛ لنجمع بذلك بين الإحصاء والتحليل من جهة، والفرز والتصنيف من

جهة أخرى، وأخذ تصورات وآراء الأساتذة حول طبيعة هذه الظاهرة في أقسامهم وحقيقة وجودها.

وأخيرا أتقدم بجزيل الشكر ووافر الامتنان إلي الأستاذ المشرف " الأستاذ الدكتور محمد بوعمامة" الذي لم يبخل علي بتوجهياته القيمة ونصائحه السديدة، وصبره علي وما خصصه من وقت للبحث والقراءة والتوجيه على الرغم من كثرة انشغالاته وأعبائه.

وفي الختام أحمد الله العلي القدير أولا و آخرا علي تيسيره وتوفيقه، فإن حقق بحثي هذا بعض الأهداف، فذلك ما كنت أصبو إليه وأرجوه، وإن كان غير ذلك فحسبي أن لي أجر المجتهد ...وما توفيقي إلا بالله عليه توكلت وإليه أنيب..

**تمهيد:**

لقد أفرزت عوامل الاحتكاك والصراع اللغوي ظواهر اجتماعية لسانية (لغوية) تمس معظم اللغات العالمية، ومنها اللغة العربية. ومما أفرزته هذه الأخيرة بروز ظواهر داخلية وأخرى خارجية. فمن الداخلية ظاهرة "الازدواج اللغوي" وهي " ظاهرة ألسنية عالمية تنطبق على عدد كبير من اللغات ولذا لا تشكل اللغة العربية حالة استثنائية وفريدة، بل تتساوى في ظاهرتها هذه عدد كبير من اللغات"[1].أما الخارجية فتكمن في ظاهرتي التعددية والثنائية اللغوية، والتي سأقف عند بعض مفاهيمها وأنواعها مع إبراز أثرها في المجتمع الجزائري عامة، والوسط التربوي التعليمي خاصة، لأصل إلى اقتراح أو حل يقارب الفصحى من جهة، ويساير الواقع اللغوي لهذا المجتمع من جهة أخرى.

**أولا :الظواهر اللغوية في المدرسة الجزائرية:**

**1-الازدواجية اللغوية / المفهوم والأصناف : Diglossie**

تداخلت المفاهيم والتعاريف التي قدمت حول ظاهرة الازدواج اللغوي، وتشابكت وتشابهت مع مصطلح الثنائية، على الرغم من اجتهادات الباحثين المهتمين بعلم الاجتماع اللغوي القائمين على الدراسات السوسيولسانية، إلا أنهم وقعوا في خلط معرفي حول هاتين الظاهرتين أدى إلى تضارب مفهومي للوضع اللغوي السائد. والمطلع على أمهات الكتب على اختلاف تصوراتها وزواياها يلمس هذا الخلط واقعا إلى يومنا هذا.

وأنا بدوري -في دراستي هذه- أتبنى تصورا مفاده، أن الازدواجية اللغوية* استخدام مستويين لغويين ذوي الانتماء الواحد تتشكل من لغة معيار كالفصحى ومستويات لهجية متفرعة عنها

[1]- عبد الرحمن بن محمد القعود، الازدواج اللغوي في اللغة العربية، ومعه مقالتان مترجمتان، إحداها «أثر اللغة العربية ونفسية العرب" لشوبي و الأخرى "الازدواج اللغوي فيرجسون مكتبة الملك فهد، الرياض، ط1، 1417هـ/1997م، ص 14.

*هذا التعريف من بين العديد من التعاريف التي أوردتها في هذا المبحث والتي سيتم الإشارة إليها.

كعامياتها، والثنائية اللغوية التي تتمثل في توافر لغات وطنية وأجنبية متعايشة في المجتمع الواحد وهو واقع لغوي أفرزته عوامل التطور والاحتكاك اللغوي بكل تمظهراته.

وقبل الشروع في تقديم المفاهيم اللغوية والاصطلاحية الخاصة بالظواهر اللغوية الشائعة في الممارسات اللغوية، أحاول عرض بعض المعاجم والكتب والمنشورات التي استعملت الثنائية مقابل **Diglossie** والازدواجية مقابل **Bilinguisme**والعكس".

**أ-الازدواجية اللغوية مقابل Bilinguisme والثنائية اللغوية مقابل Diglossie**[1]

معجم اللسانيات الصادر عن مكتب تنسيق التعريب قاموس اللسانيات لعبد السلام المسدي

[1]- المعجم الموحد لمصطلحات اللسانيات ، مطبعة المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، مكتب تنسيق التعريب ، الدار البيضاء ،2002، ص45،23.

- بسام بركة، معجم اللسّانية – فرنسي، عربي- منشورات جرّوس برس، طرابلس، لبنان، ط1، 1985.ص28-60.

- محمد على الخولي، معجم علم اللغة النظري ، مكتبة لبنان، بيروت، طبعة جديدة، د ت ، ص32-75.

-عبد السلام المسدي، قاموس اللسانيات، عربي -فرنسي، فرنسي -عربي مع مقدمة في علم المصطلح ، الدار العربية للكتاب، دط ، دت ، ص123/106.

- جورج مونان ،معجم اللسانيات، تر :جمال الحضري، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع ، بيروت، ط1، 1433-2012،ص175/56.

- أوزوالد ديكرو ، جان ماري سشايفر ، المعجم الموسوعي الجديد لعلوم اللسان ، تر : منذر عياشي، الدار البيضاء، المغرب، ط2007،ص703-707.

-مصطفى حركات ،العربية بين البعد اللغوي والبعد الاجتماعي، دار الآفاق، دط ،2017، ص54-57.

-كريمة أوشيش ،الثنائية اللغوية العامية والفصحى في استعمال التراكيب ، مجلة اللسانيات ،العدد 8 ،2003،95.

Grand Dictionnaire, linguistique et des sciences des langue, Larousse Paris, 1994, p66/148**. Bilinguisme**« : D'une manière générale, le bilinguisme est la situation linguistique dans laquelle les sujets parlants sont conduits à utiliser alternativement, selon les milieux ou les situations, deux langues différentes .Ceste le cas le plus courant du plurilinguisme.

**Diglossie** :Historiquement , la diglossie caractérisait , chez Psichari, la situation linguistique issue de l'installation d'une monarchie bavaroise a la tête la Grèce indépendante et dans laquelle la katharevousa(langue grecque archaïsante) était la seule langue reconnue par l'Etat ,alors que les formes , tournures , prononciation et monte quotidiens étaient dénommés démotique»( voir : Grand Dictionnaire, linguistique et des sciences des langue ,p66/148)

**ب- الازدواجية اللغوية مقابل Diglossie والثنائية اللغوية مقابل Bilinguisme**

معجم علم اللغة النظري — محمد علي الخولي

معجم اللسانيات — جورج مونان

معجم اللسانية — بسام بركة

| المعاجم اللسانية والكتب والمقالات العلمية[1] | الازدواجية اللغوية مقابل Bilinguisme والثنائية اللغوية مقابل Diglossie | الازدواجية اللغوية مقابل Diglossie والثنائية اللغوية مقابل Bilinguisme |
|---|---|---|
| معجم اللسانيات لجورج مونان | **الثنائية اللغوية Bilinguisme ص56** | **الازدواجية اللغوية Diglossie ص175** |
| القاموس الموسوعي أوزوالد ديكرو، وجان ماري سشايفر تر منذر عياشي | **الثنائيةاللغوية bilinguisme ص705** | **ازدواجية اللغة أو اللغة المزدوجة Diglossie ص707** |
| مصطفى حركات العربية بين البعد اللغوي والبعد الاجتماعي | **الازدواجية اللغويةbilinguisme** يستعمل نفس المصطلح بالعربية للمفهومين ديقلوسياوبيلانغويزم ويذكر المقابل بالفرنسية للتمييز | **الازدواجية اللغوية Diglossie ص57** |
| كريمة أوشيش أثر الثنائية اللغوية العامية – الفصحى في استعمال | **الثنائية اللغويةDiglossie ص95** | **الازدواجية اللغويةbilinguisme** ص95 |

| | | |
|---|---|---|
| التراكيب ،مجلة اللسانيات | | |
| معجم اللسانية لبسام بركة | **الثنائية اللغويةbilinguisme ص28** | **الازدواجية اللغوية Diglossie ص60** |
| معجم علم اللغة النظري لمحمد علي الخولي | **الثنائية اللغويةbilinguisme** ص32 | **لغة مزدوجة Diglossie ص75** |
| **Grand Dictionnaire, linguistique et des sciences des langue ,Larousse** | **Diglossieص148 الازدواجية اللغوية** | **Bilinguismeص66 الثنائية اللغوية** |
| المعجم الموحد لمصطلحات اللسانيات مكتب تنسيق التعريب | **الثنائية اللغويةDiglossieص45** | **الازدواجية اللغويةbilinguismeص23.** |
| قاموس اللسانيات عربي –فرنسي، فرنسي –عربي مع مقدمة في علم المصطلح لعبد السلام المسدي | **الثنائية اللغويةDiglossieص106** | **الازدواجية اللغويةbilinguismeص123.** |

و لمحاولة فك لبس التداخل الحاصل بين كلا المصطلحين: ازدواجية وثنائية لابد من النظر في تحليل المعنى اللغوي لكليهما، فازدواج" من ازدوج الشيء أي صار اثنين، والفصيحة وعامياتها

اثنتان من أصل واحد، نستدل بتعريف "**نهاد الموسى** الذي يرى أن الازدواجية مادتها "الزوج" قد استقرت هذه المادة في العربية بدلالة جلية على الاقتران والمشاكلة شأن العربية ولهجاتها أو الفصحى والعامية وهذه المادة في الطبيعة، تشي بتوحد العرق والسلالة، أما الثنائية فإن أسّ دلالاتها مطلق العدد، فهو يطلق على متقابلات الأضداد كالخير والشر والنور والظلام، والفقر والغنى، وذلك أشبه بالتقابل البعيد بين اللغات المختلفة، ومن هنا يؤثر اتخاذ" الازدواجية" في الدلالة على هذا المفهوم من تقابل شكلين أو مظهرين أو مستويين لغويين في إطار العربية نفسها وهكذا تكون الازدواجية عنده مقابلا عربيا لـ **Diglossie** على حين تكون الثنائية عنده هي المقابل العربي **bilinguisme**"[1].

ونستشف من خلال هذا المفهوم اللغوي لكلا المصطلحين أن الأول(الازدواج) يعني تعايش نظامين مختلفين للغة الواحدة، وتعد الفصحى وعاميتها اثنين من أصل واحد، في حين تختلف عنها الثنائية في كونها من أصلين مختلفين وقد شبهها بمتقابلات الأضداد، التي لا يمكن بحال من الأحوال أن تجتمع؛ لأن لكل منها (اللغة) نظامها الخاص وقواعدها وأصولها التي تتميز بها عن غيرها.

وتحديدا في أصول نشأة المصطلح وظهوره، يعد" العالم اللغوي الألماني "**كارل كرمباخ Karl Krambach** أول من تحدث عن ظاهرة الازدواج اللغوي سنة 1902، وبعدها ظهر مصطلح **Diglossie** على يد العالم الفرنسي "**وليم مارسيه William Marçais" "** الذي نحت هذا المصطلح بالفرنسية "**La diglossia**" ، وعرفه في مقالة كتبها عام 1930 بقوله هو التنافس بين لغة أدبية مكتوبة، ولغة عامية شائعة، وفي عام1959 قدم العالم الأمريكي "**شارل فرغسون**

1- إبراهيم كايد محمود، العربية الفصحى بين الازدواجية اللغوية والثنائية اللغوية، المجلة العلمية جامعة الملك فيصل العلوم الإنسانية والإدارية)، المجلد الثالث، العدد الأول، ذو الحجة 1422 ( مارس 2002 )، ص59-60. و ينظر: عبد الرحمن بن محمد القعود، الازدواج اللغوي في اللغة العربية ، ص12.

**Ferguson**" هذا الاصطلاح إلى الإنجليزية محددا ظاهرة الازدواج اللغوي" [1]. معرفا لها على أنها " وضع لغوي ثابت نسبيا يكون فيه بالإضافة إلى لهجات اللغة ، نوع من اللهجات مختلف اختلافا كبيرا عن غيره من الأنواع ومنظم أو مصنف للغاية ، وعادة ما يكون هذا النوع أكثر تعقيدا من الناحية اللغوية النحوية ، الصرفية ، والتراكيب الصوتية وعادة ما يكون أعلى من غيره (...)هذا النوع من اللغة يتم عن طريق التعليم الرسمي( المدارس والمعاهد) "[2] وهو وضع تمثله اللغة العربية الفصحى في مدارسنا حاليا.

يتبين من هذا التصور، أن الازدواجية اللغوية عند "**فرغسون Ferguson** "عبارة عن توافر شكلين لغويين مختلفين للغة الواحدة أحدهما يتمثل في شكل لغة فصحى تسمى بالشكل اللغوي الأعلى، تتسم بالتعقيد من النواحي اللغوية المعروفة. ويتم تعليمه وتعلمه في الوسط التربوي التعليمي، والآخر يتمثل في شكل لهجة يسمى الشكل اللغوي الأدنى. وهذا النوع لا يستعمل في أي قطاع من القطاعات الرسمية للمجتمع، بل يعتمد في المواقف التواصلية الخطابية الجارية بين الأهل والأصدقاء، ويمكن أن أمثل لهذين الشكلين اللغويين بين الفصحى والعامية أو العربية

[1]– ينظر : إبراهيم كايد محمود ، المرجع نفسه، ص61..

[2]-إبراهيم صالح الفلاي، ازدواجية اللغة النظرية والتطبيق، مكتبة الملك فهد للنشر ،الرياض ، ط1، 1417ه-1996م،ص21

ولهجاتها ذات الأصل الواحد بالشكل الذي قدمه " **فرغسون Ferguson** " في الجدول التالي[1]:

| الموقف الاجتماعي | الشكل اللغوي الأعلى | الشكل اللغوي الأدنى |
|---|---|---|
| المناسبات الدينية والخطاب في المساجد | X | |
| الرسائل الشخصية | X | |
| الخطب في البرلمان | X | |
| التحدث إلى الأهل والأصدقاء والزملاء | | X |
| الشعر الشعبي | | X |
| محاضرات الجامعات | X | |

إنه من غير المعقول أن يوظف الشكل اللغوي الأدنى – حسب اعتقادي – اللهجة العامية كلغة لإلقاء المحاضرات في الجامعة أو لأداء حوار صحفي مع أحد الرؤساء-على الرغم من توظيفها–إذ يعد ذلك انحرافا وخطأ يصعب تقبله في العرف اللغوي الاجتماعي؛ لكونها أوضاعا رسمية لا يمكن الهبوط بها إلى الأشكال اللغوية الدنيا أو إلى التنوعات الوضعية كما يصطلح عليها "**فرجسونFerguson** ". في حين يتواضع الإمام بنزوله من المستوى الرفيع (الأعلى) وخطابه بالفصحى– أي الوضع الرسمي إلى الوضع شبه الرسمي إلى لغة ثالثة تجمع بين الأول والثاني

[1]– المرجع السابق، ص 23.

قصد إيصال المفاهيم والغايات التي يهدف من وراء إلقائه لتلك الخطب، وإيصالها إلى الجماهير الشعبية على اختلاف طبقاتها.

فمما يُلحظُ أنّ للتخاطب في العملية التواصلية مظهرين أو نوعين اثنين: إمّا المشافهة وإمّا الكتابة، وقد تستعمل العامية/ الدارجة أثناء المشافهة في ميادين كثيرة كالمسرح، وبعض ما يُعرَضُ على الشاشات، وكذا الرسائل التي تكتَب بالعامية اليوم.

وفي حين قام "فيشمان **Fishman** " بالتوسع في مفهوم الازدواجية وتبرز إضافته في تجاوز المفهوم المحدود الذي وضعه "**فرجسون Ferguson** " لتحديد ظاهرة الازدواجية فهي في نظره" ليست مقتصرة فقط على وجود لهجتين في المجتمع، إحداهما فصيحة والأخرى عامية ولكنه يرى أن ازدواجية اللغة تشمل اللهجات والأساليب المختلفة للهجة الواحدة" [1] بمعنى توافر اللهجة على عدة أشكال لغوية دنيا.

أما "**فاسولد Fazold** " فقد توسع هو الآخر في نظرية ازدواجية اللغة في تقديمه المفهوم الجديد. وذلك حسب التوزيع الوظيفي لهذه الأشكال التي تضم اللغات واللهجات حيث سماها ازدواجية لغوية موسعة وقد عرفها على أنها "حجز الأجزاء اللغوية العليا في المجتمع ( والتي لا يتعلمها الفرد أولا ولكنه يتعلمها لاحقا وبطريقة واعية ويتم هذا التعليم عن طريق التعليم الرسمي) لأوضاع يدركها الفرد على أنها رسمية وأكثر تحفظا، وحجز الأجزاء اللغوية الدنيا (...) بدءا من الاختلاف في الأسلوب ونهاية الاختلاف التام كما في اللغات المنفصلة، هذه الأجزاء اللغوية الدنيا تحجز الأوضاع التي يعتبرها الأفراد أقل رسمية وأكثر ألفة"[2].

ما عاب على نظرية "**فرغسون Ferguson** " عند من جاء بعده في كونه لم يحدد الخصائص المميزة للشكل اللغوي الأدنى( اللهجة ) ، واقتصر على شكل واحد في حين تتعدد أنواع هذا

[1]-إبراهيم صالح الفلاي، ازدواجية اللغة النظرية والتطبيق ، ص86 -

[2]– المرجع نفسه، ص 119.

الشكل اللغوي .

إن ما هدفت إليه هذه الدراسات، وما اتفق عليه جميع الباحثين **(فرغسون ، فيشمان، فاسولد)** القائمين على دراسة هذه الظاهرة (الازدواجية اللغوية) هو معرفة كيفية اكتساب الأشكال اللغوية وتبيان أسبقية الاكتساب ، وقد أجمعوا على ذلك في دراستهم في قولهم: "أن الاكتساب اللغوي الأدنى يسبق اكتساب الشكل الأعلى للغة، كما تكتسب اللغة أو اللهجة الأم بالمنزل وبطريقة لا واعية فلا يتم اكتساب الشكل الأدنى من قبل الأطفال عن طريق حفظ قواعد نحوية أو الذهاب إلى أماكن التعليم الرسمية، ويتم لاحقا اكتساب الشكل اللغوي الأعلى بطرق التعليم الرسمية، ولا بد للطفل هنا من بذل مجهود حسن يكسبه ذلك الشكل اللغوي، فلا ينشأ الأطفال العرب وهم يتحدثون الفصحى، بل عليهم الذهاب إلى المدارس لاكتساب ذلك الشكل"[1]. إن اكتساب الشكل الأدنى يكون نتاج فرص الاكتساب الطبيعي التلقائي ، باعتباره اللغة الموظفة في الحياة، في حين الشكل اللغوي الأعلى يأتي عادة في المرتبة الثانية من ناحية التعلم أو الحضور، ويتضمن مجموعة من القوالب والقوانين التي يجب اتباعها أثناء التعلم .

وهي حال الأطفال في المجتمع الجزائري، إذ يعد الشكل الأدنى سواء أكانت لهجة عامية أم أحد لهجات الأمازيغية **هي لغة المنشأ*** لغة الخطاب والتواصل اليومي، أما الفصحى أو الشكل الأعلى هي اللغة المتعلمة " تكتسب في المدرسة بشكل أساسي، وتستعمل في أغلب الحالات

[1]– المرجع السابق، ص 165–166.

* مصطلح **لغة المنشأ** هو" مصطلح عربي قد استعمله الجاحظ .كما يذكر الحاج صالح في إحدى محاضراته (لطلبة الماجستير...مدونتي) وقد استعمل هنا كمقابل للفظ الأجنبي **(لغة الأم : langue matenelle)**" ينظر : طاهر لوصيف ، منهجية تعليم اللغة وتعلمها، رسالة ماجستير، معهد اللغة العربية وآدابها، جامعة الجزائر، 1996 ص68. و"**لغة المنشأ ، الناشئة**" ينظر الحاج صالح ، بحوث ودراسات في اللسانيات العربية ، موفم للنشر والتوزيع ،د ط، ج1، 2007 ، ص193وص182.

الشكلية للتواصل الكتابي أو الشفوي"[1].

لقد عني كثير من الباحثين العرب المعاصرين بظاهرة الازدواجية ولهم رأي في ذلك، فقد أدلوا بدلوهم لتوضيح بعض زوايا هذه الظاهرة محاولين رفع اللبس عنها.

يقول"**سمير شريف استيتية** "في كتابه "**اللسانيات المجال والوظيفية والمنهج**"" ونحن نميل إلى التعريب الذي يؤثر استعمال الازدواجية نظيرا للمصطلح "**Diglossie**"واستعمال الثنائية نظير المصطلح**Bilingualism**" ، ويؤثر هذا الاختيار .اتفاق كلمة الازدواجية مع مضمون المصطلح الانجليزي **Diglossie**" الذي يعني استعمال مستويين مختلفين أو أكثر، من لغة واحدة (...) فقد وضع المصطلح **Diglossie**" ليصف حالة من حالات التعدد اللغوي داخل إطار اللغة الواحدة، ولا يصف استعمال لغتين مختلفتين في مجتمع واحد وهذا هو أصل المصطلح وهذا ما استقر عليه مضمونه عند الكثير من الباحثين اللغويين"[2].

كما يطلق "**محمد علي الخولي**" مصطلح الثنائية الرأسية على ازدواجية اللغة في كتابه" **الثنائية اللغوية الحياة مع لغتين**" وحجته في ذلك وجود لهجة عالية فصيحة وأخرى أقل شأنا أو علوا، العامية أو المحلية وهي استخدام الفرد للهجتين من لغة واحدة وبصورة متكاملة وذلك بقوله : "تدعى هذه الثنائية ثنائية رأسية "**vertical bilingualism** وجاء مفهوم الرأسية من وجود لهجة عالية هي اللهجة الفصيحة، وأخرى أقل شأنا أو علوا هي اللهجة العامية أو المحلية "[3] ويؤكد هذه المفاهيم اللساني الغربي" **لويس جان كالفي Louis Jean Calvit** "في كتابه "**حرب**

[1]– بيار أشار ، سوسيولوجيا اللغة مع مقدمة من المؤلف خاصة بالطبعة العربية، تعريب: عبد الوهاب نزو، منشورات عويدات، بيروت ، لبنان، ط1،1996 ، ص 48.

[2]– سمير شريف استيته، اللسانيات المجال والوظيفة والمنهج، دار الكتاب العالمي، عالم الكتب الحديث، إربد، الأردن، ط2، 2008، ص 665.

[3]– محمد علي الخولي، الحياة مع لغتين "الثنائية اللغوية "مطابع الفرزدق التجارية، الرياض، ط1، 1408هـ/1988م، ص20.

**اللغات والسياسات اللغويـة**" بقولـه إنها "العلاقة بين ضربين لغويين بديلين ينتميان إلى أصل جيني واحد، أحدهما راق، والآخر وضيع كالعربية الفصحى والعاميات"[1].

## 1-1-هل الازدواجية اللغوية ظاهرة طبيعية أم معضلة تستدعى حلولا ؟

لقد عُرفت هذه الظاهرة منذ القدم، ولها جذورها التاريخية، تاريخ العربية الفصحى. وهي في حينها كانت تشكل ظاهرة طبيعية لقرب لهجاتها المتفرعة عنها إذ " إن الازدواجية اللغوية شيء بديهي في اللغة العربية، وقد نشأت هذه الازدواجية العربية قبل الإسلام بين اللغة الأدبية المشتركة ولهجات القبائل إذ كانت الأولى لغة الأدب والعهود والمواثيق وكانت الثانية لغة التفاهم في الحياة اليومية ولم يكن هناك فارق كبير بين هذين المستويين التعبيريين"[2]. كما لم تقتصر هذه الظاهرة على العربية وحدها إذ إن "كل لغة حية تفرز درجة أكبر أو أقل من الازدواجية بين الاستعمال المكتوب والاستعمال الشفوي"[3]

يرى "**عبد العلي الود غيري**" أن مشكلة الازدواجية لا تكمن في الازدواجية الاستعمالية بقدر ما تكمن في الهوة الحاصلة بين الفصحى والعامية في قوله: "إن الأمر المزعج في قضية الفصحى ولهجاتها في اللغة العربية ليس هذه الازدواجية الاستعمالية في حد ذاتها، فهي من حيث المبدأ ظاهرة ملحوظة في كل اللغات ولا يمكن القضاء عليها بشكل تام ونهائي مهما يبذل في ذلك من

---

[1]-لويس جان كالفي، حرب اللغات واللسياسات اللغوية، تر: حسن حمزة، مراجعة سلام بزي-حمزة- المنظمة العربية للمترجم تدعم من مؤسسة محمد بن راشد آل مكتوم ، بيروت، أغسطس، ط1، 2008، ص 396.

[2]- توفيق محمد ملوح القفعان ، عوبي صحبي الفاعوري، تأثير الازدواجية اللغوية ( الفصيح والعامي) في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، دراسات العلوم الإنسانية والاجتماعية، المجلد 39، العدد 1، 2012، ص 05.

[3]- عبد القادر الفاسي الفهري، السياسة اللغوية في البلاد العربية بحثا عن بيئة طبيعية عادلة، ديمقراطية ناجحة، دار الكتاب الجديد المتحدة، دط، دت، ص21.

جهد مع عدم الجدوى من وراء السعي إلى " القضاء النهائي " عليها، وعدم واقعيته وتناسبه مع طبيعة اللغات البشرية التي يمكن توقيف حركيّتها و تجميدها في حالة ساكنة ولو للحظة قصيرة في زمن سيرورتها وانسيابها، وإنما الخطورة في الموضوع هي المتمثلة في اتساع الهوة بين المستويين بشكل مستمر تسهم فيه عوامل كثيرة لا تتوقف وإنما تزيد وتكثر" [1].

فعلا الازدواجية ظاهرة تشهدها جميع اللغات لا يمكن بحال من الأحوال القضاء عليها ؛ إذ اقتصرت على التواصلات العادية ، في حين تصبح معضلة ليس من السهولة بمكان صدها إذا أخذت الواحدة ( العامية مثلا) منها مكان الأخرى ( الفصحى) ،وكانت من العوامل المعرقلة في الجانب التعليمي واللغوي والتواصلي .

انقسم الباحثون في رأيهم حول هذه الظاهرة قسمين، البعض يراها انحرافا للسان العربي والبعض الآخر يعدها نوعا من الثراء والتعدد اللغوي، ومن بينهم" **سمر روحي الفيصل** " إذ يذهب إلى القول :" إنه من العبث توجيه جهود الباحثين إلى القضاء على الازدواجية اللغوية لأن الحياة اللغوية العربية لم تخل يوما من هذه الازدواجية؛ لأن هذه الأخيرة نفسها لم تكن عائقا أمام التألق الحضاري للأمة العربية"[2].

في حين ترى "**خوله طالب الإبراهيمي** أن من أهم أسباب الازدواجية اللغوية؛ العامية التي

[1]–عبد العلي الود غيري، لغة الأمة ولغة الأم عن واقع اللغة العربية في بيئتها الاجتماعية والثقافية ، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط1،دت، ص 322.

[2]– سمر روحي الفيصل، قضايا اللغة العربية في العصر الحديث، غزة، كانون الثاني، د ط، 2009، ص13.

عدتها " سرطان العربية "[1] تتمظهر سلبية الازدواجية اللغوية في طغيان (العامية) وزحفها إلى الأوساط التعليمية مما يجعلها عائقا لتحصيل الفصحى، تمس بالدرجة الأولى الجانب النفسي والتحصيلي للمتعلمين.

نلخص مما سبق عرضه أن ظاهرة الازدواجية اللغوية ظاهرة طبيعية إذا أحسن توظيف واستخدام مستوييها المعياري واللهجي في جميع الأحوال الخطابية والتواصلية كما كان سابقا. في حين تتحول الازدواجية إلى معضلة تستدعي حلولا، إذا انقلبت الموازين، ووظفت العامية في المواقف الرسمية المعيارية والعكس، وبخاصة المؤسسات التعليمية التي يحتاج وضعها اللغوي إلى إمعان النظر، وإعادة البحث على اللغة الفصحى في عالم سيطرت فيه العاميات العربية، واللغات الأجنبية (فرنسية، وإنجليزية).

## 1-2-أنواع الازدواجية اللغوية.

تعددت صور الازدواجية بتعدد تصنيفاتها والتي تحدد بحسب الكفاءة ، وسن الاكتساب والوظيفة أي حسب التوزيع الوظيفي للغة في أي مجال من المجالات؛ التي تقتضي تنوعا من التنوعين(الفصحى ، العامية ) فالمنزل والشارع، والمسجد والجامعة والمدرسة، تختلف أوضاعها ومن ثم، تختلف لغة تواصلها.

وتنقسم الازدواجية إلى:"[2]

أ- **ازدواجية مبكرة:** وتخص الشخص الذي اكتسب لغتين من خلال العائلة أو المحيط قبل سن التمدرس كأن يكتسب الطفل اللغة العربية والعامية قبل دخوله المدرسة.

[1]- خولة طالب الابراهيمي، الجزائريون والمسألة اللغوية تر: محمد يحياتين، دار الحكمة ، الجزائر، ط2،1997 ص50.

[2]- مصطفى حركات، العربية بين البعد اللغوي والبعد الاجتماعي، ص 78-79.

**ب- ازدواجية متعاقبة:** وهي عندما يكتسب الطفل لغة قبل أخرى، وتخص الأطفال المغتربين أو الذين تنقلوا من بلد لآخر، وتقابلها **الازدواجية المتزامنة** ، والازدواجية المتعاقبة هي الأكثر ورودا إذ العامية تكتسب قبل الفصحى كما أنها تخص اللغة الوطنية التي تلقن قبل اللغات الأجنبية

أما من ناحية الكفاءة اللغوية تصنف الازدواجية إلى **ازدواجية مثالية،** وهي التي تخص الشخص الذي له كفاءة عالية ومتساوية للغتين وتسمى بالمثالية لأنها نادرة.

**ج-ازدواجية غير متكافئة:** وهي التي تكون فيها إحدى اللغتين ذات مستوى أدنى من الأخرى "

من المبالغ فيه أن نحكم على شخص مزدوج اللغة بالمثالية في تمكنه من اللغتين. إذ مهما حاول هذا المزدوج التمكن من ناصيتهما بشكل متساو، إلا أن الحقيقة تؤكد أن إحدى اللغتين أكثر قوة ورسوخا من الأخرى . وذلك راجع لعوامل نفسية معرفية اجتماعية. أما بالنسبة للازدواجية غير المتكافئة فهي ذات الانتشار الواسع سواء في الحياة الاجتماعية أم الحياة المدرسية، كحال اكتساب لغة الأم والتمكن منها أكثر من تمكنه من الفصحى .

**1-3-الفرق بين الازدواجية والثنائية اللغوية :**

إن اللبس الحاصل على المستوى المفهومي اللغوي والاصطلاحي للازدواجية والثنائية اللغوية- والذي فصلت فيه سابقا- يستوجب منا الوقوف على أوجه التشابه والاختلاف بينهما لربط كل مفهوم بمدلوله المناسب.

يحدد"**فيشمان Fishman** "الفرق بين الازدواجية اللغوية والثنائية في ما يلي":

- ✓ ثنائية اللغة صفة مميزة للتصرف اللغوي على المستوى الفردي ، أما ازدواجية اللغة ، فإنها خاصية من خصائص التنظيم اللغوي على مستوى المجتمع.

- ✓ ازدواجية اللغة أحد مميزات الاستخدام اللغوي المتعدد من قبل الفرد، بينما ثنائية اللغة هي تخصيص وظائف مختلفة للغات"[1].
- ✓ ازدواجية اللغة" ترتبط ارتباطا وثيق بعلم اللغة الاجتماعي وترتبط بالمجتمع حال بحثها ، وثنائية اللغة تعد جزءا من علم اللغة النفسي "[2].

وحسبه أن الثنائية هي وصف للسلوك اللغوي للفرد، تخص فردا بعينه وتحدد درجة تمكنه من توظيف اللغتين في جميع الأحوال الخطابية، في حين ازدواجية اللغة هي وصف لسلوك المجتمع الذي يفرض استعمال تنوعات لغوية ولهجية بحسب الأغراض والوضعيات والمواقف التواصلية.

ويوضح لنا "**عبد الجواد توفيق محمود**" الفرق بينهما في قوله: "يعني مصطلح الثنائية اللغوية استخدام لغتين مختلفتين استخداما رسميا في أنماط الحياة المختلفة مثل الإنجليزية والفرنسية في كندا، أما مصطلح الازدواجية اللغوية فيعني استخدام نمطين مختلفتين للغة ذاتها، أحدهما معياري أو فصيح والآخر لهجة محلية مثل العربية الفصحى واللهجات المحلية"[3].

ويذهب "**إبراهيم خليل**" الذي لا يختلف في رأيه عن سابقه إلى أن "الفرق بين الازدواجية والثنائية تكمن في كون الأول يعنى به قيام مجموعة لغوية باستعمال تنوعين من اللغة المشتركة الواحدة ذاتها أحدهما ذو اعتبار راق من الآخر، يستخدم في الكتابة الأدبية...والآخر يستخدم فيما عدا ذلك لغة التخاطب اليومي (...) وخير مثال لذلك العامية الدارجة في العربية فهي تستعمل في لغة الحديث اليومي، ولا تستعمل في لغة الكتابة إلا نادرا، أما ثنائية اللغة تعنى وجود لغتين متنافستين في الاستعمال تتمتعان بمنزلة واحدة من حيث الكتابة الرسمية و الاستعمال الرسمي

[1]-إبراهيم صالح الفلاي ، ازدواجية اللغة النظرية والتطبيق ، ص87.
[2]- المرجع نفسه، ص85.
[3]– عبد الجواد توفيق محمود، الواقع اللغوي في العالم العربي في ضوء هيمنة اللهجات المحلية واللغة الانجليزية، جامعة أسيوط جمهورية مصر العربية، يناير، 2014، ص 125.

مثلما نلاحظ في الجزائر حيث العربية لغة مشتركة والفرنسية كذلك، وهما تمثلان لغتين يجيدهما المتكلمون بالقدر نفسه من الكفاءة"[1] وسبق شرح مفهوم الكفاءة الخاصة بكلتا اللغتين.

نستشف مما سبق ذكره من تعريفات أن الثنائية هي قدرة الفرد على استعمال لغتين ذات أصل جيني مختلف، باعتبار كل واحد منهما بوجه أو أكثر كالثنائية بين اللغة العربية والفرنسية والإنجليزية، في حين أن الازدواجية هي استعمال وتوظيف لمستويين لغويين من أصل واحد كالعربية وعامياتها والأمازيغية ولهجاتها وهي خاصية نطلقها على وضع مجتمع ككل يتعامل مع أشكال لغوية موجودة في ذلك المجتمع.

## 1-4-أثر الازدواجيـــة اللغويـــة على لغة المتعلـم

تواجه المجتمعات العربية ومنها الجزائر أخطارا لا تنحصر على مستوى الممارسات اللغوية للناطقين بها، بل تتجاوزها لتمس المستويات التعليمية . إذ ينعرج فيها اللسان العربي فأصبح يشهد تأرجحا لغويا بين العربية وعامياتها والأمازيغية ولهجاتها واللغة الأجنبية على اختلافها. وهذا ما يهدد الهوية الوطنية التي قوامها اللسان العربي، ومن ثم، مستقبل العربية لدى أبنائها ومتعلميها.

وباعتبار التداخل اللغوي نتيجة حتمية لظاهرتي الازدواجية والثنائية اللغوية التي تعاني منها المدارس الجزائرية على اختلاف مراحلها الأمر الذي ينجم عنه آثار سلبية تمس الجوانب النفسية واللغوية والمعرفية لمتعلميها.

ولقد بدت أمارات ذلك في الخطاب اللغوي التواصلي والتعليمي لأبناء المجتمع الجزائري، وعلاوة على ذلك ما نشهده من الصحف ووسائل الإعلام ترويجا وتشهيرا واستعمالا للهجة العامية في ثنايا اللغة أو جهرا بها، تقريبا وتفهيما بها أو جذبا جماهيريا بواسطتها ، على

[1]- إبراهيم خليل، مدخل إلى علم اللغة، دار الميسرة للنشر والتوزيع للطباعة، عمان ،ط1، 1435- 2014، ص 75-76.

مستوى برامج الأطفال بشكل خاص، مما يسهم في إفساد ملكات المتعلمين وتحريف أذواقهم، إذ إنها في نظرهم و اعتقادهم لا مثيل لها لغة أصلية متأصلة في (أذهانهم) عقولهم وقلوبهم مقابل الفصحى لغة المدرسة التي تعيش نوعا من النفور والهروب لديهم .

لغة الأم هي لغة الخطاب والتواصل اللغوي في الحياة الاجتماعية اليومية، تشمل أبناء العربية كبيرها وصغيرها، وهي لغة المنشأ التي فطروا عليها لأن "الطفل في العالم العربي يرضع العامية كما يرضع غذاءه من أمه لينمو وينضج محاطا بالدارجة من كل جانب وفي كل مكان فالدارجة لا تزايله حتى في الفصل الدراسي يسمعها إما من زميله، وإما من مدرسته"[1] بوصفها اللغة التي يكتسبها المتعلم في المراحل الأولى من حياته، فهي النمط اللغوي العفوي الذي يكتسب في جو طبيعي من غير قيود ولا فرض لقواعد وأنماط يسير على منوالها؛ إذ يكتسب هذه اللغة اكتسابا طبيعيا، في حين أن لغة المدرسة تكتسب بالتعلم، هذه الأخيرة التي تعلم في جو اصطناعي يصعب على المتعلم التأقلم معها –في بداية تعلمه– مما يؤدي إلى خلط نظامين لغويين يعرقل تعلمه في المراحل الأولى، وهذا ما ذهب إليه" **نهاد الموسى**" موضحا لنا أثر لغة الأم، في قوله إن "العامية التي يكتسبها الناشئة في حجور أمهاتهم هي علة الازدواجية الأولى"[2] حسبه أن العامية سبب نشوء الازدواجية عند المتعلم، تمثل لغة هجين لغوي ممزوج بلغات ولهجات .

في حين أن هذه اللهجة (العامية) لها مشروعيتها في النظام اللغوي العام بدءا من مراحل الطفل الأولى – الأسرة، إلى كل ما يحيط به ؛ الشارع، المحيط، المجتمع –إذ تحتل موقعا مركزيا في ذهنه ليس بالسهولة بمكان زعزعتها أو إحلال الفصحى محلها بمجرد تلقنها أو تعلمها في

[1]– عبد الرحمن بن محمد القعود، الازدواج اللغوي في اللغة العربية ، ص32–33.

[2]– المرجع نفسه ، ص43.

السنوات الأولى من التعليم؛ لذا نرى "الطفل يتعلم العامية في أقل من خمس سنين ولا يتعلم الفصحى في أقل من عشر، والسبب في ذلك ظاهر فهو أينما سار وحينما ذهب مشتغل بها تترسخ في ذهنه رسوخ الفرنسية في أذهان الفرنسيين(...) فليس في اللسان العربي شيء من الصعوبة، وإنما هي طريقة التلقين وبيئة التعلم"[1] ذلك أن طبيعة البيئة التعليمية والطرائق البيداغوجية هي التي تحدد مدى قدرة المتعلم على اكتساب اللغة سواء كانت عربية أم فرنسية... بمعنى آخر إن توفير البيئة التعليمية المكيفة، تهيئ جوا طبيعيا لاكتساب هذه اللغة المتعلمة بكيفية صحيحة سليمة.

فهذه المعضلة التي أصابت العربي حالت دون تمكنه من لغة تواصل وتفاهم موحدة، بعكس الأجنبي الفرنسي مثلا تهيأ له بيئته اكتساب الفرنسية قبل المدرسة ويتعلمها أثناء المراحل التعليمية وبعدها، وكما هو معروف في أدبيات علم النفس "أن النظام اللغوي الذي يتم إتقانه وإجادته من خلال الاكتساب الطبيعي منذ الطفولة هو الأكثر رسوخا في ذهن الطفل، وهو المهيمن على أنظمة لغوية أخرى يتعلمها تباعا في مراحل عمره المختلفة"[2].

وهكذا تدخل اللغة الفصحى وعامياتها حلبة الصراع، لتصارع كل منها للبقاء، وهذا الصراع يكون على مستوى الأنظمة اللغوية لكل منها على جميع المستويات. ونحن نعلم أن الغلبة للأقوى أي الأكثر استعمالا، والأولى من حيث التموقع في ذهن الناطق بها، وبما أن الطفل قد امتلك كفاية لغوية في العامية التي ترسخت، بل سيطرت على بؤرة التفكير لديه فستحضر (العامية) في مقامات تعلم الفصحى أي التفكير بلغة أم للتعلم باللغة الأم، وهذا أمر معرقل أكثر منه مساعد.

[1]– المرجع السابق ،ص42-43

[2]– عبد الجواد توفيق محمود، الواقع اللغوي في العالم العربي في ضوء هيمنة اللهجات المحلية واللغة الانجليزية، ص 127.

إن التقاء اللغة الجديدة لغة المدرسة (الفصحى) مع اللغة المكتسبة (العامية) يحدث –ازدواجا لغويا– يؤثر بشكل سلبى على تعلم الفصحى ما دام الرصيد اللغوي اللهجي الذي يمتلكه المتعلم يتدخل ويتداخل في عملية التحصيل والتعلم.

إضافة إلى ما سبق ذكره تسهم النظرة القاصرة إلى اللغة العربية الفصحى، وادعاء معظم الناطقين بها من شرائح المجتمع المختلفة صعوبتها– والتي تكمن في جانبيها النحوي والإعرابي وبعض التقعر والتشدق في مصطلحاتها –أدى إلى هجرانها، إلى جانب تقاعس القائمين في أداء واجبهم لإنجاح العملية التعليمية إذ اقتصرت ممارساتهم على الجوانب النظرية وبخاصة في أنشطة القواعد النحوية، مما ينفر المتعلم من تعلمها.

إن ازدواج العامية والفصحى في الممارسات التعليمية يؤثر تأثيرا سلبيا على لغة تواصل المتعلمين مما يشكل ضعفا لغويا يظهر على شكل أخطاء لغوية على مستوى أدائهم الشفوي والتحريري، فلا جدوى من تدوين الفصحى في القاعات الدراسية ما لم يتسع استعمالها ليشمل الوسط الاجتماعي.

وهذا ما جعل الازدواجية–في نظر الكثير من الباحثين– من أقوى الأسباب التي تعيق الفصحى وتحول دون تعلمها. فهي في نظر "**نهاد الموسى**" "الجدار الحائل بيننا وبين أمانينا في نشر العربية في العالمين"[1] لأن الفصحى غير اللغة المستعملة في كل تعاملتنا، ويوضح ذلك في قوله :" اللغة التي يتعلمها الطالب العربي هي غير اللغة التي يستعملها في البيت أو الطريق وما يسمعه من معلم العربية غير الذي يسمعه من معلم الجغرافية ، بل إن معلم اللغة العربية يعلمه أشياء ويستخدم أشياء غيرها ، كل شيء حول العربية في الفصل مضاد لها في البيت والمدرسة والشارع، وكأنما هناك هذه القربة المقطوعة تملأ من أعلاها فينهمر الماء من جوانبها المهترئة

[1]– عبد الرحمن بن محمد قعود ، الازدواج اللغوي في اللغة العربية، ص 43.

والممزقة "[1] ذلك لأن رسوخ الرصيد العامي في ذهن المتعلم يصعب عليها تقبل الرصيد الفصيح واستيعابه في المرحلة الأولى من التعليم، لتزاحمه بعد ذلك اللغة الفرنسية في السنة الثالثة والأمازيغية في السنة الرابعة، فأين نصيب الفصحى من كل هذا؟

إنّ الضعف متعدد الجوانب، لكن أقوها يعزي بالدرجة الأولى إلى المعلم ، فالمتعلم له قابلية لتعلم جميع اللغات إن توفر معلم كفء، وخير تمثيل امتلاك الكثير من المتعلمين لملكة الفصحى وبدرجة عالية، في حين تحتاج الفئة الأخرى إلى اكتساب محصول لغوي يتناسب مع أعمارهم ومرحلة تعلمهم، ييسر لهم عملية تعلم وتعليم اللغة العربية الفصحى. كما لا يجب أن ننسى أن للمنهاج التربوي النصيب الأكبر في حدوث مثل هذه النتائج؛ والذي لو أعيد فيه النظر وشكل بطريقة صحيحة مراعيا فيه جميع الجوانب اللغوية والمعرفية والنفسية والثقافية والاجتماعية وغيرها .. لما وجود هذا المشكل؛ ولما تفاقمت هذه الصعوبات.

في حين تقر دراسات علمية– أن الطفل يولد وهو مزود بقدرة لغوية ويملك قابلية لتعلم العديد من اللغات في سن مبكرة– إلى جانب اللغة الأم ولغة الأم – وبخاصة إذا واتته الظروف وأهمها على الإطلاق المعلم مسير العلمية التعليمية التعلمية وموجهها الذي يجب أن تتوفر فيه كل شروط الكفاءة والأهلية لتحقيق الأهداف المنشودة من التعليم، ومنه برز أصحاب هذا الرأي الذين ينادون بضرورة تعليم اللغة الأجنبية مع لغة المدرسية.

في حين يرى" **الفاسي الفهري** " ضرورة تلافي إدخال اللغة الأجنبية في سن مبكرة لإتاحة

[1]– نهاد الموسى، الثنائيات في قضايا اللغة العربية– من عصر النهضة إلى عصر العولمة– دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2003، ص 127.

الفرصة لنمو قدرات الطفل في مرحلة أولى، باللغة الوطنية وتمكنه منها تمكنا كافيا وفاعلا"[1]. فعدم تمكن المتعلم من اللغة الأم في هذه المرحلة الحساسة، وإدراج لغة أجنبية ثانية يؤثر على نفسية المتعلم وعلى نموه اللغوي والمعرفي مما يدخله في صراع وتصادم بين النظامين، وتكون النتيجة طبيعية في مثل هذه الممارسات، عدم امتلاك أي لغة.

ولتفادي هذه الانعكاسات السلبية اجتهد الباحثون في مجال اللسانيات الاجتماعية والنفسية والتربوية لإجاد حلول للمشكلة، فمنهم من اعتبر اللغة الوسطى أو المشتركة هي الوسيلة الأمثل والأيسر لتحقيق الوحدة اللغوية التي ينشدونها، ومنهم من اقترح إلغاء الفصحى وإحلال العامية محلها، وهذا ما لا يمكن بحال من الأحوال ففيه القضاء على لغة القرآن، هذه اللغة المقدسة قداسة الرسالة المحمدية. وفي المقابل نطرح السؤال أي العاميات ستحل محلها؟ إذ تختلف خصائص كل واحدة منها باختلاف المنطقة الواحدة فهي تخضع لعوامل التأثير والتغيير والاحتكاك، مما ينجم عنها تفرع عاميات مختلفة وهذا ما ينشأ ازدواجيات جديدة. ففي عصرنا الراهن لم تعد العاميات ذات صلة مباشرة بالفصحى – كما كانت عليه سابقا في عصر الفصاحة – بل أصبحت منحرفة عنها، معيقة أكثر منها أداة تواصل.

إن وصف "**خوله طالب الإبراهيمي**" لتلاميذ المدرسة الجزائرية أقرب وصف للواقع اللساني التعليمي في قولها:" إن المدرسة الجزائرية لا تخرج مزدوجي لغات فحسب، بل بالأحرى أناسا ذوي كفاءة لغوية دنيا لا يحسنون اللغتين معا"[2]

[1]– آمنة إبراهيم، وضع اللغة العربية بالمغرب، وصف، رصد، وتخطيط، منشورات الزاوية، مطبعة الأمنية ، الرباط ، ط1، 2007 ص 129.

[2]– خولة طالب الإبراهيمي، الجزائريون والمسألة اللغوية، ص45.

## 1-5-سبل علاج الظاهرة (الازدواجية اللغوية)

- ✓ استغلال الرصيد الفصيح الموجود في العامية واستثماره في المادة اللغوية التعليمية من قبل القائمين على تحسين المنظومة التربوية ، والمشتغلين في هذا المجال، لتقليص الهوة بينهما.
- ✓ حث وسائل الإعلام المسموعة منها والمرئية على استعمال اللغة العربية الفصحى دون غيرها من اللغات أو اللهجات ، والتشجيع على استعمالها .
- ✓ الحث على قراءة وحفظ القرآن الكريم ، وذلك لصقل لغتهم، وتكوين ملكتهم وتعليمهم العربية الفصيحة، والسعي لإدراجه( القرآن الكريم) كنشاط تعليمي في مرحلة التعليم الابتدائي بشكل خاص.
- ✓ التشجيع على القراءة ؛ على اختلاف أنواعها من أمهات الكتب الدينية والأدبية والعلمية والثقافية وكذا القصص والروايات.

إن تلك الفجوة الحاصلة بين الفصحى والعامية هي بؤرة تشكل الازدواجية لذا وجب سد الفجوة بينهما ، وهذا لا يتأتى إلا بتوظيف العربية الوسطى أو ما اصطلح عليه "**عبد الرحمن الحاج صالح(ت2017 م) بالمستوى المسترسل***. يقول: إن "المدرسة لم تقدم له الضمانة بأن هذه الكلمات فصيحة، إذ ليس هناك منهجية تعليمية تشجع المتعلم على استغلال معجمه الفصيح الذي يوجد في عاميته"[1] وهذه مهمه منوطة بالمؤسسات التعليمية وبالقائمين عليها، إذ إن هناك رصيدا مشتركا من الفصحى والعامية علينا أن نستثمره – ذلك أنه يوجد في العامية ألفاظ لا يشك في أصل فصاحتها وإن حدث لها تحريف يسهل تصحيحه.

---

[1]– آمنة إبراهيم، وضع اللغة العربية في المغرب، ص 97، 98.

* الاسترسال مصطلح استعمله الجاحظ في كتابة البيان والتبين ، ينظر" أبي عثمان عمر و بن بحر الجاحظ، البيان والتبين ، تحقيق عبد السلام هارون ، مكتبة الخانجي ، القاهرة ، ط7، ج3، 1418هـ-1998م ، ص114. هذا المصطلح من استعمالات اللساني عبد الرحمن الحاج صالح– أيضا– ورد في مجموعة من كتبه ومقالاته العلمية ، ينظر: الحاج صالح في اللسانيات العربية ،ص176-177.

إن الانطلاقة الصحيحة لتعديل المسار البيداغوجي التعليمي تكمن في استثمار الرصيد اللغوي الوظيفي الذي يستعمله المتعلم وذلك بـ "محاولة معرفة طبيعة لغة المنشأ التي يستعملها الطفل بعفوية والانطلاق منها بالتدريج حتى لا يحس المتعلم بأي تباعد بين لغته التلقائية ولغة المدرسة الجديدة"[1] كما أن توفير جو تعليمي أشبه بالجو الطبيعي الذي يكتسب فيه المتعلم اللغة الأولى، ودمج هذا المتعلم في حمام لغوي يسهل عليه عملية تعلم لغة المدرسة، ومجاراة الخطط التي تعتمدها السياسات التعليمية وتنفيذها في الواقع التعليمي-كما يرى "**الفاسي الفهري** " "فمن شأن التخطيط اللغوي أن يقلص الفروق بين ع و س تدريجيا وأن يقوى من نظرية ع، ولعل خطط الانغماس المبكر للأطفال في بيئة تنطلق بالنوع ع يساعد على تعلم واكتساب ع في س مبكرة وتتلافى الازدواجية المضرة بنجاح العمليات التعليمية"[2].

## 2-الثنائية اللغوية :Le bilinguisme

### 2-1-المفهوم والأنواع

اختلف الباحثون العرب-أنفسهم- حول تحديد مفهوم الثنائية، فهو عند المغاربة استخدام الفرد أو الجماعة لمستويين لغويين من أصل واحد أوفي بيئة واحدة، في حيث يستعمل المشارقة المفهوم للدلالة على استعمال لغتين مختلفتين في مجتمع واحد، وعند فرد بعينة.

يعرف " **ميشال زكريا** " الثنائية اللغوية بقوله :"هي الوضع اللغوي لشخص ما أو لجماعة بشرية معينة تتقن لغتين، وذلك دون أن تكون لدى أفرادها مقدرة كلامية مميزة في لغة أكثر مما هي في اللغة الأخرى، والحالة التي يستخدم فيها المتكلمون وبالتناوب وحسب الظروف اللغوية لغتين

[1]- عباس الصوري، في بيداغوجية اللغة العربية ( البحث في الأصول)، مكتبة النجاح الجديدة، الرباط ،د ط، 1998، ص 121.

[2]- عبد القادر الفاسي الفهري، السياسة اللغوية في البلاد العربية، بحثا عن بيئة طبيعية عادلة، ديمقراطية ناجعة ، ص 35.

مختلفين، ونقول إن الفرد ثنائي اللغة؛ حين يملك عدة لغات تكون مكتسبة كلها كلغات أم"[1] إلا أن هذا الشرط الأخيرغير دائم التحقق، إذ قد يكتسب المتعلم نظام اللغة الثانية وهي ليست بلغته الأم، وهناك من نفى ضرورة تحديد اللغة، إذا ما كانت إحدى اللغتين أصلا بالنسبة للمتكلم أم لا. وقد يشتمل استعمال الثنائية اللغوية مفهوم التعددية اللسانية أي تعايش أكثر من لغتين في مجتمع واحد كحال المجتمع الجزائري بين عربية فصحى، وفرنسية وإنجليزية

يذهب "**علال بن العزمة وفاطمة الخلوفي**" في كتابهما **ديداكتيك التعدد اللغوي مقاربة سيكوسوسيولسانية** إلى أن ثنائي اللغة هو الشخص الذي يتقن لغتين أو أكثر، فهو شخص يجمع بين لغتين، ويعتبر الفرد ثنائي اللغة متى اكتسب كفاية دنيا في مهارة من المهارات اللغوية والمتمثلة في الفهم أو التحدث أو القراءة أو الكتابة في لغة غير لغته الأم [2] ، كما قدم"**محمد علي الخولي** " تعريفا لها عُد من أدق وأشمل التعاريف في قوله إن:" الثنائية هي استعمال الفرد أو الجماعة للغتين بأية درجة من درجات الإتقان ولأية مهارة من مهارات اللغة ولأي هدف من الأهداف"[3].

وتجمع التعاريف السابقة الذكر على أن الثنائية اللغوية ظاهرة لغوية مكتسبة عند الفرد – بدرجة إتقان تامة أو متفاوتة وهذه الإجادة وهذا الإتقان عادة يتاح بشكل أكبر لأصحاب القدرات العالية– و تعني استعمال الفرد أو الجماعة لغتين من أصل مختلف، يقابلها في الإنجليزية كلمة **.Bilinguisme**

[1]– ميشال زكريا، قضايا ألسنية تطبيقية، دراسة لغوية اجتماعية نفسية مع مقارنة تراثية، دار العلم للملايين، بيروت، لبنان، ط1، 1993، ص 35–36.

[2]– ينظر :علال بن العزمة، فاطمة الخلوفي ديداكتيك التعدد اللغوي مقاربة سيكوسوسيولسانية، تقديم ومراجعة عبد الكريم غريب، منشورات عالم التربية، مطبعة دار البيضاء، طبعة 1437–2016 ص 28.

[3]– محمد علي الخولي، الحياة مع لغتين ( الثنائية اللغوية)، ط1، ص 18.

## 2-2-أنواع الثنائية اللغوية

تتنوع أشكال الثنائية اللغوية وتختلف باختلاف سن الاكتساب، ومكانة، ووظيفة... وسنحاول تسليط الضوء على أهمها[1] :

**2-2-1-الثنائية الفردية:** وتسمى بهذا المسمى لأنها تختص بالفرد وتنسب إليه، يشترط في هذا الفرد الثنائي- كما ذكرت آنفا- إتقانه للغتين بنفس الدرجة وفي كل المهارات، والفرد مع هذا النوع من الثنائية حالتان :

أ-الإتقان التام للغتين، بحيث يكون قد ملك ناصيتي اللغتين الأولى والثانية و يستطيع أن يستخدم كل منهما بطلاقة ويسر.

ب- إجادته تتوقف على لغة دون أخرى، ونقصد إتقانه للواحدة أكثر من إتقانه للثنائية في هذه الحالة هو متعلم لغة وليس ثنائي.

2-**2-2-الثنائية المجتمعية** : تقابل الأولى ، هي دراسة هذه الظاهرة كظاهرة عامة في المجتمع ، وتعني أن هناك لغتين مستخدمتين في مجتمع ما.

**2-2-3- الثنائية الأفقية** : هي" استخدام أفراد مجتمع ما لغتين مختلفتين بطريقة متكافئة ، بنفس المكانة الاجتماعية ، وعلى كل المستويات الرسمية والشعبية والتعليمية (...) وسميت بذلك نتيجة تساوي اللغتين في المكانة وتناظرهما في الاستخدام"[2] .

2-**2-4 الثنائية المثالية** : هي إتقان الفرد للغة الأولى إتقانا تاما ثم يتقن اللغة الثانية إتقانا تاما أيضا ، بنفس المهارات اللغوية للغتين.

[1]- ينظر: إبراهيم كايد محمود ، العربية الفصحى بين الازدواجية اللغوية والثنائية اللغوية ، ص80.

[2]- المرجع نفسه ، ص82.

2-**2-5- الثنائية اللغوية المتوازنة :**[1] "هو أن يتقن الفرد اللغتين إلى درجة كبيرة دون أن يصل إلى مستوى الإتقان التام أو المثالي .

**2-2-6-ثنائية لغوية مهيمنة :** تتمثل في قوة حضور وهيمنة لغة على أخرى في الساحة اللغوية والسياسية والاجتماعية وفي الممارسات اللغوية الوظيفة.

**2-2-7-ثنائية لغوية متزامنة :** بمعنى أن اكتساب الطفل للغته يكون في وقت متزامن تقابلها الثنائية المتعاقبة أي بعد اكتساب اللغة الأولى قد تم بشكل فعلي في تفاعل ع البيئة الاجتماعية وأحيانا عبر التعلم ، باستخدام أساليب تدريسية وتربوية متنوعة أو من خلال أقسام الانغماس"[2] .

ونستدل بتقسيم "**أحمد بوكوس**" الذي أضاف- إلى ما سبق ذكره- ازدواجية الفهم والتعبير والتي نحتاج إليها لتفسير طريقة بروزها لدى الطفل في مراحله الأولى.

أ-"**ازدواجية الفهم والتعبير**: وهي حالة الفهم بلغتين معا وإمكانية التعبير بهما كذلك.

**ب-ازدواجية الفهم** : وهي حالة تنحصر في الفهم فقط، ولا يمكن أن تستعمل اللغتان للتعبير والحديث"[3] وهذا ما يحدث على مستوى الاستعمال الوظيفي أثناء اكتساب وتعلم اللغتين، فعادة ما يفهم المتعلم اللغة الفصحى ومعانيها لكنه لعجز استحضار ألفاظها أو عدم التمكن من رصيدها

[1]- ينظر : المرجع السابق ،ص 82-83.

[2]-علال بن العزمية، فاطمة الخلوفي، ديداكيتك التعدد اللغوي، مقاربة سيكوسوسيولسانية ، ص29-32.

[3] – Ahmed Boukous, bilinguisme « bilinguisme, diglossie et domination symbolique », édition Demoel, paris 1985, p 41/42.

نقلا عن : زاهية لوناس، ظواهر التداخل اللغوي بين الفصحى وعامياتها، وصعوبة تعلم الفصحى عند تلاميذ المرحلة الابتدائية للبويرة أنموذجا ، أطروحة دكتوراه في الدراسات اللغوية ، جامعة الجزائر ، 2017/2016، ص 58.

اللغوي يعجز عن التحدث والتعبير بها، فيضطر للنهل من معجم لغة أخرى مما يؤدي إلى تداخل الأنظمة اللغوية بسبب ازدواجية الفهم مع صعوبة أو (عجز) في التعبير والتواصل.

والثنائية اللغوية تكون عند الفرد في إحدى الحالات التالية :

- ✓ يستعمل المتكلم اللغتين فهما وتعبيرا .
- ✓ أن تكون إحدى اللغتين مفهومة دون التعبير بها .
- ✓ أن يكون فهمه وتعبيره باللغتين دون المستوى المطلوب .

## 2-3-الثنائية اللغوية والوضع اللساني الاجتماعي في الجزائر

إن الوضع اللساني الجزائري الراهن يشهد تعددا لغويا حصل نتيجة تداخل مجموعة من التشكيلات اللغوية، مما أيدى إلى فقدان التوازن اللغوي، وهو واقع عاشته الجزائر ولا تزال تعيشه جراء مخلفات " السياسة اللغوية التي انتهجها الاستعمار الفرنسي القائمة على أساس القضاء على اللغة العربية، ومحاربتها بكل وسائل التهميش و التحقير، وبالمقابل عمل جاهدا على رسم الفرنسية وتشجيع تعلمها، ولما كانت اللغة العربية وسيلة ربط بين الأمة العربية، وأهم مقومات الهوية الثقافية، بذلك تعمد الاستعمار إقصاء العربية عامة والفصحى بصفة خاصة من كل المجالات

ومن المخلفات الاستعمارية في البلدان العربية، ظاهرة "الثنائية (عربية/فرنسية) المنجرة عن تدمير البنية الثقافية الأصلية للمجتمع الجزائري من جراء الوجود الكولونيالي فهي أساس المشكلة اللغوية المعيشة منذ الاستقلال، وإنها حدثت بسبب ظهور انقسام اجتماعي على أساس ثقافي لاسيما على مستوى النخب، فالانقسام الثقافي ممارسة لغوية قائمة على ثنائية تنازعته أدى إلى اهتزاز المرجعيات المشتركة للمجتمع، لهذا السبب تقدم الدراسات ذات الطابع الاستراتيجي الجزائر

كمجتمع يعوزه الانسجام إذا ما قيس بالمجتمع التونسي أو الليبي"[1] وهذه المخلفات ماثلة على مستوى المؤسسات الإدارية، ودور التعليم، وتعدتها إلى (الخطابات) الممارسات اللغوية الرسمية منها والمحلية– وهي وضعية لغوية تقابل بالفخر من قبل الفرد الجزائري –

إن التنوع اللغوي الذي يشهده المجتمع الجزائري ألقى بظلاله السلبية إذ أضحى خطاب الناطق بلسانها هجينا لغويا تتداخله أنماط لغوية مختلفة باختلاف الرقع الجغرافية، وتبرز هذه التنوعات في أشكال أداءات أو ممارسات لغوية وتمثلات للناطقين بها "فالجزائر تنتمي إلى الفضاء المغاربي الذي يتميز كفضاء لغوي بتداخل أشكال من الأداء الذي يسود في البلدان المغاربية تونس، المغرب، ليبيا، الصحراء الغربية وموريتانيا"[2]

إن عدم التوظيف الأمثل للوضعيات اللغوية المختلفة (لغة أمازيغية، وفرنسية، وعربية) الواصفة للوضع اللغوي في الجزائر يؤدي إلى استشراء العديد من الظواهر اللغوية من ثنائية وازدواجية وتداخل لغوي.

ولعل ما سبق ذكره من الأسباب التي دفعتني إلى الاهتمام بموضوع التداخل اللغوي، هذه الظاهرة القديمة الحديثة في التعليم الجزائري التي أنتجت متعلما يعاني اللاتجانس والانفصام اللغوي.

وهذا المقام يجعلني أتساءل عن المقاربات التي يمكن أن توظفها السياسة التربوية السيوسولسانية و التي ينبغي أن تعتمدها لإكساب المتعلم نظاما لغويا متوازنا؟

في ظل جو يسوده التنافس والتزاحم بين أنماط اللغة والتي يختلف توظيفها بحسب موقعها

[1]– إبراهيم سعدي، إشكالية التواصل اللغوي بالجزائر، منشورات المجلس الأعلى للغة العربية، مجلة فصلية، العدد الثاني، 1999، ص 153.

[2] – Taleb Ibrahimi Khaoula, les Algeriens et leurs langues.el hikma, alger, op.cit pp 26-27.

الجغرافي من منطقة إلى أخرى، حيث تنتشر العاميات في الأماكن المتاخمة للشرق الجزائري (أم البواقي، وخنشلة، وباتنة) وانحصار القبائلية في الولايات الناطقة بها (تيزي وزو، وبجاية، والبويرة...) وتتوسع الفرنسية ويتفاوت استعمالها بدرجة كفاءة حضورها وغيابها في أداءات مستعمليها.

وهذا ما جعل "**مختار نويوات**" يصرح في ملتقى بعنوان "**الفصحى وعامياتها لغة التخاطب بين التعريب والتهذيب**" بقوله: "إذا رأيت خطابا لحمته عربية وسداه فرنسي فاعلم أن صاحبه جزائري"[1] وهنا نتساءل:

هل الثنائية – كمثيلتها الازدواجية– ظاهرة طبيعية أم معضلة لغوية؟ أهي عامل ثراء أم عامل هدم وانكسار لغوي؟

يرى" **أمين الخولي**" "أن الثنائية اللغوية في المجتمعات العربية هي أبعد مشكلاتها غورا وأعنفها أثرا لأنها تصيب هذه الأمم العربية جميعا"[2] وقد قيل أيضا " إن الثنائية اللغوية ناقوس خطر يدق ومرض ينتشر في جسد هذه الأمة"[3] وحسبهما أن الثنائية اللغوية تعمل على التفرقة الاجتماعية، والتنصل عن الروح القومية الوطنية إذ تعد هي الأخرى من أخطر الظواهر اللغوية الاجتماعية.

---

1–مختار نويوات، الصلة بين العربية الفصحى وعاميتها بالجزائر –المعالم الكبرى –منشورات الأعلى للغة العربية، أعمال الندوة الدولية لغة التخاطب بين التقريب والتهذيب، يومي 4–5يونيو، 2007، ص135.

[2]– محمد حلمي هليل، ملاحظات حول الازدواج اللغوي، المجلة العربية للدراسات اللغوية، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، السودان ، المجلد الخامس، العدد الأول،1986، ص 101.

[3]– إبراهيم كايد محمود، العربية الفصحى بين الازدواجية اللغوية والثنائية اللغوية ، ص 94.

يرى "**الحاج صالح( ت2017م)**"[1] أن أسبابها تاريخية(الثنائية )" وأن اللغة بريئة منها لأن أصحابها هم الذين تأخروا علميا وتكنولوجيا وعسكريا من غيرهم فتبعتهم اللغة التي ينطقون بها إن لأبناء العرب الدور الأكبر في" تدهور وتقهقر لغتهم وانحطاطها فبدل أن يغيروا مسارها ويجمعوا شمل شتاتها، يلجؤون إلى لغات أجنبية تداركا للنقص والتقصير من قبلها ويعزى الحاج صالح أن التدهور الذي أصابنا كعرب ليس في الثنائية في حد ذاتها بل في تقهقر مكانه اللغة العربية منذ أن نهضت أوروبا وانزوى العرب وأكثر من هذا منذ أن منعت العربية من أن تستعمل في أهم ميدان وهو العلم والتكنولوجيا فصارت لغة أجنبية في كليات الطب والعلوم، ولغة ثانية تعلم كلغة فقط في المدارس"[2].

وحسبه أن الثنائية اللغوية هنا تكاد تكون الحل الوحيد لتفادي التخلف وفقدان الهوية العربية في نفس الوقت، إذ أضحت هذه الأخيرة ضرورة ملحة لتحصيل المعارف والعلوم.

### 2-4-أسباب الثنائية اللغوية :

تعددت الأسباب* التاريخية والسياسية والاجتماعية والثقافية التي أدت إلى تشكل هذه الظاهرة اللغوية والمتمثلة في :

- ✓ الهجرة الجماعية،
- ✓ الغزو العسكري،
- ✓ القومية،
- ✓ المصاهرة والتزاوج،

[1]- ينظر: عبد الرحمن الحاج صالح، الثنائية اللغوية بالنسبة للغة العربية وأوصافها الحقيقية الايجابية منها والسلبية، مجلة المجمع الجزائري للغة العربية ، الجزائر، العدد الخامس عشر ، السنة الثامنة، شعبان 1433هـ جوان 2012ص 17.

[2]- المرجع نفسه ، الصفحة نفسها .

- ✓ العقيدة والدين،
- ✓ التعليم والثقافية،
- ✓ التصنيع.

**2-5-مخلفات الثنائية على لغة متعلمي المرحلة الابتدائية:**

لقد أجريت العديد من الدراسات حول تأثير الثنائية اللغوية على سلوك المتعلم ولغته وذكائه وانعكاساتها على تنمية قدراته المعرفية ومهاراته اللغوية، وتكيفه النفسي الاجتماعي داخل المحيط التعليمي ومن ثم، تأثيرها على مستوى التحصيل الدراسي، ولقد أسفرت الدراسات عن موقفين متعارضين:

- ❖ الثنائية اللغوية تؤثر سلبا على المتعلم في جوانبه النمائية والانفعالية والوجدانية والحس حركية ومن ثم، تأثيرها السلبي على متعلمي المرحلة الابتدائية.
- ❖ للثنائية اللغوية تأثير إيجابي معزز للمتعلم مقارنة بأحادية، وسنعرض بعض التجارب العلمية التي قام بها هؤلاء الباحثون.

**2-5-1-الموقف الأول:**

لقد دلت هذه الدراسات على أن للثنائية اللغوية أثر سلبي على الذكاء وأن المتعلم الأحادي اللغة أعلى ذكاء من الثنائي، فقد رأى وزغيربر" سنة 1945" أن الثنائية تدمر الذكاء والإبداع وأنها إذا انتشرت في شعب ما فإنها تدمر ذكاءه وإبداعه لأجيال طويلة. وكان هذا موقف كثير من العلماء الألمان دعما لنظرية العرق ونقاء اللغة الألمانية، وهو الرأي الذي ذهب إليه كل من ميشل وسميث أثناء إجرائهم لاختبارات الذكاء، في حين يرى الباحثون في الدراسات الأمريكية أن الشخص الثنائي يفكر بلغة ويتكلم بأخرى، مما يجعله مترددا عقليا ومرتبكا، حيث إن الثنائية عبء على الطفل تجعله يعاني من إنهاك عقلي موزع بين لغتين، كما أن الأحاديين يتفوقون على

الثنائيين في اختبارات الذكاء اللفظية [1]

من وجهة نظرهم الثنائية عامل هدم لبناء ذهنية المتعلم إذ تثقله بأعباء فكرية تنهك عقله فهو يحتاج إلى قدرة تفكيرية استيعابية لكلتا اللغتين (النظامين) ولا يخفى ما الدور الذي يؤديه الذكاء في التحصيل الدراسي، إذ تقوم جل العمليات التعليمية على هذه القدرة الفطرية الذهنية (ذكاء) ولا يمكن للمتعلم من دونه حل الوضعيات الإدماجية وأنشطة الرياضيات والتمارين اللغوية، وجل المواد العلمية ففي غياب هذه الملكة العقلية يفقد المتعلم أدنى منطلقات ومقومات ومرتكزات التعليم من فهم، وإدراك، وتركيز، وتفكير وتحليل.

هذا فيما يخص ملكة الذكاء، أما فيما يخص اللغة بالنسبة للمتعلم، فإن تمكنه من ناصية اللغة الأولى تمهد وتيسر وتسهل له التمكن من اللغة الثانية، ولن يتمكن من إتقان اللغة الثانية إلا إذا أتقن لغته الأولى ، فالعلاقة تلازمية ترابطية تكاملية.

وهو ما توصلت إليه دراسات أمريكية، سنة 1949 والتي تفترض أنه" إذ لم يطور الطفل لغته الأولى في مجال المهارات الأكاديمية وكانت لغته الثابتة ضعيفة أو من نوع المهارات الأساسية فإنه يذهب إلى المدرسة ولديه مشكلتان لا مشكلة واحدة، المشكلة الأولى أن ل1 لديه هي من مستوى المهارات الأساسية فقط ولم تصل إلى مستوى المهارات الأكاديمية لأن لم يتلق أي تعليم بها والمشكلة الثانية هي أن ل1 لديه تعاني نفس النقص أي أن النقص في مستوى المهارات

الأكاديمية ولو كانت ل1 لديه في المستوى الأكاديمي لسهل ذلك ارتفاع ل2 إلى مستوى

[1]- ينظر : محمد علي الخولي، الحياة مع لغتين – الثنائية اللغوية ،ط1، ص 211.

مماثل"[1].

وقد اعتبرت المدرسة الابتدائية الجزائرية من بين العديد من مدارس المغرب العربي التي تتجاذبها " ثنائية غير متكافئة (اللغة الفرنسية ، واللغة العربية ) مما يترتب عنها نشوء ظواهر نفسية، ومشاكل اجتماعية واقتصادية، وعقبات تربوية تنعكس سلبا على وضع اللغة العربية "[2].

وقد دلت بعض الدراسات على أن" الثنائية تضر بميل الطفل واستعداده لتعلم اللغة وتعيقه في القراءة والدراسة بوجه عام، وفي التهجئة والتاريخ والجغرافيا بوجه خاص وقد تؤدي الثنائية في رأي البعض إلى ضعف الميل للاكتساب والاستجابة في الصف، كما قد ينمو لدى الطفل شعور بكراهية المدرسة، مما يؤدي إلى التسرب المبكر منها"[3] كما تعمل الثنائية على تشتت التفكير وفقدان التركيز ونقص الاستيعاب إلى جانب التوتر والتردد، وفقدان الثقة بالنفس وذلك في حالة عدم تمكن المتعلم من لسان لغته الأولى في الوقت نفسه إقحام لغة ثانية، وثالثة يجب تعلمها، فكل لغة نظامها وقواعدها الخاصة، هذا ما جعل القائمين على تعليم وتعلم اللغات يبحثون عن حلول لمثل هذه الصعوبات التي أصبحت بارزة بجلاء في المدارس التعليمية، وقد أولوها كامل عنايتهم.

[1]– المرجع السابق، ص 202–203.

[2]–آمنة إبراهيمي، وضع اللغة العربية بالمغرب، وصف ورصد وتخطيط ، ص101.

[3]– كايد محمود، العربية الفصحى بين الازدواجية اللغوية والثنائية اللغوية ، ص 91.

ويرى فريق آخر أن للثنائية فوائد جمة سواء على تنمية قدرات التعلم ومهاراته فهي سبب لتفتح المتعلم وزيادة ذكائه لا العكس، وأنا أوافق أصحاب الموقف الثاني لما ذهبوا إليه، وفيما يلي نقل لما عضدوا به موقفهم:

### 2-5-2-الموقف الثاني:

يرى أصحاب الموقف الثاني أن الثنائية تفيد في نمو المهارات اللغوية، والكفايات التعليمية وتقوى الفرد في لغته الأولى، وتجعله أقدر على التعامل مع اللغات عموما على تعلم لغته خصوصا.

واللغة الأجنبية لا تأتي " مجردة من الثقافة التي أنشأتها ، ولذلك يعتبر الباحثون تعليم لغة أجنبية منذ الصغر توسيعا لآفاق الطفل وتنمية لإبداعه الفكري، فمن ناحية يدرك الطفل معنى الاختلاف ومعنى وجود لغات وتعريفات أخرى مختلفة لما تعود في اللغة الأم، وبذلك يزداد قدرة على التعامل مع الآخر، ومن ناحية أخرى يسهل عليه إدراك هذه الاختلافات تعلم لغات جديدة في المراحل التالية من العملية التعليمية، مما يزيد من القدرات اللغوية ، ويحسن مستوى طلاقة الطفل حتى في المجالات الدراسية الأخرى كالرياضيات والعلوم الدقيقة، ويكسبه قدرات على التحليل والربط والاستنتاج والتفكير والتعبير عن المفاهيم بطرق مختلفة يتقنها نتيجة تعلمه لغتين، أو أكثر، الشيء لا يتوفر للتلميذ الذي يتعلم لغة واحدة أو يتعلم لغة أجنبية في وقت متأخر"[1]

وقد ظهرت العديد من البحوث التربوية النفسية التي تؤكد وتؤيد بشدة تعليم اللغة الثانية في سن مبكرة، وسأعرض أهم النتائج التي توصلت إليها[2]":

1- محمد عزيز الوكيلي، إشكالية تعليم اللغات، المسألة اللغوية في المغرب والعالم العربي ، التوجيهات والتحليلات ، عالم التربية ، مجلة محكمة تعنى بقضايا التربية والتعليم ، منشورات عالم التربية ،المغرب، العدد 26،2016 ص158.

[2]-علي القاسمي، لغة الطفل العربي، مكتبة لبنان ناشرون، ط1، 2009، ص59-60.

- ✓ إن العمر عامل حاسم في تعلّم اللغة، ففي فترة الطفولة يتوفر الإنسان على قدرة استثنائية للتكيف لاكتساب اللغة.
- ✓ أشارت البحوث على وجود علاقة بين تعلم لغة ثانية وازدياد درجة الذكاء لدى الطفل.
- ✓ يؤثر تعلم اللغة الأجنبية تأثيرا إيجابيا في مهارات التواصل لدى الطفل ويعمقها ، ويُحّسن مهارات الاستماع لديه، ويقوّي ذاكرته، ويساعده على إدراك ظاهرة اللغة بصورة أفضل .
- ✓ لتعلم اللغة الأجنبية تأثير إيجابي في تعلم المواد الدراسية الأخرى وتحسين الأداء المدرسي العام للتلميذ .
- ✓ لتعلم اللغة الأجنبية في سن مبكرة آثر إيجابي على شخصية الفرد، وتعزيز ثقته بنفسه، وانفتاحه على الثقافات العالمية والتفاعل معها، وتطوير قدراته التواصلية والتنافسية" لذ تبنت الدول الأوروبية توجه تعليم لغة ثانية ، ورمت إلى إدخال لغة ثانية في بداية المدرسة الابتدائية وإضافة لغة ثالثة في نهايتها.

ويشيد "**الفاسي الفهري**" بفوائد الثنائية اللغوية في قوله إن "اللغة الثانية تمكن من الانغماس في ثقافة أخرى مغايرة للولوج إلى معارفها وتاريخها وأدبها وفنونها بصفة مباشرة"[1] فهي تخرج المتعلم من سجن الفكر الواحد إلى عالم التفتح على الثقافات والحضارات ابتداء من اللغة الثانية إلى اكتسابه لغات أخرى بها تتسع مداركه، وتتعدد قراءاته.....

والحقيقة التي لا يمكن إنكارها أن للثنائية اللغوية إيجابيات جمة على متعلم المدرسة إلا أنها تقف عائقا أثناء إدراج لغة ثانية في مرحلة لم يتمكن فيها هذا الأخير من بديهيات وأساسيات اللغة الأولى.

[1]– الفاسي الفهري، السياسة اللغوية في البلاد العربية ، ص 52.

### 3- التعدد اللغوي :Le plurilinguisme

إن التعدد ضرورة لغوية ثقافية اجتماعية تسير وفق ديناميكية اللغة، وهي غير مقتصرة على الوطن العربي بل أصبحت تشمل النظام اللغوي العالمي، لا يكاد يخلو منها مجتمع من المجتمعات وباعتبار التعدد اللغوي واقعا لا مفر منه، يحدد **"لويس جان كالفي Louis Jean Calvi"** هذا الواقع بقوله : "فالعالم متعدد اللغات تلك حقيقة واقعة والتاريخ اللغوي الذي هو مظهر من مظاهر تاريخ العالم ليس في جزء كبير منه سوى إدارة لهذا التعدد اللغوي "[1] لأن الامتزاج والاحتكاك والتلاقح الحاصل بين الشعوب يؤول إلى تصارعها أو تعايشها، فينجم عنه تعدد اللغات واللهجات وتداخل الثقافات وتفاعلها.

التعدد اللغوي ظاهرة قديمة وليدة التطور العلمي والمعرفي والثقافي، ويرى بعض الباحثين اللسانين أن بوادرها برزت بعد الفتح الإسلامي لشمال إفريقيا- بالنسبة للدول العربية- حين اختلط اللسان العربي بالأعجمي فتعايشت لغات مختلفة في مجتمعات متعددة؛ لأن "العربية ليست بدعا من اللغات، من حيث إنها كغيرها خاضعة للتطور، وإذا كان تعدد اللهجات حقيقة واقعة في اللغات التي يتوزع أبناؤها في مناطق مختلفة، فإن هذا التعدد كان معروفا في عربية ما قبل الإسلام"[2] وهذا إقرار على أن لهذه الظاهرة (التعددية اللغوية) جذورا تاريخية أعمق وأسبق من الفتوحات الإسلامية إذ بانت أمارتها في عصور ما قبل الإسلام، لكن الفارق بين تعددية الأمس واليوم أنها أصبحت عاملا لتشتت اللغات، بعدما كانت عاملا لبناء الحضارات والثقافات .

[1]-لويس كالفي، حرب اللغات والسياسات اللغوية، ص77.

[2]-سمير شريف ستيتية ، المشكلات اللغوية في الوظائف والمصطلح والازدواجية، دار القلم للنشر والتوزيع، الإمارات العربية المتحدة، دبي، ط1، 1422-2001، ص125.

أضحى الإقرار والاعتراف بالاختلاف أمرا واجبا بعد ما أصبح العالم العربي متعدد اللغات واللهجات، فقد أصبحنا نعيش تداعيات التعددية السلبية والإيجابية والتي ألقت بظلالها على جميع الميادين و المجالات، والجزائر واحدة من هذه الدول التي تمثل خريطتها اللغوية خير دليل للواقع اللغوي المتعدد.

### 3-1-مفهوم التعـــدد اللغـــوي :

يحمل مصطلح "**التعدد**" في دلالته اللغوية معنى الكثرة والتنوع، وقد ورد في العديد من المعاجم اللغوية المختلفة كلسان العرب ، والمعجم الوسيط، بهذا المعنى: " فالتعدد بمعنى الكثرة في الشيء، يقال عدة المرأة أيام حدادها على الزوج والتعدد هو ما يدل على أكثر من شيء واحد، سواء كان ذلك تعددا في اللغات أو في غيره. ونقول تعددت المشكلات إذا ازدادت وكثرت، أو صارت أكثر من واحدة، فإذا تحقق التعدد، ذلك يعني أن المتعدد كان واحدا وصار أكثر من ذلك ومنه فإن مصطلح التعدد يحمل دلالة الزيادة والتنوع والكثرة ، والتعدد المقصود منه هنا هو الفكري واللغوي، لأن اللغة هي نتاج عملية تفكيرية إنسانية"[1].

والتعدد اللغوي ظاهرة لسانية طبيعية تركبت بفعل تفاعل اللغات واحتكاكها وتعايشها مع مثيلاتها من اللغات أو المتفرعة عنها أو في احتكاكها مع غيرها، وما ورد في الكتاب العزيز خير دليل في قوله تعالى: "وَمِنْ ءَايَٰتِهِۦ خَلْقُ ٱلسَّمَٰوَٰتِ وَٱلْأَرْضِ وَٱخْتِلَٰفُ أَلْسِنَتِكُمْ وَأَلْوَٰنِكُمْ ۚ إِنَّ فِى ذَٰلِكَ لَءَايَٰتٍ لِّلْعَٰلِمِينَ ﴿٢٢﴾ "[2] ومن هذا المنطلق فإن اختلاف اللغات أمر طبيعي بين بني البشر لتبادل المعارف والثقافات وذلك مصداقا لقوله تعالى : "يَٰٓأَيُّهَا ٱلنَّاسُ إِنَّا خَلَقْنَٰكُم مِّن ذَكَرٍ وَأُنثَىٰ وَجَعَلْنَٰكُمْ شُعُوبًا

[1]- سعاد بسناسي، مؤثرات التعدد اللساني على وحدة التفكير الإنساني، منشورات المجلس الأعلى للغة العربية- التعدد اللساني واللغة الجامعة، ج1، 2014، ص 74.

[2]- الروم: 21-22.

وَقَبَآئِلَ لِتَعَارَفُوٓاْۚ إِنَّ أَكۡرَمَكُمۡ عِندَ ٱللَّهِ أَتۡقَىٰكُمۡۚ إِنَّ ٱللَّهَ عَلِيمٌ خَبِيرٞ[1]. تدل هذه الآية الكريمة على ضرورة التعايش والتعرف والتفتح على ثقافات وحضارات الأمم والشعوب الأخرى، واللغة هي المطلب لنقل هذه الثقافات ورفد الحضارات بلسان عربي فصيح، لا تهجينه كما فعل أبناء العصر الحديث والواقع اللغوي الجزائري صورة صادقة، ودليل قاطع على ما يعشيه هذا اللسان .

إذا التعدد اللغوي وضعية لسانية تشمل عدة أنظمة لغوية، توظف بحسب قدرة الفرد على استعمال هذه الأنظمة بشكل متساو أو متفاوت متناوب لتحقيق أغراض تواصلية.

إن الإقرار بأن المجتمع الجزائري متعدد اللغات، حقيقة لا مفر منها بل إنه إلى جانب ذلك متعدد اللهجات – وإن لم يقرر ذلك بصفة رسمية – تتعايش فيه اللهجات واللغات المشكلة من (العربية وعامياتها، والأمازيغية ولهجاتها، والفرنسية) تتوزع حسب مكانتها ووظيفتها عربية كانت أم أمازيغية ، وتتداخلهما الفرنسية في معظم القطاعات إن لم نقل في كلها.

تتخذ ظاهرة التعدد اللغوي في أي بلد أو مجتمع شكلين لغويين مختلفين

**أ–ازدواجية لغوية:** تمثل الجانب اللغوي الاجتماعي يتحدد في نسق داخلي في المجتمع الواحد : كالعربية وعامياتها والأمازيغية ولهجاتها.

**ب–الثنائية اللغوية:** تمثل الجانب اللغوي الاجتماعي والفردي وتحدد بـ : العربية والأمازيغية والفرنسية، والإنجليزية.

أما عن أنواع التعددية اللغوية يشهد المجتمع الجزائري تعددية لغوية رسمية* وهي ما تقره الدولة رسميا في دستورها كالدولة الجزائرية التي تعلم العربية والأمازيغية في مدارسها كلغات رسمية، و تعددية لغوية مجتمعية وهذا النوع تعدد اجتماعي يكسبه الفرد نتيجة احتكاكه باللغات

[1]– الحجرات: 13.

والعديد من اللهجات داخل المجتمع الواحد كاحتكاك اللهجات الأمازيغية والعاميات العربية، وهو تعدد لا تقره الدولة .

وهو ما توضحه أنواع التعددية اللغوية –من ناحية التعايش اللغوي– بصفة أدق

فتنقسم التعددية في الوسط الجزائري إلى

3–2–3–**تعددية لسانية بسيطة:** كالجزائري الأمازيغي الذي يكتسب اللغة الفرنسية كلغة أم في بعض المناطق القبائلية ، والعامية في المنطق الشرقية –مثلا–من غير أن تتاح له أن يتعلم اللغة العربية الفصحى.

**3–2–4– تعددية لسانية مركبة:** "تركبت من أصل هو لغة أم غير عربية ومن فرعين يتكون أولهما من ازدواجية عربية عامية وعربية فصيحة، ويتكون ثانيهما من لغة أجنبية"[1]

إن هذا الوضع اللغوي يشمل تقريبا معظم أفراد المجتمع. وهو وضع – كما يبدو– يتجاوز اللغة الواحدة إلى عدة لغات، واللهجة الواحدة إلى عدة لهجات.

كما أنه وضع يكاد يكون معمما على كل بلدان العالم مع تغيير في اللغات الموظفة في كل بلد.

وقد تطغى التعددية اللهجية في مجتمع على التعددية اللغوية، إذ تحتك فيه اللغة باللهجات وهي ما

[1]– سعيد خنيش، التداخل اللغوي في التعبير الشفوي خلال العملية التعليمية ، طلبة قسم اللغة العربية و آدابها السنة الأولى نظام ل.م.د جامعة بجاية أنموذجا، جامعة فرحات عباس، سطيف، 2009/2008، ص 44.

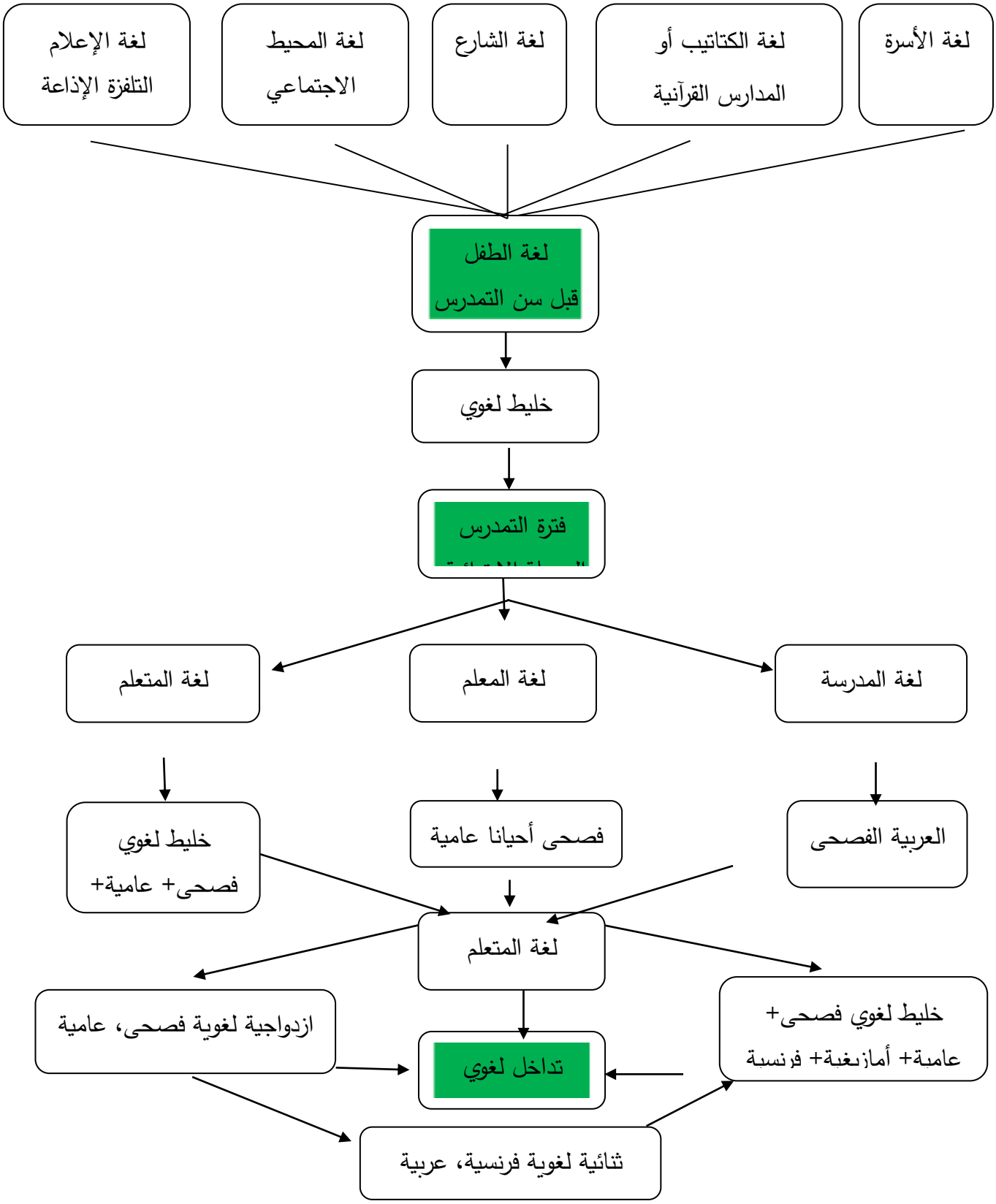
* **لغة رسمية (langue officielle)**"هي لغة إدارة الدولة ، ولغة المدرسة ، ولغة وسائل الإعلام . مثالها العربية التي هي اللغة الرسمية في بلدان العالم العربي" . ينظر لويس جان كالفي ، حرب اللغات والسياسات اللغوية ، ص402. للتفصيل في أنواع التعددية ينظر : المرجع نفسه ، ص397-398

أصطلح عليها اللسانيون بالتعددية اللهجية التي تعني "الحالة التي يتميز بها الأفراد والمجموعات المستعملة لأكثر من لهجتين منطوقتين داخل البلد الواحد، فهناك من الأفراد من يستخدم إلى جانب اللغة الفصيحة لهجة أو لهجتين"[1].

نخلص مما تقدم إلى وجود تعددية أخرى إلى جانب التعددية اللغوية تتشكل بفعل احتكاك اللهجات في المجتمع الواحد التي يتحدث أبناؤها أكثر من لهجتين، وعن الفرق بينهما فإن التعددية اللغوية "تقتضي تداخلا لغويا بنيويا بين أنظمة لسانية مختلفة، بينهما تتميز التعددية اللهجية بالتغيرات في المجالات الصوتية والمعجمية داخل اللغة الواحدة"[2].

[1]– بن عيسى التيجني، التعددية اللغوية وسيلة للاتصال والثقافة، محاضرات الندوة الدولية، تلمسان، الجزائر، 2002.، ص50.نقلا عن سعيد خنيش، التداخل اللغوي في التعبير الشفوي خلال العملية التعليمية ، ص44.

[2]– المرجع نفسه ، ص 50.




**رسم بياني يمثل لغة الطفل الجزائري قبل سن التمدرس وانعكاساتها عليه أثناء التمدرس.**

## ثانيا: واقع اللغة العربية في التعليم الجزائري

بعد عرضي للظواهر اللغوية الشائعة في الأوساط الاجتماعية والتربوية وتأثيراتها على لغة المتعلم الجزائري، أنتقل في هذا المبحث لتقديم المفاهيم الاصطلاحية لكل من لغة الأم (العامية ) واللغة الأم (الفصحى ) والتي أروم من خلالها استظهار أوجه الاختلاف في عملية اكتساب اللغة الأولى وتعلم اللغة الثانية، لأصِل في الأخير إلى عرض أهم وأشهر النظريات التي فسرت عملية اكتساب اللغة عند الطفل.

### 1- لغة الأم La langue maternelle

يتبادر إلى الأذهان من خلال قراءة مصطلح لغة الأم مفهوم اللغة التي يتلقاها الطفل أول ما يتلقاها من أمه وقد سميت بلغة الأم لطبيعة الاحتكاك الأولي ، فالأم أول شخص يتفاعل ويتواصل معها إلى جانب البيئة الاجتماعية المحيطة به إذ هي اللغة "التي يكتسبها الطفل في صباه وسميت بالأم باعتبار الاحتكاك الأول للطفل مع أمه إذ أن اتصاله بالعالم الخارجي هو اتصال بتلك اللغة التي يرضعها الصبي، وهو يحبو يسمعها من محيطة الدائم"[1]

وقد حُددت فترة اكتساب هذه اللغة من الولادة إلى مرحلة ما قبل التمدرس، ويشير" **حنفي بن عيسى**" في سياق الحديث عن لغة الأم بقوله "تعودنا أن نقول عن اللغة التي يتفاهم بها بنو أدم بأنها لغة الأم " **maternelle langue** " ولعلنا نشير بذلك إلى أن اكتساب اللغة يتم أكثر ما يتم في المراحل المبكرة من الحياة لأن اكتساب اللغة مرتبط بالأم التي تناغي طفلها وتدربه على الأصوات اللغوية حتى يستوى لسانه وتستقيم مخارج حروفه على الوجه الصحيح الذي تعارفت عليه البيئية"[2]

---

[1]- محمد علي خولي، الحياة مع لغتين ، ط1، ص27.

[2]- حنفي بن عيسى، محاضرات في علم النفس اللغوي، الشركة الوطنية للنشر والتوزيع، الجزائر، ط2، 1971-1980، ص 139.

ويكتسب المتكلم لغة الأم تلقائيا ذاتيا لا يعي قواعدها إلا بشكل ضمني يعتمد مهارة السماع في بداية الأمر، ليطور قدراته وينتقل إلى مهارة التحدث وعليه فإن لغة الأم هي لغة التواصل والتخاطب اليومي، لغة التفاهم بين بني البشر في المجالات الاجتماعية المختلفة.

لكن إلى أي حد يمكن أن تكون هذه التسمية شاملة؟

إن إطلاق هذه التسمية "**لغة الأم**" أمر نسبي، فعادة ما تغيب الأم لأسباب متعددة كالطلاق أو الوفاة، أو فقدان الوصاية على الطفل، أو التربية في دار الأيتام في هذه الحالة تبطل التسمية.

ومن هنا يقترح بعضهم تسمية اللغة الأولى باعتبارها أول لغة يتلقاها سواء من أبيه أم أمه أم حاضنته، فعادة ما نجد في مجتمعات كثيرة كأسر في دول الخليج أو الدول الأوروبية تعتمد في تربية أبنائها على حاضنات أو مربيات من جنسيات مختلفة، فينشأ الطفل على هذه اللغة الأجنبية التي تتكلمها هذه الأخيرة أو يجمع في حديثه بين لغة والديه ولغة المربية وهذا حال الكثير من الدول .

وكما في حالة الاغتراب أو في حالة عدم معرفة النسب يخضع المولود لنواميس المجتمع الذي يعيش فيه عربيا كان أم غربيا، فينشأ على اللغة التي يتحدثها ذلك المجتمع، ولا نكاد نميز أصله اللغوي كما يقول "**عبد الصبور شاهين** ":"ومن المؤكد أننا لو أخذنا طفلا حديث الولادة بعيدا عن بيئته وأودعناه بيئة أخرى ذات لغة مختلفة للغة أبويه، لشب الطفل يتحدث بلغة البيئة الجديدة دون أن يظهر على لسانه أو في ما يدل على أصله اللغوي"[1].

وقد يضطر الطفل إلى اكتساب لغتين مختلفتين في آن واحد إذا كان لكلا الأبويين لغة مختلفة كزواج الجزائريين من الأجنبيات وهذه ظاهرة شائعة في المجتمع الجزائري لأغراض نفعية أو تجارية أو سياسية، فينشأ الطفل ثنائي اللغة عربية، فرنسية على سبيل المثال، إلا أن هناك

[1]– عبد الصبور شاهين، في علم اللغة، مكتبة الشباب ،د ط، 1994، ص 83.

من الدول التي تعتمد في بلدانها سياسات صارمة من هذه الناحية مثلا الوضع القائم في شمال الأمازون والتي تشترط أثناء الزواج "أن يتم ويستمر في موطن الزوج كما أن هناك قاعدة في ذلك المجتمع تقول أن الزوجة لا يجب أن تعيش في موطن الزوج فحسب بل يجب أن تستخدم لغة الزوج في التحدث إلى أطفالها، وتستطيع أن تطلق على مثل هذا العرف في الزواج مصطلح " الزواج على لغة الزوج" والنتيجة اللغوية الحتمية لمثل هذه القاعدة هي أن أم الطفل لا تعلم الطفل لغتها الأصلية، بل تعلمه لغة تتحدث هي بها كاللغة أجنبية، كما يتعلم كل طفل في بريطانيا لغته الإنجليزية من مربية أجنبية"[1].

وهذا ينفي الصلة الوثيقة المطلقة بين التسمية والأم.

ومن خلال هذا العرض المبسط للتعددية الاسمية لمصطلح لغة الأم يتراءى لي أن المقياس غير ثابت، وقابل للمناقشة.

وبناءً على التعاريف والمفاهيم السابقة يتضح لي أن لغة الأم في مثل هذه الحالات تعد من قبيل اللهجة التي يكتسبها الطفل منذ ميلاده، كالعامية وإحدى اللهجات الأمازيغية بالنسبة لأبناء المجتمع الجزائري، وقد تكون في بعض الأحيان العربية الفصحى أو الفرنسية هي لغة الأم الأصلية وبخاصة في الأسرة المثقفة المتعلمة.

وقد اصطلح "**صالح بلعيد** "على هذا المفهوم بـــ: لغة الأم مجرد من التعريف والتي عنى بها "اللهجة في حيث اللغة الأم بالتعريف فيقصد بها اللغة العربية الفصحى"[2] إلى جانب اللغة الأجنبية التي يعدها "**سوزان م– جاس لاري –سلينكر larry selinker - Susan Gass**" "اللغة غير

[1]– هدسون، علم اللغة الاجتماعي، تر: محمود عبد الغني عياد، الشؤون الثقافية العامة، بغداد، ط1، 1987، ص 22.

[2]– صالح بلعيد، علم اللغة النفسي، دار هومة، الجزائر، ط2، 2011، ص191.

الأصلية التي تعلم في بيئة اللغة الأصلية للمتعلمين"[1] كالفرنسية في المدارس الجزائرية، كما يصطلح عليها باللغة الثانية إشارة إلى تعلم لغة غير أصلية بعد تعلم اللغة الأصلية (تعلم اللغة العربية الفصحى كلغة أولى والفرنسية كلغة ثانية).

إن إطلاق مصطلح اكتساب اللغة لا تقتصر دلالته فقط على لغة المنشأ أو الأم أو لغة أخرى– فقد مثلت سابقا باللغات الأخرى التي يكتسبها أبناؤنا في المهجر والمغتربين خارج الجالية الجزائرية، إثر اتصالهم الطبيعي واحتكاكهم بأفراد المجتمعات الأخرى، في حين تطلق اللغة غير الأصلية للدلالة على تعلم لغة غير اللغة الأصلية في ذلك البلد ، وتأتي هذه اللغة في المرتبة الثانية حسب التسلسل الزمني.

ومن هنا نستشف الفرق بين لغة أم (لهجة) واللغة الأم بالنسبة للمتمدرس (اللغة العربية الفصحى) واللغة الثانية أو الأجنبية (فرنسية) التي ستقوم عليها دراستي بصفة أساسية، من خلال اجتماع هذه التشكلات اللغوية (أنماط) في لسان واحد أثناء الخطاب الشفوي أو الكتابي مشكلة ظاهرة التداخل.

### 1-1- اللغة الأم La langue mère

اللغة الأم* **Langue de la mère** هي العربية الفصيحة والتي تعددت تسمياتها، بين اللغة الأصلية، واللغة الأولى، واللغة المكتسبة، اللغة الرسمية ...

ويصطلح عليها "**سوزان جاس–لاس سنيكر**"**larry selinker - Susan Gas**" باللغة الأصلية يشير هذا المصطلح عنده إلى اللغة الأولى التي يتعلمها الطفل وتعرف عنده أيضا باللغة الرئيسية

[1]– ينظر: سوزان –م جاس– لاري سلينكر، اكتساب اللغة الثانية مقدمة عامة، تر: ماجد حمد، جامعة الملك سعود للنشر والتوزيع والمطابع، دط ، ج1، دت ، ص7.

أو اللغة الأم أو اللغة الأولى"[1].

يؤدي التباس "مفهوم اللغة الأم ، إلى تبني مفاهيم أخرى تعتبر أكثر شفافية كمفهوم اللغة الأولى واللغة الثانية في الدول متعددة اللغات (ككندا ، وسويسرا ...إلخ ) واللغة المصدر مقابل الهدف خاصة اللغة الأجنبية"[2]

تمثل اللغة العربية الفصحى " لغة الثقافة العربية الإسلامية في جميع الأصقاع العربية على امتدادها وهي الهوية الوطنية لكل جزائري بل هي اللسان الناطق بها في كل الدول العربية وفي غيرها من بلدان العالم لمستعمليها من أهلها ومن غير أهلها(...)ولأهميتها استحدث "**اليونسكو** "يوما عالميا للغة الأم منذ سنة 2000م والهدف منه حماية تراث العالم من الانقراض حيث رأت هذه الشرعية الدولية، أن تعلم اللغة الوطنية فرض عين وتعلم اللغة الأجنبية فرض كفاية ، فأعطت للغة الأم كل الأهمية ومن حق كل الأفراد أن يأخذوا نصيبا من العلم بلغاتهم"[3]

ولا ننكر أن اللغات الأجنبية عامل للانفتاح والتعارف والتلاقح بين المجتمعات، كما أن لها دور في إغناء الثقافة الوطنية، على الرغم من ذلك وجب الحرس للحفاظ على لغتنا الوطنية – التي زاحمتها هذه اللغات الأجنبية ونافستها في مكانتها ولازالت– فهي كما وصفتها المنظمة فرض كفاية لا فرض عين، في حين اللغة العربية هي اللغة الأصلية لغة الهوية الوطنية ولغة الموروث الثقافي العربي، ولأهميتها اصطلح عليها" **محمود السيد** " **اسم الوطن نفسه**" وفيها يقول "اللغة الأم هي المرء وهوية الأمة التي ينتسب إليها، وهي محور المنظومة الثقافية المتجذرة والأصلية بلا

[1]– المرجع السابق ، ص6.

[2]- علال بن العزمية ، فاطمة الخلوفي ، القدرات الذهنية واكتساب وتعلم اللغات ، المسألة اللغوية بالمغرب والعالم العربي المقاربات البيداغوجية و الديداكتيكية ، ، مجلة محكمة تعنى بقضايا التربية والتعليم ، منشورات عالم التربية ، المغرب، العدد 2016/27،ص118.

* **لغة أم :** هي لغة محلية ، عامية تكتسب طبعا من الأسرة و المحيط ، في حين **اللغة الأم** هي لغة مهذبة تتمثل في الفصحى ،تكتسب بتطبع ( ينظر صالح بلعيد : عل اللغة النفسي ، ص191).

[3]– محمد الأمين خلادي، التعدد اللغوي في الجزائر، مجلة الإنسان والمجال ، دورية علمية محكمة تصدر عن معهد العلوم الإنسانية والاجتماعية ، المركز الجامعي ، نور البشير ، البيض ، العدد 1 أفريل، 2015، ص15.

منازع، وإذا ما فقد أي شعب لغته الأم، فإن ذلك سوف يؤدي لا محالة إلى طمس ذاتيته الثقافية وفقدان هويته المتميزة، لأن اللغة جنسية لمن لا جنسية له، إنها وطن ومن فقد لغته فقد وطنه"[1].

أما فيما يخص اللغة الصغرى والكبرى –كما اصطلح عليها " **حلمي خليل** "فإن الطفل يمر في حياته الأولى منذ الميلاد إلى سن ما قبل التمدرس بمراحل اكتساب اللغة (مراحل النمو اللغوي) وسنستدل بتقسيم الذي اقترحه لمراحل دراسة النمو اللغوي عند الطفل وهي كالآتي (مرحلة الصياح، والبأبأة، ومرحلة الكلام) وهذه الأخيرة تنقسم بدورها إلى مرحلتين أو فترتين:"[2]

- ✓ فترة اللغة الصغيرة: ينفرد فيه المتعلم باستعمالات لغوية خاصة به .
- ✓ فترة اللغة المشتركة هي الفترة التي يأخذ فيها الطفل في الخضوع للغة الجماعة التي ينتمي إليها".

ويقصد بالفترة الأولى المدة التي يقتضيها مع البيئة الصغرى أو ما نسميه الأسرة أو العائلة التي تعد المهد الأول والحضن الاجتماعي الذي ينشأ فيه الطفل و فيها تتكون استعداداته البيولوجية

وخصائصه النفسية وتعد كذلك المناخ الطبيعي الذي يكتسب فيه الطفل لغته من دون برنامج مهيأ أو تخطيط مسبق ، تتحول إلى فترة اللغة المشتركة تتضح صورتها أثناء التواصل مع البيئة الكبرى (الوسط الاجتماعي) التي تعد المنشأ الثاني الذي يكتسب فيه المتكلم لغته.

[1]– المرجع السابق، ص18.

[2]– حلمي خليل، دراسات في اللسانيات التطبيقية، كلية الآداب، جامعة الإسكندرية، دار المعرفة الجامعية، مصر، دط، 2002، ص 123.

**2-اللغة الثانية :**

تعد اللغة العربية الفصحى اللغة الأولى حسب تموقعها في النظام التعليمي (بالنسبة للمدرسة)، واللغة الثانية من حيث المستوى الاستعمالي الوظيفي في المجتمع الجزائري، إذ يتحدد موقعها من خلال مكانتها لدى الناطقين بها ومدى حضورها واستعمالها لديهم ، ويوضح هذا القول مكانتها "درج اللسانيون على تصنيف اللغات إلى لغات أول ولغات ثوان على اعتبار أن اللغة الأولى تكتسب دون تلقين وهي اللغة الأم أي اللغة التي يلتفظها الطفل في محيطه الأقرب وهو محيط الأم، دون أن يحتاج في ذلك إلى التمدرس أو إلى توجيهات معلم ملقن وعلى اعتبار أن اللغة الثانية تعتمد أساسا على التلقين – فالحقيقة التي لا تخفى على أحد- أننا لا نحتاج إلى عناء كبير لنبين أن اللغة العربية ليست لغة أولى. فالطفل العربي لا يخرج بها إلى محيط ليتلفظ لغة فصيحة متداولة في الأفواه بنفس الكيفية التي يخرج بها الطفل الفرنسي إلى محيطه ليتعلم الفرنسية أو الإنجليزي ليكسب الإنجليزية إذن فالعربية الفصيحة ليست لغة أولى في محدداتها النفسية والإدراكية والذاكرية (...) بل إن الملكة التي يكونها الطفل العربي في عاميته كثيرا ما تمثل جزءا مهما من الملكة التي يكونها في الفصيحة وكذلك كانت الفصحى لغة بين الأولى والثانية في منظورنا"[1].

إن لكل لغة منهما (لغة الأم الأولى/و اللغة الأم الثانية ) المهمة المنوط بهما وهما لا تختلفان كثيرا من حيث الوظيفة التواصلية التبليغية، تحصل الأولى اكتسابا والثانية تعلما ، الأولى تواصلية وظيفية بامتياز ، والثانية وسيلة لاكتساب المعارف والمعلومات وتنمية القدرات الفكرية والمهارات اللغوية للمتعلمين .

[1]- عبده الراجحي، علم اللغة وتعليم العربية، دار النهضة العربية، لبنان، ط2،2004 ، ص 85-86.

تعد اللغة العربية لغة ثانية بالنسبة للمتعلم الجزائري، وهي اللغة الأصل التي تتفرع منها لغة المنشأ كإحدى لهجاتها لقربها من عاداتها وتقاليدها وثقافتها، مما يسهل تعلمها في حين تختلف اللغة الأجنبية في خصائصها وقواعدها وثقافتها وفي بيئتها عن اللغة الأصل للمتعلم مما يشكل بعض الصعوبة في تعلمها.

يمكن تحديد اللغة الثانية من خلال ثلاثة مقاييس هي":

1- المقياس المؤسساتي–الإداري.

2- المقياس النفسي – اللغوي

3- المقياس الاجتماعي اللغوي: وهو مقياس وظيفي حيث يعتبر اللغة الثانية أداة أو وسيلة لنقل المعرفة وللإعلام "[1].

أما عن أنماط تعلم اللغة الثانية يحدد كل من " **ميجل سجوان**" **Miguel Siguan** " **ووليام فرانسيس مكاي** **William Francis McKay** " في كتابهما " **التعليم وثنائية اللغة**" ثلاث أنماط للتعلم

1-"تعلمها جنبا إلى جنب مع اللغة الأولى.

2-تعلمها بعد اكتساب اللغة الأولى، لكن بطريقة تلقائية غير منظمة.

3-تعلمها بعد اكتساب اللغة الأولى، لكن بواسطة دراسة مقصودة منظمة"[2].

تعلم اللغة الثانية –حسب النمط الثاني –بشكل عفوي تلقائي بعد اكتساب الأولى و بشكل غير منظم دون الرجوع إلى المؤسسات التعليمية قد لا يحقق الهدف المنشود، في حين النمط الثالث يعد

[1]– الطاهر لوصيف، منهجية تعليم اللغة وتعلمها، ص 74-75.

[2]– ميجيل سيجوان، وليام مكاي، التعليم وثنائية اللغة، تر: إبراهيم بن حمد العقيد ومحمد عاطف ماجد، الرياض، مطابع جامعة الملك سعود ،د ط ، 1994، ص 95. نقلا عن زاهية لوناس، ظواهر التداخل اللغوي بين الفصحى وعامياتها، ص9.

من أنجع الأنماط لأن اكتساب اللغة الأولى بشكل محكم يساعد ويسهل على المتعلم امتلاك المهارات الأكاديمية التي تيسر له تعلم اللغة الثانية بشكل منظم ومدروس .

**3-اللغة الأجنبية** : هي لغة غير أصلية بالنسبة للناطقين بها في ذلك البلد كالفرنسية بالنسبة للدولة الجزائرية ، وهي اللغة الثانية التي يكون تعلمها خلال المشوار الدراسي ابتداء من المرحلة الابتدائية (فرنسية ) واللغة الثالثة ( الإنجليزية) من خلال مراحل التعليم اللاحقة.

ويعرف " **دوجلاسDouglas** " اللغة الأجنبية في قوله :" أما اللغة الأجنبية فتطلق على أية لغة تتعلمها في البيت أنت كالإنجليزية والفرنسية والألمانية في البلاد العربية"[1] أي كتواصل الجزائريين الناطقين بالعربية بلغة إنجليزية أو فرنسية كما هو حاصل في عصرنا الحاضر.

وعادة ما تكون اللغة الأجنبية في البلدان العربية هي لغة الشعوب المستعمرة وذلك للاحتكاك المباشر بين هذه الأخيرة ( اللغة الأجنبية ) وبين السكان الأصليين، كالفرنسية بالنسبة لدول المغرب العربي، والإنجليزية في المشرق الغربي بحكم الاستعمار.

ويضيف " **براون دوجلاسBrown Douglas** " مقياسا يعد أساسا في تحديد اللغة الثانية وهو الموقع الجغرافي أو المكانة التي يتم فيها تعلم اللغة الثانية التي" تطلق حيث يتعلمها الدارس في بيئتها كالعربي الذي يتعلم الإنجليزية في بريطانيا أو الولايات المتحدة الأمريكية حيث تكون هذه اللغة مستعملة في وطن الدارس استعمالا واسعا في التعليم وفي الإدارة في المجالات الأعمال كالإنجليزية في الهند والعربية في الجزائر والمغرب قبل التعريب"[2].

**4-الاكتساب والتعلم اللغوي والفروق البارزة بينهما:**

إن الاكتساب اللغوي أو اكتساب اللغة "عملية ملازمة لعملية التنشئة الاجتماعية ولذا من البديهي أن الطفل يكتسب في مرحلة نشأته اللهجة التي تتكلمها الأسرة، ومن ثم يتعلم اللغة العربية

[1]- براون دوجلاس، أسس تعلم اللغة وتعليمها، عبد الراجحي علي شعبان، دار النهضة، د ط، 1994 ص 164.

[2]- المرجع نفسه، الصفحة نفسها .

القياسية وهي مرحلة تالية للهجة بعد تمكن نظامها في ذاكرة الطفل اللغوية وينشأ من ذلك صراع بين نظام اللغة ونظام اللهجة ومن هنا تأتي ازدواجية اللغة فصيحة عامية" [1]. إن تأثر المتعلم باللهجة التي اكتسبها منذ نشأته تتصادم مع اللغة المتعلمة العربية المعيارية، وبتشاكل والتقاء نظاميهما في ذهنه يؤدي إلى صراع الغلبة بينهما ينتج عنه تداخل بين نظامين وهي نتيجة حتمية عن ازدواجهما.

وبطبيعة الحال فإن المتكلم(الطفل) يمر بمجموعة من المراحل اللغوية أثناء الاكتساب اللغوي والتي توظف فيها نظام التدرج الجزئي في تلقي الأصوات والكلمات والتراكيب والجمل إذ لكل مرحلة من المراحل خصائصها التي تكمل بها أخرى، ومن ثم فعملية الاكتساب عملية لا شعورية تنمو فيها القدرات الإدراكية و المعرفية واللغوية للمتعلم وهي في نظر الكثير من الباحثين عملية معقدة تتداخل فيها مجموعة من القدرات العقلية ولكن بصفة ضمنية خفية، وهبها الله وجبل عليها كل مولود "ومن المؤكد أن اكتساب اللغة يشكل أهم الاكتسابات المبكرة لدى الطفل، تمثل عملية معقدة عشرات السنين وتحقق بالتدريج عبر عمليات جزئية تهم الجوانب الصوتية (إنتاج وفهم الأصوات) والدلالية (تحديد علاقات الكلمات ومدلولاتها) والتركيبية(تنظيم الكلمات وترتيبها في جمل مفيدة) والتواصلية (كيفية استخدام كل هذه الجوانب للتعبير عن المقاصد والرغبات"[2].

تكتسب اللغة عند الطفل بشكل طبيعي لاإرادي عفوي من البيئة الأولى الأسرة لتوسع هذه الأخيرة دائرة الاحتكاك ليكتسب اللغة من المحيط الاجتماعي سواء أكان هذا الاكتساب بتقليد الكبار أم اعتماد القياسات والتعميمات.

1- صالح بلعيد، ضعف اللغة العربية في الجامعات الوطنية، ( جامعة تيزي وزو نموذجا)، دار هومة ،د ط، 2009، ص19.

2- عبد الكريم الفيلالي، اكتساب اللغة العربية وتعلمها عند الطفل المغربي-الرصيد المعجمي- مطبعة شركة مطابع الأنوار المغاربية، ط1، 2012، ص 49.

أما التعلم فهو عملية مقصودة هادفة تعتمد تخطيطا منهجيا علميا بيداغوجيا، تتضمن مجموعة من الأنشطة يوظف فيها مجموعة من العمليات العقلية والمعرفية من أجل تنمية المهارات والقدرات اللغوية تؤطره هيئات ومؤسسات تعليمية.

لقد اقترن مصطلح التعلم بالاكتساب وتداخل معه في الكثير من الأحيان فمن الباحثين من لم ير فرقا بينهما، و بعضهم الآخر يرى اختلافا بينهما، وقد توصلت مجموعة من الباحثين المشتغلين بحقل تعليمية اللغات واللسانيات التطبيقية إلى تقديم فروق بين الاكتساب والتعلم أي بين اكتساب نظام اللغة الأولى وتعلم اللغة الثانية – سأوضح ذلك من خلال ما سيتم عرضه–

يقدم " **جورج يول** " في كتابه" **معرفة اللغة**" الفرق بين الاكتساب والتعلم في قوله" عند استعمال مصطلح الاكتساب بالنسبة للغة فإنه يشير إلى تنمية المقدرة اللغوية باستعمال اللغة بصورة طبيعية في أحوال الاتصال، غير أن مصطلح التعلم ينطبق على العملية الواعية لتجميع معرفة عن مفردات اللغة وقواعدها"[1]. ومفاده أن عملية التعلم عملية قصدية تعتمد لتعلم مفردات اللغة وقواعدها لتمكن المتعلم من ناصية اللغة المتعلمة ولتكن العربية الفصحى، لإكسابه ملكة لسانية، في حين الاكتساب عملية فطرية ضمنية تكتسب بصورة طبيعية عفوية.

وقد حدد لنا "**ميشال زكريا** "في كتابه " **مباحث في النظرية الألسنة وتعليم اللغة**" الشروط التي تخضع لها كلتا اللغتين الأولى والثانية في قوله : "إن الشروط الطبيعية المرافقة لعملية تعلم *اللغة الثانية ليست هي نفسها الشروط التي تخضع لها عملية اكتساب لغة الأم، فتعلم التلميذ الثانية ليست بكونه عضوا في مجتمع اللغة الثانية وإنما بكونه في إطار صف تعليم اللغة وعبر مساعدة معلم اللغة والمواد التعليمية المتنوعة وهنا تتدخل الفروق الفردية للغة والدوافع الشخصية فهي عامل أساس في تعلم اللغة والمؤكد أن الشروط الطبيعية المرافقة لتعلم اللغة الثانية تتغير كلما كبر

[1]– جورج يول، معرفة اللغة، تر: محمود فراج عبد الحافظ،، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، الإسكندرية، ط1، 2000، ص 198.

الطفل في العمر"[1].

في حين يميز "**عبد الكريم الفيلالي**" في كتابه " **اكتساب اللغة العربية وتعلمها عند الطفل العربي** بين الاكتساب والتعلم من ناحية زمن الاكتساب ومكانه ويقول:" الاكتساب يتم في المراحل الأولى من حياة الطفل دون تخطيط مسبق من الأسرة أو الوسط الذي يعيش فيه الطفل، أما التعلم فيكون متحكما فيه داخل الأسرة أو مؤسسة وخاضعا لخطة واضحة"[2].

فالاكتساب ضرب عشوائي غير منظم وغير مهيأ له سابقا يحدث بشكل عفوي تلقائي، في حين التعلم عكس الاكتساب يتم بشكل إرادي واع وفق خطط منظمة محكمة ، في بيئة اصطناعية **(غرفة الصف)** داخل مؤسسة تعليمية وفق أسس وطرائق مبرمجة بيداغوجية فاعلة، تتضمن قواعد وقوانين لغوية تسير وفقها العملية التعليمية.

أما "**عبده الراجحي**" فيرى أن عملية الاكتساب تهيئ المتعلم من ناحية تنمية قدراته الإدراكية، وتطوير جهازه النطقي، وتعمل على نضج عملياته العقلية، ونموه النفسي الحسي الحركي وفي ذلك يقول:" ومن الضروري – كما هو واضح– أن نفرق بين اكتساب اللغة وتعلم اللغة فالاكتساب يحدث في الطفولة كما رأينا، أما تعلم اللغة فيحدث في مرحلة متأخرة، حيث يكون الأداء اللغوي وتكون العمليات العقلية قد نضجت أو قاربت النضج ومعنى ذلك أن الذي يتعلم اللغة هو غير

---

[1]– ميشال زكريا، مباحث في النظرية الألسنة وتعليم اللغة، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، لبنان، ط1،1404هـ–1984م ، ص 61.

*كما تعزز عملية التعلم باستعداداته الفطرية وبدوافعه الذاتية الشخصية التي ترغب أو تثبط هذه العملية، وتحدد مدى نجاحها بمؤهلات المتعلم وقدراته العقلية والفكرية ومهاراته اللغوية، والفروق الفردية البارزة لدى كل متعلم وغيرها من العوامل المساعدة على التعلم* في حين نظام اكتساب اللغة الأولى يتم بصورة طبيعية عفوية( للاستزادة في العوامل المساعدة على تعلم اللغة الثانية ، ينظر: الخولي ، الحياة مع لغتين،ط1 ، ص73.

[2]– عبد الكريم الفيلالي، اكتساب اللغة العربية وتعلمها عند الطفل المغربي ، ص 46–47.

ذلك الطفل الذي كان يكتسب اللغة، إذ يحدث تغيير كيفي في وظائف الأعضاء وفي النشاط النفسي"[1].

حقيقة أن الطفل الذي يتعلم اللغة هو غير ذلك الطفل الذي كان يكتسب اللغة إلا أن الاكتساب والتعلم عمليتان تكمل إحداهما الأخرى إذ " يمكن الحديث عن الاكتساب باعتبار المرحلة الأولى والضرورية والأساسية داخل هرمية التعلم، لأن التعلم من وجهة نظر جل المنظرين يبدأ بالاكتساب ليجاوزه إلى عملية حل مختلف المشكلات وإن العلاقة بين الاكتساب والتعلم هي علاقة جدلية تتأسس على مبدأ التجاور والاستفادة يكون فيها متجاوزا للاكتساب ومستفيدا منها في الوقت نفسه"[2] فالتعلم يعتمد في الأساس على مجموعة التراكمات المعرفية ( المكتسبات القبلية ) التي

تحويها ذاكرة الطفل في مراحله الأولى قبل سن التمدرس، وتتدرج هذه التعلمات لتصبح في وضعية تعلمات مكتسبة ترجع إليها عملية التعلم لحل المشكلات والوضعيات التعليمية ويعد الدخل المكتسب من معارف وخبرات سابقة ، رصيدا يستثمر في بناء التعلمات الجديدة.

ولكن السؤال المطروح في هذا المقام: إذا لم يكتسب الطفل اللغة الأولى من البيئة الطبيعية؟ أو أن مراحل نموه لم تكتمل بشكل طبيعي؟ كيف تكون مرحلة تعلمه اللاحقة ؟

إن اكتساب اللغة الأولى اكتسابا طبيعيا تدفعه عوامل الانخراط والاندماج المجتمعي في حين تعلم اللغة الثانية تختلف من متعلم لآخر حسب الدوافع والميول والاستعدادات التي تؤدي إلى التعلم، كالرغبة في تكوين الشخصية أو التفوق الدراسي أو لإثبات الذات أو لتحقيق أهداف

[1]– عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، د ط، 1995، ص 22، نقلا عن :عبد الكريم الفيلالي، اكتساب اللغة العربية وتعلمها عند الطفل المغربي ص 47.

[2]– عبد الكريم غريب، التعلم والاكتساب، مطبعة النجاح الجديد، المغرب، د ط ، 2001، ص 03.

مستقبلية، أو العكس كفرض الوالدين لنمط تعليمي وللغة التعلم وربما لطرائقها إلى غير ذلك من الدوافع التي تسهم بشكل سلبي أو إيجابي في عملية التعليم والتعلم.

مما سبق ذكره سأقدم حوصلة الفروق البارزة بين اكتساب اللغة الأولى وتعلم اللغة الثانية.

- ✓ الاكتساب عملية فطرية طبيعية عفوية هدفها الانخراط والاندماج المجتمعي، أما التعلم فعملية واعية منظمة يخطط لها مسبقا.
- ✓ تتحدد فطرة اكتساب اللغة في المراحل الأولى من الميلاد إلى سن ما قبل التمدرس، أما التعلم فيحدث في مرحلة متأخرة أو بعد اكتمال مرحلة الاكتساب عند الطفل.
- ✓ تهيئ عملية الاكتساب اللغوي الطفل للانتقال إلى مرحلة التعلم من حيث تنمية القدرات الإدراكية والعقلية والنفسية وتطوير للجهاز النطقي، إذ تعد المنطلق الأساسي لعملية التعلم.
- ✓ إن عدم التوازن في مراحل النمو اللغوي في فترة الطفولة يشكل عائقا في عملية التحصيل الدراسي .
- ✓ تكتسب اللغة في مناخ طبيعي في حيث تتعلم اللغة في بيئة اصطناعية .
- ✓ يكتسب الطفل قواعد اللغة بصفة ضمنية لا شعورية، في حين يتعلمها بشكل واعي ومنظم في المراحل التعليمية.

تعد عملية اكتساب لغة الأم عائقا أكثر منه مساعد في عملية تعلم اللغة الثانية، إذا كان النظامان متباعدين ، فقد يقع المتعلم في أخطاء أثناء تعلم اللغة الأم – فتتداخل المفردات والتراكيب على مستوى اللغة مردها تعلمها– مردها التباعد بين نظام اللغتين الأولى والثانية في مستوياتها الصوتية والصرفية والنحوية، فغالبا ما يضطر المتعلم وبخاصة في المراحل الأولى إلى ترجمة الكلمات التي يتلقاها من اللغة الأم، مستعينا بالرصيد المعجمي اللهجي للوصول إلى مدلولها في اللغة الأم، ومن ثم ، ستبقى الصورة مبهمة في ذهنه أو يبقى الوعي بها غامضا، وهذا عائق مثبط لتحصيل الرصيد الفصيح ، أما إذا تشابهت الأنظمة سهلت عملية الاكتساب والتعلم.

كما يقع المتعلم في أخطاء أثناء اعتماده القياس اللغوي الخاص به الذي يسميه عالم اللغة الأمريكي " **تشومسكي**Chomsky " القياس الخاطئ حيث نجد الطفل يقيس ما لم يسمع على ما سمع هو، والقياس جزء من مقدرته اللغوية، ويظهر هذا القياس في محاولة الطفل اكتساب النظام الفنولوجي للغة فيقع في بعض الأخطاء"[1] وهو إجراء له نتاجه للإجابة إذ يعمد الطفل إلى إعمال القياسات فيما يسمعه ثم يطبق تلك القياسات فيما يقوله[2] مثال ذلك تعميم صيغة التأنيث في قوله:

أحمر = أحمره أخضر = أخضرة أصفر = صفراء

وهو حال التثنية والجمع وغيرها من القواعد اللغوية التي تخضع لمبدأ القياس.

وأستخلص من هذا العرض أن التعلم والاكتساب سيرورتان متعاقبتان إن لم نقل متكاملتان إذ تنتهي عملية الاكتساب لتبدأ عملية التعلم " باعتبار آلية الاكتساب تساير مراحل نمو الطفل وآلية التعلم تنبي عليها"[3] في المراحل الموالية.

**5-النظريات المفسرة لعملية الاكتساب اللغوي**

تعددت النظريات الحديثة التي حاولت التأصيل لنظرية الاكتساب اللغوي بموجب تحديد العوامل المساهمة في تفسير طبيعة منشأ الاكتساب عند الطفل (سلوكي ، أو فطري، أو معرفي ، أو بيئي )وسأحاول عرض أهم الآراء والفرضيات التي اعتمدتها وأشهر النظريات والتي عدت من المرجعيات المعتمدة في حقل اكتساب اللغة.

[1]- حلمي خليل، دراسات في اللسانيات التطبيقية، ص 133.

[2]- ينظر :جورج يول، معرفة اللغة، ص 183.

[3]- خالد عبد السلام، دور اللغة الأم في تعلم اللغة العربية الفصحى في المرحلة الابتدائية الجزائرية، أطروحة دكتوراه ، قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطوفونيا، جامعة فرحات عباس سطيف، 2011-2012، ص115.

- **النظرية السلوكيـة**
- **النظرية الفطرية ( التوليدية التحويلية )**
- **النظرية المعرفية**

**5-1-النظرية السلوكيـة : (من أعلامها واطسون، بلومفيلد، سكينر):** تركز هذه النظرية على فرضية مفادها أن اللغة عبارة عن عادات لغوية يكتسبها الطفل يحولها إلى سلوكات وذلك عن طريق التقليد والمحاكاة والتكرار بواسطة آلية المثير والاستجابة، ففي نظرهم " السلوك اللغوي الفعال هو الذي ينتج عن استجابة صحيحة لمثير ما فإذا تعززت هذه الاستجابة تحولت إلى عادة ومعنى ذلك أن الأطفال ينتجون الاستجابات التي لقيت تعزيزا سواء في الكلام أم الفهم **(...)** وقدم سكينر مثالا على ذلك، فإذا قال لطفل أريد لبنا وحصل على ما يريد فإن هذا العنصر يتعزز ويصبح اشتراطيا بالتكرار"[1].

ربط أصحاب الاتجاه السلوكي الحدث الكلامي **(** العادات الكلامية**)** بالسلوك اللغوي الذي يصدره الطفل في كنف البيئة الاجتماعية التي نشأ فيها، إذ تتشكل عنده مجموعة من المعطيات اللغوية التي يتعرض لها من خلال حافز أو تعزيز يتضمنه أو يحتويه مثير إيجابي ينتج عنه إجابات صحيحة وهكذا تتم عملية الاكتساب داخل الوسط الاجتماعي حسب رأيهم بمعزل عن كل العمليات العقلية والفكرية والمعرفية .

إلى جانب ذلك، فاللغة في تصورهم شكل من أشكال السلوك الإنساني لا تختلف في جوهرها

عن أي سلوك لغوي آخر، ولا فرق بين السلوك الإنساني والحيواني عندهم، كما اعتبروا الإنسان مجرد آلة "إن اللغة مظهر من مظاهر السلوك الإنساني الآلي الخاضع لقانون المثير والاستجابة

[1]- دوجلاس براون، أسس تعلم اللغة وتعليمها، ص 37.

دون ارتباط بالتفكير العقلي، وأن اللغة ليست إلا نوعا من الاستجابات الصوتية لحدث معين يثبت منها ما يلقي حافزا أو تعزيزا إيجابيا في حالة الصحة فيصبح سلوكا أو عادة أي يكتسب وينطفئ منها ما يكن كذلك أو ينسى فلا يكتسب"[1].

فاللغة من وجهة نظر المدرسة السلوكية سلوك مكتسب مرتبط بقانون المثير والاستجابة وهي تنفي كل ما له علاقة بجانب التفكير العقلي الإبداعي بل تزعم أن الطفل يتلقى مثيرات، تتمثل في الأصوات يلتقطها من البيئة التي يعيش فيها يقلدها ويكررها، فتكتسب وتصبح عادة أو سلوكا لفظيا وقد يحدث غير ذلك إن لم تعزز بالإجابات الصحيحة.

بموجب التأثير الشديد بلغة الأم، يستعين الطفل دائما بمبدأ النقل اللغوي عن طريق نقل المفردات والجمل والصيغ من اللغة الأولى إلى الثانية المتعلمة، كما ينزاح الطفل إلى فهم المعاني بتلك اللغة، وقد يصل به الأمر إلى الإنتاج على منوال النظام اللغوي للغة الأولى.

وقد اعتمدت النظرية السلوكية أسلوب النقل في النصف الأول من القرن العشرين التي أجريت في حقل تعلم اللغة، وقد فرق فيها الباحثون بين نوعين من النقل أحدهما مسهل لعملية التعلم والآخر معيق لها"[2].

1- **النقل الإيجابي(positive transfer** يعرف أيضا بالتسهيل**).**

2- **النقل السلبي (negativetransfer)** يعرف أيضا بالتداخل**)** وعادة ما تفسر العبارات غير الصحيحة في نظر السلوكيين نقلا سلبيا "

محصلة القول إن السلوكيين لا يفرقون بين عملية اكتساب اللغة الأولى وتعلم اللغة الثانية،

[1]- أحمد عبد الكريم الخولي، اكتساب اللغة، نظريات وتطبيقات، دار مجدلاوي للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2013-2014، ص 48-49.

[2]- المرجع نفسه ، ص 109-112.

إذ إن عملية اكتساب الطفل اللغة تندرج ضمن إطار نظرية التعلم.[1]

**2-5-النظرية الفطرية ( النظرية اللغوية / العقلية) أو النظرية التوليدية التحويلية:**

تأثرت هذه النظرية التي يتزعمها العالم اللساني الأمريكي "**نعوم تشومسكي Noam Chomsky** " بالفلسفة الديكارتية، وقد أعادت هذه النظرية الاعتبار للجانب العقلي، وهي ما غاب عن أصحاب الاتجاه السلوكي، أو ما نفت وجوده في عملية الاكتساب اللغوي.

وقد جاءت هذه النظرية كردة فعل على أفكار ومفاهيم النظرية السلوكية، وترتكز النظرية الفطرية على الفرضية القائلة بأن الطفل يولد* وهو مزود باستعداد فطري لإنتاج اللغة وتتم ذلك من خلال امتلاك الطفل لمعرفة ضمنية في قواعد اللغة مدعمه بمادة لغوية، إذ يستطيع إنتاج عدد لا متناه من الجمل لم يسبق له سماعها من قبل، وهذه القدرة "مركوزة في الإنسان بالولادة أي أننا نولد* بجهاز داخلي من نوع ما من يوجهنا إلى اكتساب اللغة أي إدراك اللغة التي حولنا إدراكا منظما وإلى إنتاجها بعد أن يتم استيعابها داخليا"[2].

ويشرح " **أحمد عبد الكريم** " كيفية اكتساب اللغة في قوله " إن أي إنسان يعيش في بيئة معينة فإنه يكتسب لغة هذه البيئة بقواعدها الصوتية والصرفية والنحوية، ويعرف قوانينها الاجتماعية ويتقن أساليبها التداولية التواصلية مهما بلغت من التعقيد بما وهبه الله من قدرة عقلية

[1]- ينظر :ميشال زكريا، الألسنة التوليدية والتحويلية وقواعد اللغة العربية( النظرية الألسنية)، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، ط1، 1402-1982، ص 50.

*- لقد استند تشومسكي في نظريته اكتساب اللغة "على أدلة علمية حيث أثبتت الدراسات والبحوث العلمية، أن منطقة بروكا التي تتحكم في الكلام على مستوى الدماغ أن الطفل لا يبلغ مرحلة التمييز العضوي إلا بعد 17 شهر من الولادة ،حيث يولد الإنسان وهو مزود سسيولوجيا بملكه اللغة التي هي موروثة فطريا تنمو عنده من خلال تقادم تجربته وخبرته اللغوية، التي تعبر عن استعداده ولاكتساب اللغة"، (ينظر: أحمد عبد الكريم الخولي، اكتساب اللغة نظريات وتطبيقات، ، ص 21.)

[2]- دوجلاس براون، أسس تعلم اللغة وتعليمها، ص 38.

فطرية كامنة في دماغه وهذه القدرة أطلق عليها تشومسكي القواعد الكلية*"[1]. ذلك أن " الطفل الذي يكتسب لغة البيئة التي يترعرع فيها يكتسب في ذاته الكفاية اللغوية في لغته بصورة ضمنية قواعد اللغة التي تتيح له إنتاج جمل اللغة وتفهمها"[2]. فهذه القدرة الفطرية التي تتشكل بصورة ضمنية تتيح للطفل إنتاج جمل لم يسبق له سمعها.

ويلخص لنا " **الراجحي** مبدأ كل من النظرتين السلوكية والفطرية في قوله :" إن الاتجاه السلوكي استقرائي يهدف إلى ترسيخ العادات اللغوية بهذه العوامل الخارجية، أما الاتجاه العقلي، فاستدلالي يهدف إلى تقوية القدرة اللغوية التي فطر الإنسان عليها عن طريق تمكينه من وسائل الاستدلال الصحيح بإشراكه إشراكا فعليا في إنتاج اللغة لا محاكاة ما يتلقاه منها"[3].

أما بالنسبة لمسألة تعلم اللغة الثانية فهي في نظر "**تشومسكيChomsky** " بعيدة في تطبيقاتها عن اكتساب اللغة الأولى لاعتقاده أن اكتساب اللغة الثانية يتطلب عمليات معرفية معقدة يختلط فيها الاكتساب بالتعلم مما يبعدها عن السلوك الفطري"[4].

ومن خلال عرضي لبعض فرضيات النظرية الفطرية والتي تختلف عن السلوكية في كونها تركز على الاستعداد الفطري مدعما إياه بدور التنشئة الاجتماعية في حين أن النظرية السلوكية لم

---

* – **القواعد الكلية الفطرية** هي "الملكة العقلية المنظمة التي بواسطتها يتوصل الإنسان إلى معرفة القواعد اللغوية من غير حاجة إلى دراسة هذه القواعد دراسة تقليدية ويتحكم في هذه القواعد الفطرية جهاز وهمي يتصور وجوده في الدماغ البشري" (ينظر: أحمد عبد الكريم، اكتساب اللغة نظريات وتطبيقات ، ص 79.)

[1] – المرجع نفسه ، ص 76.

[2] – ميشال زكريا، الألسنة التوليدية والتحويلية وقواعد اللغة العربية( النظرية الألسنية)،ص 49.

[3] – عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية ، ص28.

[4] –أحمد عبد الكريم الخولي، اكتساب اللغة نظريات وتطبيقات، ص 76.

تتعد كون اللغة نوع من أنواع السلوك الإنساني يتمظهر على شكل عادات كلامية تترجمها مثيرات واستجابات تدعمها التعزيزات التي يتلقاها الطفل بتفاعل مع الجماعة اللغوية والبيئة الاجتماعية المحيطة به.

### 5-3-النظرية المعرفية:

اعتمد أصحاب هذه النظرية – وعلى رأسهم : **جان بياجيه، بلوم، دان، سلوبين** –فرضيات لتفسير تعلم اللغة عند الطفل و تتبني نظريتهم على ضرورة توفر الخصائص المعرفية للسلوك اللغوي.

عارض "**جان بياجيه Jean Piaget** " ماجات به النظرية السلوكية من أفكار فهي لا تتعدى كون عملية الاكتساب والتعلم مجرد عادات أو سلوكات تنتج عن مثيرات خارجية، كما خالف النظرية الفطرية في" التميز بين الكفاية اللغوية والأداء الكلامي ،فالأداء في صورة ملفوظات منطوقة قبل أن تقع في حصيلة الطفل اللغوية يمكن أن تنشأ عن طريق التقليد، بيد أن الكفاءة اللغوية لا تكتسب إلا بناء على تنظيمات داخلية ثم يعاد تنظيمها على أساس تفاعل الطفل مع البيئة الخارجية (...)وهو لا يقصد نماذج النظام القواعدي الذي يشكل الكلمات اللغوية عند الطفل وإنما يعني وجود استعداد فطري عنده لاستخدام العلامات اللغوية التي ترتبط بمفاهيم تنشأ عن طريق تفاعل الطفل مع بيئته الطبيعية والاجتماعية منذ المراحل الأولى في حياته وهي المرحلة الحسية الحركية"[1].، لم ينف ما جاء به تشومسكي لكنه أضاف ضرورة ربط إنتاح اللغة في تفاعل مع المحيط الذي يكسبه رصيدا جديدا.

يرى أصحاب النظرية المعرفية " أن المتعلم هو الذي يسيطر على عملية التعلم ، ويتحكم

[1]- أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية حقل تعليمية اللغات، ديوان المطبوعات الجامعية، بن عكنون، الجزائر، ط2، 2009، ص 96 .

فيها (...) ويؤكدون أن عقل المتعلم يطغى دوره على أي دور آخر تعلبه البيئة في جميع مراحل التعلم فالعقل هو الذي يختار بين المدركات الحسية والمثيرات ما يناسب حاجات المتعلم ورغباته، وهو الذي يصف هذه المدركات ويربط بينها وبين الخبرات السابقة، ثم يحدد بناء على ذلك نوع الاستجابة الملائمة، حيث الظروف المحيطة بالمتعلم"[1] هذه النظرية بزعامة "**جان بياجيه Jean Piaget** " هي من حددت موقع المتعلم من العملية التعليمية التعلمية والتي جعلت منه المركز فيها ، كما أثبتت أن المتعلم هو القادر على بناء معارفه بنفسه بمعنى هو المسيطر على هذه العملية ، وهي الأفكار المعمول بها حاليا في المقاربات الجديدة .

إن النمو المعرفي واللغوي للطفل يرتبط بالعقل و بتفاعله مع بيئته الاجتماعية ، وهذا ما تفتقر إليه المناهج التربوية التي كان لزاما عليها أن تربط التعلمات ببيئة المتعلم ،و أن تنتقي وتستلهم كل المفردات والعبارات اللغوية بما يعايشه المتعلم في هذه البيئة التي تعد صورة عاكسة لشخصيته وميوله ودوافعه...

## ثالثا-اللغات المتعايشة في الوسط الاجتماعي والتربوي

### 1- اللغة الأمازيغية:

### 1-1- ماهيتها

إن اللغة الأمازيغية لغة قديمة عريقة لها تاريخ حافل تعود إلى آلاف السنين انتشرت في المغرب العربي قبل الفتح الإسلامي وفي شمال إفريقيا، تعددت تسمياتها كما تعددت لهجاتها.

توزعت الأمازيغية في مناطق مختلفة من التراب الوطني الجزائري، وبشكل متفاوت وتعد المنطقة الشمالية من أظهر المناطق بروزا للهجة القبائلية." واللهجة القبائلية هي اللهجة المحلية

[1]- أحمد عبد الكريم الخولي ، اكتساب اللغة نظريات وتطبيقات، ص 67-68.

لدى سكان منطقة شمال الجزائر ويبلغ عدد المتكلمين بها حوالي خمسة ونصف مليون نسمة في كل من الولايات التالية: تيزي وزو، وبجاية، وبومرداس، ولبويرة، وجزء من ولاية سطيف وبرج بوعريريج، والبليدة والمدية والجزائر العاصمة ثلاثة فاصل خمسة نسمة، والشاوية في المنطقة الأوراسية والميزابية في منطقة غرداية، والترقية المنسوبة إلى منطقتها بالهقار في ولاية تمنراست ، إليزي ، أدرار ، بشار ، والشليحة ولاية تلمسان" [1].

إن الواقع اللغوي الجزائري يشهد انتشارا واسعا للهجات الأمازيغية التي تستعمل في التواصل الأسري والاجتماعي، إذ توظف اللهجات الأمازيغية والعاميات العربية بشكل واسع – أما اللغة العربية تترك للمواقف التي تفرض ويستلزم فيها استعمالها– ويميل أبناؤها أكثر للغة الفرنسية التي تكتب بها جل كتب اللغة الأمازيغية فمن الطبيعي في مثل هذه الحالات أن تفقد الفصحى قيمتها بين أبنائها.

وباعتبار "اللغة الأمازيغية لغة هوية وانتماء للجماعة الأمازيغية أصبحت حسب الدستور الجديد

لغة رسمية وغالبا ما يكون المتكلم الأمازيغي ثنائي اللغة **(**الأمازيغية والعربية**)** فهو يستعمل العربية للتخاطب مع المتكلم باللغة العربية كما يستعملها للتخاطب مع اللهجات الأخرى قصد التفاهم المتبادل ومنذ 1994 بدأ التفكير في تدريس اللغة الأمازيغية بالمدارس الابتدائية"[2].

على الرغم من الانتشار الواسع للهجات الأمازيغية في الوسط الاجتماعي، إلا أنها كلغة رسمية تعليمية تشهد انتشارا محدودا، حيث اعتمدت في الكثير من المدن الجزائرية كلغة

[1]– ar. Wikipedia . org/wiki (17:30) 2018/009/01 أمازيغ يوم .

[2] – علال بن العزمية، فاطمة الخلوفي، ديداكيتك التعدد اللغوي، مقاربة سيكوسوسيولسانية، ص 38.

تعليمية، وخاصة في المناطق الناطقة بالأمازيغية، تدرس في المراحل الابتدائية والمتوسطة والثانوية بشكل اختياري على الرغم من الاعتراف بها كلغة رسمية، إلا أنها لم تنل الحظوة التي نالتها اللغة الفرنسية بتعميمها كلغة إلزامية تدرس في جميع المراحل التعليمية.

تعد اللهجة العامية لغة المنشأ التي يكتسبها الطفل قبل دخوله المدرسة، والحال نفسها بالنسبة للطفل الأمازيغي؛ إذ تعد اللهجة القبائلية أو غيرها من اللهجات الأمازيغية لغة المنشأ بالنسبة له، اللغة الأولى التي يكتسبها في المحيط العائلي، وتعتبر العربية الفصحى لكليهما لغة ثانية تحصل من المحيط المدرسي.

إن الأمازيغية حالها حال العامية لها انتشار واسع في المجتمع الجزائري وفي الممارسات اللغوية في جانبها الشفوي المنطوق ويغيب جانبها المكتوب( لعدم الاتفاق على الكيفية التي تتحقق بها هذه العملية).

**1-2-الفصحى:**

**1-2-1-الفصحى في الاصطلاح اللغوي:** كما عرفها "**ابن سنان الخفاجي(ت423-466هـ)**" في قوله: "الفصاحة الطهور والبيان، ومنها أفصح اللبن إذا انجلت رغوته، وفصح فهو فصيح وتحت رغوة اللبن الفصيح، ويقال أفصح الصبح إذا بدا ضوؤه وأفصح كل شيء إذا وضح"[1].

الفصاحة من خلال هذا المفهوم بمعنى الوضوح والجلاء ضد الغموض بمعنى الصفاء

[1]- ابن سنان الخفاجي، سر الفصاحة، دار الكتب العلمية، بيروت، ط1، 1982، ص 56-57.

والنقاء والخلو من كل شائبة ولحن، والفصيح من فصح لسانه وسلم من غريب اللغة ودخيلها.

ويعرف "**ابن الأثير(ت630هـ)**" "**في المثل السائر الكلام**" الفصيح بقوله:" إن الكلام الفصيح هو الظاهر البين وأعني بالظاهر أن تكون اللفظة مفهومة لا يحتاج في فهمها إلى استخراج من كتاب لغة، وإنما كانت بهذه الصفة لأنها تكون مألوفة الاستعمال بين أرباب النظم والنثر"[1]. لقد اشمل تعريفه على جملة من الشروط التي من خلالها يمكن أن نصطلح على اللفظة على أنها فصيحة منها وضوح الكلام، ومفهوميته أي خلوصه من الغموض والإبهام، ومألوفية اللفظة وعدم غرابتها في أذهان مستعمليها.

عرفت الفصحى قديما بلغة مضر، وفضل المتأخرون تسميتها لغة قريش أو لغة مكة وقد أشاد" **أنور الجندي**" بفضلها وأهميتها في كتابه " **اللغة العربية بين حماتها وخصومها**" يقول:" تمثل اللغة العربية الفصحى نظاما هاما في حياة الفكر العربي المعاصر فهي القاعدة الكبرى، التي قام عليها هذا التراث العظيم، والأداة الحية للأدب العربي، واللسان الذي يربط الأمة وهي أساس قوة الوحدة بين أجزاء الوطن العربي، ولا شك كانت لهذه اللغة مكانة ضخمة بين اللغات، ذلك أنها لم تكن لغة عادية، كاللغات في نشأتها وتطورها وامتدادها، بل كانت مخالفة للقواميس الطبيعية التي عرفت لمختلف اللغات، فقد ظهرت شابة مكتملة دون أن تمر بمرحلة الطفولة أو تتعثر في طريق طويل، وكان نضوجها من الأعاجيب التي شغلت الباحثين والعلماء وقد عاشت قرابة 1500 سنة وهي تؤدي مهمتها على نحو حي متحرك تجاوبت فيه مع الزمن والتطور، تفردت حتى مع اللغات السامية، باطراد الأوزان، وقواعد التعريب، وقواعد العربية على هذا النحو يكاد يكون معجزة من المعجزات"[2] وهي لغة العرب و لغة القرآن الكريم الذي أكد فصاحتها، وحفظ مكانتها بين اللغات الأخرى

[1]–عبد الرحمن الحاج صالح، السماع اللغوي عند العرب ومفهوم الفصاحة، موفم للنشر، الجزائر، د ط، 2007، ص37

[2]– أنور الجندي، اللغة العربية بين حماتها وخصومها ، مطبعة الرسالة ، القاهرة ،د ط، د ت ، ص3

الفصحى مستوى لغوي أرقى من لهجات الخطاب، يتخذها الناس مقياسا لحسن القول وإيجاد الكلام، يصطلح عليها باللغة النموذجية المعيارية، أواللغة المشتركة الجامعة لكل اللهجات إذ "إن اللغة الفصحى تعطي في الواقع مستوى مثاليا أقرب ما يكون إلى التجريد وهو مستوى يحاول كل ناطق أن يحققه من وجهة نظره، فمع اختلاف النطق باللغة الفصحى، باختلاف الأفراد وباختلاف الأوطان، يوجد قدر مشترك فيما بينهم في الأصوات وفي الصيغ وفي التراكيب وهو الذي يكون اللغة المشتركة أو اللسان المشترك"[1].

اقتصرت التعاريف التي لم يسع المقام لذكرها من مثل تعريف "**عبد الله عطوات**" في كتابه" **اللغة والفصحى والعامية**" (ص 71) وتعريف "**وفاء نجار**" في مقالها "**العربية بين العامية والفصحى** " (ص 10) على وصف الفصحى ونسبتها بلغة الكتابة ولغة التعليم وابتعادها عن واقع الاستعمال اللغوي والتواصلي اليومي، إذ تحتل مستوى لغويا مفارقا ( للعصر الحديث) لما كانت عليه في عصر القرآن الكريم بعزوفها عن الميادين النابضة بالحياة ما جعلها لغة أدبية محضة تنفرد بكل ما هو مكتوب ، في حين هناك من ينفي اقتصارها على المكتوب ، ويعدها لغة منطوقة توظف في العديد من المجالات وبخاصة وسائل الإعلام بأنواعها.

وهذا ما ذهب إليه "**سميح أبو مغلي**" في تعريفه للغة الفصحى بقوله :" إنها اللغة التي تراعي قواعد اللغة العربية نحوا و صرفا وبلاغة، دون تقعر أو فذلكة أو ما يوجد عادة في لغة الشعر من ألفاظ وتراكيب غير مألوفة هي اللغة المتداولة التي يمثلها خير تمثيل التراث المعاصر المكتوب والمنطوق في وسائل الإعلام التي يتخاطب ويتكاتب بها مثقفو الأمة ومتعلموها"[2].

[1]–عبد الصبور شاهين، في علم اللغة العام، مكتبة الكتاب، د ط ، 1984، ص169.

[2]- سميح أبو مغلي، التدريس باللغة العربية الفصيحة لجميع المواد في المدارس، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، ط1، 1418–1997، ص 33 .

نستشف مما سبق ذكره من تعريفات أن اللغة العربية الفصحى من أرقى اللغات السامية، لغة جامعة للإرث والحضارة الإسلامية، لغة فكر وعلم وأدب تصل الماضي بالحاضر وتربطه بالمستقبل فهي صالحة لكل الأزمنة والعصور، حفظها الله بحفظ كتابه الكريم الذي كان من أقوى الأسباب التي ساعدت ؛ على تهذيبها وتنقيحها ، انتشارها وبقائها.

وللكلمات الفصيحة شروط نستبين بها فصاحتها كما يقول "**ابن سنان الخفاجي (ت423-466هـ)**"وهي:[1]

- ✓ كثرة استعمال العرب الموثوق بعربيتهم لها، أي ما كثر استعماله في الألسنة.
- ✓ خلوص المفردة من تنافر الحروف لتكون حقيقة على لسان لا تثقل على السمع.
- ✓ خلوص المفردة من الغرابة حيث تكون مألوفة الاستعمال ظاهرة المعنى.
- ✓ خلوص المفردة من مخالفة القياس حتى لا تكون شاذة.
- ✓ خلوص الكلمة من الكراهة في السمع: لا تكون الكلمة وحشية.

واللغة العربية حسب "**أحمد بكوس** "وغيره من اللغويين أمثال" **ستيوات وفاشمان وفرغسون** "يجب أن تقوم على أربعة عناصر أساسية:"[2]

1- **المعايرة Standarisation** تكون لغة مشتركة في التواصل بين مختلف اللهجات المحلية.

2- **الاستقلالية Autonomie** أي لها خصوصيات معينة.

[1]- ينظر: أحمد الهاشمي، جواهر البلاغة في المعاني والبيان والبديع، المكتبة العصرية،ط1، 1999،ص20 .

[2]- صالح بلعيد، في المسألة اللغوية، دار هومة للطباعة والنشر والتوزيع، الجزائر ، ط2، د ت، ص 193.

3- **الحيوية vitalite:** أن تكون لغة حية لها قوامها الداخلي والخارجي، فالداخلي يتمثل في ارتباطها بالحدث الاجتماعي والفردي، أما القوام الخارجي فيتمثل في مواكبة التطور العلمي من خلال ما تنتجه وما تقدمه للحضارة العالمية.

4-**التاريخية historicite** "بمعنى لها تاريخ ثقافي وحضاري وديني وعلمي...

## 1-3-اللغـــة الفرنسيـــة:

### 1-3-1-اللغة الفرنسية في فترة الاستعمار الفرنسي:

تعد اللغة الفرنسية تركة استعمارية أصلت جذورها في عقول الجزائريين في الفترة التي وُجد الاستعمار الفرنسي فيها، حيث حاول المستعمر تغييب اللغة العربية من الساحة الاجتماعية والإدارية والتعليمية، وموازاة مع ذلك شن المستعمر حربا فكرية ضد التعليم العربي* وقد نجحت السياسة الاستعمارية الفرنسية في تجهيل الشعب الجزائري، وتضييق الخناق على المتعلمين، بفرض ممارسات تعليمية باللغة الفرنسية، فشرع في تحطيم المدارس وإغلاق المساجد والزوايا والكتاتيب ، وفي المقابل إنشاء مراكز حكومية، ومؤسسات تعليمية مزدوجة اللغة كالمدارس الفرنسية العربية أبعدت اللغة العربية وحلت محلها الفرنسية واللهجات العامية.

فالمدارس التي أُنشِئت" مدارس فرنسية بالمعلمين بربرية بالتلاميذ، برنامجها الدراسي يشمل على دراسة تطبيقية للغة الفرنسية لغة الحديث والكلام ، أي أن أي شكل من أشكال تعليم اللغة العربية لن يجد مكانة في هذه المدارس"[1]، وقد قسمت إلى[2] :

**أ-مدارس فرنسية عربية** : يتلقى فيها التلاميذ تعليما فرنسيا أوليا مع دراسة بعض المواد العربية ، حيث تخصص 5 ساعات بالعربية و25 ساعة بالفرنسية .

[1]-أمنة إبراهيمي، وضع اللغة العربية بالغرب وصف ورصد وتخطيط، ص55/53.-

[2]- ينظر : المرجع نفسه ، ص53.

**ب-مدارس فرنسية بربرية** : تعلم فيها الأمازيغيون اللغة الفرنسية ، وذلك بهدف القضاء على اللغة العربية وجعل الأمازيغيين يتطورون بعيدا عن الإسلام ومن هذه اللغة أيضا قصد التسهيل للمستعمر الفرنسي تطبيق سياسته الفرنسية تطبيقا فعليا، ولتحقيق هذا الهدف الخبيث لجأت إلى استعمال العرق وإحياء لسان آخر ليس حبا في ذاته، وإنما لينازع العربية ويصدها عن سبيلها لتبقى الفرنسية مسيطرة في نهاية الأمر، لم يكن الأمازيغي يوما قبل الصدمة الثقافية أو بالأحرى الإبادة اللغوية يتصور هويته الجزائرية خارج الهوية العربية الإسلامية[1] وشجعوا ممارستها في الأوساط الاجتماعية فأصبح الجزائري مزدوج اللسان بين فرنسية وعامية، بل أصبح من الصعب عليه، توظيف لغة أخرى إلى جانب اللغة الفرنسية.

فرضت فرنسا سيطرتها وهيمنتها على الشعب الجزائري ومست ثوابتهم الدينية والوطنية والتربوية، وما زاد الطين بلة، محاربتها للعربية بكل السبل ، مما أسفر إلى خلق عربية جزائرية بدل الفصحى حيث أصبحت لغة الجزائري هجينة رطينة لا ترقى إلى مستوى لغوي معين.

### 1-3-2- اللغة العربية بعد الاستقلال:

بعد الاستقلال ازدادت أهمية اللغة الفرنسية حتى بعد إعادة الاعتبار لها والإعلان عن رسمية اللغة العربية كلغة وطنية، فبعد السياسة القهرية الفرضية التي تبنتها فرنسا وحاولت تطبيقها على الجزائري – متعلما كان أو أميا- لإلغاء العربية وإحلال الفرنسية محلها في جميع القطاعات الرسمية – التعليمية منها خاصة، تغير هذا الوضع بعد الاستقلال حيث أصبحت هذه اللغة

[1]- ينظر :مواقف الإمام الإبراهيمي، اللغة العربية في عهد الاستعمار، عالم الأفكار للطباعة والنشر والتوزيع ، ط1، 2007، ص18.

* للتفصيل ، ينظر : المرجع نفسه، ص 9، 18 وينظر صالح بلعيد، اللغة العربية خلال خمسين سنة 1962-2012، وزارة الثقافة، ، دار أسامة للطباعة والنشر والتوزيع ، الجزائر، د ط ، د ت، ص65، 90.

تستعمل طواعية من الشعب الجزائري فقد " قامت جزائر ما بعد الاستقلال على نشر اللغة الفرنسية في أقل من ثلث قرن بما لم تقدر به فرنسا في قرن وثلث بفرق هائل من النوعية"[1].

لم يقتصر حضور اللغة الفرنسية في المجتمع الجزائري على تداولها في الأوساط الاجتماعية، بل قرر تعليمها في المدارس الجزائرية كلغة أجنبية أولى ابتداء من التعليم الابتدائي، كما أن حضورها بقوة برز في جامعتنا، ربما أكثر من حضور –اللغة العربية– لغتنا الرسمية إذ تدرس بها أغلب التخصصات العلمية والتقنية.

في الواقع شهد مجتمعنا الجزائري تأثيرا كبيرا من قبل هذه اللغة في مختلف الميادين حيث أصبحت اللغة الجزائرية هجينا من الألفاظ الفرنسية والعربية والعامية نستعملها بشكل دائم في تواصلاتنا اليومية، فقد أثبتت التحريات اللغوية الميدانية أن الأغلبية الساحقة من الأفراد لا يمتلكون لغة عربية سليمة، فالأمي له نسيب من هذه اللغة في استعمالاته اليومية.

لو أمعنا النظر في معظم اللوائح ولافتات الإشهار وجدناها بمسميات أجنبية فرنسية لسياسة خلفتها فرنسا لتعميم الفرنسية وإبعاد العربية ومثالها: مطعم **Restaurant** وعيادة **clinique** ، على الرغم من أنه في الوقت الحالي حدثت بعض التعديلات إذ تكتب اللافتة بالغتين معا وأضيفت اللغة الأمازيغية.

كذلك الحال في المحيط الجامعي وحتى في المعاهد المخصصة لتدريس اللغة العربية، نكاد لا نجد من يعتمد في حديثه على لغة عربية فصيحة، إذ نسمع مزيجا بين العربية والفرنسية، فبدل أن يطلق مثلا كلمة (طالب)لا نسمع إلا (إتديو) وبدل (إمتحان) يوظف كلمة (كنترول) في الأوساط الجامعية.

[1]–Taleb El Ibrahim Khaoulaa, les Algeriens et leurs langues, op, cit, p 39.

يشجع القائمون على المنظومة التربوية على تعليم واكساب النشأ اللغة العربية الفصحى، وفي المقابل نلاحظ أن هؤلاء المسؤولين والقائمين –أنفسهم– من خلال حواراتهم التلفزيونية أو الصحفية، يصعب عليهم الحديث بهذه اللغة، فيعوضون هذا النقص بالألفاظ الفرنسية في معظم تصريحاتهم الرسمية، إذ نجدهم يتقنون اللغة الفرنسية أكثر من إتقانهم للغة البلاد الرسمية، على غرار الوزراء والمسؤولين في الدول المجاورة يتحدثون باللغات الرسمية لبلدانهم بشكل ميسور.

وربما هيمنة وسيطرة اللغة الفرنسية على اللسان العربي مردها أمرين :

- هناك من الجزائريين من تعد اللغة الفرنسية اللغة الأولى و لغة المنشأ لديهم.
- أن لغة التعليم– أثناء وجود الاستعمار الفرنسي– هي اللغة الفرنسية ومن ثم، كان تكوين المعلمين والمتعلمين الجزائريين بهذه اللغة.

**2–ميادين استعمال الفصحى**

**2–1–اللغة العربية الفصحى لغة رسمية وطنية تعليمية:**

تعرف اللغة العربية في العديد من كتب اللغة على أنها اللغة المعيارية ، اللغة الرسمية والوطنية، ولغة التعليم بكل مراحله، تحظى بمكانة مميزة في إدارات الدولة وأجهزتها و هياكلها، تستخدم في المناسبات الرسمية وفي النصوص المكتوبة، وهي لغة الكتب والمقالات وهي لغة مشتركة، تتيح التواصل بين أفراد المجتمع، ومن بين هذه التعاريف ندرج تعريف " **البهنساوي** " " اللغة الفصحى هي ذلك المستوى الكلامي، الذي له صفة رسمية، والذي يستعمله المتعلمون تعليما راقيا ، وغالبا ما تكون اللغة معيارية في أول الأمر لهجة محلية ، تنال من التمجيد أو التقدير ويعترف بها كلغة رسمية "[1]

[1]– حسام البهنساوي، العربية الفصحى ولهجاتها، مكتبة الثقافة الدينية، القاهرة ،د ط ،1464–2004،ص6

لو نمعن النظر في المشهد اللغوي الجزائري نجده يثبت لنا محدودية توظيفها واستعمالها في الممارسات اللغوية- فهي لا تؤدي دورها الوظيفي- في الخطابات التواصلية اليومية، وفي كثير من المقامات التي تستلزم حضورها .

إن ما خلفته الحملات الاستعمارية الداعية إلى النفور من اللغة العربية الفصحى إلى جانب اتهامها بالقصور وعدم مواكبة العصر... ساهم في بروز أفكار ومحاولات داعية للقضاء عليها من قِبل أبنائها، ذلك " أن هذه الأفكار تسللت إلى عقول المتعلمين، فأصبحوا ينظرون إلى اللغة العربية بأنها لم تعطهم شيئا طيلة سنوات دراستهم، وقد جاء هذا المتخيل نتيجة حصيلة تقييمية لما تعلمه الفرد خاصة في المدرسة، لذلك فمن المهم جدا الاهتمام بواقع العربية في المدرسة والجامعة الجزائرية فقبل الاهتمام ببيوت الجيران ( اللسانيات الغربية) وجب الاهتمام ببيوتنا ( اللغة العربية) حتى تكون المقاربة والمقابلة نسبيا متكافئة"[1].

**2-2-الفصحى لغة مقام الانقباض*(الإجلالي)**

تتباين الأداءات اللغوية أثناء الاستعمال بحسب المقامات التي توظف فيها، فلغة المتعلم في المدرسة غير لغته في المنزل وغير لغة في الشارع، ففي اللغة أكثر من مستوى في الاستعمال، وهما نوعان على الأقل "كما يرى "**الأستاذ عبد الرحمن الحاج صالح (ت2017)**" المستوى الأول تقتضيه حرمة المقام وهو المستوي الترتيلي أو **الإجلالي***( العربية الفصحى )" الذي تظهر فيه عناية المتكلم الشديدة بما ينطق به من حروف وما يختاره من ألفاظ وتراكيب (...) ويستعمل هذا النوع من التعبير في جميع هذه الحالات التي تتصف بالحرمة كخطاب الخطيب وخطاب المذيع للناس في الإذاعة والتلفزة ومحاضرات الأساتذة، إلا من ظلم العربية

[1]- عبد الرزاق هنداي، آثر الدرس اللساني في تفعيل الدرس اللغوي العربي، دراسة ميدانية في الجامعة الجزائرية، أطروحة دكتوراه في الدراسات اللغوية ، كلية اللغات والآداب ، جامعة الجزائر، 2012-2013، ص96.

فاستبدلها حتى في هذه الأماكن بلهجته العامية"[1]

ويواصل حديثه حول هذا المستوى بقوله:" فالمدرسة لا تعلم إلا هذا الأداء المقروء ولا تعلم الأداء المنطوق المسترسل بل ولا يعرفه المعلمون لأنهم أيقنوا أن للعربية نوعا واحدا من الأداء وهو الذي يعلمونه لتلاميذهم وما عداه عامية"[2]. وهذا المستوى الذي يجهله المعلمون مستوى آخر " مسترسل "[3]يستعمل في نطاق واسع في الخطابات الشفوية العفوية اليومية وهو مستوى آخر فصيح يوظف في مقام **الأنس***، يتصف بالاسترسال والعفوية غير متكلف، حصلت به العرب الملكات واعتمدوه في خطاباتهم، لذا نجده يدعو ويلحق على ضرورة توظيف هذا المستوى المسترسل الفصيح في المناهج والمقررات التعليمية وتعميمه على جميع المراحل الدراسية، لأن الاستعمال الفعلي للغة هو المقياس الأول والأساسي في بناء كل منهج تعليمي.

لعل الاهتمام بهذا المستوى و توظيفه ، يعيد الاعتبار للغتنا الفصحى التي غابت في مدارسنا غيابا جزئيا وفي خطاباتنا، وجعلها اللغة الأساس، لا يتأتى ذلك إلا بتكاثف الجهود من قبل المعلمين والقائمين على تحسين المردود الدراسي.

**3-اللهجـــــة:**

وما يجدر الإشارة إليه أن اللغة كانت في أصل نشأتها لهجة تطورت بفعل عوامل كثيرة أدت إلى موت اللغة الأصل واندثارها وإحلال اللهجة محلها، لتكون بذلك خصائص تؤهلها لتصبح

---

[1]- عبد الرحمن الحاج صالح ، بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، ج1 ، ص177.

* يعد الجاحظ أول من استعمل المصطلحات التالية : الإجلال ، الاسترسال ، الأنس ، الانقباض، في كتابه البيان والتبين ، ص114.

[2]-عبد الرحمن الحاج صالح، اللغة العربية الفصيحة المنطوقة ودورها في المجتمع العربي، مجلة المجمع الجزائري للغة العربية، العدد 13، السنة 4، رجب1432هـ جوان 2011م، ص17.

[3]- عبد الرحمن الحاج صالح ، بحوث ودراسات ، ج1، ص176،177

.

لغة، وهذا حال كل اللغات ، وهو ما ذهب إليه" **رمضان عبد التواب** " في كتابه " **فصول في فقه العربية** "في قوله :" ولا يفوتنا هنا أن نشير إلى أن كل لغة ، كانت يوما ما لهجة من لهجات كثيرة للغة من اللغات ، ثم حدثت عوامل كثيرة ، أدت إلى موت اللغة الأم أو اندثارها ، وانتشار كل بنت من بناتها في بقعة من الأرض، مكونة لغة لها خصائصها ومميزاتها، التي تنفرد بها عن أخواتها "[1] كحال اللاتينية التي اندثرت مخلفة لغات لها كيانها وخصائصها: الإيطالية والفرنسية والإسبانية .

تنحدر اللهجات من أصل واحد، وهو اللغة، وتتعدد وتتنوع وتختلف بحسب العوامل التاريخية والجغرافية و السياسية .وهي ضرب من ضروب التنوع اللغوي تتفرع عن النموذج اللغوي العام الذي يوحد الجماعات اللغوية، وتختلف خصائصها وصفاتها وبخاصة الصوتية لتتميز بها منطقة عن أخرى

اللهجة في اللغة لها معان عديدة منها:" لغة الإنسان التي جُبل عليها فاعتادها، وطريقة من طُرق الأداء في اللغة ، وجرس الكلام ، واللّسان أو طرفُه، وطريقة التعبير، ومجموعة نبرات تميز لغة بلد أو محيط مُعين ".[2]

وفي الاصطلاح" عرفها بعض العلماء بأنها مجموعة من الصفات اللغوية تنتمي إلى بيئة خاصة ويشترك في هذه الصفات أفراد هذه البيئة"[3] وتعرف أيضا على أنها" العادات الكلامية لمجموعة قليلة من مجموعة أكبر من الناس تتكلم لغة واحدة تعتمد طريقة معينة في الاستعمال

[1]–رمضان عبد التواب، فصول في فقه العربية، مكتبة الخا نجي، القاهرة، ط6، 1420–1999 ، ص73

[2]– إميل بديع يعقوب، فصول في فقه اللغة العربية، المؤسسة الحديثة للكتاب، طرابلس، لبنان، ط1، 2011، ص 195.

[3]– رمضان عبد التواب، فصول في فقه العربية، ص 72.

اللغوي توجد في بيئة خاصة من بيئات اللغة الواحدة" [1] وأظهر هذه العادات الكلامية الصوتية بوصفها الأبرز في تحديد اللهجة.

اللهجة شكل من أشكال اللغة، تحمل صفات وخصائص لغوية تنسبها إلى بيئات خاصة، تسهل وتيسر مقتضيات التواصل فيما بين أفرادها، وهي" عند المحدثين طريقة من طرق الأداء اللغة، ذات أنظمة وقوانين تلاحظ في ظل حالة اجتماعية خاصة، ويراعيها المتكلم عند صوغ اللغة فتميز طبقة عن أخرى يختلف بها مكان عن آخر، وتعد جانبا من جوانب التنفيذ الفعلي للغة ومن ثم كانت لهجات المهن، ولهجات الحرف المختلفة كما كانت اللهجات التي تنتمي إلى بيئات خاصة كاللهجات العربية على امتداد الوطن مثل المصرية والسورية"[2] وللهجة الواحدة وأعني المصرية أو العراقية أو السورية لهجات تتفرع منها والمصرية مثلا تتفرع عنها لهجة أسيوط، ولهجة الإسكندرية، فبيئة اللهجة أوسع وأشمل تضم عدة لهجات كما قال" **إبراهيم أنيس**".

فاللهجة أو اللغة الدارجة كما يصطلح عليها بعضهم هي اللغة التي تجري بها كافة تعاملاتنا اليومية.

إن القول بوجود مجتمع يتكلم أفراده لغة واحدة لا وجود له، إذ لا يخلو وبخاصة في العصر الحديث. مجتمع من تعدد لهجي حيث نجد في البلد الواحد عدة لهجات، تختلف في خصائصها ومميزاتها عن غيرها من اللهجات، إذ أصبح من الطبيعي اشتمال المجتمع الواحد على عدة لغات أو لهجات تفرضها نواميس التعدد اللغوي.

[1]– ينظر: عبد الغفار حامد هلال، اللهجات العربية، نشأة وتطور، دار الفكر العربي، القاهرة، طبعة جديدة 1432–2011، ص 26–27.

[2]– صادق يوسف الدباس، دراسات في علم اللغة الحديث، دار أسامة للنشر والتوزيع، ، الأردن، عمان، ط1، 2012، ص 87.

وقد اختلفت "نظرة جامعي اللغة وموقفهم من اللهجة عن موقف الباحث اللغوي الحديث إذ نظروا إلى اللهجات وقاسوها بمعيار اللغة الفصحى واعتبروا أي اختلاف عنها خروج على النمط الصحيح وخروجها على الضوابط فسادا لغويا لا يجوز أن يقبل ممن يندرج ضمن المثقفين(...) لم يهتموا إلا باللهجات التي تقترب في خصائصها من العربية الفصحى "[1]، ولم يكن غرضهم دراسة هذه اللهجات لذاتها بقدر ما كان هدفهم توظيفهما لتفسير القراءات القرآنية خدمة لكتاب الله. إن للهجة الجزائرية أصولا تاريخية ترجع إلى اللهجات العربية القديمة، و العامية ماهي إلا لهجة مشتقة من الفصحى لصيقة بها انحرفت عنها في بعض خصائصها ويوضح لنا "**مختار نويوات**" هذا الأمر بقوله: "وندرك بإمعان النظر أن اللهجات الجزائرية موجودة كلها في اللهجات العربية القديمة، وأن ما نظنه غير عربي معظمه عريق في الفصحى، إنما دخله تغيير ظاهر أو خفي لا يدركه السامع، إلا بإمعان الفكر والرجوع المستمر إلى المعاجم العربية وغير العربية وإلى الدراسات المتخصصة، وغير ذلك من أساليب البلاغة تتغير ضرورة لأداء معنى جديد يتطلبه العصر أو الحاجة أو الجهل بأصلها في اللغة الفصيحة"[2].

ومن المعلوم أن هناك اختلافا في مفهوم اللهجة بمعناها الذي استعمله العلماء القدامى وأطلقوا عليه لفظ " اللغة " في عبارة لغات العرب التي كانت تعبر على المستوى الأدائي الفصيح في حين اللهجة بمفهومها الحديث هي ما نطلق عليها حاليا " العامية "

تحمل اللغة في طياتها نزعتين: المحافظة والتجديد –حسب رأي الباحثين– الأولى تتمثل في رغبتها في الحفاظ على خواصها المشتركة بين جميع لهجاتها، بما يعرف بنزعة التوحد، إذ

[1]– محمود فهمي حجازي، علم اللغة العربية، مدخل تاريخي مقارن في ضوء التراث واللغات السامية، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، د ط، د ت ، ص 225.

[2]– مختار نويوات، الصلة بين الفصحى وعامياتها بالجزائر المعالم الكبرى، لغة التخاطب بين التعريب والتهذيب، ص 132.

تشترك اللهجات وتقوم على قدر مشترك من الصفات ، كما تتصف بسمات محدودة تتفرد بها كل لهجة والثانية تتمثل في نزعة الانقسام إذ تنفصل إلى عدة لهجات، واللهجة الواحدة منها تنقسم إلى لهجات، ومن خلال هذا التقسيم يتضح لنا أن اللغة أعم وأشمل من اللهجة، فاللغة مجموع تلك اللهجات، ويظهر الفرق جليا في قول" **إبراهيم أنيس**": "العلاقة بين اللغة واللهجة، هي العلاقة بين العام والخاص، فاللغة تشتمل عادة على مجموعة من الصفات اللغوية، والعادات الكلامية التي تؤلف لغة، مستقلة عن غيرها من اللغات"[1].

والبعض منهم يرى أنه من الصعب في الغالب الأعم الفصل بين اللهجة واللغة ويذهب بعضهم الآخر إلى القول بعدم وجود لهجات " فالحدود البنيوية الفارقة بين التنوعات المختلفة في البيئة الواحدة ليست دائما واضحة بل هي متشابكة متداخلة، بل قد يقع التداخل والتشابك في النظم المختلفة للمستوى اللغوي الواحد" [2] لعدم وجود نظام ثابت للهجة اللغة الواحد ذهب" البعض الآخر إلي القول" ليس هناك حدود حقيقية. إن لغتنا العامة تنتشر في طول البلاد وعرضها بصورة تشبه لوحة ذات ألوان مختلفة ولكنها جميعا يتداخل بعضها ببعض بدرجة لا تسمح برؤية الانتقال التدريجي من نقطة إلى أخرى"[3] وقد يشتد هذا التداخل والتزاحم وتزداد جوانبه إلى درجة قد ينتج عنها لغة وسيطة تجمع بين النمطين كليهما (الفصحى ولهجاتها العامية).

واللهجة العامية تمثل جانب اللغة المتطور حيث إنها غير ثابتة بل هي عرضة للتطور في أصواتها ومفرداتها ودلالاتها وقواعدها، وهي تختلف باختلاف المناطق الجغرافية وباختلاف مستعمليها.

---

[1]– حسام البهنساوي، العربية الفصحى ولهجاتها، ص 9–10.

[2]–كمال بشير، مدخل إلى علم اللغة الاجتماعي، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، د ط ، د ت، ص 179

[3]– المرجع نفسه، ص 230.

توظف العربية الفصحى في المجالات التواصلية الرسمية: كالخطابات الدينية، والمؤسسات الإدارية والتعليمية، في حين تعبر اللهجة عن الممارسات اليومية في المجالات التواصلية الأسرية والاجتماعية فهي تمثل "مستويات محلية للكلام تبعد إلى درجة كبيرة أو صغيرة عن المستوى المعياري"[1] ومن هنا تحظى الأولى بالمستوى الرفيع والثانية بالمستوى الوضيع.

**3-1-مميزات العامية:**

يضع دعاة العامية صفات و مسوغات استخدامها، ويزعمون لها عدة مميزات على رأس هؤلاء" **أنيس فريحة**" الذي يرى أن العامية تمتاز بالمميزات الآتية[2].

1- اللهجة العامية حية متطورة، وتتغير نحو الأفضل لأنها تتصف بإسقاط الإعراب، وبشكلها العادي المشترك المألوف واعتمادها الفصحى معينا لها.

2- الاقتصاد في اللغة وهو جوهر من جواهر البلاغة.

3- الاقتباس والتجديد في المعنى، فالعامية برأيه نامية مسايرة لطبيعة الحياة تحرص على إماتة وإهمال ما يجب أن يهمل، واقتباس ما تقتضيه الضرورة من الألفاظ.

4- العنصر الإنساني يضفي عليها مسحة الحياة فالفصحى لدى "**أنيس فريحة**" ليست لغة الكلام، لأنها لا تعبر عن الحياة بحلاوتها وقساوتها كما تفعل الطلاقة ودليله على ذلك أننا نستطيع التعبير بواسطة الفصحى، بنفس الطلاقة التي تعبر فيها بواسطة العامية عما نريد.

1- العامية" لغة قائمة بذاتها حية متطورة نامية ، تتميز بجميع الصفات التي تجعل منها أداة

[1]- حسام البهنساوي، العربية الفصحى ولهجاتها، ص 07.

[2]- ينظر: أنيس فريحة، نحو عربية ميسرة، دار الثقافة، بيروت، دط ، 1973، ص 122-123. نقلا عن وفاء نجار، العربية بين العامية والفصحى، فلسطين، مجلة عود الفهد ثقافية فصلية، العدد الفصلي 5.

طبيعية للفهم والإفهام وللتعبير عن دواخل النفس"[1].

من نافلة القول إن العامية لغة حياة –تفي بالمتطلبات والحاجات اليومية واللغوية والتواصلية للإنسان– تمتاز بالتطور والتجديد تتصف بالعفوية والتلقائية ،تميل إلى الاقتصاد اللغوي، ومن أبرز مميزاتها خلوها من ظاهرة الإعراب وهي من خصائص لغة العوام.

أصبح للعامية حضور ومكانة في المجتمعات –بخاصة في جانبها التواصلي –لا تقل أهمية عن المكانة التي تحتها الفصحى في المواقع الرسمية، فلكل منها مهمتها المنوطة بها.

**3-2-العاميـــة :**

تعرف اللغة العامية بأنها "اللغة التي يكتسبها المرء عندما يبدأ الكلام فهي لغة الحياة اليومية بالنسبة لكل فئات المجتمع على اختلاف مستوياتهم ودرجاتهم العلمية ومكانتهم الاجتماعية، وبما أنها اللغة العامة الأم فهي لغة كل فرد"[2] وهي لغة الحديث اليومي يستخدمها الفرد للتعبير عن حاجياته اليومية، ويوظفها في مختلف تعاملاته غير الرسمية وهذا ما أبانه الحاج صالح رحمه الله بقوله :" هي اللغة المستعملة اليوم ومنذ زمان بعيد في الحاجات اليومية، وفي داخل المنازل وفي وقت الاسترخاء والعفوية"[3] إلا أن هذه اللغة المستعملة اليوم تختلف عن لغة الزمان البعيد تلك اللغة العفوية السليمة التي كان العرب الفصحاء يعتمدونها في خطاباتهم في مقام الأنس، فكانت عامية مستخفة فصيحة يمثلها المستوى الاسترسالي المستخف الذي أخذت منه اللغة.

[1]– محمد عبد الله عطوات، اللغة الفصحى والعامية، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان، ط1،1424-2003، ص 66.

[2]–خليفي سعيد: بين الفصحى والعامية في الجزائر، المركز الجامعي لغليزان، ص khsaid48@gmail.com.06 .(10:15)2017/07/05

[3]– عبد الرحمن الحاج صالح، اللغة العربية بين المشافهة والتحرير، مجلة مجمع اللغة العربية، العدد66، ص 117.

أما فيما يخص المعاجم والقواميس العربية فقد اجتمعت في أغلبها على أن لفظة العامية منسوبة إلى العامة من الناس وفي هذا السياق يؤكد "**عبد الغفور**" المفهوم الذي ساقه اللغويون بقوله: "ليست العامية اللغة الدراجة التي يتخذها العامة وحسب بل العامية تطلق على كل كتابة غالطة ملحونة لأنها ابتعدت عن الفصحى بجهل قوانينها"[1] وهي صفات عاميتنا اليوم والتي قد دخلها من اللحن ما جعلها تخرج عن قواعد وقوانين فصاحتها-سابقا- لتتخذ خصائص ومميزات تتصف بها.

تعددت التسميات التي استعملت من قبل اللغويين للدلالة على العامية: كاللهجة الدارجة والكلام العامي ...و يوضح لنا "**كمال بشر**" هذه المفاهيم المتعددة بقوله :" هي لغة دارجة لأن الناس في مجتمعهم درجوا على توظيفها واعتادوا على استعمالها، دون غيرها في الأغلب الأعم، وهي "عامية" لأنها أسلوب العوام لا الخاصة أما أنها "اللغة العامة" في رأي بعضهم فلأنها الأكثر توظيفا وانتشارا بحيث تغطي مظلتها المجتمع في عمومه"[2].

وصفوة القول إن العامية تمثل ضربا من ضروب اللغة العربية المنطوقة تحمل مجموعة من الصفات الكلامية لمجموعة لغوية، توظف لتلبية الحاجات اليومية والأغراض التواصلية، وهي لغة الأم التي يكتسبها المتعلم اكتسابا طبيعيا.

إن لكل لغات العالم مستويين من مستويات الاستعمال اللغوي وكذلك الحال للغة العربية التي يميز فيها "**نهاد الموسى**" بين مستويين متمثلين في:

[1]- أحمد عبد الغفور عطار، دفاع عن الفصحى، مكة المكرمة، ط1، 1419هـ-1979 ، ص09.

[2]- كمال بشر، مدخل إلى علم اللغة الاجتماعي، ص 187.

أ- **مستوى اللهجة العامية** : وهي اللهجة التي تكتسب في المراحل الأولى من حياة الطفل وتعد لغته الأم ولغة المنشأ التي جُبل عليها واعتادها بشكل فطري عفوي،. ويذهب "**نهاد الموسى**" إلى أن هذه العاميات رغم اختلافها فإن لها قدرا مشتركا من الخصائص التي تجمعها بالفصحى في قوله:" وتتمايز هذه العاميات فيما بينها بفروق وخصائص ، ولكنها تبقى على مقادير مشتركة باعتبار أصولها التاريخية ، ثم باعتبار مجاورتها للفصحى ، ثم

باعتبار ما يعرض بينهما من الاحتكاك المباشر "[1]

**ب- مستوى الفصحى:**" وهي اللغة الائتلافية التاريخية التي نتعلمها –أو التي نجتهد أن نتعلم منها مقدارا كافيا- وهي توسع علينا في الاختيار، لتعدد موارد الائتلاف الذي أقيمت صفتها عليه، ولكنها تعتقلنا في نهاية الأمر بحدودها المرسومة على معيار الثبوت"[2] إن اللغة الفصحى هي لغة التعليم بكل مراحله وهي أول لغة تستقبل الطفل في المدرسة الابتدائية ، يتعلمها وفق قواعد وضوابط مرسومة مخطط لها.

الفصحى هي النموذج اللغوي الذي نتعلمه والعامية وهي المستوى اللغوي الذي نكتسبه.

اختلفت نظرة اللغويين حول العلاقة الجامعة بين الفصحى وعامياتها وأدلو بدلوهم، ترى الوزيرة السابقة "**خليدة تومي**" أن هناك نوعا من التآلف والانسجام بين الفصحى وعامياتها وفي تصريح لها تقول: "إنه لا يوجد تنافر بين اللغة العالمة الفصيحة وبين اللغات العامية الشعبية التي تمثل عامل إثراء وغناء، إذ عرف اللغويون وعلماء النحو والبلاغيون كيف

---

[1]- نهاد الموسى، قضية التحول إلى الفصحى، دار الفكر العربي، عمان، ط1، 1987ص80.، نقلا : ربيع كفوش ، الحصيلة اللغوية وفق المقاربة بالكفاءات مرحلة التعليم المتوسط أنموذجا ، أطروحة دكتوراه، جامعة الحاج لخضر ، باتنة ،2013-2014 ،ص 78.

[2]- المرجع نفسه ، الصفحة نفسها

يستثمرون هذه المادة الخام لإدخالها في النسيج الحي للغة الفصيحة "[1].

كما يرى" **مصطفى الأشرف**" أن العامية وسيلة تواصلية تكمل العديد من الوظائف الرئيسية لحياة الأفراد داخل المجتمعات ،وفي ذلك يقول :" والواقع أن العامية أداة للتفاهم في المجتمع، ووسيلة ممتازة تكتمل بها الثقافة الوطنية والقومية، وهي تحتوي على مجال هام في التعبير الشفوي، ولا يجوز الانتقاص من شأنها، ولا يجوز أن نعتبرها لغة صالحة للتعليم و التدريس[2].

في حين يرى البعض الآخر من اللغويين، على رأسهم " **عثمان سعدي** " أن هناك بونا شاسع بين الفصحى وعامياتها، بسبب مخلفات المستعمر، ومحاولاته الفاشلة للقضاء عليها وتعويضها بالعاميات فقد "جاء الفرنسيون المحتلون فأوقفوا تعلم اللغة العربية، فلجأ الجزائريون للتعبير عن وجدانهم ومقاومتهم للمحتل إلى العامية والشعر الملحون وكانت العامية قبل الاستقلال راقية غير مشوهة قريبة جدا من الفصحى، ولم يتسرب لها التشويه إلا في عهد الاستقلال، بحيث صارت الدولة الجزائرية (العربية الجزائرية) طالب بترسيمها بدل الفصحى"[3]

إن هذا الوضع الذي تعيشه الفصحى ولهجاتها العامية لم يقتصر على لسان العامة بل تعداه

[1]– خليدة تومي، تصريح الوزيرة ، ضمن فعاليات أعمال الندوة الدولية حول الفصحى وعامياتها، ص23–24.

[2]– ينظر: مصطفى الأشراف، الجزائر الأمة والمجتمع، تر: حنفي بن عيسى، المؤسسة الوطنية للكتاب، الجزائر، د ط ، 1983، ص 432.

[3]– عثمان سعدي، اللغة العربية واللهجات المتفرع عنها، مقارنة بين عامية الجزائر قبل الاستقلال وبعده، الفصحى وعامياتها، أعمال الندوة الدولية لغة التخاطب بين التقريب والتهذيب ، ص111.

ليشمل ألسنة المتعلمين ، الأمر الذي يجعلني أتساءل : فما سر تسرب العامية في الممارسات التعليمية ؟ في مقابل تراجع استعمال الفصحى ؟

إن الفقر التعليمي ونوعية مردود النظام التكويني للمعلمين، والتعليمي للمتعلمين في المدرسة والبون الشاسع بين اللغة المتعلمة واللغة المكتسبة، هو الذي باعد ووسع المسافة بين الفصحى وعامياتها، وخلق صعوبة التفاهم والتواصل ،وبالتالي صعوبة التعلم والتحصيل .

كما أن مرد ذلك عائد" إلى أن تعليم الفصحى كتأدية واحدة في جميع أحوال الخطاب يؤدي إلى إقصائها من كل تخاطب شفاهي عادي واستئناسي ، ويكون هذا حتي ولو كان في موضوع علمي، ورسوخ فكرة أن اللغة العربية ليس لها إلا كيفية واحدة في التعبير في أذهانهم، فلا يعقل الاعتماد على الأداء الواحد الذي يتعلمه التلميذ في المدرسة كسبيل للاستعمال الفصحى في الحياة اليومية وفي المستوى الثقافي " [1] مما ينفر المتعلم منها لصعوبة هذه المستوى، وربما هذا من أسباب إقصاء الفصحى وتراجع استعمالها. لذا يرى " **عبد الرحمن الحاج صالح (ت 2017م )**" أن إزالة العاميات من باب المستحيلات أمر يستحيل تحقيقه بل يدعو إلى إعطاء الفصحى الفرصة لتكون لغة تخاطب تنافس العامية في الخطاب الشفاهي بإحياء الأداء المستخف المسمى بالإدراج وقد فقدته ويتم ذلك بتلقينه في المدارس وحث التلاميذ على استعماله في الأحوال الخطابية التي يسودها الأنس"[2].

إن هذه النظرة الفاحصة تنم عن دراسات علمية ميدانية، تؤكد عدم دراية المعلمين بهذا المستوى و تدعو إلى ضرورة الرجوع إليه واعتماده في جميع الممارسات التعليمية، وأنا بدوري

[1]– ينظر : عبد الرحمن الحاج صالح، اللغة العربية الفصيحة المنطوقة ودورها في المجتمع العربي، ص16.

[2]– عبد الرحمن الحاج صالح، العامية العربية ولغة التخاطب الفصيحة، ،الفصحى وعامياتها ، لغة التخاطب بين التقريب والتهذيب ، ص 95.

أتبنى وأرتضي المذهب الذي ذهب إليه الحاج صالح في تحسين الوضع اللغوي التعليمي وذلك بالرجوع إلى هذا المستوى العفوي الوظيفي.

لذا كان لزاما علينا تفعيل اللغة العربية في واقع الاستعمال اللغوي التواصلي بتوظيف هذا المستوى المسترسل للعمل على تقريب لهجاتها منها ، وتحفيز المتعلمين على استعمالها لجعلها لغة تعليم وحياة.

**رابعا: التداخل اللغوي مستوياته ودواعيه**

لقد حظى التداخل اللغوي باهتمام المختصين من علماء النفس التربويين وعلماء الاجتماع اللغويين، وقدمت دراسات عديدة حوله بغرض معالجة الظاهرة، وذلك لما أحدثته في الأوساط التربوية من اضطراب في لغة التواصل الرسمية ، وضعف في تنمية ملكة اللغة العربية ، وتأثيره في النمو اللساني للمتعلم بشكل صحيح .

فما مفهوم ظاهرة التداخل اللغوي في جانبيها اللغوي والاصطلاحي؟

وما أسباب حدوثها ؟ وماهي مستويات استشرائها؟

**التداخل اللغوي Interférence**

إن التداخل اللغوي ظاهرة قديمة عرفتها كل اللغات لها جذور تاريخية، وصفت عند القدامى بالشذوذ وندرة الحصول وقد أشار إلى ذلك "**ابن جني(ت392هـ)**" في قوله " ألا تراهم كيف ذكروا في الشذوذ ما جاء على فعل: يفعل. وأعلم أن ذلك وعامته هو لغات تداخلت وتركبت"[1]

ويعد **(ابن جني ت392هـ)**" ) من الأوائل الذين أشاروا إلى التداخل وأجازوه حيث أفرد له بابا

[1]- أبو الفتح عثمان بن جني، الخصائص، تح: عبد الحميد هنداوي، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ج1، د ت، ص375.

في كتابه "**الخصائص**" سماه ب"**تركب اللغات**" حيث عرّفه بقوله: "تلاقى أصحاب اللغتين فسمع هذا لغة هذا، وهذا لغة هذا، فأخذ كل واحد منهما من صاحبه ما ضمه إلى لغته، فتركبت هناك لغة ثالثة"[1] يرى أن التداخل الذي يحصل يتم على مستوى تأثر وتأثير إحدى اللغتين بلهجة لغة أخرى، ينتج عن تأثرهما لغة ثالثة، ويواصل وصفه لطريقة حدوثه إذ يقول: "تختلف أحوال العرب في تلقي الواحد منهم لغة غيره، فمنهم من يسرع إلى قبول ما سمعه، ومنهم من يستعصم فيلزم لغته، ومنهم من إذا طال تكرار لغة غيره عليه لصقت به ووجدت في كلامه"[2].

تؤثر اللغات في بعضها وتتأثر ببعض، والمتكلم بها تشابهت عليه أنظمة اللغتين وتشابكت فالتبست حتى جمع في كلامه بين خصائص اللغة الأولى و الثانية، بحسب درجة تأثير إحداهما على الأخرى، ولا يحدث التداخل على مستوى اللغات بين لغتين مختلفتين أو أكثر فحسب بل يحدث على مستوى اللغة الواحدة ومثالها تداخل الفصحى وعامياتها.

وقد أشار اللغويون العرب القدامى إلى هذه الظاهرة، فوردت في معاجمهم، ونجد "**ابن منظور(ت711هـ)**" يعرفها في لسان العرب. "التداخل هو الالتباس والتشابه وهو دخول الأشياء في بعضها البعض"[3].

ويعرفها "**مجمع اللغة العربية في المعجم الوسيط**" بقوله :أدخل، دخل واجتهد في الدخول تداخلت الأشياء مداخلة دخل بعضها في بعض، وفلان دخل معه شاركه، و تداخلت الأمور التبست

[1]– المرجع السابق، ص 150.

[2]– المرجع نفسه، ص 372.

[3]– ابن منظور، لسان العرب، دار الجيل، بيروت ، ج2،1988،ص 957.

وتشابهت، والدخيل من في قوم وانتسب إليهم وليس منهم، والضيف لدخوله على المضيف وكل كلمة أدخلت في كلامهم، وليست منه[1].

كما ورد في "**كتاب التعريفات**" "التداخل عبارة عن دخول شيء في شيء أخر بلا زيادة حجم ومقدار"[2].

تشترك المعاجم العربية في المعنى اللغوي لكلمة التداخل، إذ هو اختلاط ولبس وتشابه في الأمور وهو دخول كلام في لغة من غير اللغة الأصلية، وهو بهذا المعنى كل كلام خارج عن نواميس العربية، غريب عنها دخل في ممارساتها و استعمالها.

وقد تعددت المصطلحات التي استعملت عند العرب قديما للدلالة على التداخل اللغوي منها "تركب اللغات" "اللحن"" التأثير اللغوي".

اختلفت نظرة الباحثين إلى هذه الظاهرة اللغوية، منهم " **خليفة الميساوي**" الذي يعتبر التداخل اللساني مبحثا من مباحث اللسانيات الاجتماعية ويعرفه على أنه " حدث لساني ينجز في فضاء اجتماعي ليؤدي وظيفة برغماتية تتعلق بمقاصد القول، إذ إن عملية التحول من لسان إلى آخر أثناء الكلام ليست عفوية القول وإنما ترتبط بالمثيرات المقامية والأهداف التي يريد المتكلم الوصول إليها"[3] ينفي في تعريفه هذا العفوية واللاوعي بحدوثها ، بل يربطها بقصدية الوقوع التي تحددها أهداف براغماتية .

---

[1]- ينظر : المعجم الوسيط، مجمع اللغة العربية، مكتبة الشروق الدولية ، مصر العربية ط1، 1425 هـ-2004م، ص 275. وينظر المعجم الوسيط ، القاهرة ، دار الدعوة ، ماي ،1972 ،ج1، ص318.

[2]- محمد الشريف الجرجاني، كتاب التعريفات، مكتبة لبنان ، بيروت ، طبعة جديدة ، 1985، ص56.

[3]-خليفة الميساوي ، تداخل الألسن ،دراسة المظاهر والقيود اللسانية ، من إصدارات نادي الأحساء الأدبي ، مكتبة الملك فهد الوطنية للنشر،ط1 ،1432-2011،ص206.

في حين يذهب " **محمد رشاد الحمزاوي** " إلى القول إن ظاهرة التداخل ناشئة عن ظاهرة الاستعارة اللغوية الكونية التي تلتجئ إليها جميع اللغات ، وهي في حد ذاتها وسيلة من وسائل التنمية اللغوية لتملأ اللغات فراغها على حد تعبير اللغويين المعاصرين ، وحسبه أن النظرة القاصرة لدى الكثير منهم في كون هذه الأخيرة تبعية أو مجرد غزو مآله القضاء عليها ، إلا أن المسألة في نظره تستحق نظرة أعمق مما هو معروف لإدراك ظاهرة التداخل وأسبابها لأنها كثيرا ما تعتبر ضرورة من ضرورات اللغة إذ لا يمكن للغة من لغات الدنيا أن تتخلص منها فالتداخل اللغوي يزود اللغة بتضمينات تُثريها وتوسع في فصاحتها[1] وحسبه أنها وسيلة من وسائل التنمية والثراء اللغوي .

**1-اصطلاحا**

التداخل عند "**محمد علي الخولي**""تأثير متبادل بين لغتين، التداخل يدل على تدخل يسير في اتجاهين، اللغة 1تتدخل في اللغة2 واللغة2 تتدخل في اللغة1، وذلك فإن التداخل هو تدخل متبادل أو تداخل ثنائي المسار"[2] تحدث هذه الظاهرة بتفاعل بين نظامين لغويين لمزدوج أو ثنائي اللغة أثناء ممارساته اللغوية وفي تواصله نتيجة التأثر والتأثير الحاصل بين اللغات واللهجات المستعملة

يتخذ هذا التداخل أشكالا عدة للظهور مشافهة و كتابة، إذ يتجلى كتابة عن طريق الخطاب المكتوب. ويظهر في أداءات المتكلم عن طريق الخطاب المنطوق

وقد حدد "**لويس جان كالفي**" في تعريفه المستويات التي يحدث فيها التداخل في قوله التداخل

[1]- ينظر :محمد رشاد الحمزاوي ، العربية والحداثة أو الفصاحة فصاحات ، دار الغرب الإسلامي ، بيروت، لبنان ، ط1، طبعة معدلة ومزيدة ، تونس، 1982-1986،ص182/6

[2]- محمد علي الخولي، الحياة مع لغتين- الثنائية اللغوية- دار الفلاح للنشر والتوزيع، الأردن، ط2002، ص 91.

"تحوير للبنى ناتج عن إدخال عناصر أجنبية في مجالات اللغة الأكثر بناء مثل مجموع النظام الفنولوجي وجزء كبير من الصرف والتراكيب، وبعض مجالات المفردات (القرابة، اللون، الزمن)"[1] وهو بهذا المعنى تغيير النظام البنيوي للغة عن طريق انتقال سمات أجنبية من اللغة الأولى إلى اللغة الثانية أو العكس – بحسب هيمنة نظام على آخر– يمس جميع مستويات اللغة بنسب متفاوتة، بحيث يتدرج من النظام الصوتي مرورا بالنظام الصرفي والتركيبي... ويعد التداخل المعجمي أكثر أنواع التداخل حدة وحضورا في جل اللغات

**2– مفهوم التداخل من وجهة نظر المعاجم والقواميس اللغوية.**

قد ورد تعريفه في المعاجم وقواميس اللسانيات ومن بينها:

قاموس اللسانيات الذي عرفه على أنه

"**on dit qu'il y a interférence quand un Sujet bilingue utilise dans une langue cible A, un trait phonétique morphologique lexical ou syntaxique caractéristique de la langue B : l'emprunt et la calque sont souvent dus al origine à des interférences**"[2]

ومعناه أن يستخدم متكلم ما في لغته الأصل خصائص صوتية وصرفية ومعجمية وتركيبة للغة أجنبية أخرى.

ويدلني هذا المفهوم على أن التداخل يتحقق على مستوى استعمال وتوظيف متكلم مزدوج أو ثنائي اللغة مظاهر لغوية من لغة الأم موجودة في اللغة الثانية.

[1]– لويس جون كالفي، علم الاجتماع اللغوي، تر: محمد يحياتين، دار القصبة للنشر والتوزيع ، الجزائر،د ط، 2006، ص 27.

[2] -Grand Dictionnaire, linguistique et des sciences des langue ,Larousse,p252.

لا تتعدى التعاريف الاصطلاحية السابقة لمفهوم التداخل فكرة تأثيراللغة الأولى في اللغة الثانية ويتمثل، ذلك بتغير يطرأ على مستوى الأنظمة اللغوية المعروفة، بمعنى الخروج عن معيار النظام اللغة المعهود إلى نظام ثان، كما أقتصر على مزدوجي اللغة كشرط لحدوث التداخل، في حين يستعمل أحادي اللغة أثناء تواصله تراكيب وصيغ موجودة في لهجته. والتداخل هو إقحام المتكلم في صلب كلامه عناصر من لغة أخرى–بصفة لا شعورية – لعجز عن إيجاد المقابل الذي يفي بغرض التواصل، فيضطر إلى الخروج عن نطاق نظام العربية ليقتبس من لغة أخرى، قصد تبليغ رسالة.

فالمتكلم أثناء حديثه اليومي كما ذكرت آنفا لا يستعمل لغة واحدة بل يعمد إلى استخدام أشكال لغوية أخرى يفرضه عليه المقام، وعليه فهذا التداخل لعناصر لغة ما في نظام لغة أخرى تخضع لتغيرات صوتية، وصرفية، ونحوية، لتعايش مع النظام اللغوي الذي تدخل عليه، لذلك يمكن تحديد التداخل على أنه تأثير متبادل بين لغتين، إذ إن مصطلح التداخل يشير في مجمله إلى احتكاك حاصل بين لغتين أثناء استخدامهما أي أثناء الإنجاز الفعلي لهما.

**3–التداخل في الاصطلاح التعليمي :**

نشير إلى قضية التداخل اللغوي في العصر الحديث وبالضبط على مستوى المؤسسات التعليمية الذي يمثل المحور الرئيس لهذا البحث.

يعرف كل من( –ر– **غاليسون R- Galison – د كوست D- Côte** – )التداخل اللغوي في معجمهما "**تعليمية اللغات**" بأنه عبارة عن "الصعوبات التي يواجهها التلميذ والأخطاء التي يرتكبها في اللغات الأجنبية، بفعل تأثير لغة الأم أو لغة أجنبية أخرى " [1] تأثر اللغة الأم للمتعلم في كل

[1] –R. Oalisson,D.coste, dictionnaire de didactique des langues, paris.1976.P291.

نظام لغوي جديد يستقبله– ويحدث العكس – مما يؤدي إلى ارتكاب أخطاء ينجم عنها اضطراب في لغة التواصل الرسمية .

وفي هذا السياق يعرف " اللسانيون الغربيون التداخل اللغوي بأنه تأثير اللغة الأم على اللغة التي يتعلمها المرء، أو إبدال عنصر من عناصر اللغة الأم بعنصر من عناصر اللغة الثانية، ويعنى العنصر هنا صوتا أو كلمة أو تركيبا، ولكننا ننظر إلى التداخل اللغوي بوصفه انتقال عناصر من لغة (أو لهجة) إلى أخرى في مستوى أو أكثر في مستويات اللغة الصوتية والصرفية والنحوية والمفرداتية والدلالية والكتابية سواء كان هذا الانتقال شعوريا أم لا شعوريا، فإذا تأثرت اللغة العربية الفصيحة التي يتكلمها الطفل العربي بلهجته العامية أو اللغة الأجنبية التي يتعلمها، فإننا نعد ذلك من باب التداخل كذلك"[1]. وقد يكون بالعكس تأثير اللغة الثانية في لغة الأم.

إن متعلم المدرسة عادة ما يكون تحكمه في لغته الأم، لغة المنشأ ( العامية أو اللهجة الأمازيغية ) أقوى من تحكمه في غيرها أثناء حديثه أو تعلمه فتتداخل في غيرها، وتداخل هذه اللغة في غيرها يعني بالضرورة تداخل البنيات المكونة لهما.

**4–مستويات التداخل اللغوي:**

التداخل اللغوي من الظواهر التي تخضع لعملية تطبيق نظام لغوي للغة ما أثناء استخدام نظام لغة آخر، الأمر الذي يقودني لمعرفة المستويات التي بإمكان التداخل الوقوع فيها .

وقد اتفق الباحثون على أن التداخل اللغوي لا يختص بمستوى معين من مستويات بنية اللغة بل

[1]– علي القاسمي، التداخل اللغوي والتحول اللغوي، مجلة الممارسات اللغوية، جامعة تيزي وزو، الجزائر، العدد التجريبي ، 2010، ، ص77.

يشمل كل المستويات الصوتية والمعجمية والتركيبة والدلالة (ومنها حتى الثقافية)" وتجدر الإشارة إلى أن التحريف والتشويه يلحق في البداية النظاميين الصوتي والمعجمي ودلالات الألفاظ أو بعبارة أوضح، يلحق تغيير الجزئيات الصوتية (الفونيمات) المكونة للحروف والكلمات فيسري التحريف ليشمل معاني المفردات وحالاتها الدلالية قبل أن يشمل النظامين الصوتي والنحوي ليُحدث اختلالات وارتباكات فيهما "[1]. وباعتبار الصوت العنصر الأول من عناصر البناء اللغوي، واللبنة الأولى والأساسية لتشكل الكلمات والجمل سننطلق منه لتعرف على كيفية تشكل التداخلات الصوتية .

## 4-1- التداخل الصوتي:

لكل لغة من اللغات البشرية نظامها الصوتي الخاص بها، باعتبار الخصائص التي تميزها، فعادة ما يضطر ثنائي اللغة لاستعمال أصوات لغة أخرى في لغته لعدم توفرها فيها أو لاختلاف بين مكونات النظام الصوتي للغة المنقول منها وإليها.

والتغير الذي يطرأ على مستوى الكلمة يعتبر تداخلا صوتيا ذلك " لاعتبار فونيمين في ل2 فونيما واحد قياسا على ل1 ونطقهما دون تميز، ومثال ذلك أن ينطق العربي الذي يتعلم الانجليزية **b**و**p** كأنهما "ب" متأثرا بعدم التميز بينهما في العربية، وهذا التداخل يضر بالاتصال والتفاهم لأن إحلال **b** محل **p** أو **p** محل **b** يغير معنى الكلمة في اللغة الإنجليزية والفرنسية، ويدعى هذا التداخل التميز الفونيمي الناقص" [2] فكل لغة تختص بميزات صوتية تنفرد بها عن سواها

[1]- المصطفى بن عبد الله بوشوك، تعليم وتعلم اللغة العربية وثقافتها، دراسة في اللغة واللهجات تر: رمضان عبد التواب، مكتبة الخانجي، مصر، د ط، 1987، ص27. نقلا عن كريمة أوشيش، ظاهرة التداخل اللغوي بين لغة المنشأ واللغة الهدف ،أعمال الملتقي المغاربي، منشورات وحدة البحث تلمسان ،8-9ماي 2018، ،ص336.

[2]- محمد علي الخولي، تأثير التدخل اللغوي في تعلم اللغة الثانية وتعليمها، مجلة جامعة الملك سعود للعلوم التربوية ، المملكة العربية السعودية ،الرياض ، 1409ه-1989م، ص. 120.

ومثال ذلك **p** في الفرنسية لا مقابل له في العربية، فالناطق العربي مثلا لكلمة بروبلام **problème** ينطقها ويكتبها على الشكل التالي **broblème**.

وكذلك" الحال عند اعتبار فونيم واحد في ل2 فونيمين منفصلين قياسا على ل1 مثال ذلك الأمريكي الذي يتعلم العربية ل2 ويظن /ف/ العربية أحيانا /**F**/ وأحيانا /**V**/ قياسا على وضعهما في ل1 لديه، مما يؤدي إلى غرابة في النطق، الحال نفسه عند الإنجليزي الذي يستبدل كل /ح/ عربية بصوت /**H**/ أي /هـ/ لأن ل وهي الإنجليزية تستطيع تزويده ب /هـ/ ولا تستطيع أن تزوده ب /ح/"[1]

وأقدم أمثلة توضيحية للفكرة السابقة تشمل عدة لغات: الألمانية و الإنجليزية، والعربية" فالألماني الذي يدرس اللغة الإنجليزية مثلا لا يستطيع نطق صوت /الواو/**W** / فينطقها /**V**/ لأن الصوت الأول غير موجود، بينما الصوت الآخر موجود في اللغة الألمانية ويكتب /**W**/ في اللغة، كما أن الدارس نفسه ينطق الذال /ذ/ زايا /ز/ لنفس السبب أما الإنجليزي الذي يدرس اللغة العربية، مثلا يتعذر عليه أن ينطق صوت الخاء، كما يجد صعوبة كبيرة في نطق أصوات الغين والحاء والخاء والضاد والطاء وما إليها، ثم إن العربي الذي يدرس اللغة الإنجليزية كثيرا ما ينطق صوت /**V**/ فاءا، لأن هذا الأخير متوفر في لغته، كما أنه يجد صعوبة كبيرة في التفرقة بين الصوتين /**P**/ و /**B**/ وبين الصوتين /**I**/ و /**E**/ لأسباب تتعلق باختلاف قيمة تلك الأصوات و توزيعها في كل من اللغتين العربية والانجليزية"[2]

أما من ناحية المخارج الصوتية "هناك أصوات تمثل (مشكلة صوتية ) إما لأنها تقع في مواقع

[1]- المرجع السابق ، ص120

[2]– خرما نايف، حجاج علي، اللغة الأجنبية تعليمها وتعلمها، عالم المعرفة، الكويت، دط، 1988، ص86.

توزيعية لم يألفها المتعلم في لغة الأم، و إما لأنها غير موجودة أساسا في تلك اللغة، من مثل الأصوات الطبقية والحلقية الموجودة في العربية التي لا توجد في كثير من اللغات الأخرى ( الأصوات الحلقية ع غ ح خ) ( الأصوات الطبقية ض ط ظ) ( الأصوات الحنجرية : الهاء والهمزة ) ويختلف توزيعها في العربية عن كثير من اللغات، ولذلك فإن هذا النوع من الأصوات يمثل مشكلة لدى متعلمي العربية من الناطقين بغيرها، فالتداخل في الجانب الصوتي ينبع إما من الأصوات المتقاربة، وإما من الأصوات غير الموجودة في اللغة الأم "[1] ذلك أن الخصائص التي تملكها لغة دون أخرى تخلق لدى المتعلم صعوبة في التمييزوالتحديد، وبالتالي صعوبة في التفريق وصعوبة في نطق بعض الأصوات، فالمتعلم قبل سن التمدرس أو في مراحل المدرسة الأولى تترسخ في جهازه النطقي بعض الأصوات المتوفرة في لغته وغير متوفرة في لغة أخرى، مما يشكل صعوبة أثناء تعلمها بسبب عدم تعود لسانه على النطق بها .

وثمة نوع من التداخل على مستوى الأصوات" يعزى إلى اختلاف اللغتين في (القواعد النطقية) على نحو قاعدة (العربية لا تبدأ بساكن)التي تشكل صعوبة صوتية عند متعلمي الإنجليزية من بعض العرب وغيرهم، لذلك نجدهم مضطرين إلى نطق الهمزة قبل حرف **s** في **(station)** استايشن أو كسر **b** في **bring** " [2] وفي الفرنسية **STOP**في هذه الحالة إن كان المتعلم من أصل عربي سيضطر إلى تحريك أوائل الكلمات وغيرها من العادات النطقية التي يواجهها متعلم اللغة الثانية.

[1]- محمد عايد القضاة، فاطمة محمد العمري، أثر اللغة الأم في تعلم اللغة الثانية العربية للناطقين بغيرها أنموذجا ، دراسات العلوم الإنسانية والاجتماعية، مركز اللغات، الجامعة الأردنية، المجلد 4/2 ملحق1، 2015 ص1172.

[2] -المرجع نفسه، ص1173.

## 4-2-التداخل المعجمي (المفرداتي)

هو المستوى الأكثر استجلاء واستشراء لظاهرة التداخل اللغوي تبرزه ظاهرة الاقتراض بنسبة عالية على مستوى الوحدات المعجمية وبخاصة في جانبه المنطوق، فمتعلم المدرسة أثناء العملية التعليمية يجد نفسه مفتقرا لمفردات من المعجم اللغوي الخاص باللغة الأم ( الفصحى )، مما يجعله مضطرا للاقتراض ( الاستعارة ) من معجمه الخاص بلغته الأم( العامية أو اللهجة الأمازيغية ) في أحيان أخرى يتوفر معجمه على ما يقابلها من مفردات لكنه يلجأ إلى الاقتراض لتأثره الشديد بلغته الأم ، ولا يبذل أي مجهود للبحث عن المقابلات المتوفرة يقول "**لويس جان كالفي Louis Jean Calvi**" في هذا الصدد" فبدل أن نبحث في لغتنا عن مقابل صعب العثور عليه لكلمة في لغة أخرى، نستخدم مباشرة هذه الكلمة بتكيفها مع نطقها"[1].

فهذه المفردات المقترضة تخضع لتغيير أو لتعديل بتكيفها مع التركيب الذي تندرج فيه لتنسجم مع ما قبلها وبعدها في الكلام ، لأنها تحقق في نظره الوظيفة التبليغية بشكل أفضل من غيرها و"لأن الوحدات المعجمية الداخلة من الفرنسية في اللغة الأم سواء منها القبائلية أم الدارجة، فإننا نجدها تخضع لتغيرات، وخصوصا على المستوى الصرفي والفونولوجي عندما يدخل مزدوج اللغة وحدة معجمية ما فإنه يجعلها ذات صبغة بتلك اللغة التي يتكلم بها ويداخلها في نظام لغوي آخر كما لو أنها في ذات النظام الذي كانت فيه "[2]

ويمكن أن نمثل للتداخل المفرداتي بـ:

[1]– لويس جون كالفي، علم الاجتماع اللغوي، ص29.

[2]-جماعة من المؤلفين، اللغة الأم، دار هومة للطباعة والنشر بوزريعة، الجزائر، ط2004، ص152.

- **جاكيطة** بدل **معطف.**
- **جدارمي** بدل **دركي** .
- **سبيطار** بدل **مستشفى** .
- **زوالي** بدل **الفقير المعدم.**

إن تأثير الرصيد المعجمي للمحيط الاجتماعي دور في تهجين لغة المتعلمين وتشويه للرصيد اللغوي المدرسي.

**4-3-التداخل التركيبي:**

الجانب النحوي هو الجانب التركيبي لوحدات الجملة والقوالب التي ينتظم بها الكلام العربي والأساس الذي تستقيم به المستويات، لذا يعد المستوى الأقل عرضة لمثل هذه التداخلات ، ويؤكد هذا الزعم العديد من الباحثين على رأسهم "**خليفة الميساوي** "في قوله: " إن الأدوات النحوية – مقارنة بغيرها– هي الأقل عرضة للدخيل وهي الأكثر صلابة أمام التصدعات التي تأتي من الخارج"[1]

يتأثر النظام التركيبي للكلمات والجمل الخاص باللغة الأم بالنظام التركيبي للغة الأم مما يؤدي إلى تداخل في التركيبين فينتج تركيبا جديدا، وذلك بتطويع اللغة الثانية لقواعد اللغة الأولى بصيغها وأبنيتها.

فعلى سبيل المثال اللغة الفرنسية تجعل نظام الجملة فيها قائما على الترتيب الآتي **S+V** اسم ثم فعل، عكس العربية التي تبدأ بالفعل– في معظم الأحيان – بمعنى "أن التركيب الأصلي للجملة العربية يكون على الشكل التالي فعل فاعل مفعول به، في حين أن بناء الجمل على نمط فاعل فعل، مفعول به (المعلم يشرح الدرس) إنما تفرع عن الأصل، وإذا كان النحاة الكوفيون

[1]- خليفة الميساوي، تداخل الألسن ،دراسة المظاهر والقيود اللسانية ، ص176.

قد أجازوا تقدم الفاعل على فعله، فإن النحاة البصريين تحفظوا في ذلك، واعتبروا الفاعل في هذه الحالة مرفوعا بعامل معنوي وهو الابتداء، لأن الفعل لا يعمل فيما قبله وإنما فيما بعده " [1] لا يقتصر الأمر على قواعد اللغة العربية والفرنسية فقط ، بل إن اللهجات العربية تخالفها الفصحى في مواقع الكلمات وعلاقاتها في التركيب كتصدر الفاعل أحيانا.

كذلك الحال بالنسبة لتوظيف الكلمات الدخيلة في التركيب العربي ذلك أن "القيود اللسانية تتحكم في المتعلم وتتمثل في حضور اللفظ الدخيل أو غيابه في اللسان المستقبل، إذ كثيرا ما يلجأ

المتكلم إلى إنشاء تراكيب نحوية متداخلة بسبب عدم وجود اللفظة الدخيلة في لسانه الأصلي فالجملة " أعطني **deux millimètre papiers** فرضا قيد لساني في عدم وجود في اللسان العربي ما يقابل لفظة **mill....** فأدى ذلك إلى إنتاج تركيب معين استعمل فيه المتكلم عناصر لسانية من اللسان الفرنسي حتى يضمن لسامعه الفهم" [2].

كما يتأثر المتعلم بتراكيب لغة أجنبية تجعله يسقط بعض القواعد اللغوية لهذه اللغة على لغة التعلم، وتظهر جليا على مستوى، وأستدل بالعبارة المتداولة –ممنوع التدخين– فهي جملة عربية لكنها كتبت بنسق لغوي فرنسي كترجمة حرفية للغة الفرنسية، والأصل أن يقال التدخين ممنوع.

ويسوق لنا "**لويس جان كالفي Louis Jean Calvi**" أمثلة على التداخلات التركيبية التي تبرز فيها الرتبة ذلك أن "التداخلات التركيبية تتمثل في تنظيم جملة ما في لغة ب وفق بنية اللغة

[1]– لحسن الشرقي، المسارات الإنجازية للتداخل اللغوي، مجلة علوم التربية، مطبعة النجاح الجديدة ، العدد58، 2014، ص121.

[2]– خليفة الميساوي، تداخل الألسن ،دراسة المظاهر والقيود اللسانية ، ص168–169.

الأولى أ كما هو الحال بين اللغة العربية واللغة الفرنسية مثلا ينطق الإيطالي الجمل الآتية:**suanail tèlefino** ومعناها الهاتف يرن، فينشئ فرنسيا جملة في معناها فيقول **sonnele tèlephone** والأصح **le tèlèphone sonne** لأن تركيب لغته يفرض عليه أن يبد أ بالاسم ثم يليه الفعل" [1].

إن بنية اللغة لا تكتفي بمجرد صياغة المفردات وفق القواعد الصرفية، بل تحتاج إلى الوظائف النحوية التي تتحكم في العلاقات المكونة لها، وإن أي خلل يحدث على مستوى نقل الأنظمة التركيبية من لغة إلى أخرى يحدث تداخلا تركيبيا " يبرز جليا لدى أبناء المدارس، الذين هم في طور اكتساب لغة أجنبية إلى جانب لغتهم الأصلية (...) إذ إن عملية التفكير عند الشريحة الأولى تتم وفق النمط اللغوي العربي، وعند الشريحة الثانية يتم باللغة الفرنسية ليتولد في الأولى صياغات فرنسية وفي الحالة الثانية صياغات عربية لكنها مشوهة، فالعربية لا تظهر في المستوى السطحي الملفوظ فعل الكينونة المقدرة عند النحاة خبرا، وشبه الجملة متعلقة به موجود أو استقر أو كائن في البيت، وهو ما يأباه التركيب الفرنسي في صورته الصحيحة **Ali est la maison** وليست الصياغة الأولى إلا عبارة غير تامة ، لا يشكل فيها **(a la maison)** متمما لتحديد المكان **(ccl)**

يحتاج إلى خبر تحصل به فائدة المخاطب"[2]. ذلك أن النظام التركيبي للعربية غير النظام التركيبي للغة الفرنسية، من هنا ينجم عنه تدخل النظامين لدى المتعلم ويؤدي تأثيرهما في بعض الأحيان إلى الوقوع في أخطاء على مستوى ترتيب أجزاء الجملة و نظم الكلام.

[1]-لويس جان كالفي، علم الاجتماع اللغوي، ص29.

[2]– نواري سعودي أبو زيد، محاضرات في اللسانيات التطبيقية ، بيت الحكمة ، الجزائر ، ط1، 2012، ص 114.

### 4-4-التداخل الصرفي:

يمس هذا النوع من التداخل المستوى الصرفي ، يصيب أبنية الكلمة وأوزانها وأنظمتها وذلك بتأثير صرف نظام اللغة الأولى على صرف نظام اللغة الثانية أثناء أدائها، فأثناء اقتراض مفردات من لغة إلى أخرى تخضع الكلمة المقترضة لأوزان اللغة العربية واشتقاقاتها وتضاف لها الزوائد كالسوابق واللواحق والدواخل، فالكلمة المقترضة عادة تخضع لصياغة الوزن العربي قبل أن تدخل معجمه.

وكذلك الحال في ما يخص التذكير والتأنيث، الجمع و الإفراد، ومثال ذلك ما فعل " **يحي حقي**" الذي أسقط تطبيق المثنى في عبارة أوردها في قوله :" فتاة مزججة الحواجب "[1] وهو تداخل صرفي الأصل "حاجبين" لا حواجب، فهذه الصيغة غائبة في الفرنسية وتحولت دلالتها كما هي إلى اللغة العربية، في حين المثنى في العامية لا يكون بالصورة التي هو عليه في الفصحى إلى جانب إضافة السوابق واللواحق مع تطويع اللفظة الأجنبية للأوزان والصيغ العربية كقولهم : فرمسيان كوميسارية، كوادر.

### 4-5-التداخل الدلالي:

عادة ما "تضم اللغتان كلمة واحدة ولكنها تستعمل بمعنيين مختلفين ويميل متعلم اللغة الثانية إلى فهم تلك الكلمة بمعناها في لغته الأولى"[2] وهنا تتدخل ل 1في ل2 عن طريق تغيير معنى الكلمة في ل2 بإلباسها معنى نظيرتها في ل 1فهو يستخدم كلمة ما في ل2 معطيا إياها

[1]- محمد رشاد الحمزاوي، العربية والحداثة أو الفصاحة فصاحات، ص164.

[2]- علي القاسمي، التداخل اللغوي والتحول اللغوي، ص79.

معنى من ل1[1] دون وعي منه أنهما تحملان دلالتين مختلفتين.

- استعمال لفظة "**ماشين**" أو "**ماشينة**" للدلالة على أي جهاز يستعمل محرك، ومتعلم المدرسة يستعمل ماشينة للدلالة على الغسالة أو آلة الخياطة أو شاحنة .....في حين هي تستعمل في اللغة الإيطالية **machina** للدلالة على السيارة، فعمم معناها لتشمل ما سبق ذكره.
- تتوفر لغة المتعلمين على بعض الاستعمالات التي تترجم التداخل الدلالي وذلك في
- قولهم : **القراءة** في مقابل **الدراسة** .
- **الطهور** في مقابل **الختان**.
- **الفشل** في مقابل **الرسوب**.

وسنعرض الأمثلة بتفصيل في الجانب التطبيقي.

ونخلص إلى أن تأثير التداخلات اللغوية في مستويات اللغة المذكورة آنفا تبرز مدى عمقها وانعكاساتها على تعليم وتعلم اللغة العربية في المدرسة الابتدائية الجزائرية، وتعد الوحدات المعجمية (المفرداتية) أكثر المستويات رواجا للتداخلات اللغوية، وأكثرها بروزا وانتشارا على مستوى الخطاب المنطوق والمكتوب، وفي مختلف الأشكال اللغوية بين الفصيح والعامي والأجنبي.

## 5-أشكال التداخل/ مفاهيم تقترب من مفهوم التداخل اللغوي

إن مفهوم التداخل يتقاطع في مفهومه مع الكثير من المصطلحات مما يؤدي إلى خلط يقع فيه الكثير من الدارسين، سأحاول تقديم الفروق بين ظاهرة التداخل وما يتداخل معها من مصطلحات بغرض رفع اللبس الحاصل في مفهومها والمفاهيم الخاصة بالأشكال المصاحبة لها .

[1]- ينظر محمد علي الخولي، تأثير التدخل اللغوي في تعلم اللغة الثانية وتعليمها، ص122.

## 5-1-التدخل والتداخل اللغوي

يعرف "**محمد علي الخولي**" التدخل في قوله : "التدخل كما تدل عليه الصيغة اللغوية يسير في اتجاه واحد: أي أن اللغة أ ستدخل في اللغة ب، إذا كان الفرد يعرف اللغتين أ و ب (....) والتداخل شبيه

بالتدخل، ولكنه ليس مطابقا له، حيث يدل مصطلح التداخل على تأثير متبادل يدل على تدخل لغة 1 في لغة 2 ولغة 2 في اللغة 1 أما التداخل فيدل على تدخل يسير في اتجاهين لغة 1 تتدخل في لغة 2 ولغة 2 تتدخل في لغة 1"[1]. ونمثل بتدخل العامية في الفصحى وتأثيرها فيها دون تأثر الفصحى في العامية، وغالبا ما يحدث التدخل في اتجاه واحد من اللغة الأقوى إلى اللغة الأضعف.

وأضاف " **محمد علي الخولي**" شرطين ضروريين لوقوع التدخل، وهما وجود اللغتين في عقل الفرد مع أدائهما مشافهة أو كتابة، ويرى ضرورة اقتران الشرط الأول لحدوث الثاني، وذلك في قوله:" والمعروف أن التدخل من لغة في أخرى لا يتم إلا في حالة وجود اللغتين (أوب) في عقل واحد، وأثناء إنتاج إحدى اللغتين في التعبير الكلامي، أو التعبير الكتابي (....) ولابد من عملية الإنتاج اللغوي **(linguistic production)** كشرط لوقوع التدخل"[2].

كما عرف على أنه كل "ما يقوم به متعلم اللغة الأجنبية من استخدام قاعدة في لغته الأصلية وتوظيفها عند إنتاج لغة أخرى فتتدخل اللغة الأم في أداء اللغة الهدف وتؤثر فيها، وقيل

[1]- محمد علي الخولي، الحياة مع لغتين الحياة مع لغتين "الثنائية اللغوية "المملكة العربية السعودية ، الرياض، ط1، 1408هـ/1988م، ص 91.

[2]- المرجع نفسه، الصفحة نفسها .

هو تأثير سلبي من لغة على لغة أخرى أثناء تعلمها"[1] وقد لا يقتصر التدخل أثناء حدوثه على اللغة فقد ينتقل من لهجة إلى اللغة وفي مثل هذه الحال تغلب (لهجة) الأقوى حضورا في الذهن، فتصبح أغلب حالات التدخل من ل1في ل2 وهو تداخل داخلي، عكس التدخل الخارجي الذي يحدث بين لغة وأخرى كتدخل الفرنسية في العربية .

والمتعلم أثناء دخوله المدرسة الابتدائية –في مراحلها الأولى –لا يعرف لغة هذه المدرسة بشكل نسبي فتكون لغته ( المنشأ) هي اللغة الوحيدة التي تمكن منها، وفي هذه الحالة لا يقع تدخل لعدم توفر اللغتين في عقله.

ويمكن أن نجمل الفروق بين التداخل والتدخل في الجدول التالي:

| التداخل | التدخل |
|---|---|
| –لاشعوري لاإرادي | – شعوري يحدث دون إرادة الفرد |
| – يسير في اتجاه ثنائي بمعنى وتأثير متبادل (ل1) في (ل2) و(ل2) في (ل1) | – يسير في اتجاه واحد بمعنى تأثير من طرف واحد (ل1) في (ل2) أو (ل2) في (ل1) |
| – لا يتساوي بين نظام اللغتين | – يتساوى فيها نظام اللغتين |
| – عادة ما تكون اللغة الأقوى غالبة وفي الأحيان الأخرى اللغة الضعيفة ولكن بنسب متفاوتة | تهيمن اللغة الأقوى على اللغة الضعيفة |
| لا تشترط المعرفة بالغتين وتقع عندما يتحدث المتعلم إحدى اللغتين | تشترط على المتعلم معرفة اللغتين وضرورة توفرها في ذهنه وأدائهما (عقل) عملية الإنتاج اللغوي |

[1]– محمد الرابع أول سعد، علم اللغة التقابلي بين النظرية والتطبيق ، دار الأفاق العربية، القاهرة، ط1، 1437–2016، ص 52.

**5-2-العدول (التحول )اللغــوي:**

والتحول ظاهرة لغوية يقوم فيها المتكلم بتحول من لغة إلى أخرى بحسب المقام الذي هو فيه وبحسب الغرض المراد تحقيقه، ويعرف التحول بأنه "عملية واعية لها أهدافها النفسية والاجتماعية و الاتصالية وعادة ما يكون المستعمل للتحول بارعا لغويا، وهذه البراعة ليست مقصودة على ثنائي اللغة بل نجدها تظهر في التحول الذي يحدثه المستعمل للهجة ثم يتحول إلى لهجة أخرى، أو عندما يتحول المتحدث بالعربية الفصحى إلى الدارجة"[1]

فالتحول اللغوي هو تحول الفرد أثناء الكلام من استخدام نظام لغوي إلى استخدام نظام لغوي أخر، أو المرواح بينهما ، فتارة يتحول من لغة إلى أخرى، وتارة أخرى من لهجة إلى لغة أو يجمع بينها .

لا بد من الإشارة إلى أن التحول اللغوي نوعان: تحول لغوي يحدث على مستوى اللغات وتحول لهجي يقع على مستوى اللهجات، وهذا الأخير يعتبر مجموعة من "تحولات موازية يقوم بها أحادي اللغة، مما يدل على أن التحول مهارة ليست مقصورة على ثنائي اللغة، بل مقدرة لغوية عامة لها وظائفها"[2].كالشخص الذي يتكلم بلهجة محلية معينة ثم يتحول إلى اللهجة أخرى ،و التحول اللغوي اللهجي، كتحول المتعلم من لغة إلى أخرى للتباهي بمعرفة اللغتين، أو كتحول متعلم أخرمن لغة إلى لهجة للتعبير عن درجة انفعاله وغضبه ، بسب موقف توبيخ تعرض له من قبل معلمه.

[1]- صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، دار هومة، الجزائر، ط7، 2012 ص 129.

[2]- محمد الخولي، الحياة مع لغتين، ص124.

أما من ناحية الفرق بينهما ، فإن أهم ما يميز التحول أنه عملية شعورية مقصودة تحدث عن وعي الشخص الذي صدر منه التحول من لغة إلى أخرى، يحدث على مستوى التركيب[1]، في حين التداخل اللغوي يحدث بصفة لا شعورية غير مقصودة يمس جميع المستويات صوتية، وصرفية، ونحوية، ومعجمية ودلالية.

**5-4-الانتقال اللغوي:**

ويراد به "انتقال أثر التعلم من موقف تعلمي سابق إلى موقف تعلمي لاحق"[2] بمعنى أن التعلمات السابقة من مكتساب قبلية و معارف محصلة بالتعلم في المراحل السابقة تنتقل إلى ذهن المتعلم لتساعده على تحصيل المعارف أثناء التعلم في المراحل اللاحقة

ولتحديد الفرق بينهما أقول" [3]

- ✓ الانتقال أوسع من التداخل يختص بجميع أنواع التعلم ، في حين يختص التداخل باللغات .
- ✓ يحدث التنقل مع تصرف في المعنى والمبنى" بنقل قاعدة من لغة ليستخدمها في إنتاج لغة ثانية بشكل مقصود ، بينما التداخل يتأثر بها ويستعملها لا إراديا.

وينقسم إلى :

**النقل السلبي:**" هو تأثير ناشئ" نتيجة نقل قاعدة من اللغة الأم سلبيا في تعلم اللغة الهدف أو في إنتاجها، بحيث يؤدي إلى ارتكاب الخطأ في أداء هذه اللغة الهدف، وغالبا يكون ذلك عندما تختلف قاعدتا اللغتين

[1]- ينظر: المرجع السابق، ص 119.

[2]- المرجع نفسه ،ص 93.

[3]

**أ-النقل الإيجابي:** هو كون التأثير الناتج من عملية النقل من لغة إلى لغة إيجابيا و مفيدا، يساعد في تعلم اللغة الهدف وفي أدائها مثل أن يكون للغة الأصلية قاعدة تشبه قاعدة أخرى في اللغة الهدف، فيستخدم الدارس قاعدة لغته الأولى لإنتاج اللغة المتعلمة ويصيب.

**ب-النقل اللغوي المحايد:** يكون الأداء اللغوي صحيحا بالصدفة وخطأ بالصدفة أيضا دون وضوح مسار يسير عليه الدارس في صوابه وخطئه، وهذا النوع يحدث بغير تدخل تأثير من إحدى اللغتين، إنما ينشأ عن نقص في عملية التعلم أو التعليم الجيد، أو لضعف مستوى الدارس أو المنهج السيئ أو غير المناسب"[1].

والتأثير الإيجابي يحدث في حالة توفر ووجود نقاط تشابه والتقاء في نظام القواعدي للغتين في عملية التعلم أثناء الانتقال من موقف تعلمي سابق إلى آخر لاحق، كما يتسبب الانتقال في عرقلة التعلم نتيجة تأثير التعلمات سلبا على عملية تعلم الهدف بسبب الاختلاف المنهجي القواعدي اللغوي بين هذين الموقفين.

ويعد التداخل الحيادي أكثر الأنواع انتشارا في المدارس لأنه يقع بطريقة عفوية وتلقائية لا شعورية أثناء الأداء اللغوي.

### 5-5-الاقتـــراض

يعد الاقتراض من الظواهر التي ساهمت في تغيير وتطوير اللغات بفعل الاحتكاك الحاصل بينها والاتصال بين الثقافات والحضارات وهو "ظاهرة لغوية مشتركة لا تكاد تخلو منها لغة أو

[1]- محمد الرابع أول سعد، علم اللغة التقابلي، ص56-58

لهجة ما دام لها متحدثون لهم أدنى اتصال أو احتكاك مع متحدثي لغة أو لهجة أخرى ويدل تاريخ البحث في اللغات على أنه لا توجد لغة تخلو تماما من هذه الظاهرة"[1] التي عدت من عوامل الثراء اللغوي في العديد من اللغات.

والكلمات المقترضة تخضع لأوزان اللغات المنقول إليها، بعد اتفاق المجامع والهيئات اللغوية عليها، لتأخذ بعدها طابع الاصطلاح وهو رأي ذهب إليه" **إبراهيم أنيس**" قائلا: " لتصبح ملكا للجماعة كلها"[2]. من مثل اقتراض اللغة العربية للكلمات أجنبية التالية : تلفون، تلفزيون، كاميرا، بطارية .....

إن أهم ما يميز ظاهرة الاقتراض عن التداخل اللغوي هو أن[3]

- ✓ الاقتراض شعوري يحدث لا يتم إلا على مستوى المفردات، التداخل لا شعوري يتم في جميع مستويات اللغة .
- ✓ الاقتراض عملية لغوية اجتماعية ، أما التداخل علية لغوية نفسية .
- ✓ كما أن الاقتراض "يمر حتما في وجه من وجوهه عبر التداخل اللغوي "[4] ومن هذا القول نستشف أن التداخل اللغوي داخل ضمن آلية الاقتراض اللغوي.

**6-دواعي التداخل اللغوي في المشهد اللغوي الجزائري عامة والتعليمي بوجه خاص:**

[1]- كمال محمد جاه، الاقتراض بين اللغات مفهومه وأسبابه ومصادره وأضربه، مؤتمر " اللغة العربية وتحديات العصر" بالتعاون بين كلية دار العلوم جامعة القاهرة ،ومركز الدراسات المعرفية- القاهرة، ص 155.

[2]- إبراهيم أنيس، من أسرار اللغة، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة، ط2، 2003،ص98.

[3]-صالح بلعيد : دروس في اللسانيات التطبيقية ، ص128.

[4]- نواري سعودي، محاضرات في اللسانيات التطبيقية ، ص 115.

إن الحديث عن هذه الظاهرة يقودني للتحديث عن المؤثرات الاجتماعية والثقافية واللغوية والتعليمية التي ساهمت باجتماعها في نشوء الظاهرة والمتمثلة في:

## 6-1- دواعٍ تاريخية:

### أ- تهميش اللغة وإقصاؤها كلغة تعليم في الفترة الاستعمارية:

إن الجزائر من بين دول المغرب العربي التي كانت قبلة للحملات الاستعمارية، وإن آخرها الاستعمار الفرنسي الذي قبع فيها لمدة تزيد عن قرن ونصف من الزمن، حيث انتهجت هذه الأخيرة سياسة لغوية محكمة منظمة لنشر الفرنسية بغرض فرنسة الشعب الجزائري، وهذه السياسة لم تتحقق أهدافها إلا بغزو فكري تجلت معالمه في محو هوية الشخصية الوطنية، حيث تفطن المستعمر أن القضاء على الشعب الجزائري، لا يتأتى إلا بالقضاء على لغته، ومقوماته الوطنية وذلك بإحلال اللغة الفرنسية محل اللغة العربية حيث كان هدفها الأساسي الاندماج الكلي للجزائر في فرنسا، وهذا ما ذهب إليه "**روفيقو Rufiku** " في قوله: "إني أنظر إلى نشر التعليم وتدريس لغتنا بحسبانهما الأدوات الناجعة المثلى لبسط نفوذها في هذا البلد(...) والمعجزة الحقيقية الواجب القيام بها تمكن في إحلال الفرنسية محل العربية تدريجيا (....) والتي لا محالة أنها ستنتشر في أوساط الأهالي، لا سيما إذا تهافت الجيل الجديد على تعلمها في مدارسنا"[1] إن هذه الإجراءات الاستعمارية كان الهدف من ورائها محو ثقافة الجزائري وعروبته، باعتباره اللغة الحبل السري الثاني الذي يربط الجزائر بأمته.

لقد استهدفت فرنسا أهم مقومات العربية المتمثلة في الإسلام واللغة العربية كما مست أهم الميادين الحساسة المتمثلة في قطاع التعليم وهو رأي ذهب إليه "**الإمام الإبراهيمي**" في كتابة " **اللغة العربية في عهد الاستعمار**" في قوله: "إن الاستعمار هو العدو اللدود للعربية والدين

[1]- خولة طالب الإبراهيمي، الجزائريون والمسألة اللغوية، ص 27.

وتعليمها"[1] فقد وصل الحد بفرنسا إلى الإعلان واعتبار اللغة العربية لغة أجنبية بالجزائر حيث أصدرت " قرارا وزاريا عن وزير داخليتها شودان عام 1939 يعتبر اللغة العربية لغة أجنبية بالجزائر لا يجوز تعليمها"[2]. وقد سعت هذه السياسة إلى إبعادها بشتى السبل حتى وإن أراد بعض التلاميذ اختيارها، كانت تفرض عليه العامية لا الكلاسيكية كما سماها ، وألفت كتب مدرسية بالعامية وهي خليط من العربية والأمازيغية والتركية والمالطية والفرنسية عبارة عن كلام هجين (....) كما عملت على حجز ومنع دخول الصحف العربية في محاولة لعزل الجزائر الإسلامية وتحويل الذهنية الجماعية وتكوين نخبة ذليلة تخدم المستعمر وتضمن له البقاء و الولاء[3]

لقد توسع نطاق استعمال اللغة الفرنسية، وبدأ الأخذ بها لغة تعليمية وبخاصة لفئة الجيل الجديد، فقد أصبحت متداولة لدى فئة غير قليلة من الشعب الجزائري، وذلك يبين انتشار المدارس الفرنسية وسياسة الفرنسة بنوعيها الترغيبية والقمعية لتعليم اللغة الأجنبية (فرنسية) "حيث كان التعليم أيام الحكومة الفرنسية استعمارا بحتا لا يعترف باللغة العربية ولا يقيم لوجودها أي حساب فاللغة الفرنسية هي وحدها لغة التدريس في جميع مراحل التعليم"[4]. لأن السيطرة في نظرهم تتم بالإدخال الفرنسية إلى المدارس القرآنية على أن يدرسها معلمون فرنسيون، ولم يتوقفوا إلى هذا الحد بل دعوا بشكل صريح وعلني إلى استعمال العاميات بدل الفصحى، فعزموا على فتح أقسام متخصصة لتعليم الدوارج واللهجات لأن الفصحى هي الوحيدة التي تستطيع مواجهة الفرنسية

[1]–مواقف الإمام الإبراهيمي، اللغة العربية في عهد الاستعمار، ص55.

[2]– محمد طبي، وضع المصطلحات المؤسسة العمومية الاقتصادية لترقية الحديد والصلب" بروسيدار"، د ط ، د ت، ص 22.

[3]– ينظر :عابد محمد بوهادي، تحديات اللغة العربية في المجتمع الجزائري، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط2014، ص9.

[4]–محمد توفيق المدني، جغرافيا القطر الجزائري، مكتبة النهضة، الجزائر، د ط، 1963، ص138

بخلاف اللهجات المحلية التي لا تملك تراثا غنيا ومكتوبا[1]، ومن جراء ذلك خلفت السياسة الاستعمارية في المشهد اللغوي الجزائري ثلاث لغات،( الفرنسية ، العامية ، اللهجات الأمازيغية ) استطاعت بواسطتها تهجين لسان الشعب الجزائري، ومن ثم، تشكيل و حدوث تداخلات في واقع الممارسات اللغوية.

وعلى نحو مفارق أصبح لفرنسية بعد الاستقلال " أثر واضح في قيام الازدواجية اللغوية إما بالقوة أو بالفعل في النظام التربوي والمجتمع عامة"[2] والتي لازلنا نعيش تداعياتها السلبية إلى حد الآن.

## 6-2- دواعٍ لغوية تربوية:

ترتبط العوامل المساهمة في حدوث التداخلات اللغوية بأطراف العملية التعليمية التعلمية وما يحيط بها من عوامل كثيرة منها

### 6-2-1-تأثير لغة الأسرة على لغة المدرسة:

### أ- تأثير اللغة الأم على تحصيل الملكة اللغوية المتعلمة:

تعد الأسرة المدرسة الأولى التي يكتسب فيها الطفل لغة المشافهة التي يوظفها للتعبير عن حاجاته ورغباته.... وهذا النوع من الاكتساب هو ما يصطلح عليه بالتعلم السليقي، إذ يتنامى بالممارسة و الاستعمال. فتتكون لديه ملكة لغوية في لغته الأم، وقد وضع " **ابن خلدون**

[1]- ينظر : صالح بلعيد، اللغة العربية خلال خمسين سنة 1962-2012، 65-66.

[2]- خولة طالب الإبراهيمي، الجزائريون والمسألة اللغوية، ص32.

**(ت255هـ)**" سبل تحصيل الملكة بقوله: "والملكات لا تحصل إلا بتكرار الأفعال لأن الفعل يقع أولا وتعود منه للذات صفة، ثم تتكرر فتكون حالا، ومعنى الحال أنها صفة غير راسخة، ثم يزيد التكرار فتكون ملكة أي صفة راسخة، كما يسمع الصبي استعمال المفردات في معاينها فيلقنها أولا، ثم يسمع التراكيب بعدها فيلقنها كذلك، ثم لا يزال سماعهم لذلك يتجدد في كل لحظة ومن كل متكلم واستعمال بتكرار إلى أن يصير ذلك ملكة وصفة راسخة"[1] يواصل حديثه عن هذه الكيفية " فتحصل له هذه الملكة بهذا الحفظ والاستعمال ويزداد بكثرتهما رسوخا وقوة"[2]

يعد الاستعمال المقياس الأول لبناء المناهج التعليمية، فاللغة وضع واستعمال ،إلا أنه وللأسف هو ما تفتقر إليه لغتنا العربية الفصحى التي هي حبيسة جدران المدرسة، لا تتعداها إلى مرافق أخرى الأمر الذي يشكل صعوبة ، ومن ثم، عرقلة تحصيل ملكتها، لأن الفجوة الحاصلة بين لغة البيت والمحيط ولغة المدرسة، تؤثر سلبا في عملية تعلم اللغة الفصحى واستعمالها لاختلاف البيئتين، وبخاصة أن الجو التعليمي في المدرسة يعد جوا اصطناعيا، تنتهي صلاحية اللغة العربية فيه حين انتهاء الدوام الدراسي بالنسبة للمتعلم؛ الأمر الذي يجعلنا نتساءل : فهل المدة الزمنية التي يقتضيها هذا الأخير في المدرسة كافية لتكوين لغة سليمة وتحصيل ملكة تنافس الملكة العامية؟

برغم من تكاثف جهود المعلمين لتحصيل ملكات لغوية في العربية الفصحى لمتعلميهم، إلا أن تدريس هذه اللغة غير كاف ولا بد من توافر القدرة على استخدامها على أوسع نطاق وتداولها، كما يجب تكيف هؤلاء المتعلمين للتفاعل مع الجو اللغوي الاصطناعي وربطه

[1]– ابن خلدون، المقدمة، تح: سعيد محمود عقيل، دار الجيل للنشر والطباعة والتوزيع، ط1، 1426–2005، ص466.

[2]– المرجع نفسه، ص 470.

بالتحصيل الطبيعي، وهذا لا يأتي إلا بفكرة الانغماس اللغوي، وهي أحدث ما توصلت إليه مناهج اللسانيات التطبيقية والتي ترى أن حل لهذه المعضلة وهي أن يصنع المربون مناخا لغويا سليما شبيها بذلك الطبيعي، ثم يضعون الناشئ أو المتعلم وسطه حتى يتسنى له تعلم اللغة تعلمها تلقائيا عفويا[1] أي بوضع المتكلم في بيئة لغوية شبيهة بالبيئة الطبيعية المتكلمة وهو ما يعرف "بالغمر اللغوي **(language immersion)**"[2]، أو الانغماس أو الحمام اللغوي.

إن تحصيل الملكة اللسانية في القرون الأخيرة يتم بالتلقين و التعلم، وهو ما اصطلح عليه "**محمد الأوراغي**" في تصور نظرية اللسانية النسبية (الملكات الصناعية الكسيبة )التي تنشأ بالوضع والاختيار وتتنقل بالاكتساب[3].

إن التصورات النظرية تختلف بكثير عن التصورات التطبيقية الميدانية التي من المفترض أن تُعتمد نتائجها كنقطة انطلاق، وكأساس لبناء المناهج التعليمية، وبما أن مهمة المدرسة – من حيث الغايات المنوطة بتعليم اللغة العربية (اللغة الوطنية) تتمثل في المقام الأول في تصحيح لغة الطفل (الملحونة والمنحرفة) من الألفاظ المغلوطة المخلوطة وتنقيب الأصح والأجود في الاستعمال، وذلك بتصحيح الألفاظ والعبارات التي اكتسبها المتعلم قبل دخوله المدرسة لذلك "على المعلم أن يكون على دراية بمعاني الكلمات الدارجة التي يأتي بها التلاميذ حتى يزودهم بما يقابلها من الألفاظ العربية الفصحى السليمة"[4]

---

[1]– ينظر: نعمة رحيم العزاوي، فصول في اللغة والنقد، دار المثنى للطباعة والنشر، بغداد، العراق، ط1، 2004، ص 105.

[2]– إدريس بن خويا وفاطمة برماتي، الوسائل التعليمية وأهميتها ونجاعتها في العملية التعليمية، مجلة جيل الدراسات الأدبية والفكرية، ع5 فبراير، 2015، ص 54.

[3]– ينظر: محمد الأوراغي، نظرية اللسانيات النسبية، دواعي النشأة، الدار العربية للعلوم ناشرون، بيروت، لبنان، ط1، 2010، ص 16.

[4]– خولة طالب الإبراهيمي، الجزائريون والمسألة اللغوية، ص124.

فنحن إن " عدنا إلى لغة المنشأ لدى كل التلاميذ، نلاحظ عددا من المفردات تتكرر بتفاوت حسب المناطق في خطابات التلاميذ، وإنتاجاتهم التعبيرية وهذا ما يسمى بالتداخلات اللغوية المتنوعة، فلا يجب أن نجهل الدور العظيم الذي تقوم به لغة من يحيط الطفل في تعلمه وصياغة فكره وتنمية عقله، وهذا قصد إمداد مدرس الفصحى بأدوات تساعده على تشخيص وتحليل الأخطاء التي يسمعها في تعبير التلاميذ والاهتمام بدراسة أغلاط التلاميذ الشفاهية والكتابية للخروج بخلاصات خاصة بالبيئة اللسانية التي يعيش فيها التلاميذ"[1] .

إن استخدام المدرس للهجات من غير اللغة الفصيحة هو نوع من الاستلاب الفكري غير المباشر الذي يعود على إحساس المتعلمين بدون لغتهم فيقلل من مستواها في نظرهم في مقابل اللغات الأخرى، فعليهم ألا يتكلموا بغير العربية الفصحى، لأن العامية التي يوظفونها في أقسامهم لغة لا تليق بالتعليم –لها مقاماتها – فبدل توظيفها يجب البحث عن استراتيجيات تعليمية بديلة تمكنهم من إكسابهم مهارات لغوية (استماع، وتحدث، وقراءة، وكتابة) بعربية سليمة تمكنهم سبل التفكير والتعبير عن المقاصد.

**ب–المتعلم:** هو محور العملية التعليمية وهو اللبنة الأولى والأساسية التي يعول عليها في بناء المجتمع، وقد أكدت الدراسات النفسية أن المتعلم وخصوصا غير المتمكن من ناصية اللغة العربية الفصحى يخشى الوقوع في الخطأ –أثناء التواصل بها– فيقع فيه فعلا – وعادة ما نجد المتعلم يمتلك ملكة لغوية خاصة باللغة المحلية وفي المقابل يعاني في نقص هذه الملكة في لغة التعليم، فأثناء أدائه للغته الأم المتعلمة تتداخل لغته الأم (العامية) بشكل لا شعوري بألفاظ

[1]– صالح بلعيد، محاضرات في قضايا اللغة العربية، مطبوعات جامعة منتوري قسنطينة، دار الهدى للطباعة والنشر والتوزيع، عين مليلة، الجزائر، د ط ، د ت ، ص 172–173.

وتراكيب تتوافر على مفردات في معجمه اللغوي للغة الأولى مما يؤدي إلى تداخل لغوي بين ألفاظ اللغتين الأم والفصحى، مما يعسر عليه (الطفل) تعلمها "لذا كان ما يتعلمه منها أقل بكثير مما يعرفه من العامية، فتحدث هوة بين الفصحى التي يتعلمها والعامية التي نشأ عليها ويكون لهذه الأخيرة أثر سلبي حتما في الأولى، وهو أثر يظهر في استعمال الطفل للتراكيب العامية أثناء تدربه على استعمال الفصحى"[1] إن هذا التأثير الشديد بلغة الأم وتوظيفها أثناء الأداء التعليمي يبعد للمتعلمين عن تحقيق الأهداف المنشودة.

إن تعايش عدة أنظمة لغوية على مستوى واحد يؤدي إلى تداخل الأنساق اللغوية مما ينجم عنه مزيج وتداخل لغوي، وهو ما يظهر على مستوى الأداءات اللغوية للمتعلمين "فثمة أخطاء ناتجة عن التداخل اللغوي أو ناتجة عن الازدواجية أو التعددية اللغوية لدى التلميذ سواء على مستوى توظيف المصطلحات أو التعابير"[2] فنلاحظ في كتابات التلاميذ تداخلات لغوية كثيرة وهذا النوع هو ما اصطلح عليه "**علي تعوينات**" في كتابه"**صعوبات تعلم قراءة اللغة العربية وكتابتها في الطور الثالث من التعليم الأساسي**" في دراسة ميدانية "**بالتعبير العامي المفصح** "والذي قصد به صياغة جمل بألفاظ عامية في قوالب فصيحة يخيل أنها صحيحة وسليمة ومثال

ذلك كأن يقوم التلميذ بصياغة جمل وعبارات يختار كلماتها من العامية لكنه يدخل عليها بعض التحويرات والتعديلات، بحيث تصبح صحيحة في نظره وتؤدي المعنى المقصود وهو السبب الذي يجعل المتعلم يتخيل أنه عبر تعبيرا صحيحا عن المعنى الذي أراده بينما في الحقيقة فكر بنظام لغوي وعبر عن هذا التفكير بنظام لغوي آخر، مما يؤدي إلى تشويه المعنى لعدم تطابق نظامي

[1]– المعموري محمد وآخرون، تأثير تعليم اللغة العربية، معهد بورقيبة للغات الحية، تونس، د ط ، 1983، ص 33 نقلا عن سعيد خنيش،الداخل اللغوي في التعبير الكتابي خلال العملية التعليمية ، ص72.

[2]– جميل حمداوي، بيداغوجيا الأخطاء، الدار البيضاء، مطبعة النجاح الجديدة، د ط، 2015، ص 80.

وسيلتي التفكير والتعبير معنى ومبنى [1]

و يعد ضعف الرصيد اللغوي من بين أكثر الأسباب التي تؤدي إلى التداخل على مستوى التأديات اللغوية من عربية فصحى وعامية ولغة فرنسية ، ففي الكثير من الأحيان يخضع المتعلم الكلمة الأجنبية أو الفصحى للنظام اللغوي للغة الأم معتقدا أن التركيب الموظف صحيح.

إن هذا الوضع الذي تعيشه المدارس التربوية الجزائرية، وضع تعليم وتعلم اللغة العربية يشهد تدهورا مستمرا لعدم تمكن متعلميها من نظام اللغتين ومن ثمة، نشوء لغة هجينة إلى جانب ضعف التحصيل، ومرد ذلك في نظر "**خولة طالب الإبراهيمي**" أن الازدواجية" في الواقع الجزائري نتاج الوضع الاستعماري، وهذا النوع من الازدواجية ذو عواقب صراعية على مستوى الشخصية "[2] فلاهم يتحكمون باللغة المحلية ولا الرسمية تحكما جيدا، لذا تتغلب كفة الميزان في تحكم لغة الأم على اللغة الرسمية( اللغة الأم ) التي يتعلمها مما يؤدي إلى تداخلات على مستوى الأنظمة المستعملة .

**ج-المعلم:** وهو من أبرز عناصر المنظومة التربوية، يعلم النشأ ويكونهم، ويعمل على رفع مستوى أداءاهم، وهذا لا يأتي إلا إذ تسلح وتزود بكفايات أساسية ، ومهارات لغوية وقدرات تؤهله لمثل هذه المهنة النبيلة التي تقتضي منه تجنيد كل الإمكانيات البشرية والمعنوية والفكرية وتهيئة كل الظروف بغرض تحقيق الأهداف والمرامي المنوطة به.

[1]- ينظر : علي تعوينات ، صعوبات تعلم اللغة العربية المكتوبة في الطور الثالث من التعليم الاساسي – دراسة ميدانية ، ديوان المطبوعات الجامعية ، الجزائر ، د ط، د ت ، ص 228-229 ، وللاستزادة ينظر :علي تعوينات، صعوبات تعلم قراءة اللغة العربية وكتابتها في الطور الثالث من التعليم الأساسي، رسالة لنيل شهادة دكتوراه، الحلقة الثالثة معهد علم النفس وعلوم التربية، جامعة الجزائر، 1986-1987.

[2]- خولة طالب الابراهيمي ، الجزائريون والمسألة اللغوية ، ص47

كما أنه يعمل جاهدا على توظيف الطرائق البيداغوجية النشطة والاستراتيجيات التعليمية الفاعلة لإنجاز العملية التعليمية وإنجاحها، لتكوين متعلم واع وبناء، إلا أن هناك معيقات كثيرة تحول دون وصوله إلى الهدف المسطر تحقيقه، هذه العوائق تتمثل في:

- ✓ نقص الخبرة وضعف التكوين لدى فئة من المعلمين.
- ✓ عدم درايتهم بالمنهجية الصحيحة للتدريس.
- ✓ الضعف اللغوي للمعلمين يسهم في ضعف استعمالهم اللغة العربية الفصحى.
- ✓ توظيفهم للهجات المحلية المختلفة.

يجب على مدرس اللغة الإلمام بالأنظمة اللغوية التي تتداخل مع اللغة التي يود تعليمها ، لأن معلم اليوم يفتقر في كثير من الأحيان إلى المؤهلات و القدرات وهذا راجع إما نقص خبرته، أو لضعف تكوينه النوعي ، الأمر الذي ينسحب بشكل سلبي على الوضع التعليمي ككل .

**د-مناهج تعليم اللغة العربية**

لقد وَجدْت أن النتائج التي توصلت إليها المنظمة العربية للتربية و الثقافة والعلوم التي أجرتها حول واقع مناهج تعليم العربية خير تمثيل للنقائص التي تعاني منها هذه الأخيرة، التي أرجعت أسبابها إلى ضعف العربية وهي النتائج التي أفضت إليها 15 دولة عربية بعد استفتائها، وهي بحق تمثل الصعوبات الحقيقية التي تواجهها العربية في المدارس الابتدائية والمتمثلة[1]" في:

- ✓ عدم توافر قاموس لغوي حديث في كل مرحلة من مراحل التعليم العام.
- ✓ الانتقال الفجائي في التعليم من عامية الطفل إلى اللغة الفصحى.
- ✓ نقص عدد المعلمين المتخصصين وانخفاض مستواهم.
- ✓ بعد اللغة التي يتعلمها التلاميذ في المدارس عن فصحى العصر".

[1]- صالح بلعيد، محاضرات في قضايا اللغة العربية، ص 170.

**هـ -تأثير اللغات واللهجات:**

تعيش الدولة العربية ومنها الجزائر واقعا جد معقد وبخاصة في الأوساط التعليمية إذ تشهد طغيان اللهجات وتحكمها في ألسنة المتعلمين، التي تتعاقب بين عرنسة* وعروجة، فأصبح هذا المشهد اللغوي الجزائري سواء التربوي أو الاجتماعي يشكل " خليطا لغويا هجينا ناتجا عن استعمال لغة على حساب أخرى ، فالفرد يوظف أحيانا في الخطاب نفسه عناصر من العامية وأخرى من الفرنسية ومن غيرها دون شعور، بحيث يجد صعوبة في التركيز على نسق واحد، إما بسبب ضعف كفايته اللغوية، أو بفعل التعود والاستماع"[1] وقد قدم لنا "**صالح بلعيد**" تقسيما مجملا لهذا الوضع اللغوي الجزائري كمايلي:" [2]

1- اللغات ذات الانتشار الواسع: العاميات أو الدارجات العربية، وهي متنوعة تحتكم إلى قواسم مشتركة.

2- اللغات الكلاسيكية العربية الفصيحة واللغة الفرنسية.

3- اللغات المحلية، الأمازيغية بمختلف تأدياتها ولهجاتها".

إن انحصار اللغة العربية في المحيط المدرسي جعل توظيفها محدود جدا، بسبب مزاحمة بقية اللغات التواصلية بما في ذلك مختلف اللهجات ، ويعد تداخل اللهجات من أبرز العوامل المسببة لظاهرة التداخل اللغوي في الأوساط التعليمية الجزائرية.

**6-3-دواعٍ نفسيـــــة:**

يعتبر العامل النفسي من أكثر العوامل مساهمة في حدوث التداخل اللغوي وإن كان بشكل

---

* - **العرنسة:** كلمة مركبة من العربية والفرنسية منحوتة، **العروجة:** كلمة مركبة من العربية والدارجة المنحوتة.

[1] -محمود السيد، واقع اللغة العربية في الوطن العربي وآفاق التطور، مجلة لسان العرب، الرباط، العدد 66، ص 52.

[2] - صالح بلعيد، مقاربات منهجية، دار هومة بوزريعة، الجزائر، طبع في 2004 ، ص 58.

خفي، له حضور أقوى من العوامل السابقة ومن بين آثاره:

### 6-3-1-الانبهار باللغات الأجنبية (الغربية):

إن الشعوب العربية من أكثر الشعوب انبهارا باللغات الأجنبية وتهافتا عليها إذ إن "الإحصاءات تؤكد أن الأسر العربية هي الأكثر عالميا في الانبهار بلغات الغير"[1] إن هذه النظرة الاستعلائية التقديسية للغات الأجنبية والتقليد الأعمى لكل ما هو غربي لدرجة التقليد في التأديات اللغوية مردها التأثر بلغة الغالب والافتنان بها على حد قول " **ابن خلدون(ت255هـ)**" "المغلوب مولع بلغة الغالب"[2] مثله الشعب الجزائري الذي تحصل على الاستقلال العسكري في حين أنه لا يزال يعيش استعمارا فكريا لغويا هذا الأخير الذي بنى لنفسه قصورا مشيدة في أذهان الشعوب المغلوبة من الصعوبة هدمها، إذ أصبحنا تبعًا للغات الأجنبية بحجة أنها لغة العولمة والعصرنة وفي المقابل النظر إلى لغتنا نظرة دونية ، فقد ساهمت اللغات الأجنبية إلى جانب اللهجات العربية في النفور من لغتنا العربية لغة أجدادنا، حيث أصبح أطفالنا وتلاميذنا تبعا لها في استعمالاتهم للغة هجينة تمتاز بالهشاشة التواصلية.

وكل هذا يؤدي إلى تشويه لغة الضاد على يد الأحفاد " باعتباره نوعا من الأسلبة والمحاكاة الساخرة باستعمال الفصحى والعامية واللغة الأجنبية واللهجات المحلية، دون وعي لما ينتجه هذا الخليط الذي ينخز المجتمع من داخله ويقلعه عن موروثاته"[3].

---

[1]- صالح بلعيد، في الأمن اللغوي، دار هومة للطباعة والنشر والتوزيع ، الجزائر ، دط ، 2010 ص225.

[2]- المرجع نفسه، ص 220.

[3]- المرجع نفسه، ص 225.

إن للعامل النفسي وما يحمله من تأثيرات على المستوى اللغوي عند الفرد الأثر البالغ في حصيلة المتعلم من اللغة العربية مقارنة بالعوامل الأخرى ، وإن كانت تأثيراته داخلية خفية إلا أنها تكون بارزة كلما حاول المعلم اختباره بمدى تمكنه من اللغة، لأن المتعلم يحاول –في حصة التعبير –توظيف الفصحى وبين الحين والآخر يعجز عن المواصلة بنفس اللغة ، فيضطر إلى الاستعارة من لغته الأم ، أو يعجز عن ذلك فيتوقف عن التعبير، ويرفض بعد ذلك و بشكل مطلق أداء هذه المهمة مرة أخرى، وهذا ينعكس على نفسيته ويتخذ موقفا سلبيا حيال ذلك (التعبير والتواصل).

ومن ناحية أخرى يسهم معلمو المواد الأخرى في عرقلة تحصيل اللغة العربية ، وذلك بالتقليل من شأنها، فهم "يفسدون على مدرس اللغة العربية عمله ويهدمون بناءه، إما بجهلهم باللغة

القومية وإما لازدرائهم لها مع الأسف، وقد يبلغ الأمر ببعضهم أن يتهكم بالطالب الذي يبدي نوعا من الحماسة للغة العربية والانتصار لها ويحاول إصلاح الخطأ في النطق أوفي السبورة، فيخاطبه

المدرس في سخرية وعلى مرأى ومسمع من الطلاب، فدعنا من هذا فلسنا في حصة لغة العربية"[1] إن خطورة هذا التصرف له وقع كبير على نفسية المتعلم حيال تعلم هذه اللغة، بل قد يصل به الأمر إلى النفور من التعليم والمدرسة .

### 6-4-دواعٍ إعلامية:

إن اللغة الإعلامية هي الوسيلة المثلى والفاعلة لنقل الحقائق المعرفية والعلمية والسياسية

[1]– المعموري محمد وآخرون، تأثير تعليم اللغة العربية، ص 33.

والاجتماعية على اختلافها، تروم من وراء ذلك إعلام الجمهور والتأثير فيه، من خلال ما تنقله إليه من حقائق بواسطة اللغة، والتي يفترض أن تتمثل في العربية الفصحى، على غير ما نلاحظه في الواقع الحالي، الذي يشهد تدني مستوى لغة الإعلام من خلال الأخطاء اللغوية التي تقع على مستواها، وتوظيفها المصطلحات العامية والأجنبية في خضم التحدث بالعربية الفصحى بغرض التقرب من لغة الجماهير، ذلك أن هذه اللغة الإعلامية جزء من النظام اللغوي العام، فإذا انزاحت هذه اللغة عن عرف النظام اللغوي العام يصير مصيرها الهجران، وعدم التقبل ورفض الجماهير الشعبية لها.

إن أهم ما يميز اللغة الإعلامية هي قربها من قلوب الجماهير كونها توظف اللغة العملية السهلة الواضحة التي تعبر بحق عن واقع الحياة الذي يعيشه أبناؤها، تستخدم لغة ما هي بعامية ولا هي بفصحى هذا ما أدى إلى ظهور لغة من نوع جديد لغة وسطى تهدف الوصول إلى قلوب الشرائح الاجتماعية، على الرغم من ذلك فإن " استخدام اللغة العربية بشطريها الفصيح والعامي في وسائل الإعلام ومدى ملاءمة وعدم ملاءمة كل منهما في الوقت نفسه أدى إلى ظهور تيارين تيار يؤيد استخدام اللغة العربية الفصحى في وسائل الإعلام والآخر يرفض هذا المبدأ داعيا إلى استخدام العامية بدلا منها، إذ يرى التيار الأول أن استخدام العاميات يعتبر تهجينا وإفساد للغة والثقافة، وأن اللغة الفصحى تؤدي إلى فوائد عدة منها تنمية الحس الفني لجمالية اللغة وخلق مناعة مستمرة تجاه عوامل التجزئة على الرصيد القومي والوطني، بينما سيؤدي استخدام العامية إلى تكريس التجزئة الوطنية والقومية وبالتالي فهي انتحار بينما يرى التيار الآخر أن واقع الحال يفرض استخدام العامية فهي اللغة المشتركة الأقرب إلى فهم الجمهور"[1].

[1]– عماد حسين أحمد ، اللغة الإعلامية ، كتب ودراسات دنيا الوطن، تاريخ نشر 10-12-2009.(16:30).

إن انحصار الفصحى واقتصار وظيفتها على شريحة معينة من المجتمع جعلت الصحفي الإعلامي يلجأ إلى العاميات كوسيلة مثلى لاستقطاب الجمهور، وذلك بنزوله من المستوى المعياري إلى المستوى الثقافي اللغوي لعامة الجمهور، إلا أن هذه اللغة الجماهيرية التي نحن في صدد التحدث عنها هي لغة تحتوي تداخلات لغوية بين الألفاظ العامية والفصحى والأجنبية، ويؤكد هذا الزعم "**عبد الرحمن الحاج صالح(ت2017م)**" في قوله: "يؤدي الإعلام خاصة المنطوق منه دورا خطيرا جدا في نوع الألفاظ الأجنبية التي يستعملها حتى تلك التي بقيت على شكلها الأعجمي و لم تعرب كما يعد وسائل الإعلام على اختلافها والمدرسة وامتدادها منبعين أساسيين يؤثران في استعمال الناس للغة العربية أيما تأثير"[1].

لقد عد الحاج صالح وسائل الإعلام والمدرسة هما العاملين الأساسيين اللذان يقع عليهما عبء كبير في تصحيح لغة الطفل أو تحريفها، كما أنهما المسؤولان إلى حد كبير في الوضع الراهن الذي تعيشه العربية الفصيحة .

**6-4-1-التلفـــاز:**

لا جرم أن التلفاز من أهم وسائل الإعلام ومن أكثرها تأثيرا وتكوينا للغة الطفل، ذلك أن ما توظف هذه الوسيلة من برامج متعددة، له تأثيراته الإيجابية والسلبية على سلامة البناء اللغوي للطفل .

**6-4-2-الإذاعـة:** ويوضح لنا "**عبد الرحمن الحاج صالح (ت2017م)**" ميدان استعمالها في قوله: " يكثر المذيعون من استعمال العامية وكذلك المنشطون في خطاباتهم، ونستثني من ذلك

[1]- عبد الرحمن الحاج صالح، بحوث ودراسات في اللسانيات العربية ، مرفم للنشر والتوزيع، الجزائر، د ط،ج2، 2007، ص 102.

في الغالب نشرات الأخبار، يكثر بصفة خاصة في الحصص التي موضوعاتها تبادل الآراء أو الخبرة وذلك بحثا عن الاقتصاد والعفوية التي لا يسهل العثور عليها في العربية التي يستعملها الناس في المدرسة"[1] تتنوع استعمالات الإذاعة الجزائرية – إلى جانب التلفاز– للغة تخاطبها مع الجماهير بين فصحى وعامية ، وتنزاح أكثر للغة الجامعة بينهما لتقريب المستمعين منها ولسهولة التواصل بها.

وتشير" **خولة طالب الإبراهيمي**" إلى هاتين الوسيلتين – الإذاعة والتلفزيون– تؤكد أنهما الوسيلتان اللتان توفران لنا مدونة أكبر من هذا التنوع وتقول:" إن الإذاعة والتلفزة هما اللتان توفران الكمية الكبرى من هذا التنوع اللغوي فهما لا تساهمان بمعية النظام المدرسي في نشره بين المتعلمين فحسب بل كذلك بين جميع الناطقين بالعربية وبفضل تأثير وسائل الإعلام هذه في المجتمع العربي، فإن هذا التنوع أضحى نموذج اللغة المنطوقة"[2].

إن للغة الإعلامية تأثير بارزا على لغة المتلقي، وبخاصة المتعلم الجزائري في مراحل تكوينه المختلفة ، حيث تحيد هذه اللغة عن عرف النظام اللغوي العام وتبيح لنفسها استعمال اللغة الهجينة على المستوى المرئي والمكتوب بدعوى قربها من قلوب الجماهيرواستقطابها لأكبر شريحة من المتلقين، وباعتبارها الواجهة للرأي العام والخاص، فإن لها بالغ الأكثر على سلامة بناء الفرد لغويا وتأثيرها في تحصيل للغته العربية ،جراء التداخلات اللغوية التي توظفها هذه اللغة الإعلامية.

إن ما نلخص إليه هو وجوب توفر أرضية تعليمية مهيأة بكل الظروف والإمكانات، التي تسهم في تحصيل المتعلمين ملكة لسانية في اللغة العربية في هذه المرحلة الحساسة (المرحلة

[1]– المرجع السابق ،ص 103.

[2]– خولة طالب الإبراهيمي،، الجزائريون والمسألة اللغوية ، ص64.

الابتدائية) التي تعد المرحلة القاعدية لتثبيت كل التعلمات وترسيخها وذلك باستغلالها أحسن استغلال، والابتعاد عن كل ما يمكن أن يؤثر على التكوين السليم والمماس بالسلامة اللغوية للمتعلم.

حاول الكثير من الباحثين اللسانين الاجتماعيين تحقيق التوازن اللغوي للغة العربية وذلك بسعيهم لاستثمار واستغلال الرصيد الفصيح الموجود في العامي، وجعل اللغة العربية لغة حية قريبة مستعملة لدى جميع الشرائح الاجتماعية لا مقتصرة على فئة بعينها؛ بإحياء المستوى الاسترسالي المستخف، للوصول إلى ما اصطلح عليه اللغويون المعاصرون باللغة المشتركة أو اللغة الوسطى.

**تمهيد:**

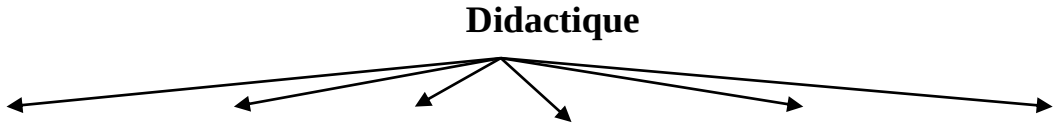
يعد التعبير بشقيه الشفوي والكتابي الثمرة و المحصلة النهائية بل المبتغى لتحقيق مقاصد فروع اللغة على اختلافها، فهوالوعاء الحاوي لجميع مهاراتها، كما أنه من أهم وسائل التواصل والتبليغ التي يعبر بها الإنسان عن أفكاره ومشاعره وعن مقاصده وخواطره، وقد عنت تعليمية اللغة العربية بهذا النشاط وأولته أهمية كبرى، وذلك لتوفره على مهارتين الأولى شفوية تعتمد الأداء اللغوي المنطوق و الثانية كتابية تشمل الأساليب والعادات الكتابية للغة.

## أولا –ماهية التعليمية:

التعليمية فرع نت أهم فروع اللسانيات التطبيقية ، وهي من الدراسات العلمية التي احتلت مكان الصدارة ، تهتم بمختلف البحوث التطبيقية الميدانية التي تأخذ على عاتقها تعليم وتعلم اللغة العربية من الدراسات اللسانية العلمية التي احتلت مكان الصدارة، تهتم بمختلف البحوث الميدانية، التي أخذت على عاتقها تعليم وتعلم اللغة العربية، والتعليمية كغيرها من العلوم التي تشهد فوضى مصطلحية ، فقد تعددت المقابلات العربية الخاصة بمصطلح التعليمية–للمصطلح الفرنسي الواحد **Didactique**" بين تعليمية، تعليمات، فن التدريس ، علم التعليم، علم التدريس، التدريسية، الديداكتيك، وكلها تندرج ضمن المفاهيم التي تعمل في سياق تحديث وتطوير التعليم، تفاوت استعمالها، فوظف بعض الباحثين "**ديداكتيك**" كما هو تجنبا للبس في مفهوم المصطلح، وبعضهم الآخر تفاوتت استعمالاتهم بين علم التدريس، علم التعليم، والتعليمية، و تبقى الترجمة عاجزة عن تقديم المقابل الأمثل للمصطلح.

وقد وضع لمصطلحات هذا العلم المخطط التالي:[1]

**مخطط يمثل التعدد المفهومي لمصطلح التعليمية**




تعليمية تعليمات علم التدريس علم التعليم التدريسية

الديداكتيك

**لغة:** ورد في لسان العرب "**لابن منظور"(ت711هـ)** "علم الأمر وتعلمه، أتقنه وتقول علمت الشيء بمعنى عرفته وخبرته، وعلم الرجل: خبره وأحب أن يعلمه أي يخبره وتعلم الأمر أيقنه وعرفه، والعلم إدراك الشيء بحقيقته"[2].

إن "كلمة تعليمية **Didactique** اصطلاح قديم حديث، قديم حيث استخدم في الأدبيات التربوية منذ بداية القرن **17**؛ وهوجديد بالنظر إلى الدلالات التي ما انفك يكتسبها حتى وقتنا الراهن (...) والتعليمية في اللغة العربية مصدر لكلمة "تعليم" وهذه الأخيرة مشتقة من علم أي وضع علامة أو سمة من السمات للدلالة على الشيء دون إحضاره، أما في اللغة الفرنسية فإن كلمة **ديداكتيك** صفه اشتقت من الأصل اليوناني **Didaktiks** وتعني فلنتعلم أي يعلم بعضها أو أتعلم منك وأعلمك وكلمة

[1]– بشير إبرير، تعليمية النصوص بين النظرية والتطبيق، عالم الكتب الحديثة، إربد، الأردن، ط1، 2007، ص 08.

[2]– ابن منظور، لسان العرب، مادة ( ع ل م)، دار صادر، بيروت، لبنان، ط1، ج12، ص 418.

**Didactikos** تعني أتعلم و **Didoskein** تعني التعليم"[1]. حملت كلمة تعليمية نفس المعنى في الاشتقاق العربي والاصطلاح الفرنسي والأصل اليوناني وهي بمعنى التعلم والتعليم بمعنى أن بيدايتها كانت مرتبطة بالتعليم .

وفي الاصطلاح التعليمية هي "الدراسة العلمية لطرائق التدريس وتقنياته، ولأشكال تنظيم حالات التعلم التي يخضع لها التلميذ بغية الوصول إلى تحقيق الأهداف المنشودة سواء على المستوى العقلي أو الانفعالي أو الحس حركي، كما يتضمن البحث في المسائل التي يطرحها تعليم مختلف المواد"[2]. والتعليمية كفن تدريس علم يعنى بطرائق وتقنيات التعلم بغرض تزويد المتعلم بالمعارف والمعلومات بهدف بناء شخصيته.

ويقصد بها أيضا: "خلاصة المكونات والعلاقات بين الوضعيات التربوية وموضوعاتها ووسائلها، وبعبارة أخرى هو علم تتعلق موضوعاته بالتخطيط للوضعية البيداغوجية، وكيفية تنفيذها ومراقبتها وتعديلها عند الضرورة"[3]

إذ تعتمد التعليمية على مرجعية الوضعيات البيداغوجية وتقوم على أساسها في عملية

[1]– مدخل إلى علوم التربية، تكوين أساتذة التعليم الأساسي، المستوى السنة الأولى جميع الشعب، دط ، د ت ، ص 30.

[2]– بشير إبرير وآخرون، مفاهيم التعليمية بين التراث والدراسات اللسانية الحديثة، مخبر اللسانيات واللغة العربية، جامعة باجي مختار، عنابة، الجزائر، 2009، ص 84.

[3]–محمد الصالح حروبي، الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي، وفق النصوص المرجعية الرسمية، دار الهدى، عين مليلة، دط، دت، ص 127.

البناء، من خلال التخطيط للتعلمات،وانتقاء الطرائق والوسائل التي تسهل تحصيلها .

نستخلص مما سبق أن التعليمية حقل معرفي يعني بطرائق التدريس وتقنيات التعليم، فهي مجمل الوضعيات التي تخضع لتخطيط التعلمات، وإتخاذ الإجراءات التي تسمح (تعمل) بتحسين أداءات المتعلمين وتفعيلها في الفعل التعليمي التعليمي، تنهل من العلوم الأخرى الاجتماعية، النفسية التربوية، اللسانية التي تهتم بالمعرفة وكيفيات تعلمها.

استخدمت هذه الكلمة (التعليمية) أول مرة سنة 1613م من قبل كل من "**كتسوق هيلبخ (k.heling)**، **ريتش والف كابخ (Ratichwiff gang)** "في بحثهما حول النشاطات التعليمية استخدمتا هذا المصطلح مرادفا لفن التعليم و استمر مفعول التعليمية كفن للتعليم إلى أوائل القرن 19 حيث ظهر الفيلسوف الألماني "**فردريك هيربارت**"**Friedrich Herbart** " وضع الأسس العلمية للتعليمية كنظرية للتعليم تستهدف تربية الفرد، فهي نظرية تخص النشاطات المتعلقة بالتعليم فقط، والأساليب التي تمكن من تزويد المتعلمين بالمعارف إذ إن الوظيفة الأساسية للتعليمية قد تمثلت في نشاطات المعلم المدرسية، إلا أنه في نهاية القرن 19 وبداية 20 ظهر تيار التربية الجديد بزعامة "**جون ديوي**" **(J-Deuey )** الذي أكد على أهمية النشاط الحي والفعال للمتعلم في العملية التعليمية.[1] و"اعتبروا التعليمية نظرية للتعلم لا للتعليم"[2] واقتصر مفهوم التعليمية عندهم على الجانب التعلمي لا

[1]– ينظر : مدخل إلى علوم التربية، تكوين أساتذة التعليم الأساسي ، ص31/30.

[2]– المرجع نفسه،ص31.

التعليمي ونظروا إلى التعليم نظرة قاصرة، كونه مكمل ووظيفة ثانوية-والحقيقة أنهما عنصران مترابطات مكملان لبعضهما البعض- حيث عدت التعليمية في منظروهم سيرورة من الترابطات التعليمة للأنشطة الفاعلة في العملية التعليمية.

والحقيقة المغايرة أن "**الديداكتيك**" يقدم خدمات كبيرة لإنجاز عملية التعليم داخل الفصل الدراسي وخارجه فإن كان التعلم هو التغيير في سلوكات المتعلمين نتيجة الخبرات التي يمر بها أثناء وجوده في موقف تعليمي، فإن التعليم فعل يبلغ المدرس بواسطته المعارف والمعلومات، وكيفية اكتسابها وتعلمها، وبعبارة أخرى نشاط تواصلي، تنقل فيه المعارف من المعلمين إلى المتعلمين، فمن الاستحالة بمكان أن نفصل بين عمليتي التعلم والتعليم إذ يشكل هذا الأخير المحور الأساس لعلم التدريس و "**الديداكتيك**" "وهو ليس علما نظريا يتطور داخل الجامعات ومؤسسات البحث العلمي فقط ولكنه علم تطبيقي ينبغي أن يأخذ الممارسة بعين الاعتبار"[1] فالممارسة والمران يعدان من أساسيات تحقيق التعلمات، وتؤكد النظرية البنائية أن أي متعلم لا يكتسب معارفه إلا إذا أعاد بناءها بنفسه في تفاعله مع رفاقه ومعلميه، وهذا لا يتم إلا على مستوى الممارسة و الأداء .

### 1-1-عناصر العملية التعليمية:

لا تكتمل العملية التعليمية إلا باكتمال عناصرها المسطرة المتمثلة في الأقطاب الثلاثة: معلم متعلم، معرفة، فالتعلم هو جعل الآخر يتعلم، ويقع على العلم و الصنعة، فهو نقل المعارف أو

[1]- سعيدة طحيل، تعليمية الترجمة، دراسة تحليلية تطبيقية، عالم الكتب الحديث، إربد، الأردن، ط1، 1430-2009، ص42.

الخبرات أو المهارات وإيصالها إلى فرد أو أفراد بطريقة معينة[1] فدرجة التفاعلات التي تتم على مستوى الأطراف هي التي تحده طبيعة وقوة هذه العلاقات، وبما أن التعليمية عملية تكاملية فإنها نتاج تفاعل عدة أطراف بشكل إيجابي يحقق الأهداف المنشودة ويطلق على هذه الأطراف مجتمعة بـ "**المثلث الديداكتيكي**" أو "**التربوي**" و المتمثل في المعلم، متعلم، منهاج، أو معرفة.

**1-1-1-المعلم:** عنصر رئيس في العملية التعليمية، تغير أداؤه في رحاب المقاربة بالكفاءات من مستقبل للمعرفة إلى بانيها، إذ" تجعل هذه المقاربة الجديدة من المتعلم محورا أساسا لها، وتعمل على إشراكه في مسؤولية قيادة وتنفيذ عملية التعلم، وهي تقوم على اختيار وضعيات تعليمية منتقاة من الحياة في وضعيات مشكلة ترمي عملية التعليم إلى حلها باستخدام الأدوات الفكرية، وبتسخير المهارات والمعارف الضرورية لذلك"[2].

هوالمؤشر الذي يقاس به مدى تحقق الأهداف التعليمية بوصفه بؤرة اهتمام، وجب معرفة خصائصه الوجدانية النفسية والاجتماعية ومعرفة ميولاته واستعداداته الفكرية، ومميزاته الفيزيولوجية، فمتعلم المدرسة الجزائري "كائن حي نامي، متفاعل مع محيطه، له موقفه من النشاطات التعليمية كما له موقفه من العلم (...) له تاريخه التعليمي بنجاحاته وإخفاقاته، له تصوراته لما يتعلمه، وله ما يحفزه ، ومايمنعه من الإقبال على التعلم، إن له مشروعا تعليميا يحصل له بخلاصة خبرته في

[1]- ينظر: سعيد حسني العزة، صعوبات التعلم (المفهوم، التشخيص، الأسباب، أساليب التدريس واستراتيجيات العلاج )، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2007، ص 12-13.

[2]- مديرية التعليم الأساسي، مناهج السنة الأولى من التعليم المتوسط، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر ،د ط، 2000، ص 07.

العائلة والمدرسة، والمتعلم هو الذي يبني معرفته معتمدا في ذلك على نشاطه الذاتي هذا هو الركن الأول من التعليمية وهو ركن تقام التعليمية لأجله وتوضع لخدمته"[1] فالمتعلم هو الذي يصنع معرفته بنفسه وفق مايراه مناسبا لذاته خاضعا لمجموع قدراته الفكرية والبيولوجية والنفسية ، مما يجعل هذه المناهج تُبنى على المتعلم وتجعله محور العملية التعليمية التعلمية.

**1-1-2المعلم:** تغيرت النظرة إلى دور المعلم باعتباره محور العملية التعليمية التعلمية في المناهج القديمة إلى دور الموجه في المناهج الحديثة، على رأسها المقاربة بالكفاءات، حيث تجاوزت التعليمية المفهوم التقليدي المتمثل في نقل المعارف وتلقينها باعتباره سيد الموقف في العملية التعليمية كلها، إلى وسيط يجمع المتعلم، والمعرفة ويعمل على تفعليها، ليقتصر دوره بيداغوجيا –بعدها– على التوجيه والتنشيط الفعال بانتقاء الوضعيات الملائمة والمناسبة التي تسهل تحصيل المعارف والمعلومات باعتماد الطرائق النشطة التي تحفز على التعلم الذاتي، فقد أثبتت البحوث والدراسات اللسانية والتربوية أن المتعلم قادر على بناء معارفه بنفسه، وذلك باستغلال قدراته ومعارفه ومكتسباته السابقة واللاحقة وتجنيدها لمواجهة وضعيات مشكلة لها دلالاتها في الحياةاليومية، وإدماج كفاءاته المكتسبة في السياقات الواقعية بغرض ربط التعلم بالحياة الاجتماعية.

[1] -أنطوان صياح ،تعليمية اللغة العربية ،دار النهضة العربية ، بيروت،ط1، ج 2، 2008، ص20.

إن نجاح المتعلمين مرهون بقدرة المعلم على أداء مهامه أداء جيد بعده صانع القرار بكل ما يتعلق بجوانب العمل التعليمي من تخطيط وتنفيذ تقويم وتقييم*.

**1-1-3-المعرفة:** هي مجموع الأنشطة والمعلومات المطلوب تدريسها وتقديمها للمتعلمين "تشمل كل ما يتعلمه المتعلم من المعارف وما يحصله من مكتسبات، وما يوظفه من موارد وما يمتلكه من مهارات وما يستثمره من قدرات وكفايات في عملية تعلمه التي يقوم فيها ببناء معرفته واستثمارها في مواقف الحياة المتنوعة"[1] ومن هذا المنطلق وفي ضوء المناهج الحديثة أصبح المتعلم فردا فاعلا ناشطا مشاركا في بناء تعلماته باعتماده المعارف السابقة واللاحقة.

يتكون هذا المثلث التعليمي ( المعلم ، المتعلم، المعرفة ) من جوانب تمثل العلاقة الناشئة بين عناصره، فالاتجاه الذي يربط المعلم والمعرفة يحدد النقل الديداكتيك، أما الاتجاه الثاني الذي يربط المتعلم والمعرفة فهو يحدد التماثلات، والاتجاه الثالث هو الرابط بين المعلم والمتعلم فيحدد العقد الديداكتيكي، وهو ما يوضحه مخطط العلاقة بين أقطاب العملية التعلمية .

***العقد التعليمي** يعبرعن الواجبات التي يقوم بها المعلم والمتعلم خلال حصة تعليمية، فالعقد" يحرك الواجبات إنه نظام إلزامي متبادل بين المعلم والمتعلم، انطلاقا من المعرفة المدرسية التي تتحقق على مستوى الوضعية التعليمية التي تمثل عمليات وعلاقات بين عناصر الوسط من معلمين و

* - لاستزادة راجع: رشدي أحمد طعيمة المعلم، كفاياته، إعداده، تدريسه، دار الفكر العربي، القاهرة، ط1428،2هـ-2006م ،ص203/47.

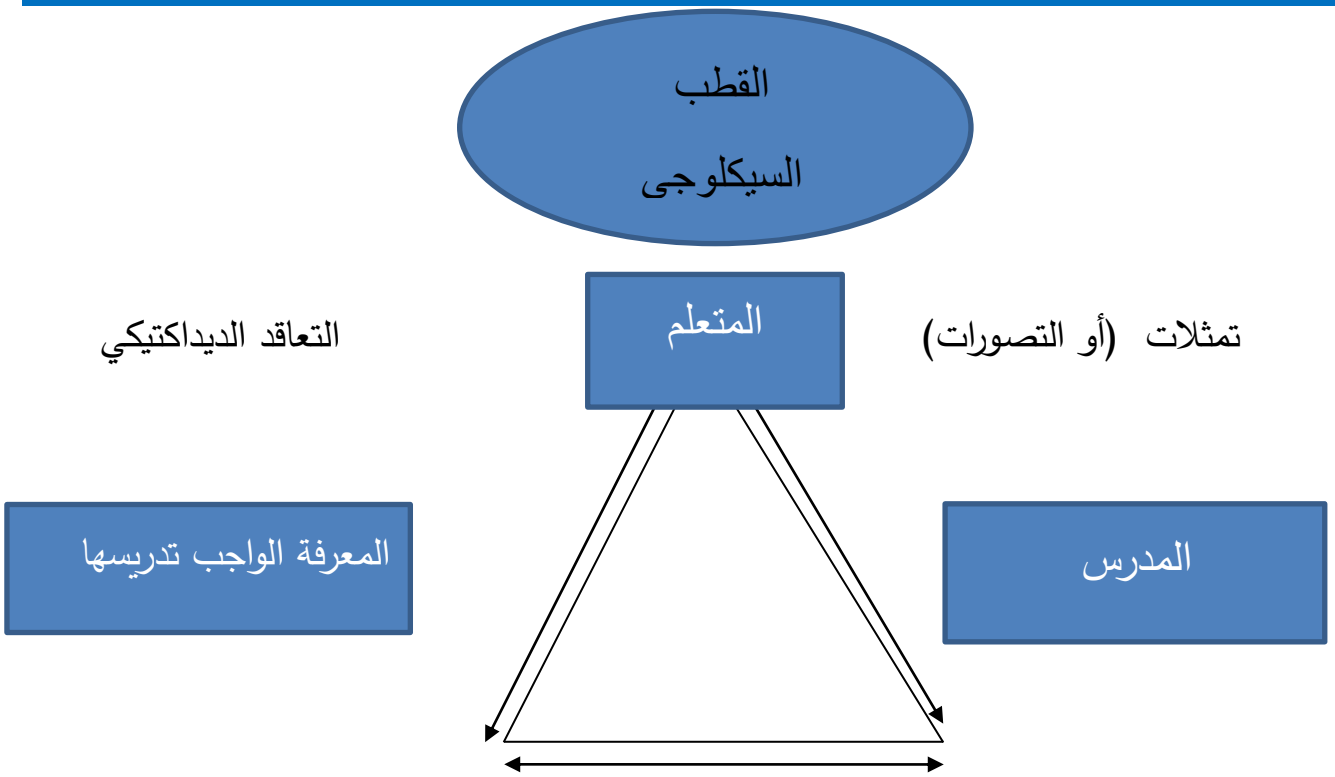
[1] - أنطوان صياح، تعليمية اللغة العربية،ج2، ص 20.

أولياء الأمور، وما توفره من وسائل وأدوات لاكتساب مؤهلات جديدة من مهارات (...)عن طريق نقلة تعليمية تظهرعلى شكل تحولات معرفية من معرفة علمية إلى معرفة تعليمية[1]

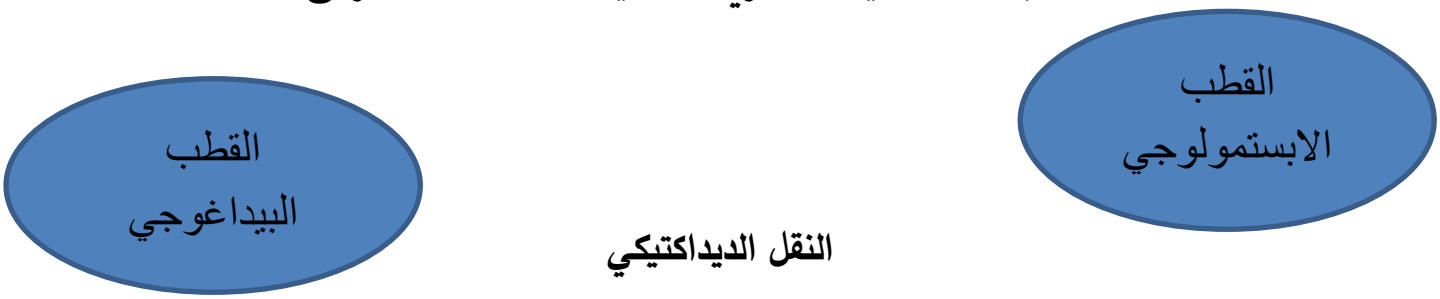
يمكن إبراز العلاقة الموجودة بين أقطاب العملية التعليمية من خلال المثلث الديداكتيكي والذي يتجسد في مايلي:

[1] -ينظر: محمد الصالح حثروبي، الدليل البيداغوجي، ص127-128.-

**مخطط يمثل العلاقة بين أقطاب العملية التعلمية**




**الشبكة المفاهمية –مستويات الصياغة –الأهداف–العوائق**




1

[1]–علي آيت أوشان، اللسانيات والبيداغوجية ، نموذج النحو الوظيفي ، الأسس المعرفية والديداكتيكية ، السلسلة البيداغوجية 5، مطبعة النجاح الجديدة ، دار الثقافة، الدار البيضاء، ط1، 1998ص.120 .

## 2-أنواع التعليمية (مستوياتها)

قسم المختصين في علوم التربية التعليمية إلى نوعين أساسين هما[1]:

**أ- التعلمية العامة:DidctiqueCenerale**

هي التعليمية التي تهتم بما هو عام ومشترك في تدريس جميع المواد، إذ تقدم هذه التعليمية العامة المبادئ الأساسية والأسس والمعطيات النظرية المتحكمة في عملية التعليم، بشكل عام دون تحديد.

**ب- التعليمية الخاصة: Didactique Spécile**

وتعرف كذلك بـ "**تعليمية المواد**" وهي التعليمية التي" تهتم بتخطيط*العملية التعليمية التعلمية لمادة معينة لتحقيق مهارات خاصة (وأساليب) بوسائل محددة لمستوى معين من المتعلمين"[2] إذ تعتمد على طرائق وأساليب خاصة لتدريس مادة من المواد نذكر على سبيل المثال تعليمية القراءة، تعليمة التعبير الشفوي ...

## 3- أبعاد العملية التعليمية

العملية التعليمية هي مجموعة إجراءات ونشاطات يقوم بها المعلم داخل الصف، بغرض تحقيق أهداف تعليمية معينة، هذه الأهداف التعليمية المتوخاة لا تتحقق إلا بتحقق أبعادها الثلاثة الرئيسية

[1] -ينظر : محمد الصالح حثروبي ، الدليل البيداغوجي ، ص131.-

[2] المرجع نفسه والصفحة نفسها -

***التخطيط** : هو عملية منظمة مقصودة استباقية تعتمد مجموعة الإجراءات والتدابير التي يتخذها المعلم لضمان نجاح العملية التعليمية وتحقيق أهدافها، وهو محاولة التحكم في مستقبل نشاط أو مجموعة من الأنشطة، وذلك بتوجيه الأنشطة نحو أهدافها بقصد الوصول إلى أقصى درجة من الإنجاز والكفاءة ( ينظر: الدليل البيداغوجي ، ص56)

المتمثلة في محتوى المادة التعليمية وطريقة تدريس هذا المحتوى والظروف البيئية المحيطة بالعملية التعليمية ككل، وتتمثل هذه الأبعاد في:"[1]

**3-1-البعد المعرفي:** ويقصد به مجموعة المعارف والمعلومات والمهارات التي يهدف تعليمها للطالب أي المادة التعليمية.

**3-2- البعد السلوكي:** ويقصد به مجموعة أشكال الأداء والأساليب التي يتم عن طريقها تحقيق الأهداف التعليمية المقصودة، إنها باختصار ديناميكيات العملية التعليمية أي طريقة التدريس.

**3-3- البعد البيئي:** ويقصد به مجموع الظروف البيئية المرتبطة بعملية التدريس أو التي يتم من خلالها تحقيق الأهداف التعليمية".

**4-النشاط اللغوي:**

اهتمت التعليمية بمجال اللغة العربية وسعت إلى تطويرها من خلال وضع النظريات وتحديث الطرائق، وتحديد المناهج المتبعة بغرض تحقيق الأهداف المنشودة التي تسعى إليها المنظومة التربوية، وبما أن أنشطتها تعد من أهم مقوماتها، والأداة الفاعلة لتعليمها، كان لزاما علينا الاهتمام بها، ومراعاة الاتساق والانسجام فيما بينها، إذ تعد كل متكامل لا يمكن الفصل بينها، إلا لاعتبارات منهجية، رغبة في تسهيل تعليم اللغة العربية، وتمكين المتعلمين من كفايات لغوية ليوظفها في مختلف المواقف الحياتية.

[1]- رشدي طعيمة ، المعلم ، كفاياته ،إعداده ، تدريسه، ص252.

المفاهيم اللغوية والاصطلاحية للنشاط.

**أ-لغة:** جاء في لسان العرب " **لابن منظور(ت711هـ)**" مادة نشط، النشاط: ضد الكسل يكون ذلك في الإنسان والدابة (...) نشط الإنسان نشاطا فهو طيب النفس للعمل (....) والمنشط مفعل من النشاط وهو الأمر الذي تنشط له ، ويؤثر فعله وهو مصدر بمعنى النشاط"[1].

**ب-اصطلاحا :**

النشاط في اللغة يوحي بمعاني العمل والممارسة والإنجاز والبناء وفي الاصطلاح هو ذلك "الجهد الذي يبذله المتعلم لاكتساب المعارف والمهارات بنفسه، بدلا من التركيز على المعارف والمحتويات،و ينصب الاهتمام على بناء الكفاءات لا حشو ذاكرته بالمعلومات"[2] لإنجاز وضعيات تعليمية ناجحة، وفق استعداداته وقدراته داخل الصف الدراسي تحت إشراف وتوجيه المعلم

وقد عُرف على أنه" مجموعة الإجراءات والفعاليات التي يقوم بها المعلم والمتعلم خاصة في حيز محدد من الزمن في مجال معرفي، بحيث يتيح الأخير أن يلاحظ ويفكر ويناقش، ويقارن ويعبر يستنتج، ويجرب"[3] بما يحقق اكتساب المهارات الأساسية للتعلم.

[1]- ابن منظور، لسان العرب، مادة (ن. ش. ط)،ج 3، ص558.

[2]- محمد الصالح حثروبي، الدليل البيداغوجي، ص132.

[3] .-المرجع نفسه ، الصفحة نفسها .

فالنشاط اللغوي التعليمي هو "المادة الجزئية من بين المواد التي تتألف منها اللغة ككل فاللغة العربية، تتكون من عدة مواد تسمى كل واحدة منها نشاط فالقراءة نشاط، والتعبير نشاط، والنحو نشاط...وسميت كذلك نظرا لتغيير مفهوم ووظيفة اللغة من مادة تعليمية تحفظ فقط إلى مادة وظيفية يكتسبها التلميذ من أجل استعمالها في حياته العامة حسبما يراه النظام التعليمي الأساسي الجديد"[1]

وقد وظفت المناهج الحديثة مصطلح النشاط عوض المادة لاعتبارات من أهمها أن "مفهوم النشاط يوحي بجهد وعناء يقوم به المتعلم لاكتساب المعارف والمهارات بنفسه بدلا من التركيز على المعارف والمحتويات، ومن ثم ينصب الاهتمام على بناء الكفاءات لا على حشو الذاكرة بالمعلومات، وهذا ما تنادي به المقاربة بالكفاءات بعكس المعنى الذي نفهمه من كلمة المادة التي اشتقت من المضامين والمحتويات المتعلقة بمجال معرفي محدد حيث أن الهدف الرئيس منها هو نقل وتبليغ المعارف

والمحتويات إلى ذهن المتعلم بصرف النظر عن الآليات والوسائل والظروف النفسية والبيداغوجية"[2] ونحن نعلم أن للعوامل البيئية والنفسية والاجتماعية الأثر الأكبر في بناء وهيكلة شخصية المتعلم.كما أن لتحديد الوسائل والطرائق الدورالأكبر في توجيه التعلمات والمعارف إلى تحقيق الأهداف المسطرة، وبخاصة إن استقرت على نجاح المدرس في عملية التعليم والتعلم

[1]– علي تعوينات، صعوبات تعلم اللغة العربية المكتوبة في الطور الثالث من التعليم الأساسي، دراسة ميدانية، ، ص 73.

[2]– محمد الصالح حثروبي، الدليل البيداغوجي، ص 132.

ومن هنا يكمن الفرق الجوهري بين مصطلح المادة والنشاط في كون هذا الأخير يتجاوز مفهوم وظيفية اللغة من مادة تعليمية تحفظ إلى مادة وظيفية تكتسب، وتستعمل في جميع الأحوال الخطابية التواصلية في الحياة اليومية.

تدرس اللغة العربية في جميع المراحل الدراسية في شكل أنشطة لغوية؛ تتعدد وتختلف من مرحلة تعليمية إلى أخرى، وترتبط تعليمية اللغة العربية بجملة هذه الأنشطة يصطلح عليها بتعليمية القراءة، تعليمية الكتابة، تعليمية التعبير، وتمثل تعليمية التعبير بنوعية الشفوي والكتابي محور دراستي.

وهذه الأنشطة في المرحلة الابتدائية هي على التوالي:

فهم المنطوق (التعبير الشفوي)، قراءة، فهم المكتوب (التعبير الكتابي) الإنتاج الكتابي، الخط الإملاء، الأناشيد، المطالعة.

ومن هذه الأنشطة:

**4-1-نشاط التعبير:** التعبير أسلوب من أساليب الحياة، ووسيلة اتصال بين بني البشر الغرض منه الإفهام والتفاهم، والتعبير عن الأفكار والخواطر كلاما وكتابة، يتموقع في قمة فروع اللغة، فهو الغاية وغيره وسائل معينة عليه، بل هو المحصلة النهاية للدراسة اللغوية، تبرز أهميته في الحياة الاجتماعية والتربوية (المدرسة)، إذ يعد نشاط التعبير بشقيه الشفوي والكتابي من أهم الأنشطة اللغوية التي يوظفها المتعلم في جميع الأحوال الخطابية التواصلية.

التعبير" مصدر عبر، وعبر الرؤيا فسرها، قال تعالى:" وَقَالَ ٱلۡمَلِكُ إِنِّيٓ أَرَىٰ سَبۡعَ بَقَرَٰتٖ سِمَانٖ يَأۡكُلُهُنَّ سَبۡعٌ عِجَافٞ وَسَبۡعَ سُنۢبُلَٰتٍ خُضۡرٖ وَأُخَرَ يَابِسَٰتٖۖ يَٰٓأَيُّهَا ٱلۡمَلَأُ أَفۡتُونِي فِي رُءۡيَايَ إِن كُنتُمۡ لِلرُّءۡيَا تَعۡبُرُونَ "وعبر عن فلان أيضا إذا تكلم عنه، واللسان يعبرعما في الضمير، والتعبير الإبانة والتبيين والتصحيح والاستزادة في الإبانة"[1].

والتعبير في اللغة "مصدر الفعل "عبر" بالتضعيف، وأصل الفعل "عبر" قد جاء في لسان العرب "**لابن منظور**"**(ت711هـ)** عبر الرؤيا يعبرها عبرا وعبارة، وغيرها فسرها وأجبر بما يؤول إليه أمرها، واستعبره إياها سأله تعبيرها وقد جاء الفعل المضارع "تعبرون في القرآن الكريم بهذا المعنى في قصة يوسف في قوله تعالى:"... تعبرون" أي كنتم تعبرون رؤياي أي تفسرون والعابر الذي ينظر في الكتاب، فيعبره أي يعبر بعضه بعض، حتى تقع فهمه عليه ولذلك قيل عبر الرؤيا."[2]

والتعبير هو الإبانة والإفصاح عن ما يخلج نفس الشخص أو المتعلم من مشاعر وأحاسيس كامنة في النفس البشرية، يود التصريح بها وتبيانها فيطلق العنان بما تجود به قريحته.

والتعبير في الاصطلاح: "تدفق الكلام على لسان المتكلم أو الكاتب، فيصور ما يحس به أو يفكر به أو ما يريد أن يسأل أو يستوضح عنه"[3] ليصبح المتكلم قادرا على التعبير عما يخلج نفسه

[1]– راتب قاسم عاشور، محمد فؤاد حوامدة، فنون اللغة العربية وأساليب تدريبها بين النظرية والتطبيق، عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع ،إربد، الأردن ،ط1، 2009، ص 121.

[2]– ابن منظور محمد بن المكرم بن أبي الحسن الأنصاري، لسان العرب، تح: عبد الله علي الكبير وآخرون، محققة ومشكولة شكلا تاما ومرتبة على ترتيب الحروف الهجائية، دار المعارف مادة "عبر" مجلد 4 جزء 03 ، طبعه جديدة، د ت ، ص 782، نقلا عن عاطف فضل محمد، جميل محمد بن عطا، فن الكتابة والتعبير، دار الميسرة للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 1432-2013 ص29.

[3]– سميح أبو مغلي، الأساليب الحديثة لتدريس اللغة العربية، دار البداية للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 1430-2009، ص 57.

فيصور ما بداخله من عواطف ومشاعر وأحاسيس أو عن أفكار يريد بها الإبانة عن المعاني الكامنة في الذهن، من خلال ما تغدقه عليه فروع اللغة.

كما يعرف على أنه: "الإفصاح عن المعاني القائمة في الذهب بكلام تحكيه الأفواه أو ترسم كلماته الأقلام، فهو الإبانة عما يجول في النفس البشرية من الأفكار والخواطر النفسية من خلال نقلها للآخرين مما يؤدي إلى تنظيم حياة المجتمع بقضاء حوائجه وعن طريق التعبير يمكن الكشف عن شخصية المتحدث أو الكاتب وعن مواهبه وقدراته وميوله"[1].

أما التعبير على الصعيد المدرسي فهو: " ذلك العمل المدرسي المنهجي الذي يسير وفق خطة متكاملة، للوصول بالطالب إلى مستوى يمكنه من ترجمة أفكاره ومشاعره وأحاسيسه ومشاهداته وخبراته الحياتية شفاهة وكتابة بلغة سليمة، وفق نسق فكري معين"[2].

يتضمن هذا التعريف لتحققه الشروط التالية:

- توفر خطة منهجية محكمة.
- دافع يحفز المتعلم على ترجمة أفكاره وأحاسيسه شفوياعن طريق اللسان، كتابة عن طريق القلم.

[1]– قاسم عاشور، محمد فؤاد الحوامدة، فنون اللغة العربية وأساليب تدريسها،بين النظرية والتطبيق، ص121–122.

[2]– سعاد عبد الكريم عباس الوائلي، طرائق تدريس الأدب والبلاغة والتعبير بين النظرية والتطبيق، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ، ط1، 2004، ص77.

- اعتماد معايير متفق عليها (سلامة اللغة، وضوح الأفكار وتسلسلها، انتقاء الألفاظ والعبارات الموظفة) إذ يعد " القالب الذي يصب فيه الإنسان أفكاره بلغة سليمة وتصور جميل وهو الغاية من تعليم اللغة، ففروع اللغة كلها وسائل للتعبيرالصحيح بنوعيه الشفوي والتحريري"[1] إذ كلما تمكن المتكلم أو المتعلم من ناصية اللغة تمكن من التعبير بوضوح عن أحاسيسه وأفكاره فيكون بذلك إحساسه أصدق وإلى التأثير في نفوس الآخرين أبلغ.

إن التعبير من أهم وسائل الاتصال اللغوي التي يعتمدها المعلم أثناء التحاور مع تلاميذه، إذ لا يمكن الاستغناء عنه في عملية التواصل، إلا أن هذا التعبير لا يحقق الهدف المرجو منه إذ لم يمتلك المتعلم ذخيرة لغوية ، تكون محصلة ما درسه من فروع اللغة المختلفة وما اكتسبه في السنوات الأولى في حياته اليومية أو المدرسية، فمتى "كانت هناك ثورة لغوية فإن الأفكار الواضحة في النفس تجد طريقها إلى التعبير والفكرة لا قيمة لها إذا بقيت مخزونة في صدر صاحبها، لا يسجلها القلم أو ينطق بها اللسان، ولن يسيل القلم أو ينطق اللسان بغير وقود اللفظ وحرارة العبارة"[2].

و التعبير: "مهارة لغوية كلية، يستخدم فيها المتعلم حصيلته التي اكتسبها من أنظمة اللغة ومهاراتها من استماع ومحادثة وقراءة وكتابة وغيرها لتحديد موضوع من موضوعات الحياة

[1]– منال عصام برهم، فن الكتابة والتعبير، مكتبة المجمع العربي للنشر والتوزيع، ط1، 1435-2014 ، ص 17.

[2]– عبد المنعم سيد عبد العال، طرق تدريس اللغة العربية، مكتبة غريب، دط، د ت ، ص 123.

وتنظيمه، وتميز ما يناسبه وما لا يناسبه والإفصاح شفويا أو كتابيا عن ذلك الموضوع"[1] ويستوجب هذا المفهوم توفر:

- مهارة لغوية كلية.
- المكتسبات القبلية والحصيلة اللغوية لدى المتعلم.
- تضافر جميع المهارات اللغوية وتوظيفها (محادثة، قراءة، كتابة).
- انتقاء الموضوع المناسب.
- التعبير عن الموضوع مشافهة أو كتابة.

من خلال ما تم عرضه من مفاهيم نستشف أن الهدف التعليمي من نشاط التعبير في المرحلة الابتدائية هو إعداد متعلم قادرعلى إنتاج خطابات شفوية و نصوص كتابية متنوعة الأنماط (حواري، إخباري، سردي، وصفي) وتوظيف هذه الآلية لمواجه مواقف حياتية بلغة سليمة، وأداء جيد.

تعمل المنظومة التربوية على التخطيط البيداغوجي للتعلمات والبرامج الدراسية لجميع المراحل التعليمية، وفق أنشطة تعليمية لكل صف دراسي، تعد وحدات متكاملة لا يمكن فصل أحدها عن الآخر، بحيث تشكل نسيج متناسق لتعلم اللغة بقواعدها بغرض ضبط ألسنة المتعلمين عند الأداء اللغوي أو التحريري " فالتعبير أهم أغراض الدراسة اللغوية على الإطلاق بل إنه الغاية من تعلم اللغة

[1]– عاطف فضل محمد، جميل محمد بني عطا، إسماعيل مسلم أبو العدوس، فن الكتابة والتعبير، ص31.

وتعليمها"[1] وهو على الصعيد المدرسي "نشاط لغوي مستمر ليس مقررا في درس التعبير فحسب بل يمتد إلى جميع فروع مادة اللغة داخل الصف أو خارجه، وكذلك يمتد إلى المواد الدراسية الأخرى، ففي فروع اللغة إجابة الطالب عن أسئلة في القراءة فرصة لممارسة التعبير، وفي شرح الطالب بيتا من الشعر تدريب على التعبير وفي إجابة الطالب عن أسئلة حول نص في الإملاء يتحقق التعبير ومع ذلك فإن إجادة التعبير والمهارة فيه لا يتحقق إلا بالممارسة والتدريب المتواصل"[2] هذه الممارسة والدربة عدها "**ابن خلدون" (ت255هـ)**الطريقة المثلى لاكتساب الملكة اللسانية والقدرة على التعبير، يقول في ذلك: "وإنما تحصل هذه الملكة بالممارسة والاعتياد والتكرار كلام العرب"[3].

وصفوه القول إن التعبير من أهم الأنشطة اللغوية يجمع بين مختلف أنشطة اللغة العربية (من نحو وصرف، قراءة، كتابة، إملاء..) وهو نشاط تعليمي تمارس فيه مجموعة من العمليات العقلية و والمعرفية والعاطفية، يوظف فيه المتعلم مكتسباته القبلية ومعارفه الفعلية ومهاراته اللغوية، ينفس فيه عما يجيش (يخلج) صدره من عواطف وأحاسيس، ويصور فيه أفكاره التي يرغب إيصالها إلى الآخرين، يربط تعلماته المدرسية بالوضعيات والمواقف الحياتية التي تواجهه أثناء تواصلاته مع الآخرين.

---

[1]– المرجع السابق ، ص 32.

[2]– سعاد عبد الكريم عباس الوائلي، طرائق تدريس الأدب والبلاغة والتعبير بين النظرية والتطبيق، ص 77–78.

[3]– ابن خلدون، المقدمة، تح: سعيد محمود عقيل، ص473.

## 5-التعبير

ويعد التعبير بنوعيه في" مناهج السنة الأولى من التعليم الابتدائي نشاط يستعان به لجعل المتعلمين في وضعيات يمارسون فيها الأحاديث، ويتبادلون الكلمة ويتدرجون على النطق السليم والأداء الصحيح للمقاطع في بداية المرحلة، ثم يتبادلون أطراف الحديث فيما بينهم في المراحل اللاحقة" [1] يتدرج متعلم المرحلة الابتدائية في تعلماته وأهدافه، حيث إن متعلم السنة الأولى يزود برصيد لغوي مختلف عن رصيد متعلم السنة الخامسة، ويبرز جليا أثناء تقديم تعبيراته حول الصوروالمشاهد الموجودة (المعروضة) في الكتاب أوما يتوفر حوله في الوسط المدرسي، الذي يعمل على توظيف جميع مهاراته اللغوية والتي لا يمكن أن تنفصل بأي حال من الأحوال عن الأنشطة اللغوية، فهي مؤسسة ومكملة لها في وضعيات تعليمية تعلمية ينتقيها المتعلم ويقدمها على شكل وصف أو حوار أو إثارة استشكال تثير الدافعية لديه ، وتحفزه لتنافس وتوظيف أحسن التعبيرات، كل ذلك يتطلب توفر رصيد لغوي وفكري يتمثل في بعدين لا يقوم التعبير إلا على أساسهما:

**5-1-البعد اللفظي:** ونقصد به "مجمل الألفاظ والتراكيب والأساليب والقوالب اللغوية التي يختارها المتحدث أو الكاتب، كما يتفق مع العرف اللغوي كوعاء يحمل لبنات أفكار والمعاينة التي يرغب في إيصالها للآخرين "[2]وذلك من خلال الأفكار التي تتشكل في ذهن المتعلم (والتي يرغب التعبير عنها

[1]- مناهج السنة الأولى من التعليم الابتدائي، وزارة التربية الوطنية، جوان، د ط، 2011، ص 08

[2]-عبد الفتاح حسن البجة، أصول تدريس اللغة العربية بين النظرية والممارسة، دار الفكر العربي، عمان ، الأردن، دط، 1999ص 283.

لترجمتها إلى ألفاظ وعبارات) إذ لا يمكن بحال من الأحوال أن يتمكن المتعلم من التعبير عن حاجاته ومقاصده ، إن لم تتوفر لديه ثورة لغوية تتمثل في الألفاظ والتراكيب المتفق عليها في العرف التعليمي التي ينبغي للمعلم اكسابها للمتعلمين من خلال تدريبهم على نشاط القراءة ، الذي يستمد منه نشاط التعبير مادته الأساسية، وهذا لا ينفي أهمية الفروع اللغوية الأخرى بالنسبة له إذ أنها متداخلة متشابكة، تخدم بعضها البعض، لا يمكن أن يستغني فيها نشاط عن آخر.[1]

أما فيما يخص البعد غير اللفظي فالطفل في المراحل الأولى من حياته يستعمل الرموز والإشارات للتعبير عن مقاصده وحاجاته، كالبكاء، المناغاة، والحركات وكلها تعد أبعاد غير لفظية.

**5-2-البعد المعنوي المعرفي:** يرتبط "بتحصيل المعلومات والحقائق والأفكار والخبرات عن طريق القراءة المتنوعة الواعية، إذ تكسب الطالب الطلاقة اللغوية والقدرة على بناء الفقرات وترتيبها وعمقها، الأمر الذي يدعو المدرسين إلى الاهتمام بالقراءة لدى الطلاب والربط بين ما يقرؤونه وما يتم التدريب عليه عند الكتابة ونتبنى مقوله أساسية عند تعلم التعبير مفادها "**القراءة قبل البدء في الكتابة والحديث**"[2]

[1]- ينظر: حسن شحاتة، تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، الدار المصدرية اللبنانية ، القاهرة، طبعة مزيدة ومنقحة ،دت، ص 242.

[2]- المرجع نفسه، ص 242.

تنوه هذه المقولة بأهمية القراءة في تزويد المتعلمين بأفكار ومفردات يستقيها من المادة[1]"المقروءة تساعده على التحضير الجيد قبل الشروع في التعبير، لأن هذا الأخير يقتضى ربط التعلمات السابقة بالتعلمات اللاحقة والإعداد للقراءة هو جزء من الإعداد للتعبير" إذ تعد من ضروريات تدريس التعبير بشقيه الشفوي والكتابي.

إن حث المتعلمين على المطالعة الواسعة وقراءة القصص، يسهم في توسيع مداركهم ونطاق معرفتهم، وذلك بتوظيف كل الألفاظ المكتسبة من خلال التعلمات الصفية أو غير الصفية في مواضعها الحقيقية.

ذكرت آنفا أن التعبير هو الهدف من تعليم اللغة العربية وتعلمها، إذ إن إتقانه هو "غاية في حد ذاتها، وإن كان نوعا من فروع اللغة، إلا أنه الثمرة والمحصلة النهائية لها في الوقت الذي تشكل الفروع الأخرى سواقي وروافد فهي كالشرايين للجسم ترفده بالدم ليبقى سليما"[2].

لا يمكن في حال من الأحوال الفصل بين البعدين إذ لا يمكن للأفكار أن تخرج إلى حيز الوجود بلا ألفاظ تعبر عنها وتوفيها حقها ، فهما عملتان لوجه واحد بل تمثلان جسدا وروحا لا تكتمل وظيفة أحدهما إلا بعلاقتها مع الأخرى .

[1]-عبد الفتاح حسن البجة، أصول تدريس اللغة العربية بين النظرية والممارسة، ص 283.

[2]– المرجع نفسه، ص281.

كما أن التعبير هو "أحد الأسس الأصلية التي تبنى عليها مناهج العلاقة بين الناس من احترام، حب وكره (...) فكم من حروب كان مبعثها سوء اختيار اللفظ، وكم من حروب كان منبعثها حسن انتقاء اللفظ، وكم من مودة كان مبعثها حسن انتقاء اللفظ، إن حياتنا في عمومها وخصوصها تبنى شقاقها وخلافها في غالب الأسباب على ما يجرى به اللسان وما نصوغه بألفاظنا من المعاني والأفكار(...)ومن هنا كان عناية العربية بكل الأسباب التي تجعل التعبير عند حده المطلوب، بغية الوصول إلى ما يؤدي إليه التعبير من حسن التواصل بين الناس، وحفظ الحقوق"[1] إن حسن استعمال وتوظيف الكلمات بعد انتقائها يسهم في تغيير مسار المجتمعات إذ للكلمة الدور في إشعال الحروب وإخمادها، وفي ازدهار المجتمعات وانحطاطها، فنجاح التعاملات والتواصلات في هذه الحياة متوقفة على ما تجرى به الألسنة من كلمات وما تصوغه من عبارات.

كان حريا على المعلم أن يحرص حرصا شديدا على توفير المناهل التي تعين المتعلم على إيجادة التعبير وتغذية ملكته (التحصيل)، والمدرسة منوط بها أن تقدم للمجتمع ناشئة تحافظ على (لسان) وطنها تدافع عنه بتلك اللغة السليمة .

إن من يمعن النظر في الواقع للتعليمي للغة العربية (فصحى، عامية) في المدارس الابتدائية يلاحظ بروزا للألفاظ العامية في الممارسات التعليمية وتوظيف المتعلمين لها أثناء التواصل

[1]– أحمد محمد هريدي، أبو بكر علي عبد العليم، التعبير اللغوي مفرداته وتراكيبه، مكتبة ابن سينا للطباعة والنشر، القاهرة، د ط، د ت، ص09.

بالفصحى، وذلك لسهولة اللغة العامية وخلوها من ضوابط (القواعد) والعلامات الإعرابية، وقربها من لغة حياتهم اليومية التي جبلو عليها ، بعكس ما تتطلبه الفصحى أثناء الأداء الشفوي أو التحريري، حيث تدرج المناهج التربوية مواضيع قد يجهل المتعلمون مصادرها (مطار، البحر...) – بحكم المناطق الجغرافية المتواجدين فيها الريفية منها خاصة– ولا يملكون معلومات عنها، يترتب عن ذلك إحساسهم بالعجزللتعبير عنها، بسبب عدم معرفتهم بها، أو قلة ثروتهم اللغوية حولها من جهة، ومن جهة ثانية قابلة المعلمين لهذا العجز بالأساليب التخويفية اعتقادا منهم أن الأساليب القاسية ستجعلهم يعبرون ويفسحون عما في دواخلهم، بل هم وبهذه الطريقة يقتلون الدافعية لدى متعلميهم، يكبتون جماح أفكارهم وخواطرهم.

لذا على مدرسي اللغة العربية أن يعيدوا النظر في الطرائق التدريس، وفي تعاملاتهم وذلك بالربط بين لغة المدرسة والحياة اليومية، وأن يختاروا الموضوعات التي تمس حاجات المتعلمين وميولهم واتجاهاتهم، بتوجيههم نحو القراءة الحرة، وتحفيزهم على المطالعة، وتدريبهم على العادات اللغوية السليمة أثناء الأداء النطقي، مع تهذيب الألفاظ العامية، وتقريبها من الفصيح للنهوض بالمستوى التعبيري للمتعلمين.

كما كان لزاما على المعلمين ترك الحرية للمتعلمين للتعبير عن الأشياء التي تتصل بميولهم وترتبط بحياتهم دون مقاطعة أو تدخل لأنهم في مثل هذه المرحلة الحساسة يؤمنون بالمحسوس، كل هذه العوامل المساعدة على تشكيل ملكة التعبير لدى المتعلمين تتدرج ضمن أسس يقوم عليها نشاط التعبير ويستند إليها المعلمون في تدريسه.

**6-أسس التعبير** : تتمثل في:

## 6-1-الأسس النفسية: تتضمـن[1]

- استغلال المعلم لطاقات التعبير الحرة التي يعبر بها المتعلمون عما يجيش في نفوسهم أبنائهم وأصدقائهم، بتشجيعهم على توظيف ذلك أمام أقرانهم دون خجل.
- ميل التلاميذ للتعبير عن الأشياء المحسوسة، وعلى المعلم أن يجعل ذلك منطلقا في اختيار المواضيع المرغوب التعبير عنها مع مراعاة سن المتعلمين وقدراتهم التعبيرية.
- استشارة الدافع من قبل المعلم نحو الكتابة، مع اختيار موضوعات مستمدة من خبراتهم وذلك بتخصيص جوائز لتشجيع أصحاب التعابير الجيدة وتحفيز المتعلمين الآخرين للوصول إلى مستوى أقرانهم.
- يعد المعلم القدوة والصورة المثلى التي ترتسم في مخيلة المتعلمين، وله الدور الأكبر في تخطيط التعلمات والوصول بالمتعلمين إلى الأهداف التربوية المنشودة، إذ يجب أن يعتمد معايير تمس

[1]- ينظر : طه علي حسن الدليمي، سعاد عبد الكريم عباس الوائلي، اللغة العربية، مناهجها وطرائق تدريسها، دار الشروق للنشر والتوزيع، ط1، 2005 ص137.

- وينظر :سعاد عبد الكريم، عباس الوافي، طرائق التدريس الأدب والبلاغة والتعبير بين التنظير والتطبيق، ص 82-83.
- حسن شحاته، تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، ص 242-243.
- راتب قاسم عاشور، محمد فؤاد الحوامدة، أساليب تدريس اللغة العربية، دار الميسرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن،ط 4،1435هـ-2014 ، ، ص 198، 200.

جميع النواحي المعرفية والوجدانية والمهارية للمتعلمين، تراعى الفروق الفردية والقدرات التعبيرية، عن طريق تشجيعهم وإثارة الدافعية لديهم، وتدريبهم وتعويدهم على الطلاقة اللسانية، وإكسابهم مجموعة من الألفاظ والمهارات التي تشكل لهم حصيلة (ثروة ) لغوية تكّون لهم ملكة لغوية تعينهم على التعبير بطلاقة وحرية

- يتسم بعض الأطفال بالخجل والخوف من المعلم والجو المدرسي، مرده طبيعة تكوين المتعلم (تربية) أو عيب (جسمي) خلقي، وفي هذه الحالة يجب على المعلم أن يخرج المتعلم من هذه الدائرة المغلقة، يشعره بالطمأنينة ويحثه على المشاركة البسيطة في المواقف التي تضمن نسبة عالية من نجاحهم فيها.

**6-2-الأسس التربوية:** يدخل ضمن هذه الأسس[1]:

- إعطاء الحرية للتلاميذ في اختيار الموضوعات التي يكون المتعلم على معرفة ودراية بها، والابتعاد عن الموضوعات المبهمة وغير الواضحة إلى جانب انتقاء الألفاظ والعبارات المناسبة.
- باعتبار التعبير من الأغراض المهمة التي يحققها تعلم اللغة وما دام كل درس من دروس اللغة مجال للتدريب على التعبير، فإن المعلومات التي يستقيها المتعلم من هذه المواد الدراسية، تسهم في إثارة الرصيد اللغوي والثقافي لدى المتعلم.

[1]- ينظر :المرجع السابق ، ص137.
وينظر : طه علي حسن الدليمي، سعاد عبد الكريم عباس الوائلي، اللغة العربية، مناهجها وطرائق تدريسها، ص137
– حسن شحاته، تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، ص 242-243.

- تعد الخبرة السابقة أو ما يصطلح عليها في المناهج التربوية بالمكتسبات القبلية للحديث في أي موضوع ضرورة مهمة، إذ لا يستطيع المتعلم أن يتحدث أو يكتب في موضوع لا معرفة له به، فمن هنا على المعلم أن يختار موضوعات في مجال خبرة الطلبة وقدراتهم التصورية.
- ضرورة تزويد المتعلمين بمستويات ومعايير يستخدمونها أثناء الكتابة فبمعرفتهم بتلك المعايير تتحقق الأهداف المرجوة من الكتابة.

**6-3-الأسس اللغوية:** تتمركز حول كيفية إنماء المحصول اللغوي للمعلم واكتسابه مفردات جديدة تضاف إلى رصيده اللغوي، يعينه على التعبير بلغة واضحة سليمة.

تأثر المتعلم بالازدواجية اللغة، حيث يستمع إلى اللغة السليمة في المدرسة من خلال معلم اللغة الذي يعمل على تزويد الطلبة باللغة الفصحى عن طريق الأناشيد الفصيحة، وسماع وقراءة القصص المختلقة، وفي المقابل يتعامل في حياته اليومية بالعامية، وباعتبار التعبير الشفوي يحظى بالأسبقية عند المتعلمين من التعبير الكتابي. و"التعبير بأشكال كافة يتأثر باللهجات المحلية المختلفة، وعلى المعلم أن يزود تلاميذه بالأناشيد والقصص والقراءة التي تزيد من ثروتهم اللغوية وتمنحهم الفرصة بالتغلب على ما تعودوا عليه من الألفاظ العامية وأن الأمر هنا يتطلب جهدا خاص من المتعلم"[1] الذي يواجه صعوبات كبيرة في المراحل الأولى من التعليم الابتدائي ونخص بالذكر الطور الأول؛

[1]- طه علي حسن الدليمي، سعاد عبد الكريم الوائلي، مناهجها وطرائق تدريسها ، ص 137.

المتمثل في السنتين الأولى والثانية، ففي هذه المرحلة يكون المتعلم في بداية تعلمه متأثرا باللغة الأم. (المتمثلة في الغالب الأعم في اللهجة الأمازيغية أو العامية العربية)

- أن يوفي الأفكار حقها من المفردات والتراكيب لأدائها على نحو مناسب.
- أن يوسع ويعمق أفكاره، ويتعود التفكير المنطقي وترتيب الأفكار وتنظيمها.

ضرورة مراعاة سلامة التركيب، واختيار الجمل، والتعبير عن الأفكار وصحة استخدام أدوات الربط.

الحصيلة اللغوية التي يمتلكها متعلم المرحلة الابتدائية قليلة، لذا ينبغي أن يوفر المعلم الفرص لإثراء معجم الطلبة (التلاميذ) اللغوي، وإنمائه عن طريق القراءة والاستماع ومطالعة القصص....

إن الهدف من وراء تحقيق هذه الأسس تمرين المتعلمين على النطق الصحيح، ولتدريبهم على الاستعمال اللغوي السليم بإتخاذ إجراءات تقلل من الاستعمال العامي بخلق وضعيات تغري وتحفز المتعلمين، انطلاقا من موضوعات حية واقعية مقترحة ومنتقاة من قبل المعلم، وبمراعاة للمستوى الفكري واللغوي والمعرفي لهم، وبتدريبهم على طلاقة وسلامة الكلام، باستثمار التعبيرات الحرة التلقائية وإدماج المتعلمين الخجولين المنطوين فيها، وإخراجهم من عالمهم الضيق، وذلك يتم بتفاعلهم البسيط مع أقرانهم كل ذلك لتنمية رصيدهم اللغوي بمفردات جديدة تمكنهم من التعبير والتواصل الشفوي والكتابي مع الآخرين .

**7-أهداف تدريس (تعليم) التعبير**

سبق أن أشرنا أن الهدف من تدريس نشاط التعبير الشفوي والكتابي في المرحلة الابتدائية هو تكوين متعلم قادر على إنتاج خطابات شفوية و كتابية تمكنه من التواصل مع الآخرين باللغة سليمة وأداء جيد.

ويتمظهر هذا الهدف الرئيس تحت أهداف مهمة جزئية تتمثل في[1]:

- تنمية قدرته على التعبير عن الأفكار و الأحاسيس والانفعالات ومشاعر الفرح والحزن ووصف مظاهر الطبيعية، وكتابة قصة.... بعبارات سليمة صحيحة.
- تحقيق الاتصال والتواصل بين الأفراد في الوسط المدرسي وخارجه.
- تدريبهم على استخدام اللسان العربي الفصيح.
- زيادة ثروة المتعلمين اللفظية الشفهية واللغوية باكتسابه الجديد من المفردات والتراكيب لإضافته إلى حصيلتهم اللغوية.
- التعبير عن نفسه شفهيا في مواقف الحياة اليومية التي يتعرض لها ليتعود مواجهة المواقف الطارئة.

[1] ينظر : سعاد عبد الكريم عباس الوائلي، طرائق التدريس الأدب والبلاغة والتعبير بين التنظير والتطبيق ، ص 94.
وينظر – محسن علي عطية، الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية، دار الشروق للنشر والتوزيع، ط1، 2006، ص 206-207.
-راتب قاسم عاشور، محمد فؤاد الحوامدة، أساليب تدريس اللغة العربية، ص 198.
– راتب قاسم عاشور، محمد فؤاد حوامدة، فنون اللغة العربية وأساليب تدريسها بين النظرية والتطبيق، ص 125.
-حسن شحاته، تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، ، ص 243.
-علي أحمد مذكور، تدرس فنون اللغة العربية، دار الفكر العربي، القاهرة ،د ط، ، 2008، ص 258.
-طه علي حسين الدليمي، سعاد عبد الكريم عباس الوافي،، اللغة العربية، مناهجها وطرائق تدريسها، ص135، 136.

- تهيئة الطلبة لمواجهة المواقف الحياتية المختلفة التي تتطلب فصاحة اللسان، والقدرة على الارتجال للعيش في المجتمع بفعالية.
- تقويم لغة المتعلم وتنميتها، وتمكنه من التعبير السليم عن خواطر نفسه وحاجاته شفهيا وكتابيا.
- تنمية المهارات الأساسية للتعبير.
- توظيف المتعلم للمعارف السابقة واستغلالها في إنتاج أنواع مختلفة من الكتابات.
- إتقان التعبير وبخاصة الشفوي يساعد على تخطي الكثير من صعوبات الازدواجية اللغوية التي يعاني منها المتعلمون في الكثير من المواقف الحياتية بسبب تعدد اللهجات المحلية.
- تعويده على السرعة في التفكير والتعبير، وكيفية مواجهة المواقف الكتابية الطارئة والشفوية المفاجئة.
- رصد ملاحظات أخطاء التلاميذ المنطوقة والمكتوبة و معالجتها.
- تدريب المتعلمين على استخدام الكلمات في سياقاتها الصحيحة، وبناء التراكيب اللغوية بناء صحيحا و وضع القواعد النحوية موضع التطبيق.
- إتاحة الفرصة أمام المتعلمين لاستخدام محصولهم اللغوي وتنميته، وتقليل الخجل في نفوسهم.
- اكتساب المتعلمين القدرة على سلسلة الأفكار وبناء بعضها مع بعض في جمل مترابطة ترابطا منطقيا.

إن ممارسة نشاط التعبير بشكل سليم يزود المتعلمين بملكة لسانية مؤسسة على إحكام التصرف في البني اللغوية ، ومن ثم ، امتلاك القدرة على استعمال لغة فصيحة في مختلف الأحوال الخطابية ، وبالتالي تنمية ملكة اللغة العربية ، بمعنى تجاوز السلامة اللغوية إلى النجاعة التبليغية، بتزويد المتعلم بالمفردات والتراكيب الجديدة لتضاف إلى حصيلتهم اللغوية التي يوظفونها لمواجهة مختلف المواقف الحياتية الدراسية واليومية، كما ينمي لديهم روح النقد والتحليل ويشجعهم على المناقشة – وأخص بذكر الطور الثالث والحوار في مواقف تعليمية معينة، بإبدائه للرأي الآخر واكتسابه الجرأة وآداب الحديث.

يعد التعبير ضرورة أفرزتها متطلبات الحياة التواصلية بين أفراد المجتمع الواحد، وتعدت هذه الوظيفة كونها أداة ربط بين الوحدات التعليمية لمختلف الأنشطة اللغوية، ضمن ما يندرج تحت العملية التعليمة التعلمية، فتعبير المتعلم عن نفسه تعبير عن تجارب حياته، ونقل لمشاعره وأفكاره تكشف عن العثرات والصعوبات التي تقف دون تحقيق للتواصل بينه وبين معلمه وأقرانه ، وتسفر عن عيوبه النطقية والخلقية، ، وبناء على ما سبق ذكره أقول إن التعبير أسلوب يخدم به الفرد نفسه ومجتمعه ووطنه.

## 8-التعبير الشفوي*:

انبثق مصطلح التعبير من الفعل "**عبر**" عن الشيء بمعنى أفصح عنه وأبان وعلى هذا الأساس يعرف التعبير الشفوي على أنه: "إفصاح المرء عن أفكاره ومشاعره وما يجول في خاطره من

خلال استخدام اللسان وإيصال ما يريده الفرد إلى الآخرين"[1] إذ يعد اللسان ترجمانا للأصوات التي تصدر عن الإنسان لتعبير عن الأحاسيس والمشاعر المدفونة في النفس باستخدام مهارة التحدث أو الكلام، ويعد التعبير الشفهي المدخل أو المعبر الرئيسي التمهيدي والضروري للتعبير الكتابي، إذ إن الغرض الذي تهدف المناهج التربوية الوصول إليه هو اقتدار التلاميذ على التعبير والحديث الجيد السليم.

يختلف التعبير الشفوي في مفاهيمه وأغراضه بحسب المجالات المستعملة فيها، تعتمده التعليمية بصفة عامة ونشاطات اللغة العربية بصفة خاصة " يعد تعليما خاصا وأساسي لتدريب المتعلمين على النطق الصحيح وإمدادهم بالمفردات التي تمهدهم للكتابة في الموضوعات التي تطرح، يعتبر مرآة النفس وذلك لكونه يعبر عما يجول في الوجدان الإنساني من خواطر يعبر الفرد عنها شفويا وينتقى فيها أبلغ المعاني وأجمل الألفاظ المعبرة وأرقى التشبيهات والصور"[2] وبتعبير آخر "هو العملية

[1]– محمد الصويركي، التعبير الكتابي والتحريري، أسسه مفهومه وأنواعه، طرائق تدريسه، دار المكتبة الكندي للنشر والتوزيع، د ط، 1435-2014، ص 14.

***شفة** : الشّفة أصلها : شفهة ، لأن تصغيرها شفيهة والجمع : شفاه بالهاء والخيار قول شفي أو شفهي ، وزعم قوم أنّ الناقص من الشفة واو ، لأنه يقال في الجمع : شفوات .والمفرد في جمع شفة شفاه ، ولامه هاء عند جميع البصريين ولهذا قالوا الحروف الشفهية ولم يقولو الشفوية . ..يقال شافهني فلان إذ ألح عليك في المسألة ... والمشافهة : المخاطبة من فيك إلى فيه والحروف الشفهية : الباء والفاء والميم ، ولا تقل شفوية ... في حين في التهذيب يقال : للفاء والباء والميم شفوية وشفهية لأن مخرجها من الشفة ليس للسان فيها عمل (ينظر : الجوهري نصر اسماعيل بن حماد ، تاج اللغة وصحاح العربية ، مرتب ترتيبا ألفبائيا وفق أوائل الحروف ، راجعه واعتني به ، محمد تامر ابن محمد الشامي ، زكريا جابر أحمد ، دار الحديث ، القاهرة ، المجلد 1، سنة الطبع 1430-2009م ص، 605-606. وينظر :خالد قاضي رشيد ، لسان العرب ، دار الأبحاث ، الجزائر ، ط1، 2008، ص140-141.)

[2]– راتب قاسم عاشور، محمد فؤاد الحوامدة، فنون اللغة العربية وأساليب تدريبها بين النظرية والتطبيق، ص 128.

التعليمية* التي تقوم على تعليم فن التواصل وتنمية مهارات التحدث والاستماع، ويتم ذلك بقيام أحد التلاميذ للتحدث في موضوع ما مبرزا فيه رأيه ومضيفا عليه سماته الشخصية وذلك شريطة التحدث بلغة سليمة"[1] فلا جرم أن التحدث من أهم المهارات التي ترتكز عليها الممارسة اللغوية التربوية في الحقل التعليمي، والتعبير من أهم ألوان النشاط اللغوي فإنه يتيح للتلميذ الحرية والتلقائية في عرض المعلومات والأفكار شريطة تقويم لسانه وتهذيب لغته.

## 8-1-أهمية التعبير الشفوي وأغراضه:

التعبير من" أهم الغايات المنشودة من دراسة اللغات باعتباره أداة فهم وإفهام ووسيلة اتصال، تبرر أهميته في تحقيق جودة التبليغ للوصول بالمتعلمين إلى مصاف الموهوبين المتفوقين إضافة إلى:

- تزويد المتعلمين بثروة لغوية من الأفكار والتراكيب، تساعدهم على التعبير عما يدور في خاطرهم من المعاني والأفكار وتدريبهم على استخدام هذه الألفاظ والتراكيب استخداما صحيحا بوضعها فيما يناسبها من سياق الكلام.

* **العملية التعليمية:** عملية معقدة تتشابك وتتداخل فيها عناصر وعوامل كثيرة تربط عناصرها علاقات تكاملية تلازمية، وهي من العمليات الصعبة والمعقدة، والتي تحتاج من ممارسيها التخطيط الدقيق والمعمق لكل مراحلها أخذين بعين الاعتبار كل العوامل المؤثرة والمحيطة بهذه العملية لما لها من أثر بالغ في بلوغ أهدافها أو الإخفاق في تحقيق ذلك(ينظر محمد حثروبي ، الدليل البيداغوجي ص56.)

[1]- عبد المجيد عيساني، نظريات التعلم وتطبيقاتها في علوم اللغة-اكتساب المهارات اللغوية الأساسية - دار الكتاب الحديث، القاهرة، ط1، 1433-2012، ص 118.

- تعويدهم طلاقة اللسان وإجادة النطق وحسن الأداء وتمثيل المعاني عند إلقائها والتحدث بها
- تخليصه من الأعراض النفسية ، كالخوف والجهل، والتلعثم، وعدم الثقة بالنفس.
- تمرينه على الخطابة والارتجال، والإبانة عما في النفس من غير التواء ولا اضطراب وتشجيعه على الجهر بالرأي والصراحة في القول.
- الارتقاء بالمستوى الثقافي، والرقي بالذوق الأدبي و الإحساس الفني وإدراك جمال اللغة والتمرن على انتقاء الألفاظ العذبة، واختيار العبارات الجميلة الصادقة الواضحة الدالة على قوة التأثير.
- يغطي فئتين من فنون اللغة هما الحديث والكتابة، ويعتمد امتلاك زمامهما على فني اللغة الآخرين السماع والقراءة.
- التعبير عماد الشخص في تحقيق ذاته وشخصه وتفاعله مع غيره. "[1].

إن التعبير الجيد من أسس التفوق الدراسي في المجال اللغوي والتعليمي وفي غيره، فإذا تفوق المتعلم في تعبيره تفوق في دراسته اللغوية و في حياته الدراسية، بل تفوق فيما بعد في الحياة العملية، أما عدم التمكن منه أثر كبير في إخفاق المتعلمين وفقدان الثقة في أنفسهم .

[1]– محمد صالح سمك، فن التدريس للتربية اللغوية وانطباعاتها وأنماطها العملية، دار الفكر العربي، القاهرة، طبعة جديدة ، 1418هـ–1998م، ص 315–316.

– وينظر :منال عصام برهم، فن الكتابة والتعبير، ص 19.

وعاطف فضل محمد، جميل محمد عطا، إسماعيل مسلم أبو العدوس، فن الكتابة والتعبير، ص 36.

وبخاصة بعدما أصبحت حصص نشاط التعبير أكثر مللا وإهمالا، وأقلها نشاطا، يعتمد فيها على طرق تقليدية نمطية، تخدم روح الإبداع، وتقتل الدافعية في نفس المتعلم ، وعادة ما يحذف المدرس هذه المادة من المقرر، إذ يجعلها حصة لراحة أو يستغلها لتصحيح الأوراق والكراريس، أو يقدم تطبيقات في هذه الحصة أو يعوضها لتدريس سائر المواد الأخرى التي يراها أكثر أهمية مثل نشاط القراءة، في حين مسؤوليته تمكن في انتقاء الطرائق والأساليب الفاعلة والتخطيط للسبل الأنجع في تقديم هذا النشاط التعليمي الذي يتيح للتلاميذ فرص التفكيروالتعبيرعن ذواتهم ومكنوناتهم، واختيار الموضوعات التي تشبع رغباتهم وحاجاتهم، إضافة إلى غرس عادات نطقية كلامية حسنة (آداب الحديث والحوار).

أثبتت الدراسات الميدانية التي أجرت على مستوى المدارس الابتدائية أن من بين أسباب الفشل الدراسي ضعف التواصل اللغوي بالعربية الفصحى، ويظهر آثار ذلك جليا في أداءات المتعلمين التعبيرية ، إذ لا يكاد المتعلم يشرع في التعبير و التواصل بجمل فصيحة، إلا ويعجز عن المواصلة، ويسارع إلى إنقاذ نفسه بتوظيف كلمات عامية يطعم بها حديثه.

## 8-2-صور التعبير الشفهي (الشفوي)

تختلف صور التعبير الشفهي ومجالاته بحسب الأطوار التعليمية (الابتدائي، المتوسط، الثانوي) وتدرج كل منها في تحقيق أهدافها، وتختلف المرحلة الابتدائية عنها في كونها تهدف إلى اكتساب

مهارة التحدث وترسيخها كملكة عند المتعلم.

**8-2-1-التعبير الحر:** هو إطلاق العنان للتلميذ للتحدث بحرية عن الموضوعات التي تمس عاطفتهم وجدانهم، تلهمهم الإبداع، ترضي حاجاتهم النفسية والاجتماعية وميولاتم سمي بالحر لأن المتعلم حر في اختيار الموضوعات المعبر عنها، يستمد هذه الموضوعات (كقراءة القصص، أو الحكايات، واستكشاف الرحلات...) من كل ما يحيط بهم وبحواسهم (المنزل، شارع...) وكل ما يربط به مخيلتهم وهو النوع الأكثر ملاءمة للمتعلمين

**8-2-2-القصص:** هي مجموعة من الأحداث ، يرويها الكاتب ، تتناول حوادث عدة ، وهي من أقوى العوامل جذبا وأكثرها شحذا للانتباه ، تغري الأطفال بمتابعتها والاهتمام بمصائر أبطالها ، ويستفيد المعلمون في المدرسة من ميل الأطفال لها وبالخصوص في الصفوف الابتدائية الأولى ، فيزودهم عن طريقها بالمعلومات الأخلاقية والدينية والجغرافية والتاريخية ، فيهيئو لهم المعرفة والمتعة في آن معا [1]

تؤدي القصص دورا مهما في التعبير الشفهي لأن " التلميذ بطبيعه ميال للتعبير عن تلك القصص، ومن أساليب التعبير عنها تكمله القصة، أو زيادة معلومات بجمل وصفية أو التعليق على قصة معينة أو سرد القصص التي قرئت أوالتي استمع إليها التلميذ، وعلى المعلم هنا أن يستثمر

[1]- ينظر :سعاد عبد الكريم عباس الوائلي ، طرائق تدريس الأدب والبلاغة والتعبير ، ص97.

عنصر التشويق الذي تتصف به القصص لتنمية التعبير الشفوي، حمل التلاميذ على الحديث عن حياتهم وأنشطتهم وبيئتهم من خلال المشاهدات لما هو موجود في بيئاتهم سواء المدرسة أو الاجتماعية

**8-2-3-التعبير عن الصور التي تعرض عليهم:** على المعلم أن ينتقي ويختار الصور الهادفة التي تعبر عن أكثر من معلم، إضافة إلى اعتماد أسئلة موجه من قبل المعلم تدفع المتعلمين إلى التنويع في التعبير"[1].

**8-2-4- توظيف درس القراءة للتعبير الشفهي:** يتم ذلك خلال المناقشة والحوار وطرح الأسئلة المتعلقة بالنص المقروء للوصول بالمتعلم إلى تقديم تلخيص قصير بشكل شفهي، إذ يعمق نص القراءة فهم التلاميذ له بأسئلة جزئية مناسبة تقودهم إلى التعبير الصحيح، وتمكنهم من اكتشاف المعاني التي يحتويها النص فينمي رصيدهم الفكري، ويثرى معجمهم اللغوي[2] وهنا يتبين لنا أن فروع اللغة المختلفة ومن بينها القراءة روافد ومناهل تمد وتزود المتعلم بثروة معجمية لغوية تساعده وتمكنه من التعبير بطلاقة وحرية.

[1] - طه علي حسين الدليمي ، سعاد عبد الكريم عباس ، اللغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها، ص139

[2]- ينظر : المرجع نفسه ، ص139-140.

**8-2-5-الحوار والمناقشة:** تساعد المعلم على تفعيل وإدماج متعلميه في التعبير الحر بدءا بتوظيف الأسلوب الحواري أو الاستجوابي الذي يستخدم في طرح أسئلة و تقديم أجوبة تقرب إلى المفاهيم ذات الموضوعات المقترحة المتصلة بالحياة اليومية، حيث تفتح قنوات الاتصال المتعددة بين الأطراف الفاعلة (معلم، متعلم....) تعزز التفاعل الإيجابي فيما بينهم، وتنمي في المتعلم روح النقد و التحليل تكسبه المعارف وتعوده الأداء اللغوي السليم، تجعله عنصرا نشاطا مشاركا فاعلا في بناء التعلمات[1].

وللمعلم الدور الأكبر في تفعيل دائرة الحوار والمناقشة التي توظف في جميع الأنشطة اللغوية بنسب مختلفة، يميل فيها التلميذ عادة إلى المناقشة والحوار في المواقف التي (تتضمن) تتطلب مسرحة الأحداث (كنشاط فهم المنطوق) .

## 9-التعبير الكتابي (التحريري):

إن الكتابة هي "الأداة الحافظة لتراث الأمة وثقافتها وحضارتها، حفظت تراث الماضيين وأتاحت للأجيال الإفادة من صرح الفكر وتجارب السابقين"[2] ، تعتبر مفخرة العقل الإنساني، بل إنها أعظم ما أنتجه العقل(...) فالتاريخ الحقيقي بدأ بها، أثبت فيها الإنسان وجوده منذ أن خط كلماته وترجم

[1] - ينظر: المرجع السابق ، ص139-
[2]-علي أحمد مدكور ، تدريس فنون اللغة العربية، ص28.

بها حاجاته ورغباته فهي ضرورة اجتماعية" [1] و وسيلة من وسائل الاتصال الإنساني التي يتم من خلالها نقل أفكار الكاتب والتعبير عما لديه من معان و مفاهيم إلى الآخرين، وتتطلب الكتابة عمليا مجموعة من المهارات المعقدة التي تستلزم لإتقانها التدرب، والتوجه، والممارسة والخبرة ، تحتل المركز الأعلى في هرم اكتساب المهارات والقدرات اللغوية [2] تعد من الدعائم الضرورية المكملة للمهارات الاتصالية.

فالإنسان يتكلم أكثر مما يكتب، ومن ثمة فالكلمة المنطوقة أكثر من الكلمة المكتوبة وهذا لا يعني أن الكلام يغني عن الكتابة، وإن كان أساسا لها أو يسد مسدها، ذلك أن الإنسان لم يصطنع له رموزا يكتب بها إلا لشعوره بالحاجة العظيمة، وإلى أداة تفصح عما في نفسه ومشاعره وأحاسيسه لأفراد ليس بمقدرة أن يشافههم.[3] والتعبير الكتابي لا يقل أهمية عن سابقة (التعبير الشفهي) إذ يكتسي قيمة

كبيرة وأهمية عظيمة في حياتنا فهي وسيلة اتصال بين الأفراد وغيرهم ممن تبعد عنهم المسافات الزمانية والمكانية، وهو عملية ضرورية تقتضي توفر جميع الأطراف التواصلية من (مرسل، متلقي، رسالة) التي تحقق أهداف تعليمية شفوية كانت أو كتابية.

[1]- ينظر:المرجع السابق ، ص255

[2]- ينظر: أنطوان صياح ، تعليمية اللغة العربية، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان ،ط1 ،2006 ص108/85

[3]– ينظر: عبد الفتاح حسن البجة، أصول تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، ص 314.

يشترك أبناء الأمة الواحدة في خاصية الكلام التي تستعمل في الحياة اليومية، بغرض التواصل والاتصال وتلبية الحاجات....لا تقتصر على أمي أو متعلم بعكس الكتابة الإبداعية التي لا يقتدر عليها إلا صاحب الموهبة والأداء.

والتعبير الكتابي ينعت بالتعبير التحريري أو الإنشائي وهو "عملية تحويلية للأفكار والمعلومات والآراء الموجودة في الذهن إلى حروف مرسومة وعبارات منتقاة في شكل عمل مكتوب يترجم الأفكار ويعكسها في صورة مرئية"[1] ويعد من أبرز الأنشطة اللغوية التي توظف فيه مجموعة من العمليات العقلية والمعرفية التي تتطلب في الأخير إنتاجه، تقوم على ضوابط ورموز خطية تترجم الأفكار إلى صور مرئية.

إن المهارة النظرية التواصلية لا تترسخ في الأذهان إلا بالتطبيق العملي أو الأداء الفعلي لها، إذ تعد المحادثة نقطة انطلاق للكتابة، فلا يمكن للمتكلم أن ينتج كتابيا إلا إذا امتلك مهارة شفوية، فالمهارات اللغوية كالوحدات العضوية لا تنفصل عن بعضها في واقع الممارسات اللغوية.

أما مفهوم التعبير الكتابي كنشاط تعليمي له منهجية وتقنياته فهو:"اقتدار الطلاب على الكتابة المترجمة لأفكار بعبارات سليمة تخلو من الأغلاط، بقدر يتلاءم مع قدراتهم اللغوية، ومن ثم تدريبهم على الكتابة وبأسلوب على قدرمن الجمال الفني المناسب لهم، وتعويدهم على اختيار الألفاظ

[1]– عبد المجيد عيساني، نظريات التعلم وتطبيقاتها في علوم اللغة، ص 118.

الملائمة، وجمع الأفكار وتبويبها وتسلسلها وربطها"[1] كما يعرف على أنه "النشاط التربوي المنهجي للوصول بالتلاميذ إلى مستوى يمكنهم من ترجمة ما يدور في أفئدتهم ونقل خبراتهم مشافهة وتحريرا بلغة سليمة وفق نسق تعبيري"[2] يعرب فيه المتعلمين عما يختلج ذواتهم وخبراتهم في الحياة لإيصالها إلى الآخرين في شكل إبداع يشبعون به حاجاتهم النفسية أو بشكل وظيفي يحققون مصالحهم –الحياتية– الشخصية.

وللتعبير الكتابي أهداف يسعى المعلمون إلى ترسيخها في أذهان المتعلمين منذ المراحل التعليمية الأولى حتى تستقيم أقلامهم وألسنتهم، وتقّوم لغتهم وتضبط قواعدهم لتمكنهم من استعمال اللغة بطريقة سليمة فصيحة، وما تجدر الإشارة إليه أن الأهداف التربوية لهذه الأنشطة تختلف بالاختلاف المراحل التعليمية وفي المرحلة الواحدة.

تهدف تعليمية أنشطة العربية إلى إكساب المتعلمين مهارة تعبيرية باعتبارها المحصلة الختامية للممارسات الفعلية للحدث اللغوي، فالأولى شفوية تقوم على أساس الأداء المنطوق وأخرى كتابية تقوم على العادات الكتابية للغة.

يعتمد المتعلمون لتحصيل الملكة التعبيرية الكتابية بالدرجة الأولى على مكتسباتهم القبلية، ورصيدهم المعجمي واللغوي، وعلى ثقافتهم ومدى مطالعاتهم، إلا أن الرصيد اللغوي الذي

[1]– عبد الفتاح حسن البجة، أصول تدريس اللغة العربية بين النظرية والممارسة ، ص 293.

[2]– رزمان رمضان، التعبير الكتابي ونشاطاته في الطور الثالث من التعليم الثانوي، مجلة همزة وصل، الجزائر، عدد خاص ، 1999، ص 21.

يملكونه قاصرعلى تنمية هذه الملكة، بسبب سيطرة لغة المنشأ وحيازتها القسط الأكبرمن قاموسهم اللغوي، وهو ما نلاحظه من خلال خطابات المتعلمين اليومية ، على رغم من الجهود المبذولة في السعي لإكسابهم ملكات تعبيرية.

أما فيما يخص مجالاته فهي كثيرة ومتنوعة نذكر منها: كتابة الرسائل، تأليف القصص، تحويل القصة إلى حوار تمثيلي....الخ.

## 9-1-أهداف التعبير الكتابي:

للتعبير الكتابي أهداف عامة لا تختلف كثيرا عن أهداف التعبير الشفهي يمكن إيجازها فيما يلي:

"الحرص على توظيف لغة القرآن والحفاظ عليها في شتى خطابات المتعلم الكتابية متحريا استعمال اللغة العربية الفصحى، وتوظيف قواعدها اللغوية توظيفا سليما، وأن يعرف التلميذ خصائص الجمل في أساليبها فيما يقرأ أو يكتب"[1].

- ✓ تمكين المتعلمين من التعبير عما في نفوسهم بلغة سليمة وكتابة صحيحة .
- ✓ زيادة الثروة اللغوية لدى المتعلمين.
- ✓ تعويدهم التفكير المنطقي، وترتيب الأفكار وربطها ببعضها.

[1]- فيصل حسين المغلي، المرشد الفني لتدريس اللغة العربية، دار الثقافة، طبعة1، دت ، ص 271.

- ✓ تأهيل المتعلمين لمواجهة مواقف حياتية تتطلب الفصاحة وسلامة التعبير.
- ✓ حفز المتعلمين على المطالعات الخارجية والاطلاع على أساليب التعبير المختلفة"[1].

التعبير الكتابي فضاء رحب، يتيح للتلاميذ فرص التعبيرعما في كننهم وأنفسهم ووجدانهم وفي أذهانهم باللغة فصيحة تعودهم التفكير السليم والنطق الصحيح، والكتابة الحسنة، وفق قواعد تنظيمية تضمن السلامة النحوية والصرفية والإملائية، تتضمن أسس صحيحة، تمكن من اكتشاف الأغلاط اللغوية في أعمالهم الكتابية لتصويبها.

ونظرا لأهميته أولته المناهج التربوية الحديثة والمقاربات الجديدة(بيدواغوجيا المقاربة بالكفاءات/ المقاربة النصية ) أهمية بالغة بوصفه النشاط التقييمي للفعل التعليمي لكل الأنشطة اللغوية

ومن خلاله تحقق الكفاءة الختامية والإدماج الفعلي الكلي التعلماتي، حيث تسعى هذه الأخيرة إلى تكوين فرد واع بناء قادر على دمج وتوظيف معارفه ومكتسباته القبلية والحاضرة لإنتاج نصوص وخطابات كتابية سليمة من الناحية اللغوية والشكلية في مختلف الوضعيات التواصلية الدالة، بمعنى تجاوز المعرفة النظرية إلى الميدان التطبيقي العملي.

[1]– محسن علي عطية، الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية، ص 218.

## 9-2-أهمية التعبير الكتابي

يعد التعبير الكتابي من أهم أنماط النشاط اللغوي وأكثرها استعمالا لا تبرز أهميته وقيمته في كونه يؤدي وظائف اجتماعية، وثقافية وتربوية فقط، بل باجتماعها كلها، لكونه ضرورة ملحة تفرضها حياة المتعلم الحاضرة والمستقبلية، وتتجلى هذه الوظائف في[1]:

**9-2-1-" الوظيفة أو القيمة الاجتماعية للتعبير التحريري:**" يعد الوسيلة الوحيدة لحفظ تراث الإنسانية ... وعامل ربط بين حاضر الإنسانية وماضيها ومستقبلها.

**9-2-2- الوظيفة أو القيمة التربوية للتعبير التحريري:** تتمثل في مساعدة المتعلم على إعمال الروية، وتخير الألفاظ، وانتقاء التراكيب، وترتيب الأفكار، وحسن الصياغة، وتنسيق الأسلوب وتنقيح الكلام واكتشاف المواهب.

**9-2-3- الوظيفة أو القيمة الفنية للتعبير التحريري:** إذ هو غاية الوسائل التعليمية في سائر فروع اللغة لاقتدار المتكلم على كتابة ما يشاء، وتدوين أفكاره بأسلوب جلي صحيح."

التعبيرحاجة ملحة مهمة في حياة الإنسان على اختلاف مراحلها يعبر بها المتعلم عن نفسه وحاجاته، ويفصح فيه عما يختلج خاطره، يتعامل به مع أفراد مجتمعه، يتواصل معهم ويتبادل يه الأفكار فيما بينهم، يقف على آراءهم، ووجهات نظرهم.

[1]-عاطف فضل محمد، جميل محمد بني عطا، إسماعيل مسلم أبو العدوس، فن الكتابة والتعبير، ص39.

## 10-أنواع التعبيـــر الشفـــوي والكتابـــي

### 10-1-التعبير الوظيفي والتعبير الإبداعي:

التعبير من حيث الوظيفة شفويا كان أو تحريرا يكون على نوعين بحسب المعالجة وطبيعة الموضوع: تعبير وظيفي، تعبير إبداعي.

أ-**التعبير الوظيفي:** فهو " مهارة لغوية لا مناص منه لكل إنسان من اتقانها ليستطيع أن يتواصل مع مجتمعه ، ويؤدي دوره المنوط به في الحياة أي تقتضيه ضرورات الحياة المختلفة ويستدعيه التعامل مع الناس في الحياة العامة ، ويتطلب لغة سالمة من الخطأ ، وفقرات مترابطة وبعيدة عن الحشو والاستطراد"[1]... يستعمل لتلبية الحاجات الاجتماعية والتواصلية لا يستغنى عنه الإنسان في مراحل حياته المختلفة.

ب-**التعبير الإبداعي:**" الإبداع ضرب من التفكير ينظر إليه غالبا على أنه أساس للذوق والتعبير الابتكاري وغالبا ما يختلط بما هو خيالي أو غير طبيعي، وهو نشاط عقلي يمكن الفرد من أن يحصر تخيلاته وشعوره وذاكرته وإحساسه، ووجدانه وذلك لبعده عن الواقع(...) إن المفكر المبدع يمكنه أن يعيد وأن يجمع أيا من الارتباطات في أسلوب سائغ لخلق علاقات مفيدة أو جذابة ومشوقة،

[1]- سعاد عبد الكريم عباس الوائلي، طرائق تدريس الأدب والبلاغة والتعبير بين التنظير والتطبيق، ص82.

والتخيل لكل فرد ومن ثم يجب تنميته"[1] يمثل هذا النوع من التعبير ترجمة للأحاسيس والمشاعر والأفكار الكامنة في القلوب والعقول، تظهر فيه ذاتية الفرد وعاطفته يهدف إلى التأثير في النفوس عن طريق نقلها إلى الآخرين بمشاعر صادقة و بأسلوب جذاب.

**يتضمن التعبير الإبداعي:**

1- الكشف عن الأفكار والرؤى الشخصية والمشاعر الداخلية الصادقة.

2- غرضه التأثير في نفوس الآخرين.

3- يتطلب أسلوبا أدبيا رفيعا.

4- يتطلب موهبة وبراعة في الكتابة.

5- يظهر فيه الذاتية والإبداعية.

6- ينقل المشاعر الصادقة بأسلوب جذاب، ويترجم قدرات ومهارات مبدعية.

ومن هنا يتبين أن درجات التعبير تختلف باختلاف الأهداف والأغراض، فالتعبير الذي يشترك فيه عامة الناس بهدف التعبيرعن حاجاتهم اليومية والتواصل فيما بينهم وفي تعاملاتهم باللغة صحيحة

يؤدي غرضا وظيفيا في الحياة يتمثل في التعبير الوظيفي، في حين التعبير عن الأفكار والمشاعر الجياشة في النفس الراغبة في التأثير في نفوس الآخرين وإحداث تغيير وتفاعل كالفرح والحزن

[1]- محمد صلاح الدين مجاور، تدريس اللغة العربية في المرحلة الثانوية، دار الفكر العربي، القاهرة،د ط، 2000، ص 249

باعتماد اللغة البليغة راقية – وهي أعلى درجة من اللغة الأولى– وهذا النوع من التعبير هو ما يطلق عليه بالتعبير الإبداعي لا يتاح إلا للفئة المبدعة والموهوبة.

ذهب بعض اللغويين المحدثين إلى" أن التعبير اللغوي يأتي درجات يعلو بعضها، فهناك اللغة المفهمة واللغة الصحيحة، واللغة البليغة ولا يتطلب من اللغة المفهمة أكثر من أن تكون مجرد أداة للإفهام في أدنى درجاته وواضح الدرجة من التعبير لا مكان لها في حياتنا اللغوية، فنحن لا نحرص في هذه الحياة على الإفهام فقط، بل نتحرى معه شيئا آخر هو الصحة، بمعنى اللغة المفهمة تجيء بعد اللغة الصحيحة وهي في درجة أعلى من سابقتها، لأنها تحقق الإفهام وتتسم بالتزام قواعد وقوانينها، وأما اللغة البليغة فهي درجة تعلو الإفهام والصحة"[1] يتضح من هذا الرأي أن التعبير الذي تتوافر فيه مفهمه اللغة وصحة قواعدها هو ما نسميه بالتعبير الوظيفي، وما تجاوز هذه الدرجة المفهمة والصحة إلى تبليغ الأحاسيس والتأثير في الآخرين بأسلوب أدبي راقي هو التعبير الإبداعي الذي يعد لونا من التعبير يتسم بالفنية والعطاء، تعددت مجالاته من نظم الشعر، كتابه المقالات الأدبية.....الخ.

يمكن أن نلخص الفرق بينهما في القول إن: "التعبير شفهيا كان أو تحريريا يكون على نوعين بحسب نوع المعالجة وطبيعة الموضوع، فإذا كان المقصود منه اتصال الناس بعضهم ببعض

[1]– سعاد عبد الكريم عباس الوائلي، طرائق تدريس الأدب والبلاغة والتعبير، ص 81.

كالمحادثة أو الأخبار (...) وغير ذلك يسمى هنا (التعبير الوظيفي) أما إذا كان الغرض منه التعبير عن الأفكار والخواطر النفسية ونقلها إلى الآخرين بطريقة مشوقة مثيرة فيسمى التعبير الإبداعي"[1].

يؤمن ويسلم متعلم المرحلة الابتدائية( خاصة المراحل الأولى منها) بالمحسوس الملموس ولا يستوعب اللاملموس لذا يعتمد المعلمون التعبير الوظيفي ويستبعدون الإبداعي الذي يتطلب تنمية جميع القدرات العقلية والفكرية من تفكير وتخيل وتأمل، إضافة إلى رسم عوالم افتراضية من نسج الخيال بطريقة جذابة مشوقة بأسلوب فني أدبي راقي، يفصح فيه عن أفكاره ومشاعره يوظف فيها اللغة البليغة الراقية يتجاوز فيها اللغة الصحيحة التي يعول عليها التعبير الوظيفي، أما متعلم المرحلة المتوسطة والثانوية مطالب بهذا النوع من التعبير فهو في مرحلة يملك كفاءة لسانية تمكنه وتؤهله للتعبير بطلاقة وحرية وإبداع.

والتعبير الكتابي الإبداعي لا يتاح لكل الفئات والأشخاص، فهو موهبة أدبية وقدرة فطرية، تنمى بالدربة والمران وكثرة الاطلاع، يوظف فيه مهارات خاصة، وملكات متعددة تجعل المحررقادرا على الإبداع.

[1]– طه علي الدليمي وسعاد عبد الكريم الوائلي، اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية، عالم الكتب الحديث، إربد، لبنان ،دط، 2005، ص 449.

للتعبير الشفوي والكتابي مهارتان أساسيتان بوساطتهما تتطور كفاءة الفرد التبليغة بشكل سليم ، تتمثلان في مهارة التحدث ومهارة الاستماع تبنى مهارة السمع وتتطور خلال المراحل الأولى من نمو الفرد عند اكتسابه لغة الأم، والتي تتم بطريقة عفوية وتحدث قبل الدخول إلى المدرسة، وهو ما يجعل هذه المهارة ذا أهمية بالغة في تعليم العربية الفصحى، لينمى بعدها مهارة الأداء اللغوي الذي يعتمدها المتعلم لقضاء حوائجه وتواصله مع غيره في مراحل التعليمية الأولى، والمتمثلة في مهارة التحدث أو الكلام قبل أن تنمى لديه مهارات الإنتاج اللغوي المتمثلة في الكتابة.

لكن المتعلم يجد صعوبة في اكتساب مهارة التحدث باللغة الفصيحة ، ولذلك لتعود سمعه على لغة المنشأ التي يعتمد عليها في تواصله اليومي بما في ذلك المدرسي، على الرغم مما تحمله هذه اللغة من تجاوزات لغوية، تكسبه عادات وسلوكات لغوية تقف حاجز أمام تحصيله للغة سليمة المعنى والمبنى، الأمر الذي ينعكس سلبا على تنمية ملكة العربية ، وبالتالي تشكل تداخلات لغوية. وهذا الوضع الذي يعيشه متعلم المدرسة الجزائرية عبرت عنه بنت الشاطئ بقولها: "الظاهرة الخطيرة لأزمتنا اللغوية هي أن التلميذ كلما سار خطوة في تعلم اللغة ازداد جهلا بها ونفورا منها وصدودا عنها وقد يمضي في الطريق التعليمي إلى آخر الشوط، فيتخرج من الجامعة، وهو لا يستطيع أن يكتب خطابا بسيطا بلغة قومه"[1].

[1]– عائشة عبد الرحمن، لغتنا والحياة، دار المعارف، مصر، القاهرة، د ط، 1971، ص 196.

السؤال الذي يطرح في هذا المقام: من المسؤول هنا؟

المنظومة التربية

المنهاج

المعلم

المتعلم

الطرائق

إن هذه المعاناة وبخاصة على الصعيد الدراسي تعزى إلى غلبة العاميات ومزاحمتها للفصحى.

تغيرت المعطيات التعليمية بعد موجة الإصلاح التي تبنتها منظومتنا التربوية وأعني وأخص بالذكر المقاربة بالكفاءات والمقاربة النصية ، حيث عملت على إعادة الاعتبار لنشاط التعبير بعدما كان مهمشا مهملا، إذ أصبحت التعليمية توليه عناية كبيرة في مقرراتها الدراسية، ويكفى التعبير فخرا (أو قولا) أنه غاية الدراسات اللغوية، الغاية من تعليم وتعلم اللغة العربية، إذ سعت إلى تفعيل وتحديث الأنشطة اللغوية وتطويرالوسائل التعليمية، وتحديث الطرائق التدريسية لتكوين متعلم مقتدر على التعبير السليم والتحرير البسيط، وباعتبار المرحلة الابتدائية هي المرحلة الأساسية المؤسسة لهذه المهارات اللغوية التي تمكن المتعلم من إجادة تقنيات التعبير (وتمكنه من تحصيل لغة سليمة)وجب منحها كامل الأهمية .

إن البحث عن الحيثيات التي تحول دون التواصل اللغوي السليم لا يتجلى فقط داخل أسوار المدرسة، بل للبيئة الاجتماعية والاقتصادية والثقافية الدور في ذلك، إذ يجب أن نأخذ الواقع اللغوي الذي يعيشه المتعلم بعين الاعتبار إذ إن لهذا الواقع تأثير على الأداء اللغوي بشكل أو بآخر – فقد يكون للهجة العامية المحلية التأثير المباشر في الاستعمالات اللغوية في التعابير الشفوية و(الكتابية) التحريرية للمتعلم، وأكبر دليل ما تعيشه مدارسنا الجزائرية من ازدواجية لغوية، وتداخل لغوي على المستوى الفصيح والعامي (خاصة ).

## 11-عوامل الضعف اللغوي في نشاط التعبير الشفوي والكتابي

هناك عوامل كثيرة يمكن أن يعزى إليها ضعف التلاميذ في نشاط التعبير بشقية الشفوي والكتابي نورد أهمها:

- سيادة العامية وقلة المحصول اللغوي لدى الطالب، فاللغة الفصحى في نظرهم ليست لغة حياة، لغة محصورة في حيز ضيق من المدرسة لا تتعداه، فيحول ذلك دون التوظيف السليم للغة في الحياة، فاللغة ممارسة واستعمال لا يستطيع المتعلم أن يكتسبها إلا إذا مارسها وتفاعل معها بل وعايشها، إذ أصبحت اللغة الفصحى في المدارس حبيسة الجدران.
- تعامل الأساتذة بغير العربية الفصيحة، فنجدهم يستعملون العامية بغرض تقريب المفاهيم، لكن الافراط في استعمالها له أثره السلبي في اكتساب اللغة الفصحى .

- كثرة العبء الدراسي الملقى على كاهل معلمي اللغة العربية إضافة إلى ازدحام الصفوف بالطلبة وزيادتهم عن الحد المقبول تربويا، ولامبالاة المتعلمين حول –كراسات– وكتابات المتعلمين التعبيرية إذ تعود إليهم بلا تصحيح مما يفقد الثقة والاهتمام بها بل وعدم إجهاد أنفسهم أثناء التحرير فيها.
- تكليف المتعلمين بالتحدث في موضوعات لا تمت إلى واقعهم بصلة.
- قلة المخزون اللغوي لدى المتعلم، وفقر حصيلته في الألفاظ والمفردات.
- قلة الحصص المخصصة لدرس التعبير في الجدول أو البرامج الدراسي فهي لا تتجاوز حصة واحدة في الأسبوع.
- ضعف قدرات التلاميذ في النحو والإملاء، ينجم عنها كثرة الأخطاء التي تسهم في تدني قدراتهم في الكتابة وعدم اهتمامهم به.
- عدم قدرة المعلم على استغلال فروع اللغة العربية الأخرى، وإفادته من الفرص المتاحة في المواد الدراسية الأخرى لتدريب على التعبير، أليس التعبير غاية فروع اللغة، وغيره وسائل مساعدة.
- عدم تعويدهم على القراءة وكثرة المطالعة، إذ أن كثرة القراءة تزيد من حصيلة المتعلم اللفظية وتمده بالمعاني والأفكار، وتوسع أفقه وخياله، وتربط بين لغة الحياة والمدرسة، وقد قيل إن التعبير لا يجوز إلا بالقراءة.
- القلق التعبيري والاضطراب اللفظي الذي يعاني منه التلاميذ بين الازدواج اللغوي الذي

- يعيشونه بين فصحى وعامية[1].

## ثانيا :المدرسة الابتدائية الجزائرية :

المدرسة الجزائرية هي مؤسسة اجتماعية تعليمية،تسعى لتحقيق أهداف سامية تربوية تعليمية تعمل على تكوين شخصية المتعلم العلمية، وترسخ فيه القيم الوطنية، والمدرسة كما عرفها" " **(جون دوي " John Dewey)** هي مؤسسة مشاركة اجتماعية، تمثل صورة للحياة الاجتماعية التي تتركز فيها جميع تلك الأوساط التي تهيئ الطفل للمشاركة في ميراث الجنس، وإلى استخدام قواه الخاصة لتحقيق الغايات الاجتماعية " [2]

وقد تغير منظور المدرسة فلم يعد يقتصر على تلقين المعارف كما كانت في سابق عهدها، بل لم تعُد المدرسة الحديثة في نظر علماء التربية المعاصرين " مكانا لتلقين المعارف ونقل المعلومات بقدر ما تعتبر صورة مصغرة مكثفة للحياة الاجتماعية المنظمة التي يكتسب الناشئ من خلال معايشته لها ، المعارف والخبرات والعادات السلوكية عبر اتصاله وتفاعله مع عناصر وفئات

[1]-ينظر: راتب قاسم عاشور، فنون اللغة العربية وأساليب تدريسها بين النظرية والتطبيق، ص 141-142.
وينظر :محمد فؤاد حوامدة، أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، ص 209-211.
-سعاد عبد الكريم عباس الوائلي، طرائق تدريس الأدب والبلاغة والتعبير بين النظرية والتطبيق، ص 85-86.
-محمد الصويركي، التعبير الكتابي التحريري، أسسه، مفهومه، أنواعه، طرائق تدريسه، ص 121-210.
-عبد الفتاح البجه، أساليب تدريس اللغة العربية وآدابها، ص55.
-محمد صالح سمك، فن التدريس للتربية اللغوية وانطباعاتها الملكية وأنماطها العلمية، ص 339.
[2]- أحمد محمد المعتوق ، الحصيلة اللغوية ،وأهميتها ومصادرها ووسائل تنميتها ، سلسة كتب ثقافية شهرية يصدرها المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، عالم المعرفة 212، ، الكويت ، دط ،أغسطس 1996 ص134.

اجتماعية ذات خبرات متنوعة ومتفاوتة " [1] وهو المنظور الذي قامت عليه المدرسة الحديثة التي شملت :

1-مرحلة التعليم الابتدائي .

2- مرحلة التعليم المتوسط .

3- مرحلة التعليم الثانوي .

**12-مفهوم التعليم الابتدائي :**

يعتبر التعليم الابتدائي المرحلة الأولى والأساسية التي يتعلم فيها أسس القراءة والكتابة والحساب ، و هي مرحلة تهيئية للمراحل اللاحقة، والتعليم فيها إجباري إلزامي من السنة الأولى إلى السنة الخامسة فقد كانت سابقا تشمل المرحلة الابتدائية والمتوسطة من السنة الأولى إلى السنة التاسعة وكانت تطلق عليها المدرسة الأساسية ، كونها المرحلة الأساس التي تقوم عليها المراحل اللاحقة ، لأنها توفر للفرد " تربية إلزامية طيلة تسع سنوات أي خلال فترة تعد من أحسم الفترات في حياة المرء فهي المرحلة الحاسمة لنمو الفرد جسميا وعقليا "[2]

[1]-المرجع السابق ، الصفحة نفسها.

[2]-وزارة التربية الوطنية ، التعليم الابتدائي والثانوي وإصلاح المعهد التربوي الوطني ، الجزائر ، د ط، أفريل 1994، ص 22.

كما تعرف " **اليونيسيف"** التعليم الابتدائي على أنه " مرحلة التعليم الأولي بالمدرسة التي تكفل للطفل التمدرس على طريق التفكير السليم، وتؤمن له حدا أدنى من المعارف والمهارات والخبرات التي تسمح له بالتهيؤ للحياة وممارسة دوره كمواطن منتج "[1]

إن التعليم الابتدائي" هو بنية من بنيات النظام التعليمي يقع بين التعليم والتهيئي( التحضيري) وبين التعليم الثانوي ويبدأ غالبا انطلاقا من سن السادسة أو السابعة، يكتسب فيها الأطفال المعارف الأساسية "[2] والأكاديمية التي تبنى عليها التعلمات في المراحل التعلمية اللاحقة .

**وتشمل المرحلة الابتدائية ثلاث أطوار [3]وهي :**

**1- الطور الأول** :"طور الإيقاظ و التعلمات الأولية [4] "ويشمل السنتين الأولى والثانية في هذا الطور يُشحن التلميذ ويكتسب الرغبة في التعلم والمعرفة كما يجب أن يمكن من البناء التدريجي لتعلماته الأولية عن طريق" :

- اكتساب مهارات اللغة العربية المتواجدة في قلب التعلمات ( التعبير الشفهي / القراءة / الكتابة ) وتشكل كفاءة عرضية أساسية تبني تدريجيا من خلال مختلف الأنشطة والمواد بناء المفاهيم الأساسية للمكان والزمان .

[1]-محمد الصالح حثروبي ، الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي ، ص22.

[2]-المرجع نفسه ، ص22

[3]-المرجع نفسه ، ص23

[4]-دليل استخدام كتاب اللغة العربية ، السنة الرابعة من التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، د ط، 2018/2017، ص17.

- اكتساب المنهجيات والطرائق (كفاءات عرضية ) إضافة إلى المعارف الخاصة بكل المواد مثل حل مشكلات التعداد ، معرفة الأشكال والعلاقات الفضائية، واكتشاف عالم الحيوان والنبات والأشياء التقنية البسيطة" [1]. يعد هذا الطور من أهم الأطوار لأنه يعتبر مرحلة انتقالية من عمر المتعلم ، يتجاوز فيها الاكتساب والتعلم غير المنظم ، ليدخل مرحلة بناء وتأسيس التعلمات الجديدة بشكل منظم ومخطط له.

**2-الطور الثاني** : "طور تعميق التعلمات الأساسية: ويشمل السنتين الثالثة والرابعة ، ويهدف إلى تعميق التحكم في اللغة العربية عن طريق التعبير الشفهي وفهم المنطوق والمكتوب والكتابة، يشكل قطبا أساسا لتعلمات المرحلة كما يعنى هذا التعمق أيضا بمجالات المواد الأخرى كالرياضيات والتربية العلمية والتكنولوجية والتربية الإسلامية والمدنية ومبادئ اللغة الأجنبية ".[2] فبعد مرحلة البناء الخاصة بالطور الأول ، تعمق التعلمات الخاصة بنشاط اللغة العربية بوصفها مادة دراسية وكفاءة عرضية تقوم عليها بقية المواد الدراسية الأخرى.

**3- الطورالثالث** : طور "التحكم في التعلمات الأساسية[3] " ويخص السنة الخامسة ابتدائي يهدف إلى تعزيز التعلمات الأساسية – خاصة التحكم في القراءة والكتابة والتعبير الشفهي باللغة

[1]-محمد الصال حثروبي ، الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي ، ص22.

[2]- دليل استخدام كتاب اللغة العربية ، السنة الرابعة من التعليم الابتدائي ،ص17.

[3]- المرجع نفسه، ص17.

العربية وفي المعارف المندمجة في مجالات المواد الأخرى (الرياضيات التربية العلمية والتكنولوجية والتربية الإسلامية ، والمدنية واللغة الأجنبية الأولى .....).

تشكل الهدف الرئيس من هذه المرحلة والذي يمكن بواسطة كفاءات ختامية واضحة من إجراء تقويم ختامي للتعليم الابتدائي (امتحان نهاية المرحلة ) لذا من الضروري أن يبلغ المتعلم في نهاية المرحلة درجة من التحكم في اللغات الأساسية الثلاث (اللغة العربية – الرياضيات – اللغة الفرنسية ) تبعده نهائيا عن الأمية ، وتعده لمتابعة مساره الدراسي في مرحلة التعليم المتوسط بنجاح "[1]. إن هذا التحكم يستوجب بناء متعلم قادر على صنع قراراته وتعلماته بنفسه ، وتوظيفها في مختلف المواقف الحياتية التي تواجهه.

## 12-2-ملمح التخرج من أطوار وسنوات التعليم الابتدائي [2]

لكل مرحلة دراسية مدخلات ومخرجات يرجى تحقيقها في نهاية كل طور تعليمي، والمرحلة الابتدائية من بين المراحل التي تمثل القاعدة الأساسية لتحصيل مادة اللغة العربية، وتتمثل مخرجات

التي يرجى تحقيقها في كل طور في الجدول التالي:

[1]-محمد الصال حثروبي ، الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي ، ص22.

[2]- ، منهاج مرحلة التعليم الابتدائي ، مديرية التعليم الأساسي، اللجنة الوطنية للمناهج ، وزارة التربية الوطنية ، وثائق رسمية ، د ط، 2016،ص13.

| ملمح التخرج من مرحلة التعليم الابتدائي | ملمح التخرج من مرحلةالتعليم الابتدائي | ملمح التخرج من الطور 3ابتدائي | ملمح التخرج من الطور 2ابتدائي | | ملمح التخرج من الطور 1 ابتدائي | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | جميع السنوات | السنة 5 | السنة 4 | السنة 3 | السنة 2 | السنة 1 |
| الكفاءة الشاملة | في نهاية مرحلة التعليم الابتدائي: يكون المتعلم قادرا على استعمال اللغة العربية كأداة لاكتساب المعارف وتبليغها مشافهة وكتابة بشكل سليم في وضعيات دالة | في نهاية السنة الخامسة :يتواصل مشافهة في وضعيات مركبة ، من مستواه المعرفي | في نهاية السنة الرابعة :يتواصل مشافهة في وضعيات متنوعة بلسان عربي .ويقرأ قراءة | في نهاية السنة الثالثة :يتواصل مشافهة في وضعيات متنوعة بلسان عربي .ويقرأ قراءة سليمة ومسترسلة | في نهاية السنة الثانية :يتواصل مشافهة في وضعيات بسيطة بلسان | في نهاية السنة الأولى : يتواصل مشافهة في وضعيات بسيطة بلسان |

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | من الحياة الاجتماعية واستعمالها عبر الوسائط التكنولوجيا | بلسان عربي، ويقرأ قراءة سليمة مسترسلة معبرة وواعية ، نصوصا أصلية مشكولة جزئيا ويفهمها ، وينتج نصوصا طويلة في وضعيات ومشاريع لها دلالات اجتماعية تواصلية دالة. | سليمة ومسترسلة ومعبرة نصوصا أصلية ، أغلبها مشكولة ويفهمها وينتج نصوصا طويلة نسبيا في وضعيات تواصلية دالة ومشاريع لها دلالات اجتماعية . | نصوصا أصلية أغلبها مشكولة ويفهمها .وينتج نصوصا متوسطة الطول في وضعيات تواصلية دالة .ومشاريع لها دلالات اجتماعية | عربي .ويفك الرموز ويقرأ قراءة سليمة نصوصا قصيرة مشكولة شكلا تاما ، ويفهمها وينتج نصوصا قصيرة في وضعيات تواصلية دالة . | عربي .يفك الرموز ويقرأ بيسر نصوصا بسيطة مشكولة شكلا تاما . وينتج نصوصا بسيطة في وضعيات تواصلية دالة . |

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | | | | |

**جدول يمثل الكفاءة الختامية للميداني اللغة المنطوق والمكتوب[1]**

| الأطوار | الميادين | الكفاءة الختامية |
|---|---|---|
| | **فهم المنطوق** | يفهم خطابات منطوقة في حدود مستواه الدراسي ، وعمره الزمني والعقلي، ويتفاعل معها بالتركيز على النمطين الحواري والتوجيهي . |
| | **التعبير الشفوي** | يحاور ويناقش يقدم توجيهات بلسان عربي في موضوعات مختلفة ، اعتمادا على مكتسباته المدرسية ، ووسائل الإعلام والاتصال مستعملا بعض أفعال الكلام في وضعيات |

[1]- المرجع السابق ، ص14-15-16.

| | | |
|---|---|---|
| | | تواصلية دالة . |
| **الطور الأول** | **فهم المكتوب** | يفك الرموز ، ويقرأ نصوصا قصيرة قراءة سليمة من مختلف الأنماط ويفهمها .بالتركيز على النمطين الحواري والتوجيهي ، تتكون من ثلاثين كلمة إلى ستين كلمة مشكولة شكلا تاما . |
| | **التعبير الكتابي والمشاريع** | ينتج كتابة نصوصا قصيرة منسجمة تتكون من 20 إلى 40 كلمة مشكولة شكلا تاما من مختلف الأنماط بالتركيز على النمطين الحواري والتوجيهي في وضعيات تواصلية دالة . |
| | **فهم المنطوق** | يفهم خطابات منطوقة في حدود مستواه الدراسي ، وعمره الزمني والعقلي ، ويتفاعل معها بالتركيز على النمطين السردي والوصفي . |
| | **التعبير الشفوي** | يحاور ويناقش ويقدم توجيهات ويسرد قصصا ويصف أشياء أو أحداثا بلسان عربي في موضوعات مختلفة ، اعتمادا على مكتسباته في وضعيات تواصلية دالة . |
| | **فهم المكتوب** | يقرأ نصوصا أصلية ، قراءة سليمة ومسترسلة ومعبرة من مختلف الأنماط ويفهمها ، بالتركيز على النمطين الوصفي والسردي ، تتكون من تسعين كلمة إلى مائة وعشرين كلمة |

| | | |
|---|---|---|
| **الطور الثاني** | | أغلبها مشكولة |
| | **التعبير الكتابي** | ينتج كتابة نصوصا طويلة نسبيا منسجمة تتكون من 60إلى 80 كلمة أغلبها مشكولة من مختلف الأنماط بالتركيز على النمطين السردي والوصفي في وضعيات تواصلية دالة . |
| **الطور الثالث** | **فهم المنطوق** | يفهم خطابات منطوقة في حدود مستواه الدراسي ، وعمره الزمني والعقلي، ويتفاعل معها بالتركيز على النمطين التفسيري والحجاجي . |
| | **التعبير الشفوي** | يحاور ويناقش ويقدم توجيهات ويسرد قصصا ويصف أشياء أو أحداثا ويعبرعن رأيه، ويوضح وجهة نظره ، ويعللها بلسان عربي ، في موضوعات مختلفة اعتمادا على مكتسباته المدرسية ، ووسائل الإعلام والاتصال ، في وضعيات تواصلية دالة . |
| | **فهم المكتوب** | يقرأ نصوصا أصلية، قراءة سليمة مسترسلة معبرة وواعية من مختلف الأنماط ويفهمها ، بالتركيز على النمطين التفسيري والحجاجي، تتكون من مائة وعشرين كلمة إلى مائة وثمانين كلمة مشكولة جزئيا. |

| | | |
|---|---|---|
| | **التعبير الكتابي والمشاريع** | ينتج كتابة نصوصا طويلة منسجمة تتكون من 80 إلى 120 كلمة مشكولة جزئيا من مختلف الأنماط بالتركيز على النمطين التفسيري والحجاجي، في وضعيات تواصلية دالة . |

**13-مفاهيم ميادين اللغة العربية ( المنطوق والمكتوب ) :**

استحدثت مناهج الجيل الثاني لتدريس اللغة العربية تقسيمات شملت ميادينها، وأولت النص المنطوق أهمية بالغة ، وأضافت بعض التعديلات على الجانب المكتوب.

**13-1--ميدان فهم المنطوق :** وهو "إلقاء نص بجهارة وإبداء الانفعال به، تصاحبه إشارات باليد أو بغيرها، لإثارة السامعين وتوجيه عواطفهم وجعلهم أكثر استجابة، ويجب أن يتوافر في المنطوق عنصر الاستمالة لأن السامع قد يقتنع بفكرة ما، وهذا العنصر من أهم عناصر المنطوق لأنه هو الذي يحقق الغرض من المطلوب "[1] ويهدف إلى" صقل حاسة السمع وتنمية الاستماع، وتوظيف اللغة من خلال الإجابة عن أسئلة متعلقة بنص قصير ذي قيمة مضمنة تدور أحداثه حول مجال الوحدة، مناسب لمعجم الطالب اللغوي، يستمع إليه المتعلم عن طريق الوسائط التعليمية المصاحبة أو عن طريق المعلم الذي يقرؤه قراءة تتحقق فيها شروط سلامة النطق وجودة الأداء

[1]- دليل استخدام كتاب اللغة العربية ، الرابعة من التعليم الابتدائي ، ص18.

وتمثيل المعاني، وتعاد قراءته كلما استدعت الحاجة[1]" . وهي الطريقة النموذجية التي يعرض بها نص المنطوق على المستمعين بغرض تنمية حاسة الذوق ومهارة السمع باعتبارها من أهم الملكات والمهارات، ويعد النص المنطوق المحورالأساس الذي تبنى عليه تعلمات ميدان التعبير الشفهي وميدان المكتوب .

**13-2-ميدان التعبير الشفوي** : هو "أداة من أدوات عرض الأفكار، ووسيلة للتعبير عن الأحاسيس وإبداء المشاعر، كما أنه يحقق حسن التفكير وجودة الأداء عن طريق اختيار الألفاظ وترسيخها والربط بينها، وهو أداة إرسال للمعلومات والأفكار، ويتخذ شكلين ( التعبير الوظيفي، والتعبير الإبداعي )"[2].

ويهدف إلى "إثراء الرصيد اللغوي والمعرفي المستمد من نفس الحقل المفاهيمي للنص المنطوق، وتنمية مهارة المشافهة والتواصل والاسترسال في الحديث، وإبداء المواقف الخاصة بكل متعلم بكل حرية وتوظيف مهارات التعبير في مواقف الحياة الحقيقية، والتفاعل مع الآخرين، علما أن الهدف الأسمى للعملية التعليمية التعلمية برمتها يسعى إلى إعداد المتعلم للاندماج في النسيج الاجتماعي ، والمشاركة في حياة مجتمعه اجتماعيا واقتصاديا وسياسيا ... إلى جانب تنمية الحس اللغوي عنده، أي حسه بقيمة الفكرة وقيمة الكلمة ودقتها، ومناسبة الأسلوب ، وثراء الصور الخيالية"[3]. فالتعبيربشقيه – كما ذكرت سابقا – هو المحصلة النهائية لفروع اللغة وهو الغاية

[1]- دليل استخدام كتاب اللغة العربية ، السنة الثالثة من التعليم الابتدائي ، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية ، د ط، 2018/2017 ، ص6.
[2]- دليل استخدام كتاب اللغة العربية ، السنة الرابعة ، ص18.
[3]-دليل استخدام كتاب اللغة العربية ، السنة الثالثة ، ص6-

من تدريس اللغة العربية ، لذا أولته مناهج الجيل الثاني عناية بالغة بعدما كان مهمشا في المناهج السابقة.

**13-3-ميدان فهم المكتوب** [1]: هو "عمليات فكرية تترجم الرموز إلى دلالات مقروءة، فهو نشاط ذهني يتناول مجموعة من المركبات ( الفهم ، إعادة البناء ، واستعمال المعلومات ، وتقييم النص ) ويعتبر أهم وسيلة في إكساب المعرفة ، وإثراء التفكير وتنمية المتعة وحب الاستطلاع، ويشمل الميدان نشاط القراءة والمحفوظات والمطالعة" .

ويهدف إلى إكساب المتعلم " المهارات القرائية والفهم والمناقشة، فمن خلال النصوص المكتوبة يثري رصيده اللغوي ويحقق أهدافا تعلمية (لغوية –معرفية –فكرية – سلوكية ....) ويُعمل فكره في مناقشة بنائه الفكري وتعتبر النصوص المكتوبة حقولا خصبة للدراسة الأدبية فمن خلالها يتم تناول الظواهر النحوية والصرفية والإملائية ، وتغرس فيه قيما متنوعة"[2] وميدان المكتوب هو امتداد لميدان التعبير الشفوي ولا يقل أهمية عنه ، ويعدان الترجمان الأمثل لميدان المنطوق .

**13-4-ميدان التعبير الكتابي:** هو القدرة على" استعمال اللغة المكتوبة بشكل سليم وبأسلوب منطقي منسجم واضح تترجم من خلاله الأفكار والعواطف والميول .وهو الصورة النهائية لعملية الإدماج ويتجسد من خلال كل النشاطات الكتابية الممارسة من طرف المتعلمين" [3].

[1]- دليل استخدام كتاب اللغة العربية ، السنة الرابعة ، ص18

[2]دليل استخدام كتاب اللغة العربية ، السنة الثالثة من التعليم الابتدائي، ص6 -

[3]- دليل استخدام كتاب اللغة العربية ، السنة الرابعة من التعليم الابتدائي، ص18.

ويتناول فيه بالدراسة أنماطا وتقنيات ويتدرب عليها كتابيا بلغة سليمة، ثم ينتج نصوصا يدمج فيها الموارد في نهاية المقطع من خلال التعامل مع وضعيات إدماجية.

**14-مخطط تعليمية التعبير الشفهي والكتابي من خلال مناهج الجيل الثاني**

**14-1-حصة فهم المنطوق:** وهي حصة تنمى فيها مهارة الاستماع من خلال إلقاء نص لتفكيكه وإعادة بناء نص جديد انطلاق منه .

**14-2- حصة التعبير الشفوي** : تستغل هذه الحصة لتوظيف الصيغ والتراكيب لإنتاج جمل تواصلية

**14-3-الإنتاج الشفوي:** يركز في هذه الحصة على استعمال المشاهد لاستنطاقها من قبل المتعلمين بغرض إكسابهم رصيدا لغويا يساعدهم على الإنتاج الشفوي في وضعيات تواصلية دالة ، تعرض ثلاث مشاهد الأولى وثانية تدمج جزئيا ليضاف المشهد الثالث لتدمج كليا، ليعرض كل متعلم في نهاية النشاط نصا قصيرا ينسج على منوال النص المنطوق الذي سمعه .

**14-4- حصة الإنتاج الكتابي** : يتدرب المتعلم على إنتاج كتابي، وتتعدد وضعيات هذا النشاط حسب الطور التعليمي للمرحلة منها ( ترتيب الجمل ، تتمة النقص من الكلمات، تلخص قصة أو استخراج شخصياتها وأطرها الزماكنية ... التعبير عن مشاهد و الانطلاق منها لإنتاج نص كتابي قصير، تقديم تعليمة يحرروفق مطلوبها ...) وتسعى هذه الحصة إلى إكساب المتعلم فنيات كتابة نص منسجم معنى وبنية .

وقد تم عرض نماذج لكيفية إنجاز نشاطي التعبير الشفوي والكتابي

**15-خطوات تقديم مذكرة نموذجية للسنة الأولى ابتدائي :**

**سير درس ميدان المنطوق(التعبير الشفوي )والمكتوب (التعبير الكتابي )**

- **نموذج مذكرة التعبير الشفوي**

**الميدان:** فهم المنطوق

**المقطع الأول :** عائلتي

**النشاط :** تعبير شفوي (أشاهد وأعبر )

**الوحدة :**أتعرف على عائلتي .

**الهدف التعلمي:** يصف مشاهد وصور ويعلق عليها.

**الكفاءة الختامية :** يحاور ويناقش انطلاقا من سندات مكتوبة أو مصورة في وضعيات تواصلية دالة.

| المراحل | الأنشطة التعليمية المقترحة | مؤشر الكفاءة | تقويم |
|---|---|---|---|
| **وضعية** | **العودة إلى النص المنطوق وطرح سؤالين :**<br>-ما اسم صديق أحمد ؟(بلال)<br>-أين تجلس خديجة ؟ (بين الجد والجدة ) | **يجيب** | **تشخيصي** |

| | | | |
|---|---|---|---|
| **الانطلاق** | | | |
| | **يلاحظ**<br><br>**يصف**<br><br>**يجيب** | دعوة المتعلمين إلى ملاحظة المشاهد المعروضة في الكتاب (ص13) وتأملها وفسح المجال للملاحظة والاستفسارات<br><br> <br><br>**الوصف التلقائي للمشهد**<br><br>ينطلق المتعلمون في وصف المشهد تلقائيا تجاوبا مع الأسئلة التوجيهية الآتية :<br><br>-ماذا يمثل المشهد ؟(عائلة )<br><br>-كيف عرفتم ذلك ؟(لأن فيها الأب ، الأم ... ) | |

| | | | |
|---|---|---|---|
| **بناء التعلمات** | – من هم الجالسون جنبا إلى جنب ؟ (أحمد مع خديجة، والأب والأم )<br>لبناء حوار من خلال المشهد:<br>– لماذا تجتمع العائلة هكذا ؟ وماذا يظهرعلى ملامح وجوه أفراد هذه العائلة ؟<br>(تجتمع العائلة هكذا لأنهم يحبون بعضهم البعض، يظهر على ملامح وجوههم الابتسامة والتي تزرع المحبة والسعادة )<br>– هل تحب أفراد عائلتك ؟نعم<br>– هل تطيع والديك ؟ (نعم) | **يجيب** | **تكويني** |
| **تدريب واستثمار المكتسبات** | تسجل المعلمة على السبورة التعابير المستحسنة في كلمات وجمل قصيرة ومن ثم يتم الربط بينهما لتكوين نص قصير بمشاركة المتعلمين مثل<br>*اجتمعت العائلة في غرفة الجلوس لتناول الحلويات | **يعبر**<br>**يقرأ** | **تحصيلي** |

| | | | |
|---|---|---|---|
| | والمشروبات ، في جوّ يظهر فيه التفاهم والمحبة بين أفراد العائلة .<br>*أنا أحب عائلتي ، وأطيع والديا وأشكرهما . | | |

**نموذج مذكرة التعبير الكتابي**

**الميدان** : التعبير الكتابي

**المقطع التعلمي** : العائلة

**الكفاءة الختامية** : ينتج كتابة من أربعة إلى ستّ جمل يغلب عليها النّمط الحواريّ، انطلاقا من سندات مكتوبة أو من الصّور.

**الهدف التعلمي** : يكتب وينتج جملا بأنماط مختلفة.

" **السند** : كلمات وجمل من النص" منزلنا

**الوسائل** : المشاهد ، كتاب المعلم ، دفتر الأنشطة.

| المراحل | الأنشطة المقترحة | مؤشر الكفاءة | التقويم |
|---|---|---|---|
| | **طرح أسئلة توجيهية لاستحضار المكتسبات القبلية الخاصة " بنص "منزلنا**<br>-إعادة صياغة عناصر التعبير من خلال الصور | **يستحضر المكتسبات القبلية** | **التشخيصي** |

| | | | |
|---|---|---|---|
| **وضعية الانطلاق** | المعروضة في الكتاب أحمد في الحمام ، الأب في غرفة النوم ، جدي وجدتي في غرفة الجلوس .....من طرف المتعلمين.<br> <br> | **يتذكر**<br>**يجيب** | |

| | | | |
|---|---|---|---|
| | <br> | | |
| **وضعية بناء** | مطالبة المتعلمين بفتح الكتاب وتأمل الصور لتتمة نشاط "**أكمل وأكتب** " ودفتر الأنشطة لتأمل نشاط " **أركب** " وقراءتهم انطلاقا من المعارف المكتسبة يكمل<br>أبي في غرفة.....<br>أحمد في..... | **تقويم النشاط** | **التكويني** |

| | | | |
|---|---|---|---|
| **التعلمات** | جدي في غرفة.....<br>يقوم المتعلم بإنجاز نشاط "**أركب** " في دفتر الأنشطة ،<br>أركب جملا مستعينا بالصور :أغسل وجهي في.....<br>أنام في..... | **إنجاز النشاط** | |
| **التدريب واستثمار** | مراقبة منجزات المتعلمين مع تقويمها وتصحيحها | **يقوم ويعالج** | **التحصيلي** |

**<u>خطوات تقديم مذكرة نموذجية للسنة الثانية ابتدائي</u>**

**<u>سير درس ميدان المنطوق(التعبير الشفوي )والمكتوب (التعبير الكتابي )</u>**

- **<u>نموذج مذكرة التعبير الشفوي</u>**

**الميدان :** فهم المنطوق

**النشاط :** إنتاج الشفوي

**الموضوع** :اليوم ننظف بيتنا

**الهدف التعلمي** : ينظم أفكاره ويعبر عنها تعبيرا سليما

**القيم** : إحياء المناسبات صلة الرحم ، التعاون.

| المراحل | الأنشطة التعليمية المقترحة | مؤشر الكفاءة | التقويم |
|---|---|---|---|
| **وضعية الانطلاق** | **-تطرح المعلمة أسئلة للتذكير:**<br>-ما هو اليوم الذي يتم فيه تنظيف المنزل ؟<br>-ما هي المناسبات التي نقوم فيها بتنظيم المنزل ؟ | **أن يسترجع ما اكتسبه يجيب عن الأسئلة** | **تشخيصي** |
| | ملاحظة الصور كلها **(تشكل هذه المرحلة المحطة الأساسية التي يجب أن يستحضر فيها المتعلم انتباهه البصري قصد التقاء الأحداث)**<br>-مطالبة المتعلمين بفتح الكتاب ص37. | **أن يلاحظ** | **تكويني** |

| | | | |
|---|---|---|---|
| وضعية بناء التعلمات | <br>**التعبير التلقائي للصور**<br>-تطرح المعلمة أسئلة توجيهية لمساعدة المتعلم على التعبير.<br> <br>ماذا تفعل البنت ؟<br>ماذا طبخت الأم؟<br>يعيد التعبير دون تدخل المعلمة يتم التعبير عن الصورة (1) ،<br>(2) معا (جزئيا) | **أن يجيب**<br>**أن يربط الأحداث** | |

| | | | |
|---|---|---|---|
| | <br>–أن يعبر بكل حرية ثم التعبير عن الصور (1) (2) (3) معا (كلي) | **ويتواصل ويتقاسم الأفكار** | |
| **التدريب والاستثمار** | مطالبة المتعلم بسرد قصة مشابهة | **أن يعبر بكل حرية دون الخروج عن الموضوع** | **تحصيلي** |

**<u>نموذج من مذكرة التعبير الكتابي للسنة الثانية</u>**

**المقطع التعلمي** : العائلة

**الميدان** : فهم المكتوب

**الموضوع** : العائلة تحتفل بالاستقلال

**الهدف التعلمي** : ينتج جمل بسيطة في وضعيات مختلفة.

| المراحل | الأنشطة التعليمية المقترحة | مؤشر الكفاءة | التقويم |
|---|---|---|---|

| | | | |
|---|---|---|---|
| **وضعية الانطلاق** | مطالبة المتعلمين بتكوين جمل ب : هذان هاتان ، أنا ، نحن | أن ينتج جملا بسيطة | **تشخيصي** |
| **بناء التعلمات** | تكتب الوضعية على السبورة.<br>–قراءة التعليمة من قبل المعلمة ومجموعة من المتعلمين<br>–تشرح المعلمة الوضعية وتطالبهم بترتيب الجمل لتكوين فكرة بسيطة<br>–أكلنا الحلوى وشربنا العصير.<br>–دعوة أصدقائي.<br>–غنينا أغنية حلوة.<br>–اشتريت الحلوة والشموع.<br>–يشرع المتعلم في الحل ، تمر المعلمة على | أن يقرأ السؤال<br>أن يحدد المطلوب<br>أن يشرع في الحل<br>أن يصحح | **التكويني** |

| | | | |
|---|---|---|---|
| | الصفوف للمراقبة والتوجيه.<br>التصحيح الجماعي على السبورة ثم الفردي على الكراس | | |
| **استثمار المكتسبات** | مطالبة المتعلمين بقراءة الفقرة المتوصل إليها | أن يقرأ ويستوعب الانسجام الموجود بين الجمل | **التحصيلي** |

**سير درس ميدان المنطوق(التعبير الشفوي )والمكتوب (التعبير الكتابي )**

**خطوات تقديم مذكرة نموذجية للسنة الثالثة ابتدائي**

- **نموذج مذكرة التعبير الشفوي**

**الميدان :** فهم المنطوق

**المقطع التعلمي :** التعبير الشفوي.

**النشاط :** تعبير شفوي (إنتاج الشفوي )

**الموضوع :** حول مائدة الطعام

**الهدف التعلمي** : يسرد قصة انطلاقا من مشهد أو صور، و يرشد إلى القيم إنسانية.

**القيم** : ينمي القيمة الخلقية والدينية المستمدة من مكونات الهوية الوطنية.

| الوضعيات | الأنشطة التعليمية التعلمية المقترحة | مؤشر الكفاءة | التقويم |
|---|---|---|---|
| **وضعية الانطلاق** | -لاحظت أخاك لا يحترم آداب الأكل<br>-قّدم له مجموعة من النصائح حتي يمارس آداب الأكل | **يحسن الاستماع يجيب عن الأسئلة** | **التشخيصي** |
| | -مطالبة المتعلمين بملاحظة الصور والتعبير عنها<br>**<u>الصور 1</u> :**التعبير عنها وتدوين الملخص على السبورة<br>طرح أسئلة حول الصورة<br>- ماذا نفعل قبل الجلوس إلى طاولة الطعام .<br>- بماذا نغسل أيدينا ؟<br> | **يلاحظ الصّور ويعبرعنها**<br>**يجيب عن** | |

| | | | |
|---|---|---|---|
| مرحلة بناء التعلمات | <br> <br>**الصور 2**<br>ماذا نفعل قبل أن نبدأ الطعام (نقول بسم الله )<br>لماذا (حتي يطرح الله فيه بركة)<br>التعبير عن الصورتين (1) (2)**(إدماج جزئي)**<br>**الصورة 3**<br>ماذا تقول عند الانتهاء من الأكل ؟ ثم ماذا تفعل ؟ | **الأسئلة** | **تكويني** |

| | | | |
|---|---|---|---|
| | (أحمد الله على نعمته ثم أغسل يدي وأنظف أسناني )<br>التعبير عن الصور الأربعة **(إدماج كلي )**<br> | | |
| **مرحلة التدريب واستثمار المكتسبات** | تدوين المخلص على السبورة وقراءته من قبل المتعلمين | **يقرأ الملخص** | **التحصيلي** |

**<u>خطوات تقديم مذكرة نموذجية للسنة الثالثة ابتدائي</u>**

- **<u>نموذج مذكرة التعبير الكتابي ( إنتاج )</u>**

**المقطع التعلمي :** القيم الإنسانية

**النشاط :** قراءة (أداء +فهم ) +إنتاج كتابي

**الموضوع :** أنا لست أنانيا

**الهدف التعلمي :** يعبر عن فهمه لمعاني النص ويوظف معجمه اللغوي المناسب وينظم إنتاجه وفق النمط السردي.

| المراحل | الوضعية التعليمية والنشاط والمقترح | مؤشر الكفاءة | التقويم |
|---|---|---|---|
| **مرحلة الانطلاق** | **تلخيص النص المكتوب بأسئلة موجهة**<br>–ما سبب ما حدث مع وسيم؟<br>–لو كنت مكان حميد هل تتصرف نفس تصرفاته ؟ | **يتذكر أهم أحداث النص والمعنى العام له** | **التشخيصي** |
| **بناء التعلمات** | –قراءة النص قراءة معبرة من طرف المعلم.<br>–قراءة فردية وافية من قبل بعض المتعلمين.<br>–تطرح المعلمة أسئلة حول القيم الموجودة في النص ويركز عليها<br>–استخرج العبارة الدالة على حب حميد لأخيه؟.<br>–قارن بين سلوك وسيم وسلوك حميد ؟.<br>ما الفرق بينهما ؟<br>–استخرج من النص القيم الإيجابية وأميزها عن القيم | **يفهم الهدف من النص ويعبر عن رأيه في مضمونه**<br>**–يستخرج القيم الإيجابية ويتحلى بها** | **التكويني** |

| | | | |
|---|---|---|---|
| | السلبية الموجودة فيه؟.<br>-اذكر قيما إيجابية وأخرى يجب أن نتصف بها وأن نتعامل مع الآخرين وفقها؟.<br>قراءة النص ص7 من كراس الأنشطة.<br>من الشخصية الرئيسية في النص ؟ من هي الشخصية المساعدة ؟<br>من الشخصية التي أعجبتك ؟ لماذا ؟<br>أين ذهبا؟ ماذا حدث معهما ؟<br>يستخرج من النص المعلومات اللازمة لملء الجدول | **-يرشد إلى قيم إنسانية**<br>**-يجيب عن الأسئلة**<br>**يحدد الشخصيات**<br>**يحدد الأحداث**<br>**الحل /الانفراج**<br>**يفاضل بين الشخصيتين** | |
| **مرحلة التدريب والاستثمار** | يضع علامة (*) في المكان المناسب<br>-تجديد الشخصيات<br>-تحديد المشكلة.<br>-تحديد البيئة المكانية والزمانية.<br>-يكتب حلا للمشكلة ونهاية للقصة | **تحديد عناصر خطاطة السرد في الجدول** | **التحصيلي** |

**خطوات تقديم مذكرة نموذجية للسنة الرابعة ابتدائي**

- **نموذج مذكرة التعبير الشفوي**

**الميدان** : فهم المنطوق

**المقطع التعلمي** : التعبير الشفوي

**النشاط** : تعبير شفوي (إنتاج الشفوي )

**الموضوع** : البائع الصغير

**الكفاءة الختامية** : يصف شيئا انطلاقا من سندات متنوعة في وضعيات تواصلية دالة.

**الهدف التعلمي** : يصف ويعبّر انطلاقا من مشهد عن وضعيات تواصلية ذات دلالة و يعبر عن قيم و سلوكات إيجابية شفويا من خلال سندات مختلفة .

| المراحل | الوضعيات وأنشطة التعلم | مؤشر الكفاءة | التقويم |
|---|---|---|---|
| | **السياق** : في مدرستك تلميذ ينتقل على كرسي متحرك ، لفت انتباهك أنه يتعرض للسخرية وهي سلوك حدث في الراحة بساحة المدرسة<br>**التعليمية** :عبر عن الصورة ، وحدثنا عن ردة فعلك حيال هذا التصرف . | **يحسن الاستماع ويجيب يحي القيم** | **شخيصي** |

| | | | |
|---|---|---|---|
| وضعية الانطلاق | <br> | الإنسانية من خلال ردة الفعل | |
| وضعية بناء التعلمات | الصورة الأولى<br>ماذا تلاحظ في الصورة ؟ | يستقي معلومات بالإعتماد | التكويني |

| | | | |
|---|---|---|---|
| | <br>ماالسبب الذي جعل زميلك يعمل في الشارع ؟<br>ما هو السلوك الذي يمكن أن تقوم به لو كنت أنت في مكانه ؟<br>ما هي الصعوبات التي ستواجهه في العمل والمدرسة ؟<br>التعبير عن الصورتين **(إدماج جزئي)**<br> | **على سندات توضيحية مرافقة**<br>**يعبر عن الصور معتمدا على الأسئلة التوجيهية يربط بين الأفكار ويدمجها ليعبر عن وضعيات مشابهة** | |

| | | | |
|---|---|---|---|
| | <br>كيف يمكنك مساعدته **(إدماج كلي )**<br>احكي كيف يقضي الطفل نهاره ؟<br>**يعبّر التلاميذ عن المشهد**<br>اقترح ما تراه مناسبا وعبر؟<br>وحيد يتيم يساعد عائلته الفقيرة<br>هل تعرف حقوق الطفل ؟ أذكر بعض الحقوق التي تعرفها ؟ | | |
| **وضعية التدريب والاستثمار** | وأنت عائد إلى البيت وجدت زميلك هجر الدراسة يبيع الأدوات المدرسية على حافة الطريق فنصحته قائلا ..... | **قراءة الملخص** | **التحصيلي** |

**نموذج من مذكرة نشاط التعبير الكتابي للسنة الرابعة ابتدائي**

**المقطع التعلمي** : القيم الإنسانية

**الميدان** : التعبير الكتابي

**النشاط** : تعبير كتابي ( إنتاج كتابي )

**الموضوع** : البائع الصغير

**الهدف التعلمي** : يتحكم في مستويات اللغة الكتابية، وينتج منصوصات حسب وضعية التواصل.

| المراحل | الوضعيات التعليمية التعلمية والأنشطة المقترحة | مؤشر الكفاءة | التقويم |
|---|---|---|---|
| **وضعية الانطلاق** | طرح أسئلة حول النص المنطوق<br>-ما هو اسم البائع الصغير الذي تعرفنا عليه في النص المنطوق ؟<br>-ماذا كان يبيع ؟ | **يتذكر ما جاء في النص المنطوق** | **تشخيصي** |
| | **السند** : يعرض نص آخر للبائع الصغير يدون الأستاذ التعليمة على السبورة.<br>**التعليمة:**<br>ما هو شعورك عندما تشاهد الأطفال المتشردين | **يستمع يقرأ التعليمة** | |

| | | | |
|---|---|---|---|
| **بناء التعلمات** | والمتسوليين في الشوارع.<br>تحدث عن الحقوق التي حرموا منها<br>-قراءة التعليمة من قبل الأستاذ وشرحها.<br>-قراءة فردية للمتعلمين.<br>-مطالبة المتعلمين بإنتاج فقرة تتراوح مابين(6-8) اكتب فقرة محترما تقنيات التعبير الكتابي.<br>-مراعاة البياض.<br>-علامات الوقف.<br>الاستشهاد (آيات قرآنية ، حديث شريف ، حكمة ، مقولة ، بيت شعري)<br>- مقروئية الخط<br>- توظيف المطلوب<br>- يتم قراءة السند وشرحه. | **يحترم تقنيات التعبير** | **تكويني** |
| **استثمار المكتسبات** | -التجول بين الصفوف ومراقبة المتعلمين وإرشادهم وتوجيههم للطرق الصحيحة في تنظيم الإجابة | **ينظم الإجابة** | **تحصيلي** |

| | | | |
|---|---|---|---|
| | تقويم المشروع:<br>1-تصحيح الوضعية الإدماجية<br>2-(جماعي فردي)تصحيح التعبير<br>اختيار بعض التعابير الجيدة لتتم قراءاتها. | | |

**خطوات تقديم مذكرة نموذجية للسنة الخامسة ابتدائي :**

- **نموذج مذكرة التعبير الشفوي**

**الميدان** : فهم المنطوق

**المقطع التعلمي** : التعبير الشفوي

**النشاط** : تعبير شفوي (إنتاج الشفوي )

**الموضوع** : أخطار الهاتف النقال

**الهدف التعلمي** : يعبر بكل حرية وبأفكار مترابطة عن أخطار الهاتف النقال .

| المراحل | أنشطة التعليم والتعلم المقترحة | | التقويم |
|---|---|---|---|

| | | | |
|---|---|---|---|
| **وضعية الانطلاق** | طرح المعلمة للأسئلة:<br>ما الوسائل التكنولوجية الأكثر استعمالا ؟<br>ما هي محاسن الهاتف النقال؟ | **يجيب** | **تشخيصي** |
| **بناء التعلمات** | **تعليق المشاهد على السبورة**<br> <br>إعطاء المجال للمتعلمين للتعبير دون توجيه أو مقاطعة<br>أولا : التعبير التلقائي من قبل بعض المتعلمين<br>طرح أسئلة حول المشهد<br>ماذا يفعل هؤلاء الأطفال ؟<br>هل يتحدثون مع بعض ؟ | **يلاحظ ويشاهد** | **تكويني** |

| | | | |
|---|---|---|---|
| | هل استعمال الهاتف النقال بكثرة يعزل الإنسان عن أسرته وأصدقائه؟<br>تعليق عن المشهد الثاني<br> <br>ترك المجال للتعبير بكل حرية<br>من خلال إجابات المتعلمين يتم تكوين نص شفوي | **يجيب عن الأسئلة**<br>**يعبر بكل حرية بأفكار مترابطة** | |
| **الاستثمار والتدريب** | يدون النص على السبورة ثم يقرأ<br>رغم أن الهاتف النقال مفيد جدا ولكن الإفراط في استعماله يجعلني انعزل عن المجتمع وأصبح انطوائي ، كذلك استعماله يجعلني انعزل داخل السيارة هو خطر كبير على أي سائق إذ تعرضه للحوادث | **يعتمد على ما اكتسبه في تثبيت الأفكار المستخرجة** | **تحصيلي** |

| | | | |
|---|---|---|---|
| | المميتة..... ..... | **والمنتجة** | |

**نموذج مذكرة التعبير الكتابي للسنة الخامسة ابتدائي**

**المقطع التعلمي** : وسائل الفضاء والاكتشافات العلمية

**الميدان** : التعبير الكتابي

**الموضوع:** وسائل الاتصال

**الهدف التعلمي** : ينتج نصا يتواصل به مع الآخر بأفكار مترابطة ومنسجمة .

| المراحل | الأنشطة المقترحة | مؤشر الكفاءة | التقويم |
|---|---|---|---|
| **وضعية الانطلاق** | طرح أسئلة:<br>فيم نستعمل الأقمار الاصطناعية ؟ | **أن يجيب عن السؤال** | **تشخيصي** |
| | **السند** : وسائل الاتصال كثيرة ومتنوعة ، تسهم في تقريب المسافات بين الناس.<br>**المطلوب** :أكتب نصا من 10 إلى 12 سطرا تصف وسيلتك المفضلة ، وتبين منافعها وأضرارها ، موظفا اسما من الأسماء الخمسة. | **قراءة التعليمية واستخراج** | |

| | | | |
|---|---|---|---|
| **بناء التعلمات** | -قراءة التعليمة من طرف المعلمة وبعض المتعلمين.<br>-استخراج المطلوب للعناصر الأساسية للمطلوب.<br>-طرح بعض الأسئلة :<br>-أذكر أهم وسائل الاتصال ؟<br>-ما دور وسائل الاتصال ؟<br>-ما علاقة وسائل الاتصال بأقمار الاصطناعية ؟<br>من خلال هذه الأسئلة يتم توليد بعض الأفكار عند المتعلمين<br>و يطلب منهم التعبير شفويا. | **المطلوب**<br>**الإجابة عن الأسئلة**<br>**توليد الأفكار** | **تكويني** |
| **التدريب والاستثمار** | . فتح المجال للمتعلمين لتحرير مواضيعهم كتابيا<br>مطالبة المتعلمين بقراءة الفقرة المتحصل عليها كتابيا<br>تصحيح النص ، وتشكيلها جماعيا | **قراءة الفقرة وتصحيحها** | **تحصيلي** |

## 16 طرائق تقويم نشاط التعبير الكتابي

يخضع نشاط التعبير الكتابي للمقاييس التي بموجبها يقوم الإنتاج الكتابي ويبنى على أساسها[1]

**1-"الوجاهة** : التقيد بالموضوع، استعمال المعلومات الصحيحة.

**2-الانسجام** : الأفكار ، صحتها ، سلامتها ، و ضوحها ، ترتيبها ، الربط بينها.

**3-الإحاطة** : الإلمام بعناصر الموضوع.

**4-سلامة اللغة** : مراعاة قواعد النحو والصرف والإملاء ( علامات الترقيم ).

**5-الأسلوب** : العناية بجماله وأناقته ، وهذا لا يكون إلا بقراءة الأوراق قراءة متأنية وفاحصة ومتمعنة من بداية الورقة حتى نهايتها ، بحيث يكون التقويم وفق رموز متفق عليه."

كما يعمد المعلم إلى شبكة تقويم بموجبها يحكم على بناء الكفاءة ، ويستعين بسلم تقدير[2]

[1]- غيلوس صالح ، الإنتاج الكتابي في ضوء المقاربة النصية في المدرسة الجزائرية طرق تعلمه وتقويمه ، مخبر الممارسات اللغوية في الجزائر ، مجلة أكاديمية محكمة ، العدد الرابع والثلاثون ، ديسمبر ،2015، ص165-166.

[2]- ينظر : المرجع نفسه ، الصفحة نفسها

| المعايير | المؤشرات | العلامة الجزئية |
|---|---|---|
| **الملاءمة مع الوضعية** | التقيد بالموضوع | 01 |
| | المعلومات الصحيحة | 01 |
| | ترتيب منطقي للأفكار | 01 |
| **الانسجام** | الأفكار المنسجمة | 01 |
| | ترتيبها حسب الأهمية | 01 |
| | ذكر القضية المعالجة | 01 |
| **سلامة اللغة** | بدايات الفقرات | 0.5 |
| | توظيف علامة الوقف | 01 |
| | توظيف الأسلوب المطلوب | 01 |
| **الإتقان والتميز** | الأسلوب الجميل | 01 |
| | نظافة الورقة | 0.5 |

بعد تصحيح المعلم لتعابير المتعلمين يعمد إلى رصد الأخطاء الواجب تصحيحها في الحصة الثانية من نشاط التعبير الكتابي ، وذلك يتم بتدوين معظم أنواع الأخطاء في تعابير المتعلمين، بعد أن

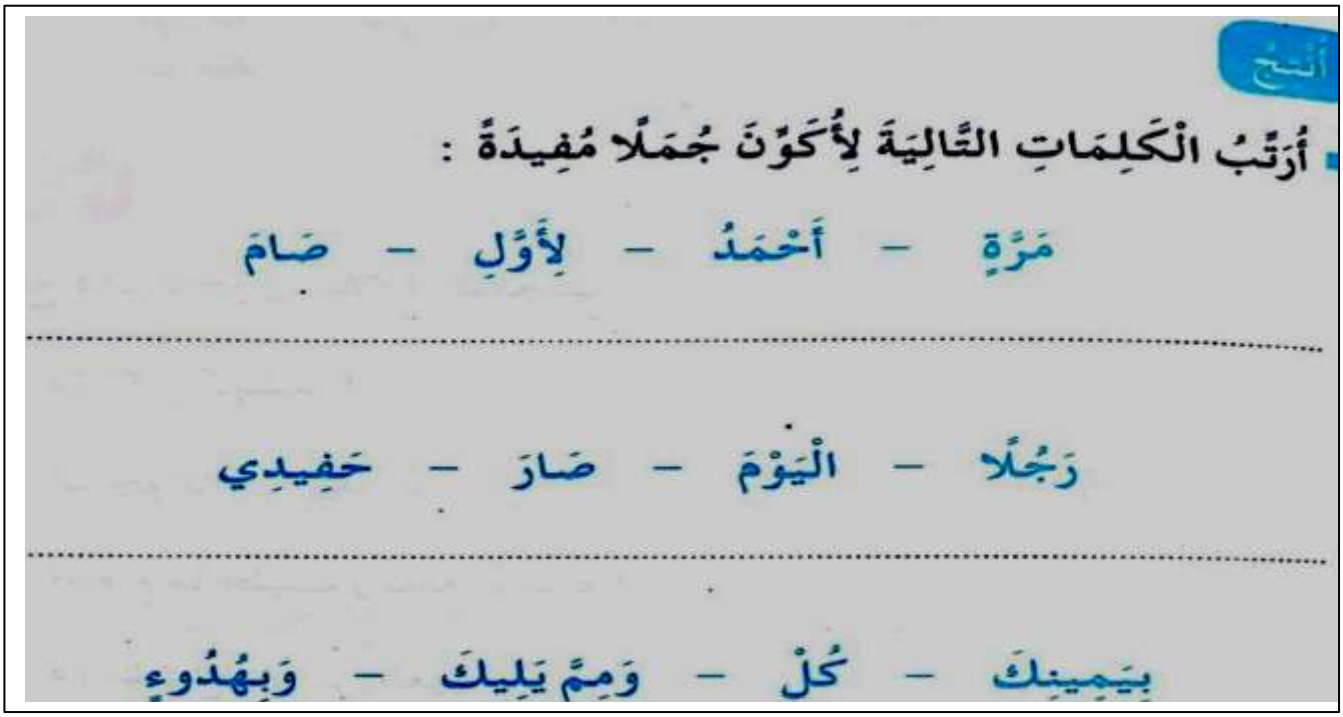
يقوم بتدوين الملاحظات التوجيهية في كراسات المتعلمين لعدم إعادة الخطئ نفسه في كل تعبير، ويتم بعدها التصحيح الجماعي رفقة المعلم و فق الجدول التالي :

| الخطأ | نوعـــــــــــــــه | | | | | الصواب |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | لغوي (ل) | نحوي (ن) | صرفي (ص) | إملائي (إ) | تركيبي (ت) | |
| | | | | | | |

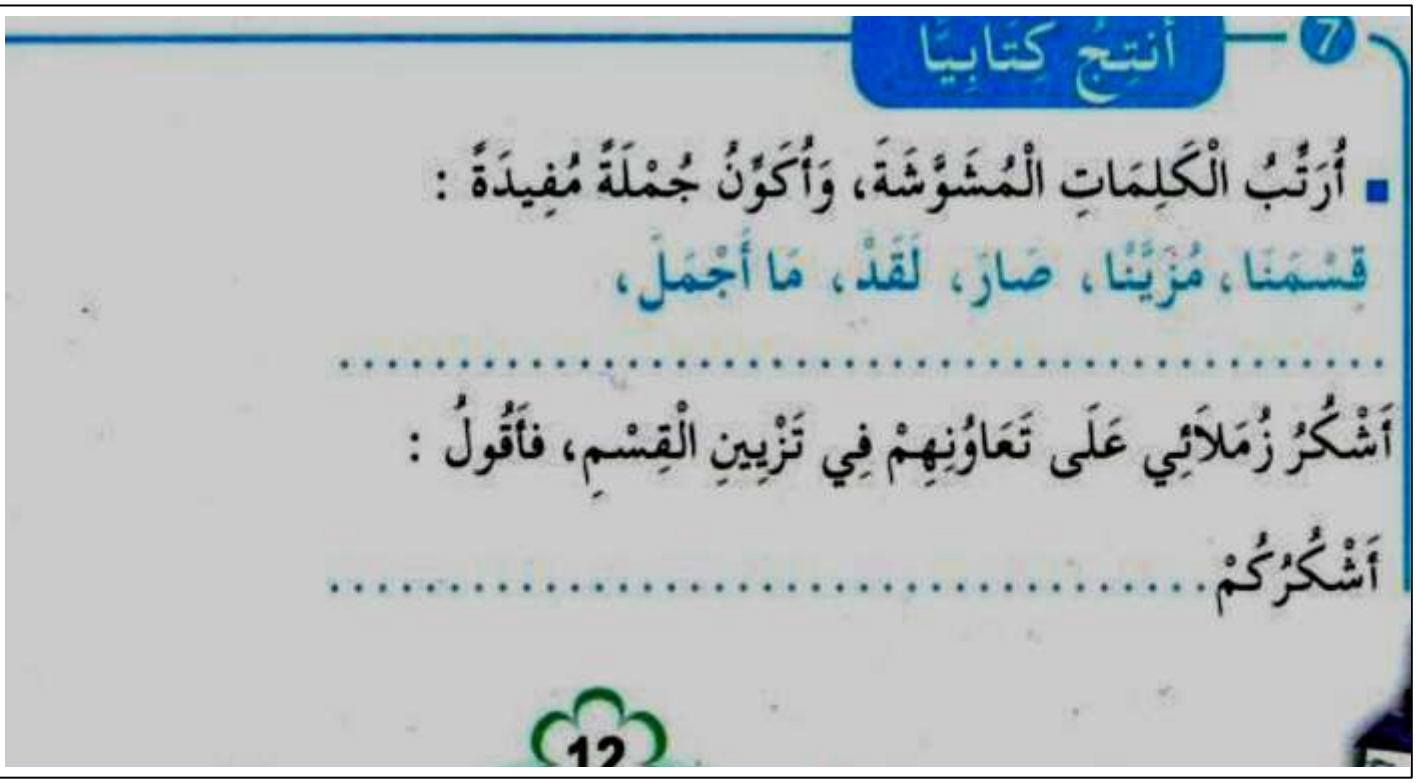
تدعم هذه الحصة بحصص معالجة يعاد فيها ذكر جميع التوجيهات والقواعد ( النحوية والصرفية والتركيبة ، والإملائية ..) إلى جانب تقديم بعض المفردات الفصيحة بدلا من الألفاظ التي يستعملها المتعلم في تعابيره والتي تجعله يقع في تداخل تعبيري بين لغة ولهجة مما يفقد التعبير معناه في الكثير من الأحيان.

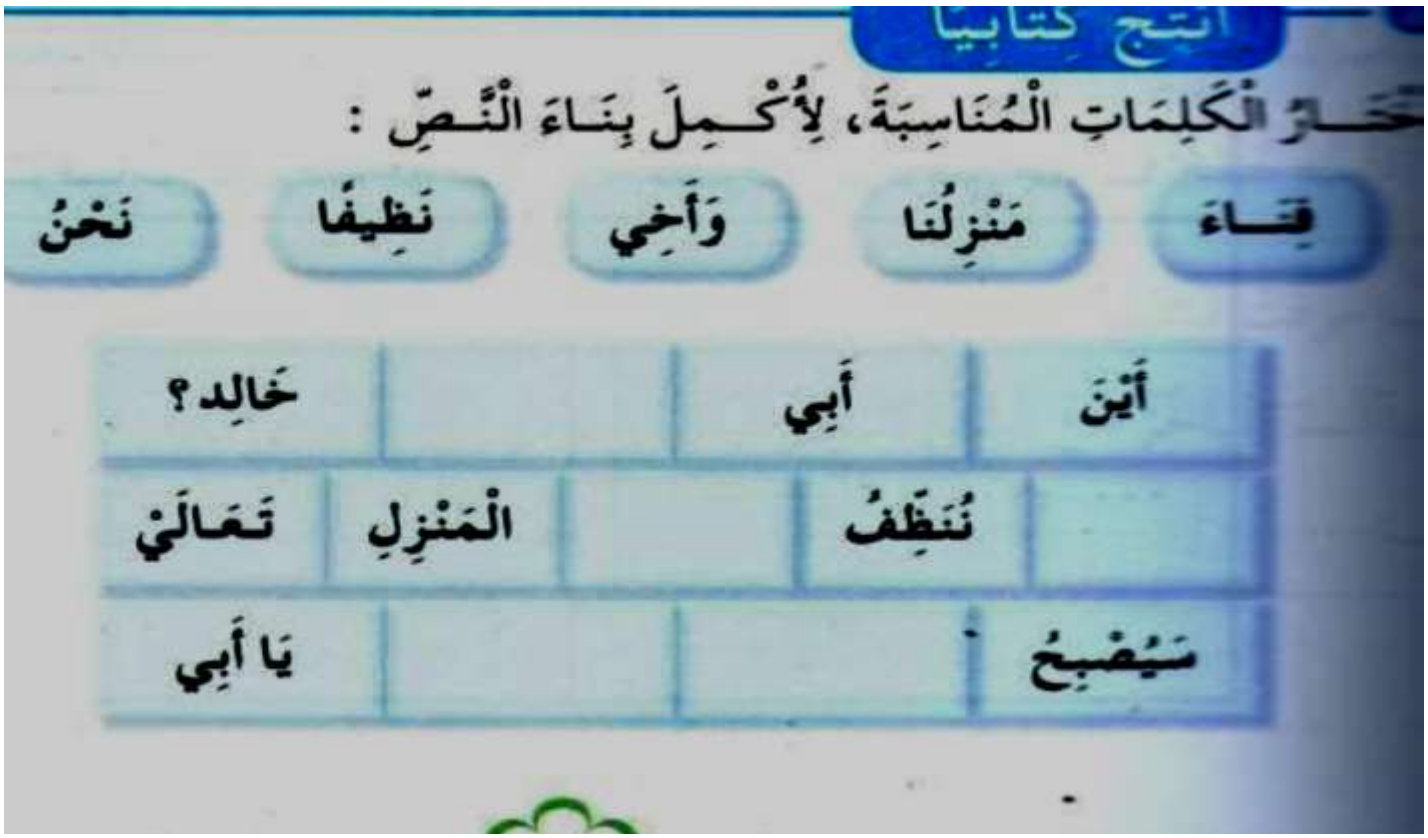
## 17-نماذج عن كيفية إنجاز نشاط التعبير الشفوي والكتابي من الكتاب المدرسي

### 17-1-السنة الأولى من التعليم الابتدائي

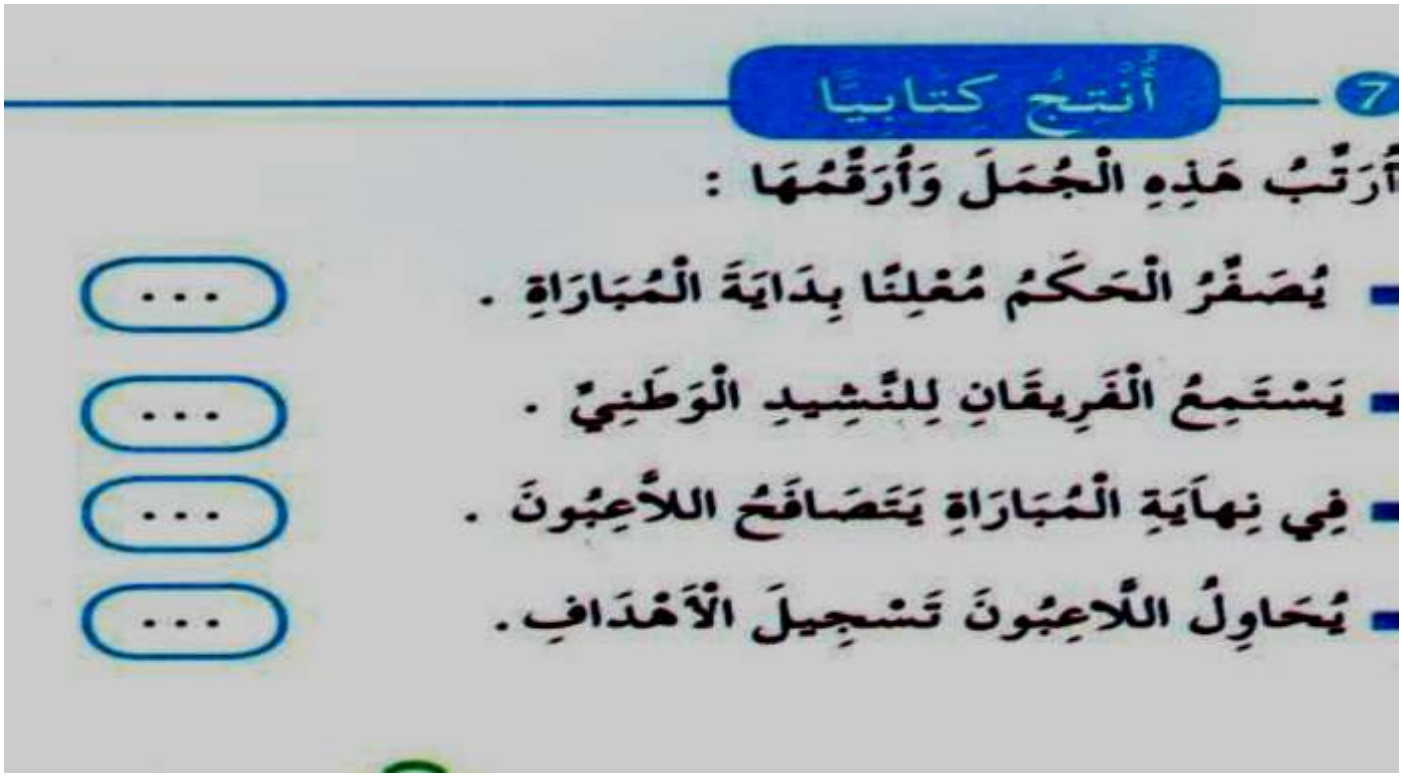


**2-16-السنة الثانية ابتدائي**

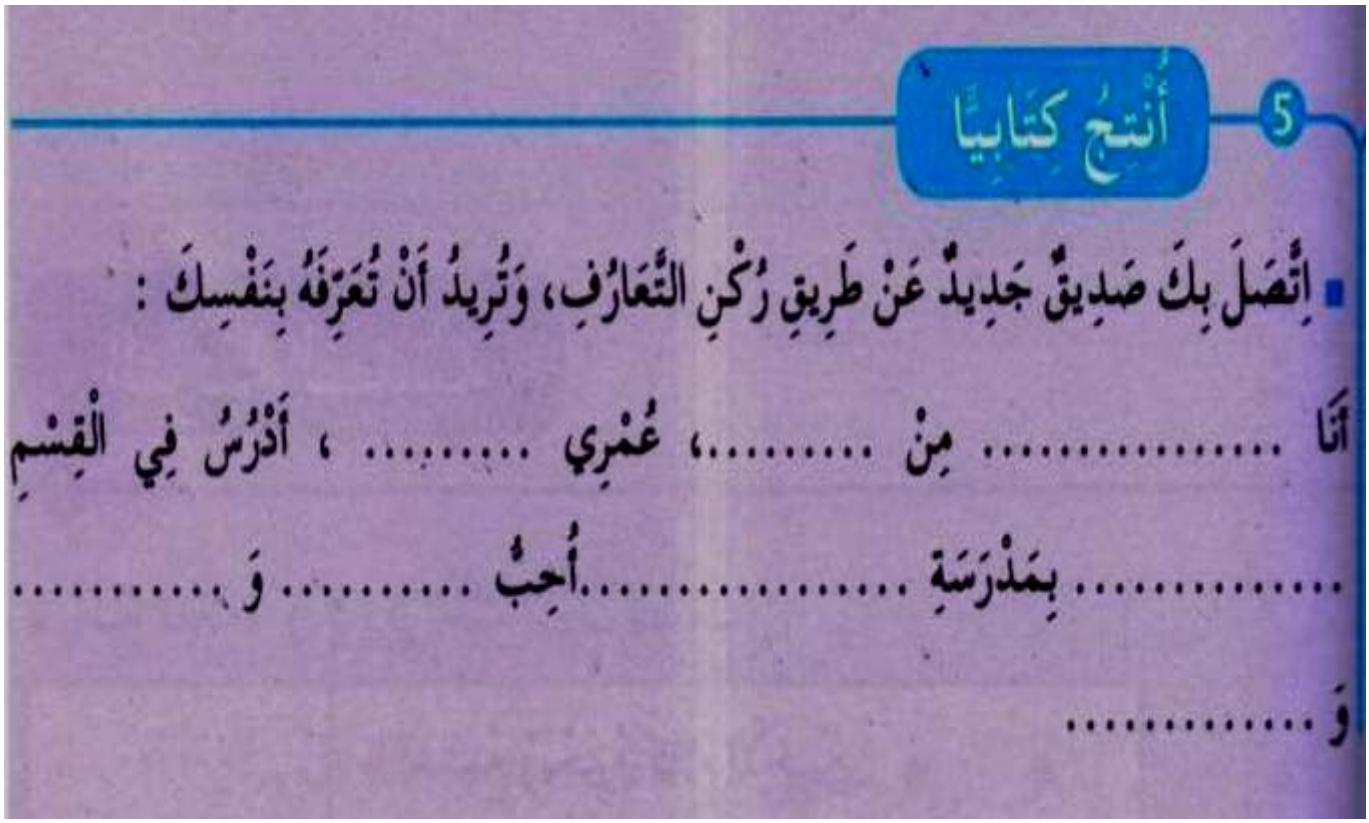



ابتج كتابيا
حَـــارُ الْكَلِمَاتِ الْمُنَاسِبَةَ، لِأُكْـمِلَ بِنَـاءَ النَّـصِّ :
فِـــاءَ
مَنْزِلُنَا
وَأَخِي
نَظِيفًا
نَحْنُ
أَيْنَ
أَبِي
خَالِد؟
نُنَظِّفُ
الْمَنْزِلِ
تَعَالَيْ
سَيُصْبِحُ
يَا أَبِي

أُنتِجُ شَفَوِيًّا
• أُلاحِظُ الْمَشَاهِدَ وَأُعَبِّرُ عَنْ أَحْدَاثِهَا .
1
2
3
4


7 أُنتِجُ كتابيًا
أُرَتِّبُ هَذِهِ الْجُمَلَ وَأُرَقِّمُهَا :
- يُصَفِّرُ الْحَكَمُ مُعْلِنًا بِدَايَةَ الْمُبَارَاةِ . ...
- يَسْتَمِعُ الْفَرِيقَانِ لِلنَّشِيدِ الْوَطَنِيِّ . ...
- فِي نِهَايَةِ الْمُبَارَاةِ يَتَصَافَحُ اللاَّعِبُونَ . ...
- يُحَاوِلُ اللَّاعِبُونَ تَسْجِيلَ الْأَهْدَافِ . ...

7 أُنتِجُ كتابيًا
أُعَبِّرُ بِجُمَلٍ لِأَحْصُلَ عَلَى نَصٍّ حَوْلَ مَرَاحِلِ التَّشْجِيرِ :
.....
.....
.....
.....
54


5 أُنتِجُ كتابيًا
إِتَّصَلَ بِكَ صَدِيقٌ جَدِيدٌ عَنْ طَرِيقِ رُكْنِ التَّعَارُفِ، وَتُرِيدُ أَنْ تُعَرِّفَهُ بِنَفْسِكَ :
أَنَا ..... مِنْ ....., عُمْرِي ..... ، أَدْرُسُ فِي الْقِسْمِ
..... بِمَدْرَسَةِ .....أُحِبُّ ..... وَ .....
وَ .....

**16-3-السنة الثالثة من التعليم الابتدائي :**

## أُنْتِـجُ شَفَهِيًّـا

الصُّورَةَ الَّتِي تُمَثِّلُ الْمِهْنَةَ الَّتِي تُفَضِّلُها ، وَبَيِّنْ مِنْ خِلالِها كَيْفَ تَخْدُمُ وَطَنَك .

## أُنتِـجُ شفهيًـا

- سَمِّ الْفواكِهَ الْمَوْجودَةَ في الصّورَة .
- ماهي الْفاكِهَةُ الَّتي تُحِبُّها ؟
- الْفَواكِهُ لَذيذَةٌ، فَهَلْ يَسْتَفيدُ الْجِسْمُ مِنْها أَمْ نَسْتَمْتِعُ بِمَذاقِها فقط ؟
- يَشْتَهِرُ كُلُّ فَصْلٍ مِنْ فُصولِ السَّنَةِ بِفاكِهَةٍ مُعَيَّنَةٍ، أُسَمِّي بَعْضَ الْفَواكِهِ وَالْفَصْلَ الَّذي تَكْثُرُ فيه .

## أتدرّبُ على التّعْبير الكتابيّ

أ/ مع زُملائك إمْلاءِ الصّنْدُوقَ بِكُلّ الْكَلِمات والْعِبارات الْمُتَعَلّقَةِ بالتّحْضِيرِ لِعيدِ الأَضْحى .

ب/ أجِبْ عن الأَسْئِلَةِ مُنْتَقِيًا ما تَحْتاجُ إليه من صُنْدوقِ الْكَلِمات .

- حَلَّ عيدُ الأَضْحى ، متى كانَ ذلك ؟
- كيف اسْتَعَدَدْتُمْ له ؟
- الأَبُ : هل اِشْتَرى الْكَبْشَ ؟ كيف كانَ الْكَبْشُ ؟ أين وَضَعَه ؟
- الأُمُّ : هل نَظَّفْتِ الْمَنْزِلَ وهَيَّأْتَهُ ؟ هل حَضَّرْتِ الْحَلْوِيّاتِ ؟ هل اِشْتَرَتْ لكم الْمَلابِسَ الْجَديدَة ؟ هل وَضَعَتْ لك الْحِنّاءَ ولإِخْوتِك ؟
- وأَنْتَ ماذا فَعَلْتَ ؟ أَلَعِبْتَ مع الْكَبْشِ وفَرِحْتَ به ؟ كيف كان إحْساسُك بهذه الأَجْواء ؟

□ أربِطِ الْجُمَلَ الْمُتَحَصَّلَ عليها في شَكْلِ فِقْرَةٍ قصيرَة .

## 16-4-السنة الرابعة من التعليم الابتدائي

□ تأمّلِ الصُّوَرَ ورَتِّبْها ثمَّ اُكْتُبْ قِصَّةً ولا تَنْسَ أن تَذْكُرَ (الشّخْصِيّات ، المَكان ، الزّمان)

مَرْيَمُ عازِفَةُ الْكَمان

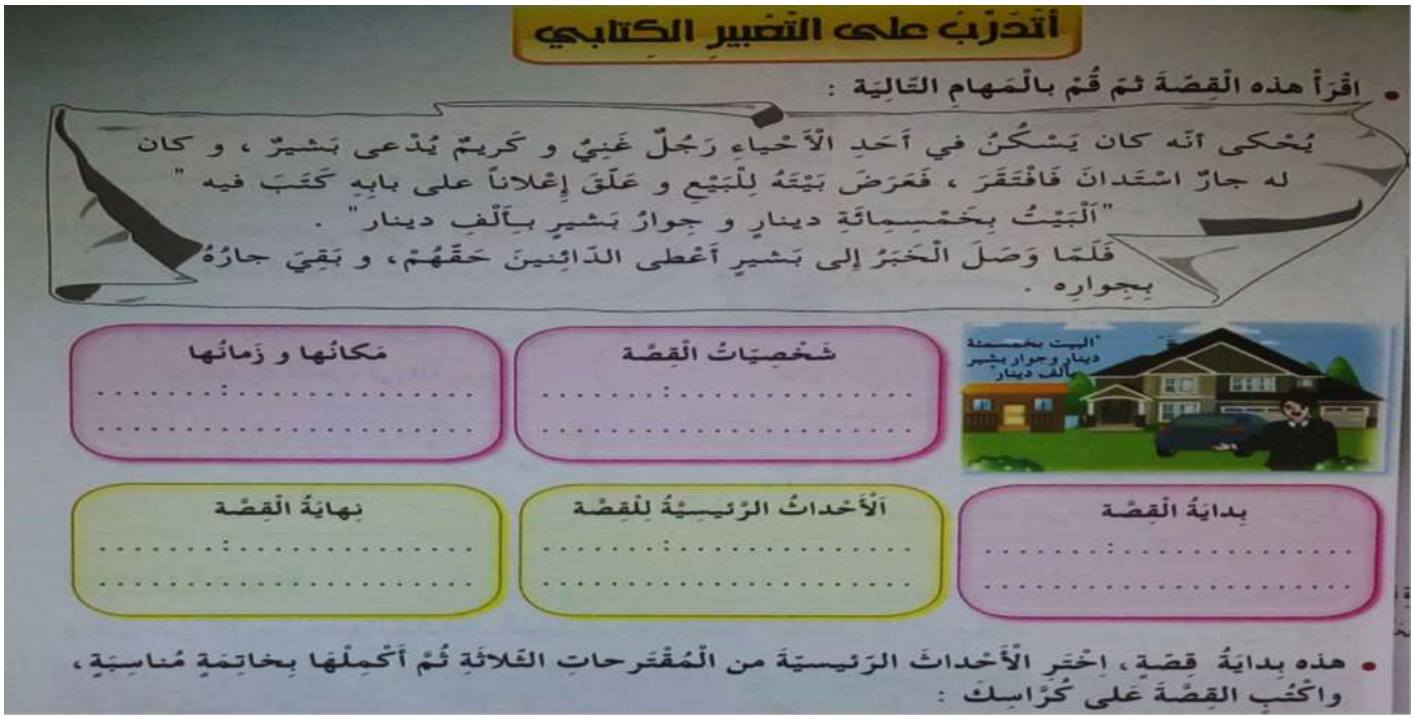
.....

.....

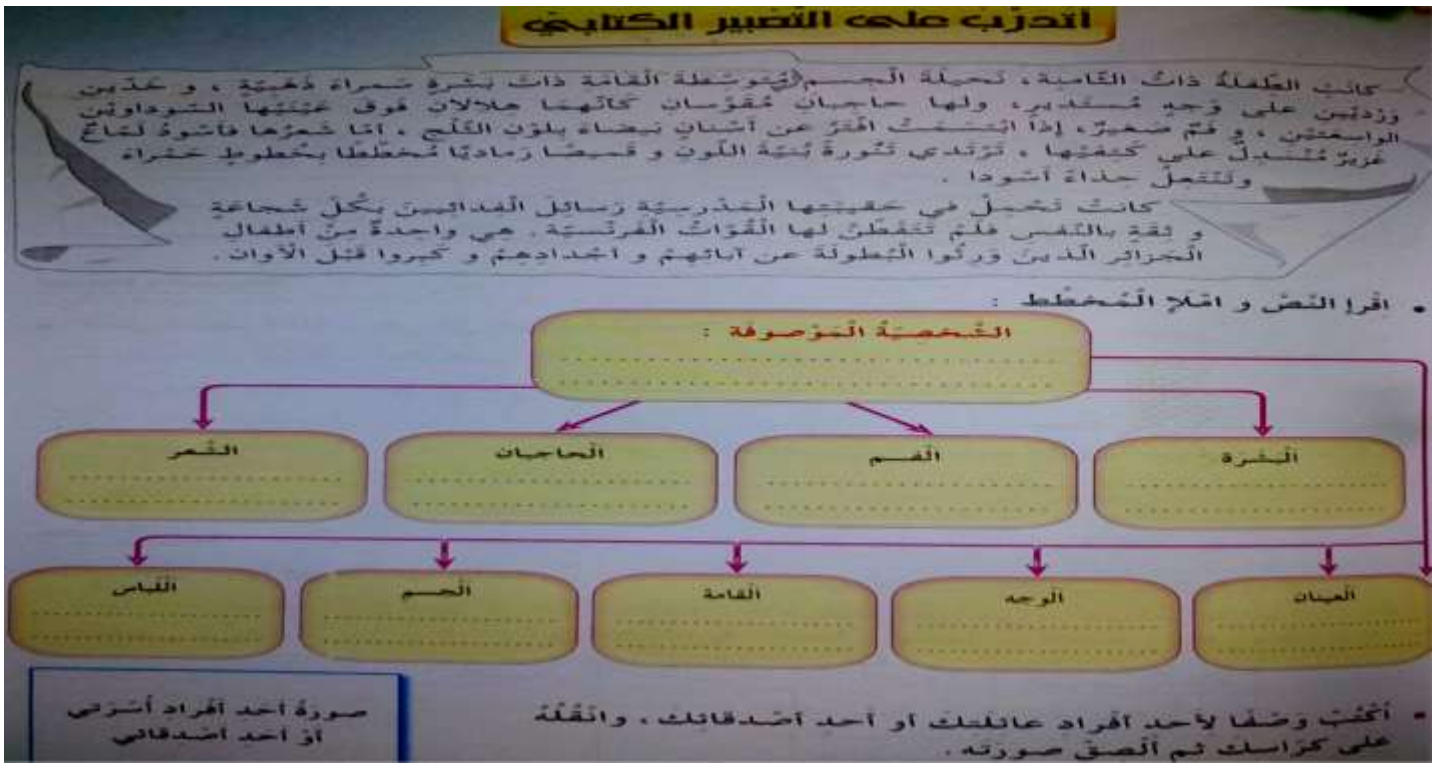
.....

.....

.....


أتدرّب على التعبير الكتابي
• اقرأ هذه القصة ثم قم بالمهام التالية :
يُحكى أنه كان يَسْكُنُ في أَحَدِ الأَحْياءِ رَجُلٌ غَنِيٌّ و كَريمٌ يُدْعى بَشيرٌ ، و كان له جارٌ اسْتَدانَ فَافْتَقَرَ ، فَعَرَضَ بَيْتَهُ لِلْبَيْعِ و عَلَّقَ إِعْلاناً على بابِهِ كَتَبَ فيه " "اَلْبَيْتُ بِخَمْسِمِائَةِ دينارٍ و جِوارُ بَشيرٍ بِأَلْفِ دينار" .
فَلَمّا وَصَلَ الْخَبَرُ إلى بَشيرٍ أَعْطى الدّائِنينَ حَقَّهُمْ، و بَقِيَ جارُهُ بِجِوارِه .
شَخْصِيّاتُ الْقِصَّة
مَكانُها و زَمانُها
بِدايَةُ الْقِصَّة
الأَحْداثُ الرَّئيسِيَّةُ لِلْقِصَّة
نِهايَةُ الْقِصَّة
• هذه بِدايَةُ قِصَّةٍ ، اِخْتَرِ الأَحْداثَ الرَّئيسيَّةَ من الْمُقْتَرحاتِ الثَّلاثَةِ ثُمَّ أَكْمِلْها بِخاتِمَةٍ مُناسِبَةٍ ، واكْتُبِ القِصَّةَ عَلى كُرّاسِكَ :

1


أتدرّب على التعبير الكتابي
كانت الطفلة ذات القامة ، تحمل الجسم المتوسط ذات بشرة سمراء ذهبية ، و خدين وردتين على وجه مستدير ، ولها حاجبان مقوسان كأنهما هلالان فوق عينيها السوداوتين الواسعتين ، و فم صغير ، إذا ابتسمت ظهر عن أسنان بيضاء بلون الثلج ، أما شعرها فأسود لماع غزير مسدل على كتفيها ، ترتدي ثوبة بنية اللون و قميصا رماديا مخططا بخطوط حمراء وتنتعل حذاء أسود .
كانت تمثل في حقيبتها المدرسية زمائل الفدائيين بكل شجاعة و ثقة بالنفس فلم تتفطن لها القوات الفرنسية . هي واحدة من أطفال الجزائر الذين وركوا البطولة عن آبائهم و أجدادهم و كبروا قبل الأوان .
• اقرأ النص و املأ المخطط :
الشخصية الموصوفة :
البشرة
الفم
الحاجبان
الشعر
العينان
الوجه
القامة
الجسم
اللباس
• أكتب وصفا لأحد أفراد عائلتك أو أحد أصدقائك ، وانقله على كراسك ثم ألصق صورته .
صورة أحد أفراد أسرتي أو أحد أصدقائي

صفوة القول التعليمية علم موضوعه التعليم يهتم بمجمل الشروط الهادفة لتبليغ المعارف واكتسابها، يركز على المواقف التي تساعد المعلم والمتعلم على التفاعل أثناء النشاط التعليمي، ينظر إليها في صورتها التكاملية بين مادة تعليمية، وتعلم وسيط، ومتعلم مستقبل لهذه المادة التعليمية باعتماد استراتيجيات بيداغوجية ، تسهل الإنجاز وتتغلب على مختلف الصعوبات التي تعيق الفعل التعليمي التعلمي، والتي تحول دون فعالية العملية التعليمية وخصوبة مردوديتها.

وقد أولت تعليمية اللغة العربية نشاط التعبير بشقيه الشفوي والكتابي أهمية كبرى باعتباره الثمرة والمحصلة النهائية، والمسعى من تحقيق مقاصد فروع اللغة العربية كلها، إلا أنه يعد من أكبر المشكلات التي تعتري تدريس اللغة العربية في المراحل التعليمية ككل وفي المرحلة الابتدائية بشكل خاص .

## أولا : الإجراءات المنهجية للدراسة التطبيقية

### تمهيد:

تعتمد العلوم الإنسانية والاجتماعية في الدارسات اللغوية على البحوث النظرية والتطبيقية، بغرض تقديم المفاهيم والمعلومات النظرية الخاصة بموضوع الدراسة، وتعميق الفهم حول الموضوع بتحديد الأسباب والعوامل المسهمة في نشوء الظاهرة وتفشيها، ويتم ذلك عن طريق الوصف والتفسير بغرض التحقق من صحة الفرضيات أو عدم صحتها ولا يتم ذلك إلا عن طريق تجريب وتطبيق هذه الفرضيات، فالبحوث النظرية معارف ونظريات كامنة لا تخرج إلى الوجود ولا تصدق نتائجها إلا بالتجريب والتطبيق، إذ تعد البحوث التطبيقية والميدانية الإنجاز الفعلي والممارسة الحقيقة لتلك الفرضيات المؤسسة القائم عليها كل بحث أكاديمي، فهي بحوث تجمع الحقائق والبيانات والمعلومات عن المشكلة المزمن دراستها ووصفها وتحليلها، بهدف جمع معرفة واقعية ومعلومات تفصيلية عن مشكلة أو ظاهرة يعاني منها المجتمع والإنسان، سواءأ كانت هذه المشكلة تتعلق بالجانب المادي أم الجانب الحضاري للمجتمع[1].

[1] – ينظر: إحسان محمد الحسن، مناهج البحث الاجتماعي، دار وائل للنشر، عمان، الأردن، ط2، 2009، ص57.

إن البحوث النظرية والتطبيقية عملتان لوجه واحد إذ إنه "من الغلط **(على حد قول عبد الرحمن الحاج صالح (ت2017م)** الفصل المطلق بين البحث النظري والبحث التطبيقي؛ وهذا من أخطر ما يمكن أن تصاب به العلوم لأن العلم إذا قطع عن الواقع ولم تختبر نتائجه على محك التطبيق فسيبقى مجرد فلسفة"[1]. لذا فنحن بأمس الحاجة إلى دراسات ميدانية" تشخص الواقع وتفحصه من خلال الملاحظة المباشرة تزيل عنّا الارتجال، كما تعمل على الوصول إلى معرفة الداء لتقديم العلاج[2]" وجب الإشارة إلى أن الظواهر اللغوية المتفشية ومنها التداخل اللغوي موضوع بحثي- في الأوساط التربوية - ما هي إلا انعكاس لأوضاع اجتماعية واقتصادية وثقافية يعيشها الفرد في ظل وضع لغوي متأزم، يتسم بالتعدد اللغوي الهجين، وهو الوضع الذي تشهده المؤسسات التربوية لواقع تعليم وتعلم اللغة العربية الفصحى، ولعلاج المشكلة وجب الانطلاق من منبت الظاهرة، واستقراء الممارسات اللغوية في الواقع التعليمي الذي يترجمه لسان المتعلم الجزائري – كانطلاقة لاستكشاف الكوامن ومعرفة العوامل المسببة لظاهرة التداخل للوصول إلى حلول إجرائية علمية.

[1]--عبد الرحمن الحاج صالح، مدخل إلى علم اللسان الحديث، أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللغة العربية، مجلة اللسانيات، مجلة في علم اللسان البشري ، الجزائر ، العدد الرابع، 74، 1973 ،ص23.

[2]-صالح بلعيد، ضعف اللغة العربية في الجامعات الجزائرية ، ص36.

وللتعرف على المشكلة يجب النظر في ثلاث جوانب"[1]:

1-النظر في محتوى اللغة التي تقدم للتعلم .

2-النظر في محتوى الطريقة أو الطرائق التي تستعمل لتبليغ هذا المحتوى.

3-النظر في تأدية المدرس لهذه الطريقة وكيفية تطبيقها له".

وتعد هذه الجوانب التي ذكرها **(عبد الرحمن الحاج صالح (ت2017م))** مفتاح التعرف على المعيقات التي تواجه المتعلم(اللغة، المحتوى، الطريقة)

كما اتبعت المنهجية العلمية المعتمدة في البحث العلمي والمتمثلة في:

- تحديد أهداف البحث.
- تحديد مجتمع البحث.
- تحديد عينة البحث وحجمها.
- تحديد أدوات البحث.

[1]- عبد الرحمن الحاج صالح، مدخل إلى علم اللسان الحديث، ص 42.

## 1-الدراسة التطبيقية:

### 1-1-عينة البحث:

تمثلت عينة الدراسة في تلاميذ المرحلة الابتدائية من السنة الأولى إلى السنة الخامسة على التوالي، والذي بلغ عددهم (1055) ألفا وخمسة وخمسون متعلما (427) أربعمئة وسبعة وعشرون متعلما لطور الأول، (443) أربعمئة وثلاثة وأربعون للطور الثاني، و(185) مئة وخمسة وثمانون للطور الثالث، وقد استبعدت المرحلة التحضيرية لتوفر أقسامها في مدارس وانعدامها في أخرى.

### 1-2-مجتمع الدراسة:

كما يظهر في عنوان الرسالة أن مجتمع البحث الأصلي محدد فيها والمتمثل في ولاية أم البواقي، وقد وقع الاختيارعلى (15) خمس عشرة مدرسة ابتدائية من بلديات ودوائر متفرقة من الولاية وهي على التوالي:

1-دائرة **سوق نعمان** .

2-بلدية **بئر الشهداء** .

3-دائرة **عين مليلة** .

4-دائرة **عين كرشة** .

5-بلدية **هنشير تومغني** .

6-دائرة **سيقوس**.

7- بلدية **بوغرارة السعودي**.

8- ولاية **أم البواقي** .

9- دائرة **قصر الصبيحي** .

10- دائرة **مسكانية** .

وهذه الخريطة تبين مواقع المدارس المعنية بالدراسة التطبيقية لولاية أم البواقي .

هذا الجدول يمثل عدد التلاميذ في كل مؤسسة:

| عدد التلاميذ المختبرين في كل طور بالنسبة للمدونة الشفوية / اسم المدارس المعنية بالدراسة | الطور الأول | الطور الثاني | الطور الثالث |
|---|---|---|---|
| مدرسة مسعودي عباس | 15 | 20 | 20 |
| مدرسة خضراوي | 20 | 20 | 5 |
| مدرسة رافعي عمار | 25 | 40 | 10 |
| مدرسة الأمير عبد القادر | 20 | 20 | 10 |
| مدرسة شهرة محمد | 45 | 40 | 20 |
| مدرسة شريروحمد | 40 | 50 | 15 |
| مدرسة نجار لخميسي | 40 | 40 | 22 |
| مدرسة العقون حسين | 40 | 40 | 10 |
| مدرسة بوعكاز شريف | 20 | 20 | 10 |
| مدرسة جوجة علي | 5 | 3 | 3 |
| مدرسة قعقاع مسعود | 40 | 40 | 20 |
| مدرسة عروج علي | 17 | 15 | 2 |

| | | | |
|---|---|---|---|
| مدرسة لقصير علاوة | 30 | 30 | 8 |
| مدرسة بوبغو عبد الحفيظ | 40 | 20 | 10 |
| مدرسة مرايحي علاوة | 30 | 45 | 20 |
| **المجموع** | 427 | 443 | 185 |

يمثل متعلمو المرحلة الابتدائية موضوع البحث وهم شريحة من متعلمي الأطوار الثلاثة ويعود سبب اختيار المرحلة ككل إلى:

- **الطور الأول (السنة الأولى +السنة الثانية ):** يدخل المتعلم إلى المدرسة متسلحا بلغة الأم تتمثل في (لهجة عامية أو أمازيغية) التي تتداخل مع اللغة الأم (العربية الفصحى)، وقد حَصرت الدراسة التطبيقية لهذا الطور في المدونة الشفوية لعدم توفر إنتاجات كتابية نصية كاملة لطبيعة المستوى.
- **الطور الثاني (السنة الثالثة +السنة الرابعة):** امتلاكه للغةالأم + اللغة الأم المتعلمة (العربية الفصحى )+ استقباله لغة أجنبية( الفرنسية)، اخترت المدونة الكتابية إلى جانب المدونة الشفوية لتناسب العمر العقلي والمعرفي للمتعلم، ولتطور المكتسباته اللغوية و المعرفية ولاستطاعته تحرير نصوص كتابية أي توفره على ملكة كتابية وإن كانت نسبية عند المتعلمين لطبيعة الفروق الفردية بينهم.

**الطور الثالث (السنة الخامسة):** مساو للطور الثاني في اللغات المكتسبة والمتعلمة بشكل متطور عن سابقه.

وظاهرة التداخل اللغوي تجتمع وتمتزج فيها هذه اللغات واللهجات مشكلة لها.

**1-3-مدونة البحث:**

اعتمدت على مدونتين؛ الأولى شفوية أداتها ملاحظة الأداء الكلامي للمتعلمين من خلال نشاط التعبير الشفوي، والثانية كتابية تتمثل في إنتاجات المتعلمين الكتابية (التعبير الكتابي) وذلك بغرض إجراء الدراسة الوصفية التحليلية، باستخراج التداخلات اللغوية التي تشملها المدونتان عبر مستويات اللغة لدى متعلمي المرحلة الابتدائية بين اللغات واللهجات المتعايشة في لسان المتعلم (عامية عربية، أمازيغية، عربية فصحى، فرنسية ) وذلك على مدار السنوات التالية: 2017-2018/2018-2019 كل ذلك تحقيق للفرضيات القائلة بتأثير الأنظمة اللغوية المختلفة للغة الأم واللغة الأجنبية (الفرنسية ) وتداخلها مع اللغة الفصحى لتشكيل تداخلات لغوية، تتسبب في نشوء لغة هجينة تعيق التواصل، وتحول دون الوصول إلى تحقيق ملامح التخرج من المرحلة الابتدائية، المتمثلة في تمكين المتعلمين من إنتاج وخطابات منطوقة فصيحة ونصوص مكتوبة سليمة من الناحية اللغوية.

**1-4-أدوات البحث:** لرصد التداخلات اللغوية على المستوى المنطوق والمكتوب استعنت بمجموعة من التقنيات وأدوات البحث والمتمثلة في:

- **الملاحظة .**
- **التسجيل(التدويني، الإلكتروني الصوتي والمرئي).**
- **تعابير كتابية .**
- **الصور .**
- **المقابلة .**
- **الاستبانة .**

**1-4-1-الاستبانة**

قد استغرقت مدة ليست بقصيرة للحصول على المعلومات والبيانات التي تهمني في ميدان البحث.

**1-4-2-الملاحظة:**

تمت بحضوري الشخصي في الأقسام التربوية في الحصص المخصصة للأنشطة التعبيرية الشفوية والكتابية، رفقة المتعلمين الذين يمثلون عينة الملاحظة، وذلك من خلال تدوين كل التداخلات اللغوية التي تمت ملاحظتها من خلال الأداء الكلامي لهم بتتبع كل الخطوات الخاصة" بكيفية إجراء الناطقين لهذا الوضع في واقع الخطاب وليس- دائما - ماهو

موجود في الوضع يخرج إلى الوجود في الاستعمال"[1]؛ لذا تكرر حضوري وتكررت ملاحظاتي، وحرصت أشد الحرص على عدم ملاحظة المتعلمين بأنهم في موضع مراقبة، فقد لا يبقى الوضع على حاله لننتقل من وضع عفوي إلى وضع مصطنع، أو الإحجام عن التعبير وإبداء الرأي أو عدم الإفصاح عن اللسان الحقيقي الناطق بلغة معينة، ومن ثم، تفقد الدراسة مصداقيتها لذا "ينبغي أن يظل إطار الحالة محل موضوع الدراسة طبيعيا وغير مصطنع ومحدد من طرف الأماكن والظروف العادية لحياة الأشخاص المفحوصين، إن وضعا كهذا سيعود لا محالة بالفائدة على البعد العفوي الأصيل للملاحظة، إن الشخص المعني بالبحث لا يكون خاضعا للباحث الذي يراقب حالة ما مؤقتة أنشئت خصيصا لأغراض البحث على العكس، من ذلك إنه مدعو أن يسلك سلوكه العفوي كما تعود أن يفعل"[2] لم تقتصر ملاحظتي على حجرات الدرس أثناء التواصل بل حاولت تسليط الضوء على الممارسات اللغوية داخل أسوار المدرسة (الفناء، المطعم).

ولاحظت أن بعض المتعلمين بمجرد انتهاء حصة الدرس، ينتقلون ويتحولون من اللغة الأم إلى لغة الأم (العامية/ الشاوية ) بحيث لا تكاد تُسمع في بعض المدارس العربية في

[1]– عبد الرحمن الحاج صالح، مدخل إلى علم اللسان الحديث، ص38.

[2]–أنجرس موريس، منهجية البحث العلمي في العلوم الإنسانية تدريبات عملية، تر: صحراوي بوزيد وآخرون،دط، دت، ص193.

فناء المدرسة، وقد استفسرت عن هذا الأمر من قبل بعض الأساتذة في تلك المدرسة – وكانت استثنائية – فأجابتني: "يا ليت الأمر يقتصر على الفناء بل توظف حتى في قاعات الدرس وفيما بينهم إذ تعد متنفسا لهم وخاصة في السنوات الأولى وبالضبط في المناطق الريفية توظف العامية طيلة الفصل الدراسي الأول من العامي الدراسي لاستعصاء الفهم والتواصل بلغة الأم المتعلمة" وهو تصريح علني بتعامل الأساتذة وتواصلهم بلغة الأم

والسؤال الذي يطرح في هذا المقام هو: هل المحيط هنا مهيأ أو غير مهيئ لتعلم اللغة الفصحى في حضور العامية ؟

لم تتم الملاحظة بطريقة متواصلة بل متقطعة الفترات وذلك لتناوب بين المدارس، وأهم ما يميز هذه الأداة الملاحظة المباشرة للسلوكات والعادات المستعملة من قبل أفراد العينة للتعبير والتواصل، بغرض معاينة الظاهرة عن كثب لتحقيق الفرضيات التي اعتمدت في الدراسة.

**الملاحظات العامة أثناء التواجد في الأقسام التعليمية:**

- تقبل المعلمين للإجابات التي تتخللها العامية، ادعاءً منهم أنهم إن لم يسمحوا بذلك لن تتحقق الأهداف المرجوة من الدرس والمهم في رأيهم إيصال الأفكار والمعلومات.

- توظيف بعض المتعلمين للغة عربية فصيحة، راجع ذلك في نظري للمستوى التعليمي والثقافي والاجتماعي والاقتصادي الذي عاش في كنفه المتعلم والذي سخر له كل الإمكانات لاكتساب وتحصيل ملكة لغوية في اللغة العربية الفصحى.
- طغيان استعمال العامية في بعض المدارس الابتدائية وبخاصة الريفية وغيابها بشكل نسبي في مدارس أخرى.
- توظيف مفردات أجنبية (فرنسية) أثناء التواصل باللغة الفصحى في بعض المدارس الابتدائية وبخاصة في المدينة وبصفة لاشعورية.

**1-4-3-المقابلة:**

بدءا بالمديرانتقالا إلى الأساتذة وذلك بغرض التعرف على الجو العام السائد في المدارس، لمعرفة تأثير اللغات المختلفة المتداخلة مع اللغة العربية.

**1-4-4-التسجيل بأنواعه:التسجيل التدويني (اليدوي )، التسجيل الإلكتروني (الصوتي، المرئي).**

فقد تغيب عن الباحث أثناء التدوين بعض الكلمات والجمل لصعوبة تكرارها من قبل المتعلم، فاعتمدت الوسيلة المساعدة على حفظ كل كلمة بسياقها، هي المسجلة الإلكترونية والتي تعد من أهم آليات البحث العلمي، وتستعمل بكثرة في الآونة الآخيرة لمدى نجاعتها واختصارها للوقت والجهد الذي يعانيه الباحث أثناء التدوين، وقد أحالتني هذه الآلة بعد التسجيل وإعادة التسجيل إلى معلومات لم أنتبه لها في المرات الأولى، مما يساعدني على

اكتشاف فرضيات جديدة "فالأشخاص وهم متفاعلون نعيد مشاهدتهم، نسجل المعلومات ونعيد تسجيلها ثم نصل إلى تحليل السلوكات هؤلاء الأشخاص ونعيد تحليلها، وهذا ما يمكن أن يؤدي تدريجيا إلى العثور على العناصر الجوهرية، التي تكون من الصعب إدراكها لأول وهلة وعليه يمكن استنتاج ظواهر قد نقلت من وعي الأشخاص موضوع الملاحظة أنفسهم، كما قد تؤدي إمكانية التعمق في الوضع أيضا إلى إبراز فرضيات جديدة، لم نكن نفكر فيها سابقا أو تدقيق تلك التي تمت صياغتها"[1].

كما "يجب أن تكون شروط التسجيل عادية وطبيعية، فيكون استعمال اللغة على هذا الصعيد بصورة طبيعية بدون ظهور أي اصطناع"[2] وهو الأمر الذي يجب على الباحث أن يحرص عليه الحرص الشديد وإلا فقدت الدراسة مصداقيتها.

**1-4-5-الصور:** تعتمد مناهج الجيل الثاني في نشاط التعبير الشفهي في الطور الأول والثاني لتحقيق الهدف التعليمي الصورة وبشكل كبير، فالمتعلم في المرحلة الابتدائية يؤمن بالمحسوس الملموس، لذا اعتمدت مجموعة من الصور المبرمجة لنشاط التعبير الشفهي

[1]- أنجرس موريس، منهجية البحث العلمي في العلوم الإنسانية تدريبات عملية ، ص191.

[2]- زكريا ميشال، بحوث ألسنية عربية، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت ، ط1، 1992.، ص55

في الطور الأول والثاني، كوسيلة لاستنطاق المتعلمين وتوظيف رصيدهم اللغوي للتعبير عنها. وهي وسيلة مساعدة لنا لاكتشاف ظاهرة التداخل اللغوي .

**1-4-6-التعابير الكتابية:**

قد اعتمدت التعابير الكتابية كأداة ثانية مساعدة لاستخراج التداخلات اللغوية، وقد اخترت بعض المواضيع التعبيرية المقررة في المنهاج الدراسي بشكل عشوائي، وقد تراوحت المدة المخصصة للمتعلمين بـ (45) خمسة وأربعين دقيقة بحسب ما هو مقرر في التوقيت الزمني لنشاط التعبير الكتابي.

وقد تم التركيز في نشاط التعبير الكتابي لمناهج الجيل الثاني على أنماط النصوص التعبيرية دون تحديد لمواضيع معينة حين كان الهدف من نشاط التعبير الكتابي في السنوات الثالث الأخيرة كما يلي

- **السنة الثالثة:** إنتاج نص سردي غني بالحوار، وذلك من خلال التعرف على كيفية إنتاج بدايته وصلبه ونهايته إلى أن يصل إلى إنتاج نص سردي متكامل، مستعينا في ذلك بالمعطى المقدم.
- **السنة الرابعة:** ينتج المتعلم نصوصا سردية غنية بالوصف والحوار (وصف الشخصيات الأعمال، والأقوال الإطار المكاني والزماني )

❖ **السنة الخامسة:** ينتج المتعلم نصوصا من مختلف الأنماط، ويتعرف على خطاطة النص التفسيري والحجاجي وينسج على منوالهما.

❖ **المواضيع المقترحة**

| السنوات | عناوين مواضيع التعابير الكتابية المقترحة |
|---|---|
| **السنة الثالثة** | ➢ يوميات تلميذ مدرسة .<br>➢ الرياضة .<br>➢ السرقة سلوك ذميم .<br>➢ التلوث البيئي. |
| **السنة الرابعة** | ➢ الهاتف النقال .<br>➢ حفلات عرس .<br>➢ التعريف بالمدرسة.<br>➢ الحاسوب . |
| **السنة الخامسة** | ➢ الشجرة رئة العالم .<br>➢ الوطن.<br>➢ وسائل الإعلام والاتصال.<br>➢ زيارة المريض .<br>➢ النظافة . |

أثناء عملية الجمع والفرز والتصنيف تم استبعاد الكثير منها(التعابير الكتابية ) للأسباب التالية:

- ✓ عدم تحرير بعض المتعلمين للتعابير الكتابية بل تكرارهم للسند أو التعليمية.
- ✓ إعادة الأوراق فارغة.
- ✓ رداءة الخط وبالتالي صعوبة قراءته.
- ✓ التعابير السليمة الخالية من ظاهرة التداخل اللغوي.

### 1-5-منهج الدراسة:

يتحدد المنهج المتبع في الدراسات العلمية الأكاديمية، ويرتبط بطبيعة الموضوع المدروس والأهداف المنشودة من الدراسة، وقد اعتمدت في دراستي هذه المنهج الوصفي التحليلي منطلقة من الواقع اللساني الاجتماعي المتعدد، الذي انعكس على المحيط التعليمي الذي يمثل عينة البحث مدعمة ذلك بآلية الإحصاء، إذ تعتمد الدراسات الوصفية وتبني حقائقها العلمية على الدراسات الإحصائية المسحية، وذلك بدءا بوصف ظاهرة التداخل اللغوي وتحليلها من خلال الأداءات الكلامية الشفوية والتعبيرية، والممارسات اللغوية للمتعلمين وإنتاجاتهم الكتابية (تعابير)، وكذلك من خلال إجابات الاستبانة لتقديم الإحصاءات بعد فرز وتصنيف (المدونة) وتحديد نسب تواترها لتفسيرها وتعليلها، بغرض الكشف عن أسباب استشراء ظاهرة التداخل اللغوي في لغة المتعلم خلال العملية التعليمية ضمن نشاطي التعبير

الشفوي والكتابي، بتفسير النتائج التي آلت إليها الدراسة على أساس منهجي علمي، معتمدة على تقنيات وأدوات البحوث العلمية التطبيقية والميدانية.

**2- طريقة تصنيف المدونة الشفوية والكتابية.**

تعرف المعاجم اللسانية الحديثة المدونة" بأنها مجموعة من الأقوال المكتوبة أو المسجلة التي تتخذ قصد وصف لساني وهي تفرض في الميدان الوصفي لأنه من المستحيل جمع كل الأقوال لمجموعة لسانية في فترة معطاة(...) ويحدد نطاق المدونة بصورة اعتباطية محاولا أن يجعلها تمثيلية لحالة اللغة المجادل فيها"[1] و تتضمن مدونة البحوث التطبيقية والميدانية على معايير وشروط علمية تقوم على أساسها ومن بين هذه المعايير: [2]

- ✓ أن تكون واسعة بالقدر الكافي بحيث يستطيع الباحث أن يأخذ فكرة كافية عن تواتر العناصر اللغوية.
- ✓ يشترط في شروط التسجيل أن تكون عادية وطبيعية حيث لا يظهر على الكلام أي علامة من علامات التصنع أو التكلف.

[1]- عبد الجيل مرتاض، الموازنة بين اللهجات العربية الفصيحة -دراسة لسانية في المدونة والتركيب -دار هومة، الجزائر دط ، دت ، ص12.

[2]- ينظر: ميشال زكريا، الألسنية (المبادئ والإعلام )المؤسسة الجامعية للدراسة والنشر والتوزيع، بيروت، ط2، 1983، ص 156 ، نقلا عن عبد الجليل مرتاض، الموازنة بين اللهجات العربية الفصيحة -دراسة لسانية في المدونة والتركيب ، ص17.

- ✓ على الباحث أن يوسع قراءته في مدونته إذا أحس أن هناك عناصر لغوية مبهمة في حاجة إلى المزيد من التركيز والتوضيح.
- ✓ تعتمد المدونة تسجيلا صوتيا تحتوي على عينات كلامية بواسطة هذه العينات تتوافر له إمكانية القيام بدارسة لغوية.

كما تعتمد "البحوث التطبيقية الميدانية على أحدث النظريات اللسانية وعلى مناهج البحث والتحليل اللغوي بدءا بمرحلة تحليل معطيات المدونة التي ترمي إلى إحصاء الوحدات اللغوية المستقرأة على اختلاف أنواعها، واستبانة درجة تواترها، وكيفية ورودها في مختلف سياقاتها وذلك ليلم الباحث بجميع استعمالاتها الحقيقية التي يمكن أن يتصورها هو أو المربي بل تلك التي ترد بالفعل على ألسنة المتعلمين وكتاباتهم"[1] وقد تم ذلك على النحو الآتي :

- ➢ جرد التداخلات اللغوية الواردة في المدونتين.
- ➢ ترقيمها وفرزها وتفريغها ثم تصنيفها.
- ➢ إحصاء تواترها.
- ➢ تحليلها وتعليلها.

---

[1]– عبد الرحمن الحاج صالح: مدخل إلى علم اللسان الحديث ، ص43.

**2-1-الفرز**: إلغاء التداخلات المكررة واستبعاد التعابير غير الصالحة للعملية (قد تم ذكر الأسباب سالفا)

**2-2-التفريغ**:استخراج التداخلات اللغوية من خلال المنطوق أثناء الممارسات التعبيرية الشفوية والتعابير الكتابية.

**2-3-التصنيف**: وأعني به التصنيف المؤسساتي للتداخلات أي تصنيف كل أنواع التداخلات الخاصة بمؤسسة من المؤسسات عينة البحث في كل مستوى من المستويات (صوتي، صرفي نحوي، دلالي، معجمي).

تشمل التداخلات المنطوقة الطور الأول (السنة الأولى والثانية ).

تشمل التداخلات الشفوية والكتابية الطور الثاني والثالث(السنة الثالثة والرابعة والخامسة).

**2-4-الإحصاء**:

لتحديد تواتر التداخلات في كل مؤسسة وكل مستوى

يتم الإحصاء بالمنهجية التالية: **عدد التداخلات** ×**100**

- إحصاؤها **عدد التلاميذ**
- حساب النسب المئوية

**2-5-التحليل والتعليل:** انطلاقا من المعطيات والمعلومات التي تم جمعها لنتعرف على مدى انتشار التداخلات وأسباب تفشيها بالقراءة والتحليل.

## المبحث الأول: تصنيف وتحليل التداخلات اللغوية في المدونة الشفوية للمرحلة الابتدائية

- **الطور الأول**
- **الطور الثاني**
- **الطور الثالث**

### 3-الحدود الجغرافية للعينة :

**الجدول رقم (1)**

**1-دائرة قصر الصبيحي(مدرسة مسعودي، مدرسة خضرواي )**

| التداخلات الشفوية | المعجمية | التركيبية | الدلالية | المجموع |
|---|---|---|---|---|
| الطور الأول | 31 | 41 | 06 | 78 |
| الطور الثاني | 22 | 18 | 14 | 54 |
| الطور الثالث | 07 | 05 | / | 12 |
| المجموع | 60 | 64 | 20 | 144 |

**الجدول رقم (2)**

**دائرة مسكانية (مدرسة رافعي عمار، مدرسة الأمير عبد القادر )**

| التداخلات الشفوية | الصوتية | المعجمية | التركيبية | المجموع |
|---|---|---|---|---|
| الطور الأول | 06 | 55 | 42 | 103 |
| الطور الثاني | 09 | 35 | 20 | 64 |
| الطور الثالث | / | / | / | / |
| المجموع | 15 | 90 | 62 | 167 |

**الجدول رقم (3)**

**3-بلدية هنشير تومغني (مدرسة شهرة محمد، مدرسة شريو محمد)**

| التداخلات الشفوية | الصوتية | المعجمية | التركيبية | الدلالية | المجموع |
|---|---|---|---|---|---|
| الطور الأول | 16 | 59 | 60 | 15 | 150 |
| الطور الثاني | 10 | 36 | 40 | 34 | 120 |
| الطور الثالث | / | 07 | 08 | 5 | 20 |
| المجموع | 26 | 102 | 108 | 54 | 290 |

**الجدول رقم (4)**

**4-بلدية بوغرارة سعودي ( مدرسة عروج علي، مدرسة لقصير علاوة )**

| التداخلات الشفوية | المعجمية | التركيبية | الدلالية | المجموع |
|---|---|---|---|---|
| الطور الأول | 33 | 27 | / | 60 |
| الطور الثاني | 22 | 17 | 08 | 47 |
| الطور الثالث | 07 | 10 | / | 17 |
| المجموع | 62 | 54 | 08 | 124 |

**الجدول رقم (5)**

**5-دائرة سوق نعمان( المدرسة الشهيد ببغو عبد الحفيظ، المدرسة مرايحي علاوة )**

| التدخلات الشفوية | المعجمية | التركيبية | الدلالية | المجموع |
|---|---|---|---|---|
| الطور الأول | 12 | 06 | 03 | 21 |
| الطور الثاني | 20 | 14 | 09 | 43 |
| الطور الثالث | 05 | / | / | 05 |
| المجموع | 37 | 20 | 12 | 69 |

**الجدول (06)**

**6-دائرة سيقوس( مدرسة العقون حسين )**

| التداخلات الشفوية | المعجمية | التركيبية | المجموع |
|---|---|---|---|
| الطور الأول | 06 | 14 | 20 |
| الطور الثاني | 04 | 06 | 10 |
| الطور الثالث | / | 04 | 04 |
| المجموع | 10 | 24 | 34 |

**الجدول (07)**

**7-ولاية أم البواقي( مدرسة بوعكاز شريف )**

| التداخلات الشفوية | المعجمية | التركيبية | المجموع |
|---|---|---|---|
| الطور الأول | 07 | 12 | 19 |
| الطور الثاني | 10 | 08 | 18 |
| الطور الثالث | 05 | / | 05 |
| المجموع | 22 | 20 | 42 |

**الجدول (08): دائرة عين كرشة (مدرسة نجار لخميسي، قواس العيفة )**

| التداخلات الشفوية | المعجمية | التركيبية | الدلالية | المجموع |
|---|---|---|---|---|
| الطور الأول | 65 | 60 | 13 | 138 |
| الطور الثاني | 40 | 32 | 15 | 87 |
| الطور الثالث | 17 | 15 | / | 32 |
| المجموع | 122 | 107 | 28 | 257 |

**الجدول (09)**

**9-دائرة عين مليلة ( مدرسة بن جوجة علي )**

| التداخلات الشفوية | المعجمية | التركيبية | الدلالية | المجموع |
|---|---|---|---|---|
| الطور الأول | 05 | 07 | 05 | 17 |
| الطور الثاني | 03 | / | 03 | 06 |
| الطور الثالث | / | / | / | / |
| المجموع | 08 | 07 | 08 | 23 |

**الجدول (10)**

**10-دائرة عين فكرون (مدرسة قعقاع مسعود)**

| التداخلات الشفوية | المعجمية | التركيبية | الدلالية | المجموع |
|---|---|---|---|---|
| الطور الأول | 29 | 23 | / | 52 |
| الطور الثاني | 20 | 18 | 13 | 51 |
| الطور الثالث | 5 | 09 | / | 14 |
| المجموع | 54 | 50 | 13 | 117 |

## 4-إحصاء التداخلات اللغوية :

يتبين من خلال الجداول المبينة أعلاه، والتي مثلت تصنيف التداخلات لدى أفراد العينة المتواجدة في مدارس بلديات ودوائر ولاية أم البواقي، تباينا في نسب التداخلات الإجمالية لكل دائرة أو بلدية والتي قدرعددها كالتالي:

- مدارس "**بلدية هنشير تومغني**" مئتان وتسعون(290) تداخلا.
- مدارس" **دائرة عين كرشة**" مئتان وخمسة وسبعون(257 )تداخلا .
- مدارس" **دائرة مسكانية**" مئة وسبعة وستون167 تداخلا.

- مدارس" **دائرة قصر الصبيحي**" مئة وأربعة وأربعون(144) تداخلا.
- مدارس" **بلدية بوغرارة السعودي**" مئة وأربعة وعشرون(124) تداخلا.
- مدارس" **دائرة عين فكرون**" مئة وسبعة عشر (117) تداخلا .
- مدارس" **دائرة سوق نعمان**" تسعة وستون(69) تداخلا .
- مدارس" **ولاية أم البواقي**"اثنين وأربعون (42)تداخلا .
- مدارس" **دائرة سيقوس**" أربعة وثلاثون(34)تداخلا.
- مدارس" **دائرة عين مليلة**" ثلاثة وعشرون (23) تداخلا.

الملاحظ أن التداخلات في المناطق الريفية أكثر انتشارا منها في المدن، وربما يعزى السبب الأول في استشراء التداخلات في مناطق بعينها وانخفاضها في مناطق أخرى بدرجة أولى إلى طبيعة لغة الأم المستعملة في المنطقة وهو ما يفسر احتلال التداخلات المعجمية الدرجة الأولى.

## 5-تصنيف التداخلات حسب أنواعها

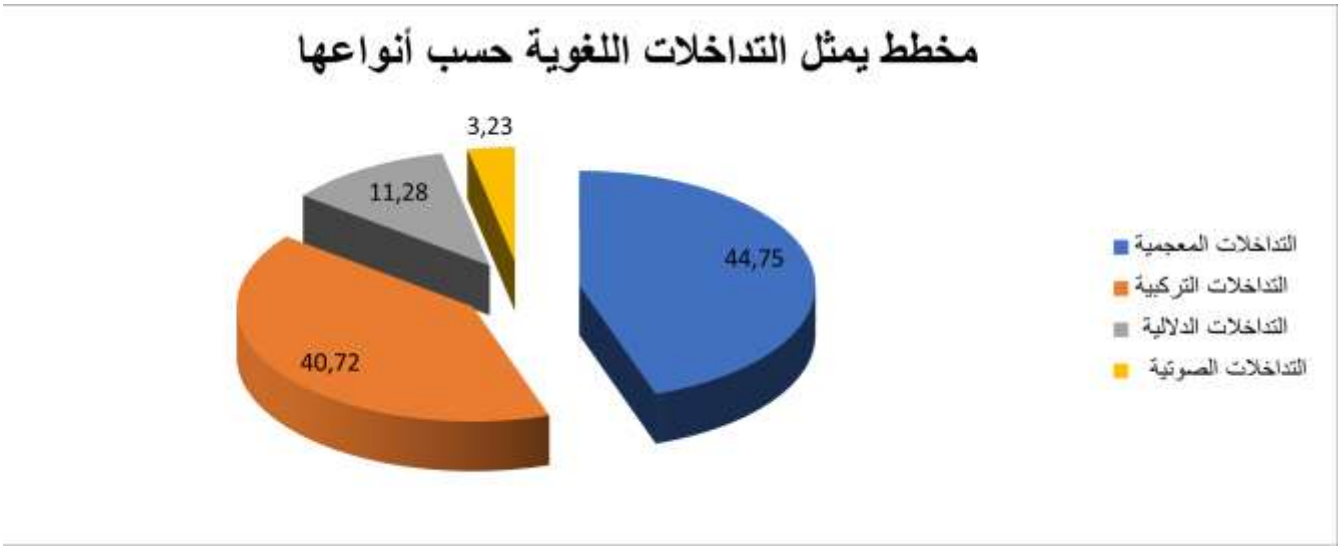
| التداخلات مدارس دوائر وبلديات أم البواقي | الأطوار | الصوتية | | المعجمية | | التركيبة | | الدلالية | | المجموع |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | تكرار | تكرار | % | تكرار | % | تكرار | % | تكرار | % | |
| دائرة قصر الصبيحي | الطور الأول | / | / | 31 | 39.74 % | 41 | .52 %56 | 06 | %7.69 | 78 |
| | الطور الثاني | / | / | 22 | 40.74 % | 18 | .33 %33 | 14 | %25.92 | 54 |
| | الطور الثالث | / | / | 07 | 58.33 % | 05 | 41.66 % | / | / | 12 |
| دائرة مسكانية | الطور الأول | 06 | 5.82 % | 55 | 53.39 % | 42 | 40.77 % | / | / | 103 |
| | الطور الثاني | 09 | 14.06 % | 35 | 54.68 % | 20 | 31.25 % | / | / | 64 |

| | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | الطور الثالث | / | / | / | / | / | / | / | / | / |
| بلدية هنشيرتومغني | الطور الأول | 16 | 10.6 %6 | 59 | 39.33 % | 60 | %40 | 15 | %10 | 150 |
| | الطور الثاني | 10 | .8 %33 | 36 | %30 | 40 | .33 %33 | 34 | %28.33 | 120 |
| | الطور الثالث | / | / | 07 | %35 | 08 | %40 | 5 | %25 | 20 |
| بلدية بوغرارة السعودي | الطور الأول | / | / | 33 | %55 | 27 | %45 | / | / | 60 |
| | الطور الثاني | / | / | 22 | 46.80 % | 17 | 36.17 % | 08 | %17.02 | 47 |
| | الطور الثالث | / | / | 07 | 41.17 % | 10 | 58.82 % | / | / | 17 |
| دائرة سوق نعمان | الطور الأول | / | / | 12 | 57.14 % | 06 | 28.57 % | 03 | 28.14 % | 21 |

| | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | الطور الثاني | / | / | 20 | 46.51 % | 14 | 32.55 % | 09 | 20.93 % | 43 |
| | الطور الثالث | / | / | 05 | %100 | / | / | / | / | 05 |
| دائرة سيقوس | الطور الأول | / | / | 06 | %30 | 14 | %70 | / | / | 20 |
| | الطور الثاني | / | / | 04 | %40 | 06 | %60 | / | / | 10 |
| | الطور الثالث | / | / | / | / | 04 | %100 | / | / | 04 |
| ولاية أم البواقي | الطور الأول | / | / | 07 | 84 .36 | 12 | 63.15 % | / | / | 19 |
| | الطور الثاني | / | / | 10 | 55 .55 | 08 | .44 %44 | / | / | 18 |
| | الطور الثالث | / | / | 05 | 100 | / | / | / | / | 05 |

| | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | الطورالأول | / | / | 65 | % 47.10 | 60 | 43.47 % | 13 | %9.42 | 138 |
| دائرة عين كرشة | الطور الثاني | / | / | 40 | 45.97 % | 32 | 36.78 % | 15 | %17.24 | 87 |
| | الطور الثالث | / | / | 17 | 53.12 % | 15 | 46.87 % | / | / | 32 |
| دائرة عين فكرون | الطور الأول | / | / | 29 | 55.76 % | 23 | 44.23 % | / | / | 52 |
| | الطور الثاني | / | / | 20 | 39.21 % | 18 | 35.29 % | 13 | 25.49 % | 51 |
| | الطور الثالث | / | / | 05 | 35.71 % | 09 | 64.28 % | / | / | 14 |
| دائرة عين مليلة | الطور الأول | / | / | 05 | 29.41 % | 07 | 41.17 % | 05 | 9.41%2 | 17 |
| | الطور الثاني | / | / | 03 | %50 | / | / | 03 | %50 | 06 |

| | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | الطور الثالث | / | / | / | / | / | / | / | / | / |
| المجموع | | 41 | 3.23 % | 567 | 44.75 % | 51 6 | 40.72 % | 14 3 | 11.28 % | 1267 |




**5-1-إحصاء التداخلات اللغوية:**

**لإحصاء التداخلات اللغوية في المستويات المذكورة آنفا قمت بالعملية التالية:**

**عدد تكرارات الصنف ×100/ العدد الإجمالي للتداخلات**

لمعرفة أي نوع من التداخلات أكثر شيوعا قمت بالعملية التالية:

**عدد التداخلات ×100/العدد الإجمالي للتداخلات** فكانت النتائج كالآتي:

**% 44.75=1267/100×567**

من خلال الجداول المبينة أعلاه والتي تُمثل العدد الإجمالي للتداخلات التي رصدتها في المدونة الشفوية عند متعلمي المدارس الابتدائية في دوائر وبلديات أم البواقي، وهي نسبة كبيرة، قد استشرت بشكل بارز في الطور الأول، ليليها الطور الثاني بنسب متقاربة في مستويات، ومتباعدة في أخرى، في حين نشهد انخفاضا لنسب التداخلات بصفة عامة في الطور الثالث النهائي لهذه المرحلة .

إن أكثر التداخلات شيوعا وتكرارا لدى المتعلمين هي التداخلات المعجمية، إذ بلغ عددها (567) خمسمئة وسبعة وستين تداخلا بنسبة44.75 % و تليها التداخلات التركيبية بنسب متقاربة 72. 40% وبلغ عددها (516) خمسمئة وستة عشر تداخلا، في

حين احتلت التداخلات الدلالية المرتبة الثالثة بنسبة28. 11% وقد كانت بارزة بشكل أكبر في الطور الثاني، في حين احتلت التداخلات الصوتية المرتبة الأخيرة بنسبة 3.23% وهي نسبة قليلة مقارنة بالتداخلات الأخرى، وقد برزت في مدارس دائرة مسكانية ومدارس بلدية هنشيرتومغني في الطور الأول والطورالثاني، ولكن بشكل ضئيل، في حين غابت بشكل كلي عن مدارس الدوائر والبلديات الأخرى.

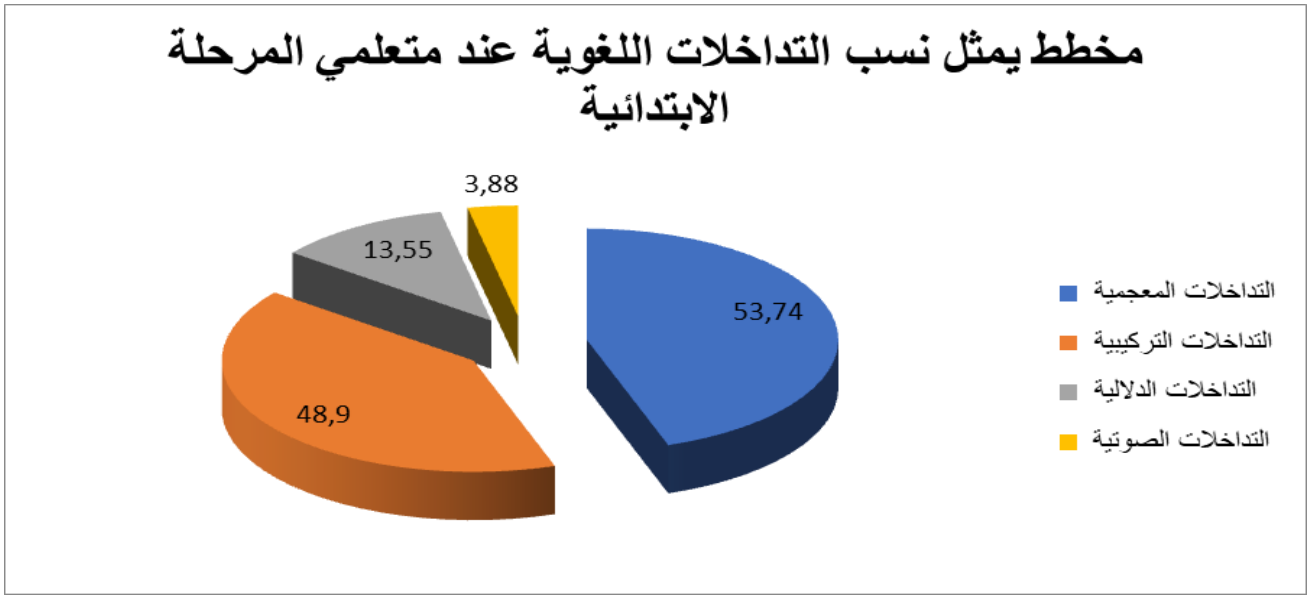
ويعزى استشراء التداخلات المعجمية والتركيبية والتي احتلت المراتب الأولى إلى ما يعانيه متعلم المنطقة من ضعف في الرصيد اللغوي، وصعوبة في التواصل بلغة التعلم " العربية الفصيحة "ذلك أن استعانة المتعلمين بشكل متواصل بلغة الأم وتداخلها في لغة الأم يشكل عوائق وصعوبات تحول دون اكتساب للغة التعلم والتواصل السليمة الفصيحة.

ولمعرفة درجة تواتر التداخلات لدى مجموع التلاميذ قمت بالعملية التالية:

**عدد التداخلات ×100/عدد التلاميذ ، فتحصلت على النتائج كما هي في الجدول أسفله:**

**41×100/1055=3.88%.**

| التداخلات | الصوتية | المعجمية | التركيبية | الدلالية |
|---|---|---|---|---|
| التكرارات | 41 | 567 | 516 | 143 |
| النسب المئوية | %3.88 | %53.74 | %48.90 | %13.55 |




## 2-5-إحصاء التداخلات اللغوية في الأطوار الثلاثة

| التداخلات | الصوتية | المعجمية | التركيبية | الدلالية |
|---|---|---|---|---|
| الطور الأول | 22 | 302 | 292 | 42 |
| الطور الثاني | 19 | 212 | 173 | 96 |
| الطور الثالث | / | 53 | 51 | 5 |
| المجموع | 41 | 567 | 516 | 143 |

**أولا : الطور الأول**

### 6-تحليل التداخلات:

- تحليل تداخلات الطور الأول ( السنتين الأولى والثانية )الخاصة بالمدونة الشفوية .
- **أشكال التداخل في هذا الطور :**

- بين الفصحى والعامية.
- بين الفصحى والأمازيغية (اللهجة الشاوية )
- بين الفصحى واللغة الفرنسية.

### 6-1-التداخلات الصوتية

يظهر "التداخل الصوتي على مستوى البنية المقطعية للكلمة الدخيلة فتتغير بعض المقاطع القصيرة أو الساكنة إلى مقاطع طويلة، ويفسر هذا الأمر بتطويع بنية الكلمة الدخيلة حتي تصبح متلائمة مع بنية النظام اللساني للسان المستقبل لها، وإما إذا كانت الكلمة مقبولة صوتيا وبنويا في النظام الجديد فإنها تحافظ على بنيتها الصوتية الأصلية وهذا ما يجعل التداخل المعجمي والدلالي ينتشر انتشارا واسعا، وقد تفقد بعض الكلمات مقطعا من مقاطعها لتستبدله بمقطع آخر من اللسان الهدف"[1].

إن متعلم اللغة الأجنبية "قد برمحته لغته الأولى وعلمته كيف يشاهد الواقع ويحلله في مستوى التلفظ الأولى قد عودت سمعه على تسجيل أصواتها، وجهازه التلفظي على النطق بها، وعندما تقدم لغة ثانية يطلب منه أن يكتسب سمعه وجهاز تلفظه وإدراكه عادات جديدة، وهذا

[1]- خليفة الميساوي، تداخل الألسن، ص35.

الانتقال من نسق إلى نسق يجعله يسقط في أخطاء تترجم الصعوبات التي تعترض طريقه وتقدم لنا كشفا عن حال ملكته "[1].

فمتعلم هذه المرحلة في الطور الثاني يستقبل لغة أجنبية أولى تتوفر على أصوات لا تتوفر في لغته الأولى والعكس، الأمر الذي يشكل أثناء النطق صعوبات ينجم عنها أخطاء وتشوهات في الخطاب ومثال ذلك:

نطق المتعلم ل p بدل b وذلك في مثل portable بدل bortable وكذلك bidon/بيدون /ambulanceلمبلونص /la poste/rapport/.....

- نطق et بدل è في مثل قوله : complet
- نطق ouبدلe
- Jou بدل Je
- نطق i بدلu مثل قوله jis بدل .jus /Bis بدل bus
- l بدل è مثال ècole . ....icole
- نطق ف بدلv في قوله voiture-foiture/prive-prife

[1] – إدريس السغروشني ، الأثار الناجمة عن ازدواجية اللغة في تكوين الملكة اللغوية العربية، قضايا استعمال اللغة العربية في المغرب، مطبوعات أكاديمية، المملكة المغربية، سلسلة الندوات، الرباط، جمادى الأولى، نوفمبر، 1414هـ- 1993م، ص113.

- نطق ط بدل t مثل طابل table

### 6-2-التداخلات المعجمية:

يعد التداخل المعجمي من أكثر أنواع التداخلات شيوعا وأكثرها جلاء، حيث يستعير المتعلم مفردات من نظام لغة الأم ليوظفها في اللغة الثانية، وذلك لغياب مقابلتها في ذهنه فيضطر إلى اقتراض الكثير منها ودمجها في لغة التعلم- وقد يحدث العكس - فالمتعلم " يعيش صراعا لغويا في ترجمة مفاهيم اللغة العربية الفصيحة انطلاقا من حمامه اللغوي الهجين، إذ نجده يتعلم اللغة العربية الفصيحة في البداية بترجمة المفهوم ذهنيا ونقله من الفصحى إلى العامية أو المحلية، أي من لغة الأم إلى لغة أم فيحدث صراع في المفاهيم مخل بنظام اللغة العربية الفصحى لدى الطفل، وذلك بفك رموز التعبير بلغة أم والتعبير بالفصحى انطلاقا منها بمعنى التعبير بلغة التطبع بمفاهيم لغة الطبع، ومن هذا المنطلق يعيش التلميذ بعيدا عن روح اللغة العربية فينفر منها شيئا فشيئا لعدم استيعابه لها من جهة، ولعدم قضاء حاجاته اللغوية في معظم المستويات والمقامات اللغوية من جهة أخرى"[1]

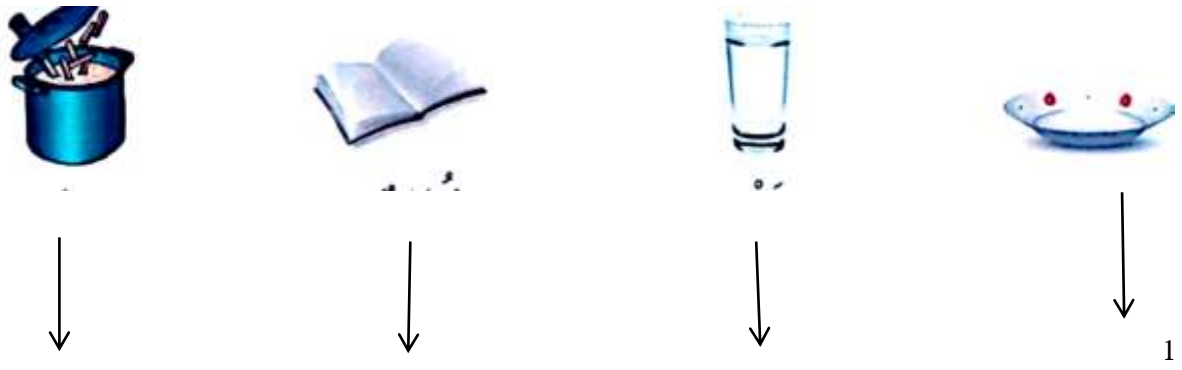
[1]- صالح بلعيد، ضعف اللغة العربية في الجامعات الجزائرية ، ص35.

وكثيرا ما ينحاز المتعلم إلى المعنى الذي تحمله اللفظة في لغته الأم( العامية أوإحدى اللهجات الأمازيغية مثلا) فيوظفها بتلك الدلالة مما يوقعه في أخطاء، هذا باعتبار أن لكل لغة معجمها الخاص بها، فتتداخل ألفاظ بفعل الاحتكاك الاجتماعي الحاصل بين الأفراد، مما يضطرهم إلى توظيف الكلمات الأجنبية، ينجم عنها تشوهات في لغة الخطاب، حيث تزج في اللغة الأصلية مما يزعزع نظامها، ويخل ببنية تركيبها.

وعادة ما يُحرف المتعلم اللفظة الأجنبية فيخضعها لنظام الصواتي الصرافي للغة الأم بإضافة بعض السوابق واللواحق أثناء التعبير، معتقدا أنها وبهذه الصياغة أكثر انسجاما وانسيابا على لسانه " وهذا الضرب من التعابير يجعل التداخل اللساني بمثابة الخطاب الذي يكون فيه اللفظ الدخيل يضطلع بدور الرابط في سلسلة الكلام، إذ إن المتكلم يلجأ إلى إدخال عناصر لسانية أجنبية بغية المحافظة على بنية الرسالة ومقاصدها ".[1]

وباعتبار الدراسة تركز على المدونة الشفوية (نشاط التعبير الشفوي) فإنني سأعتمد في ذلك على المشاهد والصور التي برمجتها المناهج التعليمية في الكتب المدرسية كأساس يقوم عليه هذا النشاط، لذا ستكون انطلاقتي من تعابير المتعلمين لهذه الصور لأنتقل بعدها إلى التعبير الشفوي المنطوق، لاستخراج التداخلات اللغوية من هذه المدونة .

[1]– خليفة الميساوي، تداخل الألسن، ص202.



سْحَنْ كأس كتاب

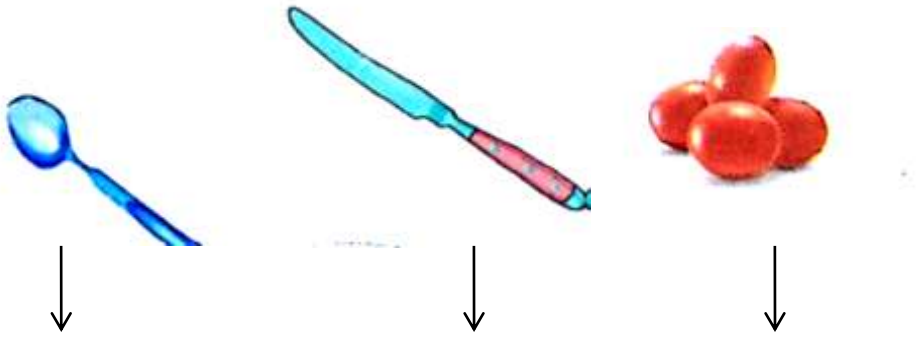
- **برمة:** (قدر)
- **سحن** (صحن)

❖ **البرمة:** هي القدر من الطين وهو نفس المعنى عند العرب الفصحاء جاء في اللسان: " و**البُرْمَةُ**" قِدرٌ من حجارة، والجمع بُرمةٌ وبرامُ وبُرَمٌ"[2] **البرمة:** (ينطقونها بفتح الباء والضم أفصح ) يريدون بها القدر. و البرمة لغيّة في القدر، وقد زعم أبو عثمان أنها لغة أهل مكة

[1]– كتابي في اللغة العربية ، التربية الإسلامية، التربية المدنية ، السنة الأولى من التعليم الابتدائي ، تأليف : محمود عبود وآخرون، الديوان الوطني للمطبوعات الجامعية، دط، 2018–2019ص 22/ وينظر: دفتر الأنشطة في اللغة العربية، التربية الإسلامية، التربية المدنية، السنة الأولى من التعليم الابتدائي، تأليف: محمود عبود وآخرون، الديوان الوطني للمطبوعات الجامعية، ، طبعة منقحة، 2018–2019، ص10 –11 .

[2]–أحمد أبّا الصافي جعفري، اللهجة التواتية الجزائرية، معجمها بلاغتها، أمثالها، حكمها، وعيون أشعارها ، منشورات الحضارة للنشر والتوزيع، وزارة الثقافة، الجزائر، ط1، 2014.، ص53.

في حين أن "**الفيروزبادي**"(**ت817هـ**) نص على أن" البُرمة بالضم قدر من حجارة، أما "**الجاحظ** "(**ت868هـ** )فذهب إلى أنها لغة ضعيفة جدا، والقدر أفصح". [1]



عْظامْ مُوس/أخذمي مُغرف

## تداخل عامي عربي

- **مغرف** (ملعقة)
- **أخذمي /موس**(سكين )

❖ **أخذمي (سكين)الموس**[2] وهو آلة القطع والحلاقة وما إلى ذلك. **واللفظ فصيح** كما ورد في "**لسان العرب**"، يقول "**ابن منظور**"(**ت711هـ**): " والمُوسى " من آلة الحديد ومن

[1]– الفيروزبادي ، القاموس المحيط،.(البرم) دار العلم ، بيروت ،الجزء 4 ، دط، دت ،ص80 .

[2]–ينظر :أحمد أبا الصافي جعفري ، اللهجة التواتية الجزائرية ، ص224.

جعلها من أوسيت أي حلقت " **وفي أساس البلاغة** " خذم: خذمه قطعه بسرعة، وسيف مخذام و خذمت الدلو والنعل خذما وهو انقطاع العرى "[1].

[2]

بينوار لا فابو رشاش

[1]– الزمخشري (جار الله أبي القاسم بن عمر) ، أساس البلاغة، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت، لبنان ط1،1426– 1427هـ/2006م، ص156.

[2]– كتابي في اللغة العربية، السنة الأولى من التعليم الابتدائي، ص 23، ينظر دفتر الأنشطة في اللغة العربية، السنة الأولى من التعليم الابتدائي، ص10 .

## تداخل عربي فرنسي

- **بينوار** (حوض)
- **لا فابو** (مغسل) وهي ذات أصل إسباني .
- **رشاش** (مرش)

1

مخدة

زهرة

بنان

[1] –دفتر الأنشطة في اللغة العربية، السنة الأولى من التعليم الابتدائي ، ص48 .

## تداخل عامي عربي

- **مخدة** (وسادة)
- **بنان**(موز)

سرير (مطرح+ مخدة) مشينة فريجيدار/ فريقو

[1]

- **مشينة** (غسالة )
- **فريجيدار**(ثلاجة)

**المطرح:** "(على وزن مسبح ) النضيدة التي توضع على السرير من أجل النوم **وهي فصيحة،** لأنهم أخذوها من طرحه إذا ألقاه، وكل مطرح فهو السرج إلا على طرحه، وكل مفرش

[1] –المرجع السابق ، ص9 .

صالح لأنه يطرح عليه وتطلق على طيلسان يوضع على ظهر الفرس وهي فصيحة لا غميزة فيها "[1]

[2]

طاووس ← بيدون ← حدادة

## تداخل عربي فرنسي

- **حدادة** (مكواة)
- **بيدون bidon**(دلو).

[1]– عبد الملك مرتاض، العامية الجزائرية وصلتها بالفصحى، سلسة الدراسات الكبرى ، الشركة الوطنية للنشر والتوزيع، الجزائر، دط ، 1981، ص35.

[2]–دفتر الأنشطة للسنة الأولى، ص48 .

الكوزينة دوش شمبرة[1]

## تداخل عربي فرنسي

- كوزينة(cuisine ) (مطبخ)
- دوش( douche )(حمام)
- شمبرة (chambre )(غرفة)

❖ **الفرش:** "نقول في دارجتنا الفرش كل ما يفرش في البيت من أثاث كالمقاعد والسرر ونحوها وفي القاموس: الفرش: المفروش من متاع البيت ج فرش ويقول سبحانه وتعالى في محكم الكتاب من سورة الرحمن "مُتَّكِـِٔينَ عَلَىٰ فُرُشِۭ بَطَآئِنُهَا مِنۡ إِسۡتَبۡرَقٖۚ وَجَنَى ٱلۡجَنَّتَيۡنِ دَانٖ"[2]

في حيث انتقلت دلالتها من العام إلى الخاص لتطلق على نوع من الأفرشة الخاصة بالسرير ونحوه.

---

[1]–كتابي في اللغة العربية السنة الأولى ، ص18–19.

[2]–عبد المنعم عبد العال، معجم الألفاظ العامية ذات الحقيقة لأصول عربية مأخوذة من القرآن–الحديث معاجم اللغة ومأثورها، مكتبة الخانجي ،القاهرة ،مصر، ط2،د ت، ص421.

*سورة الرحمن : الآية 54.

1

بلوف /أونفلوب نواظر مظلة

## تداخل عامي عربي

- **بلوف**(ظرف)
- **نواظر** (نظارة )

[1]–كتابي في اللغة العربية السنة الأولى، ص71 .

- تلفون / **تلفون (هاتف)**

1

فلوكة/بابور طيارث تلفزيون

## تداخل عامي عربي

- **فلوكة** (سفينة)
- **طيارث** (طائرة)
- **تلفزيون(تلفاز)** (المرناة المجمع المصري للغة العربية )

[1]– المرجع السابق، ص114.

❖ **الفلوكة:** تعنى "المركب الصغير يستخدم للتنزه وهي تصغير فلك على فعلولة (كقولهم فّطومة حّسونة تصغير الفاطمة وحسن، وهو تصغير شائع في اللهجات العربية الحديثة وله سند لغوي في القاموس **والفلك بالضم السفينة**" [1].

**6-3-التداخلات التركيبية:** التركيب (البنى التركيبية ) "هي من أهم العناصر في النظام اللغوي، إذ هي جوهر بنيته وبها تحدد العلاقات التي تربط العناصر اللغوية فيما بينها، ونعني بالبنى التركيبية (جمع بنية )الهيئات المختلفةالتي تكون عليها الجمل المفيدة، والتركيبي ههنا يقابله الإفرادي على حد تعبير علمائنا القدامى، وعلى هذا فكل ما يخص التحليل الإفرادي يدخل في علم الصرف (الذي يتناول المفردة في ذاتها، وأما التحليل الذي يتناول التراكيب فهو خاص بعلم النحو بمعناه الخاص **(syntaxe)** باللغات الأوربية"[2].

وفي هذا المستوى تبرز الكثير من التداخلات اللغوية التي تعترض لغة تواصل المتعلم مشافهة أو كتابة، فالمتعلم حين "يعجز عن التعبير عن فكرته بتركيب ينتمي إلى اللغة الفصحى يستبدله بتركيب من العامية (أو الأمازيغية أو الفرنسية) فيقوم هذا الأخير مقامه

[1]- عبد المنعم عبد العال ، معجم الألفاظ العامية ، ص431.

[2]-خولة طالب الإبراهيمي، طريقة تعليم التراكيب العربية في المدارس المتوسطة الجزائرية- تحليل نقدي -اللسانيات، مجلة علم اللسان البشري ، معهد العلوم اللسانية والصوتية ، جامعة الجزائر ، العدد5،1981 ، ص41.

ويسد مسده أي يملأ الخانة الفارغة في النظام"[1] لأن "اكتمال اكتساب اللغة الأم ورسوخها في الدماغ، وتعود المتكلّم على التعبير بها واستثمارها في إدراكه، من أهم المحفزات السيكولوجية الكامنة وراء الاشتغال الذهني لتسنينات اللغة الأم حتى في الوضع الذي يستعّد فيه المتكلم للنطق باللغة الثانية الأمر الذي ينتج عنه تداخل لغوي ذهني يكون من تداعياته إنتاج كلام هجين، وغير متجانس من حيث القواعد التي تحكم اللغة المتحدث بها"[2] لذلك فإن المتكلم وهو " يصدر كلامه يستند إلى بنية منطقية نحوية عادة تتشكل لديه عبر عملية الاكتساب للسان الأم، فيجرى خطابه وفقا لما لديه من معطيات أولية تتعلق بلسانه الأصلي ولدتها عنده التجربة والاتصال الاجتماعي "[3]

هذا ما سيتم استخراجه من المدونة وإحصاؤه:

[1]– المرجع السابق ، ص56.

[2]– لحسن الشرقي، المسارات الإنجازية للتداخل اللغوي، ص119.

[3]– خليفة الميساوي، تداخل الألسن، ص167.

1

## تداخل عامي عربي فرنسي

- الطفل **يدوش** في الدوش ⟵ الطفل **يستحم** في الحمام.
- البنت **تسيق** الأرض ⟵ البنت **تنظف** الأرض.

**استنطاق الصورة: القرص رقم 1 ( فيديو)**

سمّ هذه الحيونات يا يحي: (الحوت، أبوجغرار، لفعى، أطيار )

## تداخل عامي عربي أمازيغي:

- **الحوت** ⟵ السمك

[1]–كتابي في اللغة العربية السنة الأولى ، ص71.

- **أبوجغرار** ⟵ حلزون
- **لفعى** ⟵ الأفعى
- **أطيار** ⟵ طائر

**<u>استنطاق الصورة:</u> القرص رقم 2 (تسجيل صوتي )**

من هذا الشخص؟ **أشيبان** .

ماذا يحمل؟ **أغريوث.**

رجل يحمل قفة الخضر.

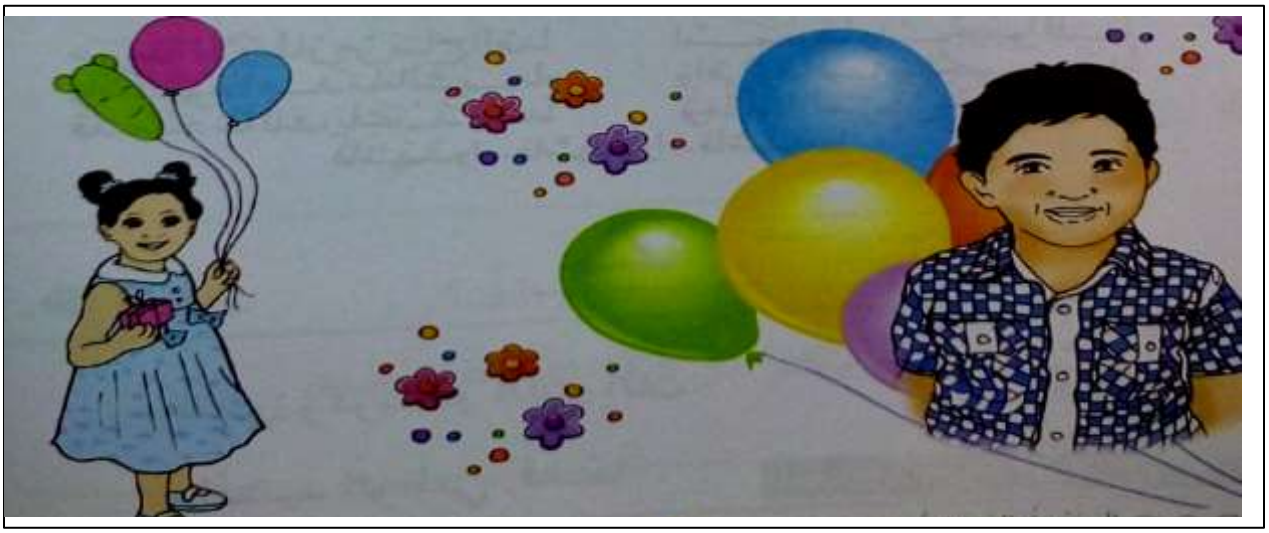
**المطوث** تحمل الهدية ترتدي أجبيبث لونها وردي .

**أمغارث** تحمل **أقبال**، لون فستانها بني .

تقف بجانب **أبشيو**.

## تداخل عامي عربي امازيغي :

- **أشيبان** ⟵ الشيخ الكبير.
- **أغريوث** ⟵ العصا .
- **أمطوث** ⟵ المرأة.
- **أجبيبت** ⟵ الفستان.
- **أمغارث** ⟵ العجوز .
- **أبشيو** ⟵ القطة .



1

- الطفل لبس **لقمجة** ويحمل **البف** يوم العيد.

- البنت لابسة **الروبة** و**الصباطة** جميلة وتحمل الهدية و**البف** .

## تداخل عامي عربي فرنسي

- **صباط:** " **حذاء** **zapato**[2] وهي ذات أصل إسباني".

- **لقمجة /البف** ⟵ القميص /البالون

- **الروبة /الصباطة** ⟵ الفستان /الحذاء

[1]–كتابي في اللغة العربية، السنة الأولى ، ص138.

[2]–أحمد أبا الصافي، اللهجة الجزائرية التواتية، ص696.

**استنطاق الصورة : القرص رقم 3 (فيديو )**

- الأم في **الكوزينة** توجد شوا خروف العيد. ـــــــ الأم في **المطبخ** تحضر شواء كبش العيد. [1]

**استنطاق الصورة: القرص رقم 3 (فيديو )**

من هؤلاء الأشخاص؟ بابا ماما والابن .

ماذا يوجد على الجدار؟ **الريدو** ووراءه **طاقة** .

[1]– كتابي في اللغة العربية ، السنة الأولى ، ص129.

وما وراء النافذة؟ هلال .

ماذا تسمى هذه؟: طابلة لونها أخضر.

## تداخل عربي فرنسي :

- **الرِيدو.** ⟵ الستائر .
- **الطابلة** ⟵ طاولة الطعام / المائدة.

**الطاولة:** "عامية شائعة ذائعة وهي نجيرة من ألواح تقوم على قوائم يؤكل عليها "وهي دخيلة معربة " أطلق عليها كُتاب هذا العصر المائدة من إطلاق الخاص على العام لأن المائدة لا تسمى مائدة ما لم يكن عليها طعام وإلا فهي خوان"[1].

[1]–أحمد رضا، قاموس رد العامي إلى الفصيح، دار الرائد العربي، بيروت، لبنان، ط2، 1401هـ–1981م ، ص362.

**استنطاق الصورة: القرص رقم 5(فيديو)**

- الجد والجدة والأب والأم، تلبس الأم القندورة ويلبس الجد **القشابي**، ويلبس الأب **الجاكيطة** ويأكل **البربوشة بالمغرف**، يأكل الفواكه، ويضع الخبز في **الكربايـة**، يتناولون **البربوشة**.

- الجدة ترتدي **القندورة**، الجد يرتدي **القشابية**، والأم ترتدي القندورة، والأدب يرتدي **الجاكيطة** يأكلون الكسكس والطماطم واللحم والخبز، يضع الخبز في **الكربايـة**، والبنت تأكل الحلويات.

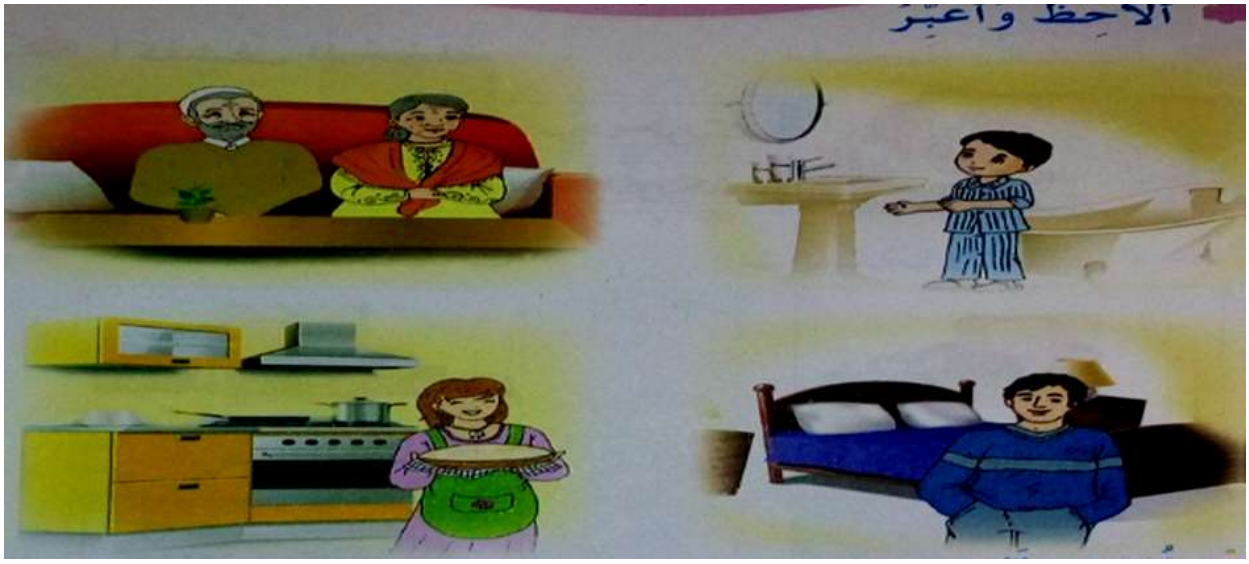
## تداخل عامي أمازيغي فرنسي

- **القـنـدورة** ⟵ الفستان.
- **البربوشـة** ⟵ الكسكس.
- **الجاكيطة ( jakette )** ⟵ المعطف.
- **الكـربايـة( corbeille)** ⟵ السلة .

**ألاحظ في الصورة: القرص 5 (فديو)**

## تداخل عامي عربي

- الفتاتان يلعبون لعبة **الجعليلة** والذكور يلعبون بالكريات /**الأرجوحة**.



**استنطاق الصورة: القرص رقم 6 (فيديو)**

مطبخ يوجد فيه **فور**، **مقلة**، **كوكيطة**، تقف أمي في المطبخ تحمل **البربوشة**، وجدي وجدتي يجلسان على كرسي أحمر.

الطفل في **الدوش** يقف وراء البرمة وفوقه **ألماع**.

بابا في **الشمرة** يوجد وراءه خزانة وسرير وفوق السرير **مخدة**، و**بونج** بنفسجي.

## تداخل عامي عربي فرنسي

- **كوكيطة (coquotte )** ← طنجرة الضغط.
- **الدوش( douche )** ← حمام
- **مقـــلـــة** ← مقلات
- **ألماع** ← مرآة
- **بونج** ← مطرح

**استنطاق الصورة نفسها :**

- يجلس الجد والجدة على الكنابي داخل الصالو. /أريكة /غرفة الجلوس

- يغسل الطفل وجهه في الدوش. /الحمام
- الأب في الشمبرة /غرفة النوم
- الأم تطبخ البربوشة في الكوزينة. /الكسكس /المطبخ .

**استنطاق الصورة القرص رقم 7(تسجيل صوتي )**

**تداخل عربي فرنسي**

ماذا تشاهد في الصورة ؟

الأطفال في **الصطاد**/ **الصطا د (stad )** ⟵ الملعب.

كم عدد الأطفال؟ 6 ما هي ألوان الكرة؟ أبيض و أسود

من هؤلاء؟ الناس يتفرجو على الأطفال

- من هذا الذي في الصورة؟ عساس يحرص المرمى. عساس ⟵ حارس .

1

طالبت المعلمة تسمية أدوات الطبخ والمأكولات الموجودة فوق الطاولة وكانت إجابة أحد التلاميذ بهذا الشكل:

**استنطاق الصورة: القرص رقم 8 ( فيديو+تسجيل صوتي )**

من يوجد بجانب الطاولة؟ **الأم / /الرجل / أرقاز /طفل/ أهو، بنت / أهوث.**

[1]–كتابي في اللغة العربية، السنة الأولى، ص97 .

ماذا يتناولون؟ **أبربوشت**، اللحم، **أملالت**، **أبنان**، تفاح

ماذا يوجد في الكأس؟ **جّي**

الأم، البنت، الطفل ماذا يوجد أمامهم؟ طَبْخْ

ماذا يوجد داخل الطبق؟ **بربوشة**، بيض

سمي لي الفواكة الموجودة في الطبق؟ موز تفاح، جي

هل هذا فطور أم غداء؟ غداء

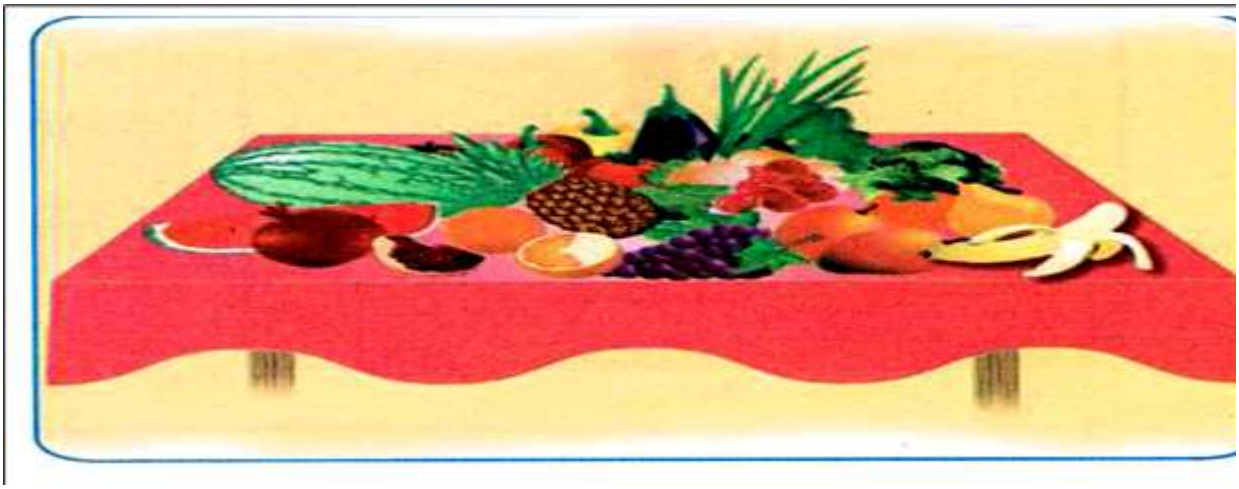
- **أركاز**: يرى"**عثمان سعدي**" أن" الرجل ركيزة الأسرة" [1] لذا سمي بهذا الاسم.

## تداخل عامي أمازيغي فرنسي

- **أهو /أهوث** ⟵ الولد والبنت .
- **أملالـــــت** ⟵ البيض.
- **الـــجـــي** ⟵ العصير .
- **بربوشة** ⟵ كسكس .

[1] – عثمان سعدي، معجم الجذور العربية للكلمات الأمازيغية، (البربرية ) ، منشورات مجمع اللغة العربية طرابلس ليبيا ،دار الأمة ، الجزائر ، ط1، 2007، ص د.

- **أغنجيث** ⟵ ملعقة .
- **أفسحونت** ⟵ صحن.
- **سكسو** ⟵ كسكس.



**<u>ألاحظ في هذه الصورة</u>**

مائدة فيها فواكه لذيذة، فيها دلاع، **بنان**، بذنجان، **إزورين**، تفاح، **تشينة**، خوخ سلاطة.

(**بنان**، بذنجان، دلاع، **إزورين**، تفاح، سلاطة، **تشينة**، خوخ)

## <u>تداخل عربي عامي أمازيغي</u>

- **تشينة** ⟵ البرتقال.
- **بنان** ⟵ موز.
-

- **إزوزين**←—— العنب .

❖ **الدلاع:**" يريدون به البطيخ الأسود في العربية،والدليع (بتشديد لام الألف)في هذا الحرف، كانت العامية أكثر طواعية منها، لأن البطيخ الأسود لا يعني شيئا كثيرا، والأفضل إعطاء اسم خاص، وهو الدليع أو الدلاع. فالفصحى لا تكاد تميز بين البطيخ والدليع، أما الفقوس ضرب من البطيخ المستدير. ومذاقه لا يختلف كثيرا عن مذاق البطيخ الأصفر. وقد ذكر "**الفيروزبادي"(ت817هـ)**" أنه "البطيخ الشامي"[1]

[1]– عبد الملك مرتاض، العامية الجزائرية وصلتها بالفصحى ، ص86.

**استنطاق الصورة** [1]

- لبست أختي **روبة** بيضاء جميلة ⟵ لبست أختي **فستانا أبيض** جميلا

حضر **الكرتاج** بسيارات كثيرة حضر **موكب** العرس.

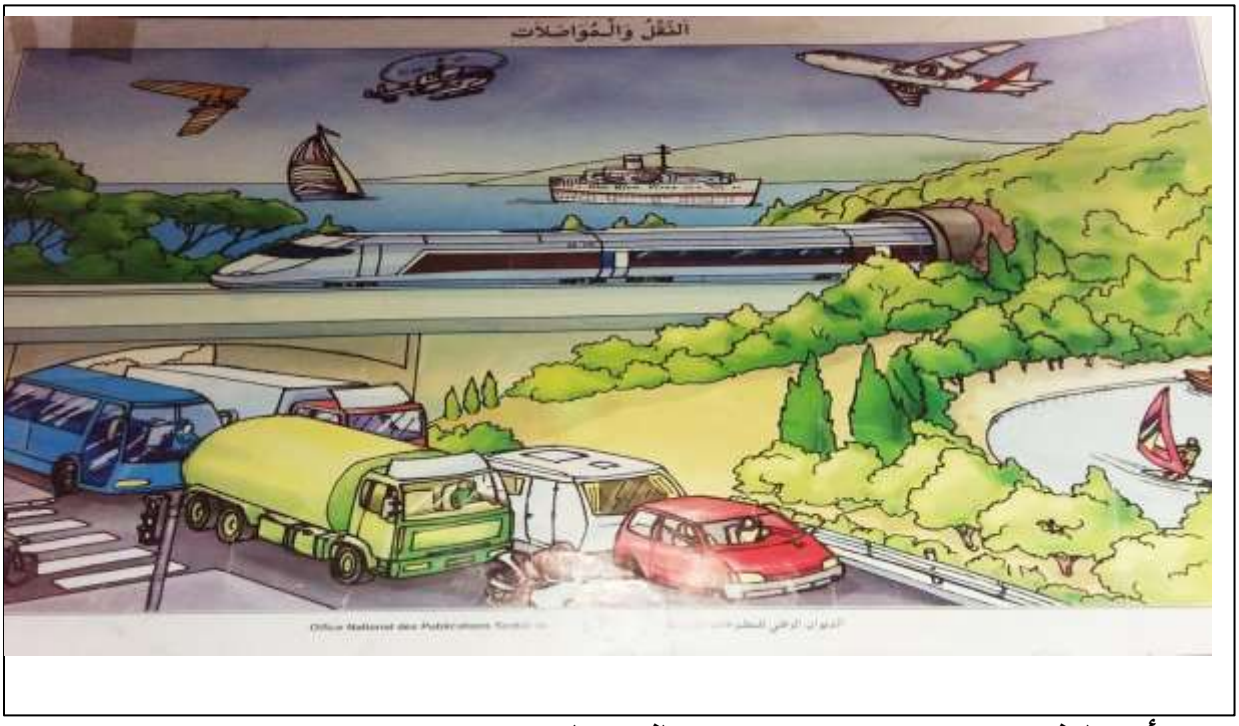
## تداخل عربي فرنسي

- روبة **( la robe)** ⟵ فستان.
- **الكرتاج ( procession)** ⟵ موكب.

[1]–كتابي في اللغة العربية، اللغة العربية ، التربية الإسلامية ، التربية المدنية ، السنة الثانية من التعليم الابتدائي وزارة التربية الوطنية، إشراف طيب نايت سليمان ، د ط ، 2017–2018 ص38.

**استنطاق الصورة:**

- الأم **تسيق** الأرض والبنت تغسل لماعن.




**ألاحظ في الصورة: القرص رقم 11(فيديو )**

الطائرة **الكوبتير**، الطائرة الورقية، البابور، والسفينة، القطار، **الكار**، الشاحنة، السيارة **الموطو**، الدراجة.

*الطائرة، **الكوبتير**، الطائرة الورقية، البابور، القطار، الحافلة، السيارة، والدراجة الشاحنة، **الموطو**.

***الكوبتير**، البابور، **الكميونة**، **الموطو**.

## تداخل عربي فرنسي

**الكوبتير أصلها فرنسي Hèlicoptère** ← الطائرة المروحية /الحوّامة /الطوافة

**البابور** ← المركب البخاري

**الكار(le bus)** ← الحافلة

**الموطو(une moto)** ← الدراجة النارية

**الكميونة (un camion)** ← شاحنة

**الكميونة / كاميون: شاحنة camion**

**بابور: "السفينة واللفظة لاتينية وتعني المركب البخاري وتجمع على بْوَابَرْ"[1]**

**ألاحظ في الصورة: القرص رقم 12(فيديو )**

الرجل ينظف جسمه، والقميص و**التريكو** والجوارب، والسلة المهملة فيها الملابس المتسخة.

الرجل في **الدوش** ينظف نفسه والقمجة و**التريكو** والتقاشر والقش في السلة.

## تداخل عربي فرنسي

- **تقاشير:** "الجوارب وهي تركية الأصل" [1]
- **التريكو:** صدارة ، قميص أو كنزة tricot "نوع من اللباس ولفظه أعجمي[2]
- **القش:** اللباس.

**استنطاق الصورة**

## تداخل عامي عربي فرنسي

العائلة في **الدوار تجمل** الزيتون ⟵ العائلة في **الريف تجمع** الزيتون.

- البنت تطبخ على **الطابونة** وتضع الخضر في **الكيكوتة** ⟵ **طنجرة الضغط coquotte**.
- البنت تطبخ على **الطابونة تلوح** الخضر في الكيكوتة ⟵ **تضع** .

**(تسجيل صوتي )**

- الأم تعلق القش و**القش** سقط على الأرض والطفل **يُلِمُ** القش ⟵ **الملابس/يجمع**.

**ألاحظ في الصورة :**

المنزل كبير فيه الدجاج، الرجل يلبس **قشابية ويرفذ المكحلة**، تعمل الكسرة، وتحضر **قشولة** الماء، والمنزل في الحوش في **الدوار**.

## تداخل عامي عربي أمازيغي

- **البشطولة/ المكحلة** ← البندقية / المسدس.
- **القشابية** ← عباءة.
- **قشولت** ← الشكوة.
- **الدوار** ← الريف.

❖ **الشكوة (قشولة):** الشكوة "وهي قربة صغيرة تُخصص لضخ الحليب بهدف استخراج بعض مشتقاته"[1]

[1]– أحمد أبا الصافي الجعفري، اللهجة الجزائرية التواتية، ، ص376.

❖ **البشطولة: البندقية / مكحلة/المسدس:** [1] "آلة البارود تسمى في بلاد الشام البارودة وتسمى في بلاد المغرب العربي المحكلة، لأنها تشبه وعاد الكحل المسمى بها وتسمى عند أعراب البادية وفي العراق التفكة ".

**التعبير الشفوي:**

- **لمّت** كل الفضلات: هي جملة مركبة من كلمة عاميات فصيحة.
- **طيشّ** الأوساخ في البحر

↓

كلمة أمازيغية بمعنى "**رمى**"

- أصيب الولد بجرح وأخذوه إلى **السبيطار**

↘

كلمة فرنسية محرفة ومن الأصل الفرنسي **Hopital** بمعنى المستشفى

[1]–المرجع السابق ، ص221.

والجملة السليمة التي من المفترض أن يعبر بها المتعلم هي أصيب الولد بجرح ونقلوه إلى المستشفى.

- **يرق سلكلوليج يخس أيروّح غروخام**

كلمة أمازيغية كلمة فرنسية يريد كلمة عربية إلى البيت

بمعنى "**خرج**" بمعنى "**مدرسة** " من الفعل راح فصيح

جملة تتكون من تركيب لغوي أمازيغي والجملة الصحيحة السليمة الفصيحة هي قول المتعلم: خرج من المدرسة ليذهب إلى المنزل.

- **راهو خذا إغوسيون تاع لعباذ**

كلمة فصيحة كلمة أمازيغية ضمير أمازيغية كلمة فصيحة محرفة

بمعنى أدوات بمعنى لي أو ملكي بإبدال الدال ذالا الأصل

تطلق على الملكية العباد

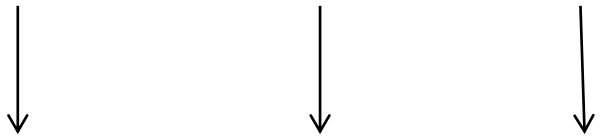
جملة ذات تركيب أمازيغي تتخللها كلمة فصيحة محرفة والأصل في الجملة الفصيحة قوله: لقد أخذ أدوات غيره.

- اشترت البنت **الكتان** لتخيط **الروبة(la robe)**

عربية فصيحة عربية فصيحة كلمة فرنسية

❖ **كتان:** " متداول يستعمل في عاميتنا ، وهو استعمال فصيح صحيح، فليس فيه تحريف "بمعنى ما يتخذ لباسا وقد ورد في لسان العرب "**لابن منظور**"**(ت711هـ)**" والكتّانُ" بالفتح معروف، عربي يسمى بذلك لأنهُ يُخيّس و يلقى بعضه على بعض حتى يكتن"[1].

**•سغات أنو ارث للآنسة نتاعها**



فعل أمازيغي كلمة أمازيغية ضميرملكية

بمعنى اشتريت معناها وردة بمعنى خاص بي"وردتي "في الأصل

❖ **إنتاعي:** "متاعي، ملك خاص بي. ولما كان المتاع من الممتلكات الخاصة للرجل، فإنهم يستعملون على الاختصاص بملك شيء من الأشياء، فتراهم يقولون: "هذي

[1]– أحمد أبّا الصافي جعفري، اللهجة التواتية الجزائرية،ص200.

الشجرة أنتاعي" أي هذه الشجرة من متاعي الخاص، فهي ملك لي لا يشاركني فيه أحد وعبارة "أنتاعي"مرادف للفظ "ديالي" غير أن الجزائريين يستعملون "إنتاعي " أكثر من "ديالي"والمغاربة يصنعون "ديالي " أكثر من عبارة "أنتاعي "وقد بينا الوجه في كل منهما"[1].

- **تستنى زميلاتها على قداش يسرحوا**

من الفعل **استنى**

وهو فصيح أداة للسؤال فعل فصيح

على الوقت "على كم"

- **تهدر سلمى مع صحبتها باه إحضروا لقاطو.**

عربية فصيحة كلمة فرنسية بمعنى

من الفعل "**هدر**" **الحلويات.**

[1]–عبد المالك مرتاض، العامية الجزائرية وصلتها بالفصحى، ص33.

❖ **الهدرة:** "يردون بيها الكلام، وهي مأخوذة من لفظ "الهذر" الفصيح" على أنهم يستعملون لفظ الكلام أيضا". [1] و الهدر عند الجزائرين "تعني تكلم والهدرة : الكلام واللفظة عربية من هدر الكلام إذا تحدث وفي غير معنى، والهَّدار بتفخيم الدال الكثير الكلام "[2]

## 7-تصنيف التداخلات اللغوية الصوتية المعجمية والتركيبة في الطور الأول:

### 7-1-بين الفصحى والعامية:

| الوحدة المعجمية العامية | مقابلتها بالعربية الفصحى |
|---|---|
| برمة(عربية فصيحة ) | قدر |
| مغرف( عربية فصيحة) | ملعقة |
| موس | سكين |
| بلوف | ظرف |
| نواظر | نظارة |

[1] – المرجع السابق ، ص60.

[2] –مهدي براشدي ، معجم العامية الدزايرية بلسان جزائري ، ص371.

| | |
|---|---|
| عظام | بيض |
| سوانة | مظلة |
| مخدة | وسادة |
| بنان | موز |
| تشينة | برتقال |
| حدادة | مكواة |
| تسيق | تنظف |
| دلاع | بطيخ |
| تدخل | تزف |
| البربوشة | الكسكس |
| تلبس | ترتدي |
| بُفْ | البالون |
| صباط | حذاء |

| | |
|---|---|
| القندورة | الفستان |
| الجعليلة | الأرجوحة |
| سكسو | كسكس |
| القشابية | العباءة |
| قشولة | الشكوة |
| الدوار | الريف |

• **كوي:** "الكي معروف إحراق الجلد بحديدة ونحوها كواه كيّاوكوي السيتاروغيره بالمكواة يكوي كيّا، والمكواة: الحديدة المِيسَمُ أو الرَّصفة التي يكوّى بها" [1].

[1]– خالد رشيد القاضي، لسان العرب، مادة "كوي"، دار الأبحاث، الجزائر، ط1، الجزء12، 2008، ص190.

## 2-7-التداخل بين الفصحى والأمازيغية (اللهجة الشاوية )

| الوحدة المعجمية الأمازيغية (الشاوية ) | مقابلتها بالعربية الفصحى |
|---|---|
| أخذمي | سكين |
| أغنجايث | ملعقة |
| أفسحونت | صحن |
| سكسو | كسكس |
| أزورين | العنب |
| أشيبان | الشيخ الكبير |
| أمغارث | العجوز |
| أمطوث | المرأة |
| أجبيبث | الفستان |
| بونج | مطرح |

| | |
|---|---|
| أهو /أهوث | الولد/ البنت |
| أملالت | البيض |

**7-3-التداخل بين الفصحى واللغة الفرنسية :**

| التداخلات الصوتية | | |
|---|---|---|
| الصوت | نطق الكلمة | مقابلتها الصحيحة |
| نطقp بدل bو bبدل p | Portable | Bortable |
| | Pidon | Bidon |
| | La boste | la poste |
| نطق et بدل è | Complet | Complè |
| نطق ouبدلe | Jou | Je |
| نطق i بدلu | Jis/ Bis | Jus/ bus |

| | | |
|---|---|---|
| l بدل è مثال | Icole | Ecole |
| نطق ف بدلv | foiture /prife | Voiture/prive |
| نطق ط بدل t | طابل | Table |

| الوحدة المعجمية باللغة الفرنسية | أصل كتابتها باللغة الفرنسية | مقابلتها بالعربية الفصحى |
|---|---|---|
| بينوار | **Baignoire** | حوض |
| لافابو | **Lavabo** | مغسل |
| الكورتاج | **Cortège** | موكب |
| ماشينة | **Machine a laver** | غسالة |
| فريجدار | **Refrigirateur** | ثلاجة |

| | | |
|---|---|---|
| كوزيينة | **Cuisine** | مطبخ |
| شومبرة | **Chambre** | غرفة نوم |
| تلفون /بورطابل | **Tèlèphone** | هاتف |
| بابور | **Bateau** | سفينة |
| صطاد | **Stade** | ملعب |
| كنابي | **Canapè** | أريكة |
| بيدون | **Bidon** | دلو |
| باطة | **Boite** | علبة |
| البلاصة | **Place** | المكان |
| تريكو | **Tricot** | صدرة |
| جاكيطة | **Jakette** | المعطف |
| الريدو | **Les rideausc** | الستائر |
| روبة | **La robe** | فستان |

| | | |
|---|---|---|
| الكار | **Le bus** | الحافلة |
| الموطو | **Une moto** | الدراجة النارية |
| الكميونة | **Un camion** | الشاحنة |
| لقاطو | **Gateau** | الحلويات |
| الكيكوطة | **Coquotte** | طنجرة الضغط |
| كورتاج | **Procession** | موكب |
| كوربابية | **Corbeille** | سلة |

**7-4-التداخلات التركيبة للطور الأولى:**

| الوحدة المعجمية الأمازيغية | مقابلتها بالعربية الفصحى |
|---|---|
| طيش | رمى |
| خسغ | أريد |
| أروحغ | أذهب |
| غروخام | المنزل |
| إغوسوين | الحوائج |

| | |
|---|---|
| لعباذ | الناس/العباد |
| سغيغ | اشتريت |
| أنو ارث | وردة |
| سويغ | شرب |
| أمان | الماء |

| الوحدة المعجمية العامية | مقابلتها بالعربية الفصحى |
|---|---|
| مبغاش | لا يريد |
| نتاعي | ملكي أصلها متاعي الخاص |
| كتان | عربية فصيحة |
| تهدر | تهدر عربية فصيحة والهدر الكلام الكثير |

| الوحدة المعجمية الفرنسية | مقابلتها بالعربية الفصحى |
|---|---|
| السبيطار/ L'hôpital | المستشفى |
| روبة /la robe | الفستان |
| ستيلو/stylo | قلم |

**8-إحصاء التداخلات في الطور الأول:**

| التداخلات | الصوتية | المعجمية | التركيبية | الدلالية |
|---|---|---|---|---|
| الطور الأول | 22 تداخلا | 302تداخلا | 292تداخلا | 42 تداخلا |

**قراءة وتحليل:**

ما هو ملاحظ في الجدول أعلاه أن الطور الأول من التعليم الابتدائي تعددت فيه التداخلات اللغوية بين الفصحى والعامية والأمازيغية والفرنسية ، في معظم مستويات اللغة الصوتية والمعجمية والتركيبة، إذ من خلال هذا التحليل نؤكد أن المتعلم في هذا الطور يتأثر بلغة الأسرة والمحيط، وما دل على ذلك تعدد اللغات واللهجات المتداخلة مع لغة المدرسة –

العربية الفصيحة – حيث قدرت عدد التداخلات الصوتية بـ( 22 )اثنين وعشرين تداخلا وهي نسبة قليلة مقارنة بالتدخلات الأخرى، وقد برز ذلك بشكل جلي على مستوى تحريف وتغيير بعض الحروف غير المتوفرة في اللغة العربية أثناء النطق باللغة الأجنبية والعكس.

أما التداخلات المعجمية مثلت النسبة الأكبر وقدر عددها بـ (302) ثلاثمئة واثنين تداخلا لتليها التداخلات التركيبة التي قدر عددها بـ( 292) مئتين واثنين وتسعين تداخلا في حين انخفضت في الدلالية التي قدر عددها بـ (42) اثنين وأربعين تداخلا، واللافت للانتباه أن تداخل العربية الفصحى والأمازيغية وهو الأكثر انتشارا في الريف وشبه الحضري، في حين تكثر التداخلات بين العربية والفرنسية في لغة المتعلمين بالمدن، فللغة الفرنسية حضور معتبر في لغة أفراد المجتمع الجزائري، وهو المنتوج اللغوي الذي تتناثر كلماته في لغة خطاب المتعلمين، لذا يجب إعادة النظر في لغتهم، وتصفيتها من الشوائب، والتحسيس بأهمية اللغة العربية والنظر إلى اللغة الفرنسية على أنها لغة تعلم أجنبية ومطية ناقلة للثقافة الغربية، لا أن نجعلها تحتل مكان لغتنا الوطنية، والأمر نفسه بنسبة للهجات العربية حيث تعد العامية واللهجة الأمازيغية لغات مكملة وداعمة للغة العربية ولا يمكن بحال من الأحوال أن ترقى إليها

فالمتعلم "يدخل المدرسة الابتدائية وقد اكتسب جملة من المعلومات والمهارات

والخبرات والسلوكات الاجتماعية والنفسية، وعلى المدرسة أن تنمي حصيلته تلك وتشذبها

وتفتن قدراته الإبداعية وتطورها ومن تلك الحصيلة التي يأتي بها الطفل إلى المدرسة حصيلته اللغوية التي اكتسبها من أسرته ومحيطه الصغير"[1] لذا يذهب الكثير من الباحثين في الدراسات اللسانية والتعليمية والنفسية إلى ضرورة استغلال هذا الرصيد الذي يجيء به المتعلم إلى المدرسة، والانطلاق منه لاكتساب رصيد فصيح حيث إنه" يجب على المعلمين في مرحلة التعليم الابتدائي وفي بداية تعلم اللغة العربية أن يضعوا في الحسبان المكتسبات اللغوية القبلية للتلاميذ حتى يتم انتقالهم من لغات الأم (العامية العربية والمتغيرات الأمازيغية) إلى التعليم بشكل ميسور"[2] ذلك أن ما يعسر الاكتساب السليم للغة العربية الفصحى هو تدخل وتزاحم العادات اللغوية اللهجية أو المفصحة المحرفة بشكل جزئي أثناء التعبير والتواصل ورسوخها في أذهان المتعلمين، الأمر الذي يصعب استبدالها بالمفردات الفصيحة هذا من جهة .

[1]– علي القاسمي، لغة الطفل العربي، ص49–50.

[2] – مناهج السنة الأولى من التعليم الابتدائي،الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، دط، 2003، ص5.

ومن جهة ثانية عدم توفر المقابلات العربية للألفاظ المستعملة وذلك لضعف الرصيد اللغوي المكتسب، ويؤكد "**عبد الرحمن الحاج (ت2017م)**" ذلك بقوله: " إن العادات اللغوية– اللهجية أو الأعجمية – التي يكتسبها الإنسان من بيئته الأولى هي من أقوى العوائق التي تعترضه في تحصيله للعادات اللغوية الجديدة غير اللهجية، ولهذا ينبغي ألا يصطدم المتعلم بالوضع غير اللهجي دفعة واحدة كأن تقدم له في درس ألفاظ وصيغ كلها جديدة طارئة على منشئه اللغوي"[1] ويشير عبد الرحمن الحاج صالح في هذه الفكرة إلى ضرورة التدرج في تقديم الرصيد الفصيح من الألفاظ – بخاصة في هذه المرحلة – ذلك لصعوبة ترسيخ المتعلمين لهذا الرصيد دفعة واحدة وتثبيته في أذهانهم، ذلك أن "اللهجات العامية حينما تحتل مساحة كبيرة من التعبير والتواصل والسماع في كافة مناحي الحياة الاجتماعية فإنها تدريجيا تكون عامل طرد للغة الفصيحة من مجال التعبير والتواصل والسماع، ولن يقتصر الأمر على اللسان والسماع واستمرار الحال في التلوث اللغوي السماعي بل يتعداه إلى مجال الكتابة والقراءة"[2] وبيان ذلك أن" الناشئ العربي يكتسب لهجته المحكية في العادة

[1]– عبد الرحمن الحاج صالح، مدخل إلى علم اللسان الحديث ، ص69.

[2] – أكرم صالح محمود خوالدة، الإيدز اللغوي ، ص119.

ويبرمجها الدماغ فتسيطر على ملكته اللغوية التلقائية، وتستحكم لديه وتمتد في أدائه وسلوكه اللغويين امتدادا قسريا لا واعيا"[1]هذا من جهة.

ومن جهة ثانية؛ المعلم والمنهاج، حيث لا يفرق المعلم بين بعض الألفاظ الفصيحة المعممة على اللسان والألفاظ العامية ذات الاستعمال الفصيح، مما يؤدي إلى خلل في ترتيب معاني الألفاظ وأصولها في ذهن المتعلم، في حين يسهم المنهاج هو الآخر في تعطيل تنمية الحصيلة وإكسابها للمتعلم.

إن المطلع على المفردات الموظفة في نصوص الكتب المدرسية يلحظ أن بعضها من حيث النوع أو الكم مفردات غريبة المفهوم والتركيب، وتفوق المستوى الفكري للمتعلمين ومن ثم، لا تصح لهذا المستوى من التعليم، في هذا الصدد يقول " **عبد الرحمن الحاج صالح ( ت2017م)**""اطلعنا على الحصيلة من المفردات التي تقدم للطفل في المدارس الابتدائية – اظهر لنا – معشر اللسانين في المغرب العربي عيوبا ونقائص في هذه الحصيلة لا يكاد

[1] – نهاد الموسى، اللغة العربية في العصر الحديث، قيمّ الثبوت وقوى التحّول، دار الشروق عمان، دط، 1428هـ–2007م، ص68.

يتصورها المربي، فمن حيث الكم تقدم للطفل غالبا كمية كبيرة جدا من العناصر اللغوية لا يمكن بحال من الأحوال أن يأتي على جميعها ولذلك تصيبه ما نسميه بالتخمة اللغوية ." [1].

لذا أكّد الكثير من الباحثين – في هذا الطور بشكل أخص – ضرورة الاستفادة من منهجية اللسانيات التفاضلية **linguistique contrastive** "التي تعمد إلى المقارنة بين اللغات "لتجد ما يميزها ويجمع بينها من خصائص عامة يستفاد منها في علاج موضوعات التداخل اللغوي في المستوى الصوتي والافرادي والتركيبي بين لغة المتعلم الأولى واللغة الثانية، التي يريد تعلمها، مما يساعد على تناقص التدافع الذي يحدث بين النظاميين في اللغتين المختلفتين ويفضل الباحثون اليوم أن يقع التقارب بين أساليب التدريس في كل من اللغتين الأصلية والأجنبية، حتى نجعل استراتيجية تعلم اللغة الثانية غير منافية لاستراتيجية تعلم لغة المنشأ، ولا مضادة لها مما يجعل المتعلم قادرا في كثير من الأحوال على علاج مشكلات التداخل بكيفية ذاتية متميزة ولا تسبب له مع ذلك صعوبات نفسية خاصة"[2].

**ثانيا : الطور الثاني والثالث**

[1] –عبد الرحمن الحاج صالح، مدخل إلى علم اللسان الحديث ،. ص46.

[2] – عبد المجيد سالمي، المنطلقات اللغوية الأساسية في بناء طرائق تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، مجلة الآداب واللغات، جامعة الجزائر ، العدد1، 2006 ، ص167.

## 1-تحليل التداخلات الشفوية في الطور الثاني(السنة الثالثة والرابعة) والطور الثالث(السنة الخامسة)

- **أشكال التداخل اللغوي في الطور الثاني والثالث**

  - الفصحى والعامية.
  - الفصحى والعامية و الأمازيغية (اللهجةالشاوية).
  - الفصحى والعامية واللهجة الأمازيغية (الشاوية) واللغة الأجنبية.

لقد تم جمع التداخلات المعجمية للطور الثاني مع الثالث ذلك لتكرار نفس عناصر التداخلات في الطورين :

### 1-1-تصنيف التداخلات اللغوية بين العامية والفصحى:

### 1-2-التدخلات المعجمية

| الوحدة المعجمية العامية | مقابلتها بالعربية الفصحى |
|---|---|
| رُوضة | عجلة |
| مكمش الوجه | مجعد |
| الطابلة | الطاولة |

| | |
|---|---|
| اللوح | الخشب /حطب |
| بخوشة | حشرة |
| صباط | حذاء |
| زاورة | بطانية |
| الطاقة | النافذة |
| الكسرة (كلمة فصيحة تخطأ من قبل المعلم) | رغيف |
| قرعة | قارورة |
| شلاغم | شوارب/شنب |
| فرطاس | أصلع |
| فكرون | سلحفاة |
| دورة | جولة |
| عظام | بيض |

| | |
|---|---|
| فروق | كبدة |
| حكم | أمسك |
| الكبوسة | القبعة |
| قندورة | فستان |
| فوشي/ مكحلة (عربية فصيحة ) | البندقية |
| الطابلية | المئزر |
| لقزاز | الزجاج |
| مذبيا | حبذا |
| صوارد | نقود |
| الطابونة | الكانون |
| لقراية | الدراسة |
| بلاش من أصل بلا أي شيء | دون مقابل |
| الجاري | الحساء |

❖ **قرعة:** "فصيحة القرع. وكان النبت معروفا منذ القديم، كما يفهم ذلك من بعض نصوص **الجاحظ ت868هـ** )"[1] .

❖ **الجاري:**" حساء معروف عند أهل الشرق، وأهل الغرب وهو مركب من دشيش القمح غير البالغ، أي الفريك(كلمة عربية فصيحة )". [2] من باب إطلاق الجزء على الكل.

**البيض:** "يختلف العوام عندنا في هذا اللفظ من حيث نطقه (...)لدى كثير من النساء والأميين من الناس، ومنهم من ينطقه نطقا عاديا، وهذا الغرب الجزائري أما في الشرق فإنهم يطلقون عليه: العظام "(بفتح اللام وسكون العين )في حين أن كثيرا من الناس في الغرب يطلقون عليه عبارة: "أولاد الدجاج" فتسمع الذي يتاجر في هذه المادة مناديا في الشوارع "أولاد الدجاج"[3]

[1] – عبد الملك مرتاض، العامية الجزائرية وصلتها بالفصحى، ص81.

[2] –المرجع نفسه، ص72

[3] – المرجع نفسه ، الصفحة نفسها .

❖ **بلاش**[1] "يقال في دارجتنا: أخذ فلان كذا بلاش(أو ببلاش) أو بلوش بتصغيرها ) أي مجّانا دون دفع ما يقابل ما أخذ والأصل فيها بلاشي ثم نحت منها كلمة واحدة (بلاش)."

| الوحدة المعجمية العامية | ما يقابلها بالعربية الفصحى |
|---|---|
| ناض | نهض |
| تودرلي | ضاع لي |
| لحت | وضع |
| خلصت | أنهيت |
| شعل(عربية فصيحة) | أوقد |
| يهدر | يتكلم |
| سّطر | ألم |
| يحل | يفتح |

[1] –عبد المنعم عبد العالي، معجم الألفاظ العامية ذات الحقيقة لأصول العربية ، ص78.

| | |
|---|---|
| شفيت | تذكرت |
| درت | فعلت |
| طاح(فصيحة) | سقط |
| حوس(فصيحة) | بحث |
| حبس | توقف |
| نديهم | أخذهم |
| نحوس | أتجول |
| غلبت | تعبت |
| راجا(فصيحة) | انتظر |
| شاف (فصيحة) | نظر |
| سقس(فصيحة ) | استفسر |

- **حوّس:** تجول ذاهبا وإيابا.

ويبدو أن "هذه اللفظة فصيحة، وأنها أخت لجاس (بالجيم) وقد وردت اللفظة الأخيرة في آية من القرآن الكريم، هي: " **فَإِذَا جَآءَ وَعْدُ أُولَىٰهُمَا بَعَثْنَا عَلَيْكُمْ عِبَادًا لَّنَآ أُوْلِى بَأْسٍ شَدِيدٍ فَجَاسُواْ خِلَٰلَ ٱلدِّيَارِ** " بيد أن طلحة رحمه الله، كان يقرؤها: فحاسوا (بالحاء المهملة) والعوام عندنا يصطنعون لفظ "حواس"-على وزن كذاب-كثيرا، وهم يريدون به المتردد بين مكان وآخر متنزها. واللفظ بعينه موجود في متن العربية بمعنى قريب فلفظة "حواسس"وما اشتق منها أقرب ما تكون إلى الفصحى"[1]

وقد ورد في "أساس البلاغة "**للزمخشري(ت538هـ)** " في قوله حوس: حاسوا البلد: عاثوا فيه وانتشروا للغارة "[2].

---

[1] – عبد الملك مرتاض، العامية الجزائرية وصلتها بالفصحى، ص66.

- سورة الاسراء : الآية 5.

[2] – الزمخشري ، أساس البلاغة، ص147.

* سورة الإسراء الآية : 5.

❖ **شعل:**" أوقد. غير أنهم ينطقون الشين ساكنا على عادتهم في تسكين كثير من أوائل حروف الكلمة ويستعملون "شعل" لإيقاد النار، ولإشعال المصابيح سواء، باعتبار أن المصابيح في البادية تقليدية، ولا تتم الاستفادة من نورها إلا باستعمال أعواد الثقاب. وهي على كل حال لغة عالية، لولا تحريف نطق قليل فيها،فقد قال" **الفيروزبادي"(ت817هـ):**"شعل النار الهبا كشعّلها وأشعلها، والرعاة عندما يستعملون الفعل المضاعف من "شعل "خاصة ولا سيما حين يريدون إلى معنى تأجيج النار وإمدادها بالحطب الجزل في البادية حتى يكون لها لهيب ممتد في الفضاء، والشعل: يحرفون نطق هذا اللفظ قليلا، ولكنهم يقصدون به نفس ما وضع له من معنى الاستعمال الفصيح". [1]

❖ **استنّ:** "قالوا لمن يتعجل الشيء استن بصيغة الأمر، وهي محرفة من استأن (للأمر أيضا ) أي انتظر وتمكن، وقد جاء في متن اللغة استأنى به انتظر به ولم يعجل والأمر منه استأن"[2].

❖ **شاف:** من "الشوفة يقولون شافه يشوفه شوفا إذا أبصره وهي شوفة واحدة أو شوفات، وكما تكون عندكم للرؤية البصرية تكون للرؤية القلبية، فيقولون أنا شفت الأمر الفلاني يصلح لكذا أي كان رأيي فيه كذلك، وشوفتك مليحة أي رأيك الذي رأيته حسن"[3].

---

[1]–عبد المالك مرتاض، العامية الجزائرية ، ص63.

[2]–أحمد رضا، قاموس رد العامي إلى الفصيح، ص23.

[3] –المرجع نفسه ، ص325 .

قال بعض الباحثين إنها سريانية (إرمية )يقول أحمد رضا يمكن أن تكون عربية الأصل[1].

❖ **راجا**:انتظر يقولون راجيني اشوّي أي انتظرني قليلا، وأصل الكلمة فصيح جاء في معجم العين "**للفراهيدي(ت170ه)** (ارجأت الشيء:أخّرته) ومنه قول الله عزوجل في "وَءَاخَرُونَ مُرْجَوْنَ لِأَمْرِ ٱللَّهِ إِمَّا يُعَذِّبُهُمْ وَإِمَّا يَتُوبُ عَلَيْهِمْ ۗ وَٱللَّهُ عَلِيمٌ حَكِيمٌ "التوبة **106** " أي يؤخرون حتى ينزل الله فيهم ما يريد [2] والمعنى قريب من الانتظار في اللهجة واللغة معا

❖ **طاح:** بمعنى" سقط وهي بهذا المعنى وردت في اللسان. قال "**ابن منظور(711ه)** " "طحَا: طحَاه طَحْوا وطُحُوًا: بسطه، يقول" **الأزهري**": الطَّحو بالدّحو وهو البسْطُ. وورد في التزيل العزيز""**وَٱلْأَرْضِ وَمَا طَحَىٰهَا** " (6) قال الفراء طحاها و دحاها واحدٌ: معناهُ ومن دحاها فأبدل الطاء من الدال قال ودحاها وتسعها. وطحوته مثل دحوته أي بسطته". [3] **طاح**:طاح الشيء من يده سقط". [4]

---

[1] – المرجع السابق ، الصفحة نفسها .

[2]– عبد الكريم عوفي، لهجة بريكة وصلتها بالعربية الفصحى ، دراسة لغوية وصفية ، رسالة ماجستير جامعة الحاج لخضر، باتنة ،1406ه–1986م ،ص365.

[3] – أحمد أبا الصافي جعفري، اللهجة التواتية الجزائرية، ص148.

[4]–الزمخشري، أساس البلاغة، ص397.

❖ **سقس:** "قالت العامة راح يستقس الخبر يتطلب سماعه والتقاطه في خفاء ، وقالوا قس ، واستقس، وتقس الأخبار أي تسمع أخبار الناس أما قس وتقسس فهي صحيحة فصيحة، وفي لسان العرب عن ابن سيدة قس **الشيء يقسه قسا وقسسا تتبعه،** يقال تقّسيت أصوات الناس بالليل تقّسا أي تسمعتها، ورجل قسقاس يسأل عن أمور الناس" [1].

| الوحدة المعجمية الأمازيغية (الشاوية) | مقابلتها بالعربية الفصحى |
|---|---|
| أورغ | ذهب |
| العفيفة(لعفيفث) يطلق عليها (عافية) في البرج وسطيف في المغرب | النار |
| العروي | الحبل |
| أقلقول | الرأس |
| هيطاوين | العينين |
| أقبال | العصا |

[1] –أحمد رضا، قاموس رد العامي إلى الفصيح، ص464.

| | |
|---|---|
| لغرايف | البغرير |
| أذرار | الجبل |
| أخام | دار |
| أقبربوج | حفرة |
| إملالين | بيض |
| أقديد (فصيحة) | اللحم |
| يتش | أكل |
| أكر | انهض |
| قيم/غيم | اجلس |
| أويد/ أشايد | أعطني |
| أغروم | رغيف |
| لمصاغر/دراري عربية فصيحة | الأطفال الصغار |

| | |
|---|---|
| أطس | ارقد |
| يوسيد | أتى |
| يوى | أخذ |
| يسغى | اشترى |
| يزهى | فرح |
| جاوبغ | أجبت |
| أخسغ | يريد |
| يفسي | ذاب |
| أنجمغش | لم أستطع |
| يخسي | انطفأ |
| يرني | أضاف/زاد |
| يتشور | امتلأ |
| أرواح | تعالى |

| | |
|---|---|
| أتوغ | نسيت |
| أزربوا | أسرعوا |
| إشرك | تمزق |
| أنعوشر | أخذنا العطلة |
| أمكلي | الغداء |
| أشايد | أعطني |
| سوسم | اسكت |
| أقوار | الريف |
| أمقران | كبير |
| أفسوث | الربيع |
| يطيش | يرمي |
| أزرب | أسرع |
| سرس | ضع |

| | |
|---|---|
| أكر | قف |
| ماخ/ماغف | لماذا |
| إميرا | الآن |
| أفذك | افتح |
| يرول | هرب |
| يربح | ينجح |
| أمغار | شيخ كبير |
| إحلا | جميل |
| يسركوس | يكذب |

❖ **القديد:**" اللحم المقدّد، والقديد ما قُطع من اللحم، وقيل هوما قطع منه طوالا(...)والقديد: اللحم المملوح المجفّف في الشمس". [1]

[1] – خالد رشيد القاضي، لسان العرب، ج11/10 ، ص46.

❖ **دراري(لمساغر):** "يريدون الذراري بالذال المعجمة، لأن العوام يبدلون الذال المعجمة دالا، والثاء، تاء. . ) وهي **عربية فصيحة** لولا هذا التحريف. وربما قالوا: الصغار الصبيان، والأولاد. يطلق تطوان – شمالي المغرب الأقصى– يطلقون على الأطفال بمنفيهم تلامذة المدارس: "العيال "فإذا أرادوا الإفراد قالوا: "العايل" ولهذا الاستعمال علاقة بالعيال الذي قد يطلق على الأسرة أيضا والغريب أن لفظ الأطفال أقل دورانا على ألسنة عوامنا من الصغار والذراري". [1]

| الوحدة المعجمية الفرنسية | أصل كتابتها بالفرنسية | ما يقابله بالعربية الفصحى |
|---|---|---|
| فاسور (هي في الأصل انجليزية) | **Effaceur/correcteur** | مصحّح |
| درابو | **Drapeau** | العلم |
| طومبوبيل تطلق على السيارة عموما في حين هناك من يطلق على سيارة أجرة تاكسي | **Taxi/automobile** | سيارة |
| باطيمة | **Batiment** | عمارة |
| ستيلو | **Stylo** | قلم |

[1] – عبد المالك مرتاض، العامية الجزائرية وصلتها بالفصحى، ص58.

| | | |
|---|---|---|
| كرتابل | **Cartable** | محفظة |
| لاتروس | **La trousse** | مقلمة |
| سكوتش | **Scotch** | شريط لاصق |
| فيلاج/لفيل | **Village/la ville** | قرية/مدينة |
| لفوطو | **La photo** | صورة |
| التريستي | **Elèctricitè** | الكهرباء |
| جدارمي | **Gendarme** | دركي |
| روبة | **La robe** | فستان |
| البالو | **Ballo** | الكرة |
| قاطو | **Gateau** | الكعك |
| جامي | **Jamais** | أبدا |
| نورمالمو | **Normalement** | يفترض |
| الكار | **Bus** | الحافلة |

| | | |
|---|---|---|
| لكوليج/لكول | **Collège/école** | المدرسة |
| صايي | **Sayè** | انهيت |
| زيرو | **Zerro** | صفر |
| بيرو | **Bureau** | مكتب |
| كريو | **Cryon** | قلم رصاص |
| جي | **Jus** | العصير |
| كارني/كاي | **Carnet/Cahier** | دفتر /كراس |
| فيستا | **Veste** | معطف |
| لاصونات | **La sonnette** | الجرس |
| الفرمسيان | **Le pharmaci** | الصيدلي |
| قرفات | **Une cravate** | ربطة عنق |
| فاليزة | **La valise** | حقيبة |
| طاس | **Tasse** | إناء |

| | | |
|---|---|---|
| لبوصطة | **La poste** | مركز البريد |
| الفاليزة/ الباليزة | **Valise** | الحقيبة |

- **اللوطو:** "كلمة بشعة تطلق في عاميتنا على السيارة، وهي آتية من التأثير اللغوي الفرنسي، ومن الناس عندنا من يطلق على السيارة نفسها لفظ "**الكروسة** "وهي آتية من التأثير اللغوي الإسباني. وأهل أقصى الغرب عندنا يطلقون "**الكروسة** "على العربة التي يجرها الحصان في حين أنهم يطلقون لفظ "**اللوطو**" على السيارة البخارية، غير أن الذين يستعملون لفظ"**السيارة** أخذ يرتفع سنة بعد سنة منذ الاستقلال حتى أن السيارة بهذا اللفظ، أصبحت معروفة لدى عوامنا شرقا وغربا"[1]

- **التريسيتي:** الكهرباء و"التريسيتي "لفظة آتية من التأثير اللغوي الفرنسي غير أن لفظ الكهرباء، أخذ ينتشر بين المتعلمين، ونحسب أن هذه اللفظة البشعة ستضمحل من عاميتنا بعد زمن محدود"[2]

- **الفاليزة:** يريدون بها الحقيبة، "وهي تعريب للفظ الفرنسي **(valise)**، وعلى أن الحقيبة أخذت تنشر بفضل انتشار التعليم، وأهل المغرب الأقصى يطلقون على الحقيبة "الشانطة". وقد تغنى بذلك مغنّوهم". [3]

[1] – عبد المالك مرتاض، العامية الجزائرية وصلتها بالفصحى، ، ص41.

[2] – المرجع نفسه ، ص43.

[3] – المرجع نفسه ، ص57.

| الوحدة المعجمية العامية | معناها بالعربية |
|---|---|
| نتاعي | ملكي |
| مبارح | البارحة |
| يتسمى | يعني |
| بزاف / عرام | كثير |
| هاذيك | تلك |
| ماعنديش | لا أملك |
| على قداش | متى |

| الوحدة المعجمية الأمازيغية | معناها بالعربية |
|---|---|
| وليش | لا يوجد |
| إميرا | الآن |

| | |
|---|---|
| برك | فقط |
| باش | لكي |
| ملمي واي | متى هذا |
| ماخ/ماغف | لماذا |
| وليش | لا يوجد |

❖ **عرام:** بمعنى" مجموعة كبرى. تقول العامة عرام من الناس ، أي مجموعة كبيرة، واللفظ بنفس المعنى في اللسان " العرمة الأنبار من الحنطة والشعير، والعرم والعرمة: الكدس المدوس (. . . )والصحيح عرمه بدليل جمعهم له على عرم وعرام الجيش، كثرته". [1]

### 3-1-إحصاء التداخلات اللغوية في الطور الثاني

| التداخلات اللغوية | الصوتية | المعجمية | التركيبية | الدلالية |
|---|---|---|---|---|
| **الطور الثاني** | 19تداخلا | 212 تداخلا | 175تداخلا | 96تداخلا |

[1]-أحمد أبّا جعفري، اللهجة التواتية الجزائرية ، ص158.

**قراءة وتحليل:**

إن ما هو ملاحظ في الجدول أعلاه استشراء التداخلات المعجمية والتركيبية في الطور الثاني حيث بلغ عددها (212) مئتين واثني عشر تداخلا معجميا (175) تداخلا تركيبا ، لتليها التداخلات الدلالية التي قدر عددها (96) ستة وتسعين تداخلا وهي أكبر نسبة مثلت الأطوار الثلاث، لتقل في التداخلات الصوتية.

تبرز ظاهرة التداخل اللغوي في لغة المتعلمين في الطور الثاني، وبالضبط السنة الثالثة بين اللغة العربية والفرنسية في التحريف الذي يظهر على الكلمات الفرنسية، حيث يقوم متعلم هذا الطور بتحريف الكثير من الكلمات الفرنسية، ويصوغها على أوزان اللغة العربية عند عجزه لاستحضار المقابلات الأصلية باللغة الفرنسية، وبخاصة أن اللغة الفرنسية في هذه السنة لغة جديدة طارئة على ذهنه بقواعدها وخصائصها.

وإن تأثرهم الشديد باللغة المحيط والشارع، وانتشار اللغة الفرنسية في عديد من القطاعات والميادين جعلت هذه "الألفاظ والصيغ الأجنبية المتسربة إلى لغة الجمهور تظل تتداخل وتتناوب في الاستخدام مع بديلاتها الأصلية، كما تجر إليها ألفاظ وصيغ أجنبية أو تهيئ لسماعها والتأثر بها، وهكذا تعمل على التقليل من الرصيد المستخدم أو المكتسب من

مفردات اللغة الفصيحة، وتضعف من القدرة على التعبير السليم المقبول في مجال الكتابة "[1]

وخاصة أن المتعلم في الطور الثاني يفتقر إلى رصيد في اللغة الفرنسية، فبعضه تعلّمه في القسم وبعضه اكتسبه عبر احتكاكه بلغة التواصل الاجتماعي، إلا أن هذه الأخيرة تختلف عن الأولى حيث لا يعي المتعلم أنها ألفاظ أجنبية عن اللسان العربي، مما يجعله يوظفها بصفة عفوية في سياق تركيب عربي فصيح–مثلما يوظفها المتعلمون في الطور الأول"ذلك أن الصور التركيبية الفرنسية التي غزت العربية، تعتبر دخيلة عليه يتمثلها التلاميذ ويحسبونها من الكلام العربي في حين أنها في الحقيقة قوالب فرنسية أفرغت فيها مفردات عربية فقط"[2] كقولهم : **باطيمة، فيلاج، كوليج، فليزة، الفرمسيان...**

وأحيانا أخرى" يكون المعنى المقصود أبلغ وأسهل في ذهن السامع، باستعمال اللسان الفرنسي، عوض اللسان العربي، وهذا الأمر يعود إلى قضية الاستعمال وتعود المتقبل على ذلك"[3].

---

[1]–أحمد محمد المعتوق، الحصيلة اللغوية ، ص18.

[2]–خولة طالب الإبراهيمي، طريقة تعليم التراكيب العربية، ص56

[3]– خليفة الميساوي، تداخل الألسن ، ص184 .

الأمر الذي يجعل من لغة تخاطب المتعلمين "رطانات متداخلة متشابكة متداخلة العناصروالمكونات إلى درجة تجعل المحصول اللغوي لأي واحد منّهم محصولا فاقد الهوية، بحيث لا نستطيع نسبته إلى لون معيّن من الكلام دون لون، إنه أشتات متنافرات من الكلم والصيغ والعبارات والأساليب، التي ينزع كل منها إلى مستوى الكلام لا يلائم صاحبه ولا يؤاخيه في نوعيته أو طبيعته أو أصله، فهناك العامي الدارج مخلوطا بعناصر دخيلة من الرطانات البيئية والحرفية"[1].

في حين "الصيغ في العامية تخالف الفصحى في كثير من أبنيتها، بل تميت بعض الصّيغ، وأما بناء الجملة فإنّ العامية تعمد إلى نحت الجملة المطولة في صيغة واحدة أحيانا"[2] كقولهم: **لمصاغر، نعوشر، نتاعي،** بدل قولهم الأطفال الصغار، نحن في العطلة، هذا الشيء من متاعي الخاص...

ومن هذا المنطلق وجب على " المبرمج لمناهج التعليم العام أن يطلع على احتياجات الناشئة المختلفة من خلال التحريات العلمية التي تجرى في عين المكان، وذلك من خلال كتابات الأطفال العفوية وتسجيل كلامهم وخطاباتهم في المدرسة وفي البيت وفي الملاعب

[1]– كمال بشر، اللغة العربية بين والوهم وسوء الفهم، دار غريب للطباعة والنشر، القاهرة،دط ، د ت، ص36

[2] –عبد القدوس أبو صالح، ازدواج اللغة في المدارس والجامعات، ، ندوة ظاهرة الضعف اللغوي في المرحلة الجامعية ، مجلة بحوث ،مج 1، ص110–111.

وغيرها، وفي جميع الأحوال الخطابية العادية الطبيعية، فبعد معرفته لكل ذلك فسوف يمدهم بما يحتاجونه من ألفاظ وعبارات وتراكيب"[1] ذلك أن الكثير من الألفاظ التي توظفها العامة ويوظفها المعلمون والمتعلمون على حد سواء، ويعتقدون أنها عامية هي في الأصل فصيحة يجهلون أصولها، كما على المعلمين والأساتذة الاطلاع على مشروع الرصيد اللغوي العربي والوظيفي للتعرف على المفردات الفصيحة التي يجب أن تقدم للمتعلم لا حشو أذهانهم بمفردات غير مقررة لتعليمها في هذه المرحلة.

لأن الرصيد العربي "يهدف إلى ضبط مجموعة من المفردات والتراكيب العربية الفصيحة أو الجارية على قياس كلام العرب، التي يحتاج إليها التلميذ في مرحلة التعليم الابتدائي والثانوي، حتى يتسنى له التعبير عن المفاهيم الحضارية والعلمية الأساسية التي يجب أن يتعلمها في هذه المرحلة من التعليم "[2] فالغرض منه" ألا يزيد الرصيد اللغوي الذي يكتسبه الطفل على ما يحتاج إليه وعلى ما يقدر على إدراكه في سن معينة من عمره ولا ينقص عن ذلك في الوقت نفسه، فهو القدر الأمثل أقصى ما يمكن تمثله وأدنى ما يحتاج إليه "[3].

---

[1]–عبد الرحمن الحاج صالح، بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، ج1، ص185.

[2] – المرجع نفسه ، ص180.

[3] – المرجع نفسه ، ص181.

ومن بين هذه الألفاظ التي يجهل المعلمون أصولها والتي تم إحصاؤها من المدونة الشفوية ما سيعرض في الجدول الآتي:

| إحصاء الكلمات الفصيحة |
| --- |
| مطرح |
| لفراش (الفرش) |
| لفلوكة محرفة من الفلك |
| الدلاع |
| الكتان |
| الهذري /الهدرة /الهدر من الكلام |
| البرمة |
| الكسرة |
| الجاري |

| |
|---|
| شعل |
| حوسّ |
| راجا |
| أقديد |
| أدراري |
| عفس |
| بكري |
| الطاقة |
| الفورنو |
| استنى |
| سقس |

ومن هنا وجب على المدرس أن يعرف أصول الكلمات الفصيحة والعامية، ويحتفظ بالفصيحة المستعملة على لسان المتعلم ، ويقدم البديل لتلك الألفاظ العامية والفرنسية، كما أنه مطالب بتغيير أساليب ممارسته التعليمية داخل القسم فيعتمد طرائق التعلم و التعليم، وهذا يقتضي منه تحسين معارفه في مجال تعليمية اللغات، ولا يتحقق الملمح الشامل بصفة فعالة متمكنا من لغة التدريس، ولا يكون ذلك إلا بالتحكم في ميادين اللغة الأربعة فهم المنطوق، والتعبير الشفوي، وفهم المكتوب، والتعبير الكتابي، و"لا يتأتى هذا التحكم إلا بالممارسة الفعلية للغة – مشافهة وكتابة – في التعبير عن الأفكار والمشاعر و الخبرات، باستعمال لغة عربية سليمة، وبهذه الصفة يساهم في تحقيق الملمح الشامل للتخرج من التعليم الابتدائي"[1] .

إن عقم الطرائق التعليمية الموظفة وعدم الدراية و الاطلاع على ما هو مستجد ومهم في حقل اللسانيات التربوية، جعل المعلم يحصر الهدف التعلمي في تحقيق السلامة اللغوية، دون وعي منه أن المتعلم في هذه المرحلة – الطور الثاني – كان من الضروري أن يتجاوزها

[1] –مناهج مرحلة التعليم الابتدائي، اللجنة الوطنية للمناهج، ص9.

ليحصل ملكة التبليغ و مهارة التعبير السليم، لأن تسابق بعض المعلمين على إنهاء البرنامج التربوي سواءأكان لضغط من الإدارة أم حبا في البروز والتفوق، ينعكس بشكل غير مرض على مستوى المتعلم.

**2-التداخل التركيبي للطور الثاني :**

**<u>استنطاق الصورة :</u> القرص رقم 13( فيديو)**

التلاميذ في المدرسة **يهذرون** على الغذاء الصحي: البصل، **السلاطة، البَصلة**، ليمون، تفاح **التشينة** ، اللحوم، **الحوت**، الحلويات، لكريمة، **شكولا، لطارط، القازوز**.

*التلاميذ **يهذرون ويقصرون** مع بعض: بطاطة، **سلاطة، لبصل** .

طماطم، **رونجاس**، ليمون ، تفاح، **التشينة**، اللحم، **الحوت**، الحلويات، **لكريم، شكولا، قاطو لطارط**، المشروبات.

## تداخل عامي عربي فرنسي

- **يهذرون** ⟵ يتكلمون/يتحدثون.
- **السلاطة** ⟵ السلطة.
- **التشينة** ⟵ البرتقال.
- **شكولا** ⟵ الشكولاطة.
- **لطارط( gateaux)** ⟵ الكعك
- **القازوز** ⟵ المشروبات الغازية.
- **قاطو( gateau )** ⟵ الحلويات
- **لكريم** ⟵ مثلجات.

**ألاحظ في الصورة: القرص رقم 14 (فيديو )**

الأب والأم والأولاد في **الكوزينة** يأكلون البطاطة و**البيتزا والبنان** والتفاح **والقازوز**، الأب يتردي **تريكو** أزرق، أم تلبس جلابية وردي وتضع خمارأبيض ، طفل يلبس **تريكو** أصفر بالأخضر، ولاحظ في الصورة الثانية الجد والطفل يحملان الهدية يوجد وراءهما **فوتاي** يقفان على الزربية وهم في **الصالو**.

## تداخل عامي عربي فرنسي

- **الكوزينة مأخوذة من آلة الطبخ كوزينيار Cuisiniere**[1]
- **القازوز** ⟵ المشروبات الغازية
- **بيتزا** ⟵ شطيرة مخبوزة
- **تريكو** ⟵ قميص
- **فوتاي** ⟵ أريكة

[1] – أحمد أبّا الصافي جعفري، اللهجة التواتية الجزائرية، ص694.

- **الصالو /الصالون: حجرة الاستقبال salon[1]**

**<u>ألاحظ في الصورة:</u>**

تلفاز، **لباطة**، حاسوب، هاتف.

- **لباطة ⟵ آلة التحكم**

[1] –عبد الصبور شاهين، دراسات لغوية، القياس في الفصحى –الدخيل في العامية–، مؤسسة الرسالة، ط2، 1406–1986هـ.، ص170.

**استنطاق الصورة:**

الامراءات يساعدن النساء، لكي **تفتل** الكسكس في **لقصعة** و**تصيرالبربوشة**، والبنت تَمدُ لأمها الصيار، والنساء **يفتلون** الكسكس.

النساء **يفتلون البربوشة** في القصعة **ويسرونها بالصيار** / النسوة يفرقن الدقيق ويغربلنه بالغربال داخل القُصاع.

## تداخل عربي عامي أمازيغي

- **الصيار** ⟵ الغربال.
- **البربوشة** ⟵ الكسكس.

- المرأة **تسيح** الماء على جارتها على **البالكو**.

## تداخل عربي فرنسي

- **تسيح** ⟵ (تُسيل)
- **البالكو** ⟵ الشرفة

**استنطاق الصورة:**

الأم مع حفيدها تطبخ البغرير على **الطابونة**.

تطيب الجدة **لغرايف** على **الطابونة**.

## تداخل عامي عربي

- **لغرايف** ⟵ البغرير.
- **الطابونة** ⟵ الكانون[1]

❖ **الكانون (الطابونة):** هي" نوع من المواقد التي تشتغل بالغاز، والأصل فيها قول العرب طبن النار يطبنها، ودفنها كي لا تطفأ والطابون مدفنها، غير أن العلامة "**ابن شنب(ت1347هـ)**"، رد اللفظة إلى أصول تركية وأوردها في رسالته الدكتوراه الألفاظ الفارسية والتركية في اللهجة الجزائرية وشرحها على أنها موقد صغير للريف"[2] في حين الكانون "عند الدزايريين هو موقد الفحم وسموه "**النافح**" وفي اللسان: الكامون والكانونة **الموقد**" [3].

[1]–كتابي في اللغة العربية، السنة الرابعة من التعليم الابتدائي، ص44.

[2] –مهدي براشد، معجم العامية الجزائرية، ص246

[3] –المرجع نفسه ، ص329.

**<u>استنطاق الصورة</u>: القرص رقم 17(تسجيل صوتي )**

- الجد يتحدث لحفيده عن كيفية خياطة **القشابية**.

❖ **القشابية:**" هي العباءة من الصوف[1] وأقشابيث قبائلية وقولنا قشابية عباءة الرجل عربية قشبَ الثُوب كان جيدا جديدا " [2].

[1] – أحمد أبّا الصافي جعفري، اللهجة التواتية الجزائرية، ص380.

[2] –عثمان سعدي، معجم الجذور العربية للكلمات الأمازيغية، (البربرية )، ص229.

كوموند لمبة مشينة خياطة قلم وكناشة و(كراس) صوارة /كميرا

## تداخل عربي فرنسي

- **تلكموند** "(آلة تحكم )
- **لمبة** : مصباح وهي يونانية الأصل [1].

[1] –أحمد أبا جعفري، اللهجة التواتية الجزائرية ، ص700.

**التعبير الشفوي**

- عفس على الحشيش

فعل عربي فصيح كلمة عربية فصيحة

❖ **عفسه:**" تقول العامة عفس الطين وغيره برجله إذا وطأه وبالغ في وطئه ودعكه وتذليله، واستعاروه، فقالوا عفس الكلام إذ أخرجه، كدعك الرجل بالأرجل وفي اللغة عفسه يعفسه عفسا: جذبه إلى الأرض وضغطه ضغطا شديدا، فضرب به، يقال من ذلك عفسه وعكسه وعترسه" [1]

**والعفس:"**(على وزن القلب): الدوس والوطء. والعوام عندنا لا يصطنعون أبدا لفظ "داس"، وإنما يستخدمون بدله "عفس". وهو استعمال فصيح لا غميزة فيه "[2]

- قداه ستنات البنت أباباها في الغابة؟

اسم استفهام يستفهم بها

[1] –أحمد رضا، قاموس رد العامي إلى الفصيح، ص380.

[2] – عبد المالك مرتاض، العامية الجزائرية وصلتها بالفصحى، ص48، وللتفصيل ينظر:أحمد أبّا الصافي جعغري، اللهجة التواتية الجزائرية ، ص159.

عن العدد والزمن في العامية

ومقابلتها "كم"

والأصل في التركيب قول المتعلم: كم ساعة انتظرت البنت أباها في الغابة؟

- جامي كذبت على أمها

↓

كلمة فرنسية **(jamais)**

- راني كملت صاي غرس الشجرة

كلمة فرنسية **(Sayè)**

الجملة الصحيحة السليمة هي قوله: لقد أنهيت غرس الشجرة

- هزت على ظهرها كرتا بل ثقيل

↓ ↓

حملت كلمة فرنسة **(Cartable)** مقابلتها المحفظة.

وأصل القول: حملت محفظة ثقيلة

**بكري** كاين الأحصنة

من الكلام العربي موجود

الفصيح

- من بين هذه الوسائل التكنولوجية: **البورطابل، والمكروا بورتبل.**

كلمة فرنسية **(portable)** كلمة فرنسية

مقابلها بالعربية الفصحى مقابلها بالعربية الفصحى

هاتف نقال الحاسوب

متكفيش طاولات القسم للحفلة .

كلمة عربية فصيحة

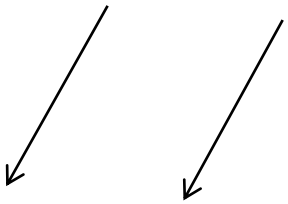
تتكون من ما النافية والفعل

يكفي واللاحقة "**ش**"النافية في العامية

- حضرت الأم المرقة

الحساء

- **البوليسي** هو لي ينظم المرور.



كلمة فرنسية **(Policier)** اسم موصول في العامية يقابله

يقابلها في العربية الفصحى "**الشرطي**" الذي في العربية الفصحى

التركيب الصحيح الفصيح للجملة قول المتعلم: الشرطي هو الذي ينظم حركة المرور.

## 2-1-تصنيف التداخلات

| الوحدة المعجمية | مقابلتها بالعربية الفصحى |
|---|---|
| عفس | عربية فصيحة |
| بكري | عربية فصيحة |
| كاين | موجود |
| جاب | أحضر |

| | |
|---|---|
| ارتاح | شفى |
| المرقة | الحساء |

| الوحدة المعجمية الفرنسية | مقابلتها بالعربية الفصحى |
|---|---|
| جامي | أبدا للنفي |
| صاي | أنهيت |
| الكرطابل | المحفظة |
| البورطابل | الهاتف |
| البوليسي | الشرطي |

**3-التداخل التركيبي للطور الثالث (السنة الخامسة )**

●راهو يطل على الطاقة

بمعنى إنه من الفعل أطل كلمة عربية فصيحة

• **الطاقة:** "النافذة، **والطاقة لغة فصيحة،** وقد وردت في بعض كتابات القرن الرابع الهجري، فقد استخدمها بديع الزمان الهمذاني في المقالة المضيرية حيث قال: "هذه داري كم تقدر يامولاي أنفقت على هذه الطاقة، أنفقت ولله عليها فوق الطاقة، ويرى الأستاذ "ابن تاويت" أن أصل لفظ "**الطاقة**"جاء من اللفظ الفارسي "**طاقجة**" غير أن أهل المشرق يسمونها "**الشباك**"، ولها وجه، في حين أن المغاربة يطلقون عليها في الغلب: "**السّرجم** "وربما قالوا "**الشّرجم** "والحق أن نطق السين عندهم بنطق الشين، ولاسيما في تطوان، والرباط. ولفظ "**الطاقة**"أفصح وأفصح" [1].

أنهينا البرنامج صاي ونستناو في امتحان شهادة التعليم الابتدائي.

كلمة فرنسية **Sayè** عربية فصيحة

❖ **استنى:** انتظر، وهي مأخوذة من لفظ "استأني " "أو" تأني "والعوام عندنا في غرب الجزائر لا يقولون: "انتظر" أبدا. وإنما يستعملون بدل ذلك لفظ "استنى" وأصل هذه الكلمة **لفظة فصيحة** وهي: " استأنى" "يستأني" وإنما حذفوا الهمز لأن من شأنهم حذف هذا الحرف

[1] –عبد الملك مرتاض، العامية الجزائرية وصلتها بالفصحى ، ص46.

والفرار منه، ثم حذفوا الألف الساكنة بعد ذلك لثقل الكلمة وطوله.[1] يقترح عبد المالك مرتاض استبدالها بلفظ انتظر

❖ **حوج:** "الحاجة والحائجة، لغتان بمعنى المأربة وجمع الحائجة حوائج وجمع الحاجة حاج: قال ابن بريّ: الحائجة لغة في الحاجة" [2] "وحوج" في أساس البلاغة بمعنى "حاجتي أي ما أحتاج إليه وأطلبه وخذ حاجتك من الطعام، وفي نفسي حاجات، وإن كانت لك في نفسك حاجة فاقضها(...) وحوج فلان يتحوج: يتطلب ما يحتاج إليه من معيشته" [3]

- زميلي دايما يجي روطارللمدرسة.

إنه كلمة فرنسية أصلها **retard**

كان من المفترض أن يستعمل المتعلم التركيب اللغوي التالي: زميلي دايما يتأخر في المجيء إلى المدرسة .

---

[1]–المرجع السابق، ص47.

[2] – محمد أديب عبد الواحد جمران، معجم الفصيح من اللهجات العربية وما وافق منها القراءات القرآنية ، مكتبة عبيكان، ، دط، 1421هـ/ 2000، ص155.

[3] –الزمخشري، أساس البلاغة، ص147.

- جامي مقلتها

كلمة فرنسية **jamais**

بمعنى لم أقلها أبدا.

- إكثار الملح في الطعام يسبب لا طنسيوا

كلمة فرنسية بمعنى "ضغط الدم " **La tension**

- الفورنوات تاع لكوليج فسدوا.

كلمة فرنسية ضمير ملكية كلمة فرنسية محرفة **collège**

خاص بالعامية والأصل (لكول**école**) المقابلة للكلمة العربية: المدرسة.

❖ **الفرنوات جمع مفرده:** فرن نتحدث في هذا المقام على الموقد أو المدفأة لكن معنى: "الفرن شيء يختبز فيه، وقال ابن دريد ولا أحسبه عربيّا وقال غيره: الفرن المخبز

بلغة أهل الشام "[1]، نلاحظ انتقال الدلالة واستعمال الكلمة في موضع أخر للدلالة على التدفئة.

والجملة التي كان على المتعلم توظيفها في خطابه: مدافئ المدرسة معطلة.

**تعبير شفوي لمتعلم السنة الخامسة حول موضوع حفلات عرس :القرص رقم 19 (تسجيل صوتي )**

**نحضروالبوسط** ونُعمل**القاطوات** والبارود **والكرتاج**، ونروحوانجيبوا العروس والعروس تلبس **روبة** بيضاء، و**الصباط** والتاج فوق رأسه، وعندما ترقص وتدور في الصالون ويزغردون، ويضربون **بالفوشيات والسناتر**، وتدور العروس في الصالو وترقص، وتتعشى وتأكل **البربوشة والسلاطة والتشينة والبنان والجي** وتتعشى.

(نحضروا، لبوسط، القاطوات ، الكرتاج، نروحوا، نجيبوا، روبة، الصباط، البربوشة )

[1] –محمد أديب عبد الواحد جمران، معجم الفصيح من اللهجات العربية وما وافق منها القراءات القرآنية ، ص429.

| الوحدة المعجمية العامية | مقابلتها بالفصحى |
|---|---|
| الطاقة | عربية فصيحة |
| استناي | عربية فصيحة |
| معندوش | لا يملك أي شيء |
| منبقاش | لا أستطيع البقاء |
| غدوة | غدا |
| تجيب | تحضر |
| حنا | نحن |
| منين | من أين أنت |
| نجيبلك | أحضر لك |

| الوحدة المعجمية الفرنسية | مقابلتها بالعربية الفصحى |
|---|---|
| لكلاصة | قسم |

| | |
|---|---|
| متفصيش | لا تمسحي |
| جاروطار | جاء متأخرا |
| جستموا | نعم هذه هي للتأكيد |
| جامي | أبدا |
| نورمال | عادي |
| لا طنسيوا | ضغط الدم |
| الفورنوات | عربية فصيحة |
| لكوليج/لكول | المدرسة |
| صاي | أنهيت |

**1-3- إحصاء التداخلات اللغوية في الطور الثالث:**

| التداخلات اللغوية | الصوتية | المعجمية | التركيبية | الدلالية |
|---|---|---|---|---|
| **الطور الثالث** | / | 53تداخلا | 51تداخلا | 5تداخلا |

**قراءة وتحليل:**

لاحظت أثناء حضوري في الأقسام التربوية وأثناء إحصائي للتداخلات اللغوية في المدونة الشفوية والمكتوبة، تراجعا واضحا في عدد التداخلات بصفة عامة في الطور الثالث –مقارنة بالأطوار الأخرى– حيث مثلت التداخلات المعجمية والتركيبية نسبا قليلة ومتقاربة (53) ثلاثة وخمسين تداخلا معجميا، منها (51) واحدا وخمسون تداخلا تركيبيا، لنجد إشارات من التداخلات الدلالية، وتنعدم فيها التداخلات الصوتية وهذا راجع لاعتبارات كثيرة.

إن الجمل المعروضة أعلاه تبرز لي استشراء ظاهرة التداخل اللغوي في جانب اللغة التركيبي، حيث نلاحظ صعوبة تركيب جملة عربية سليمة صحيحة المعنى والمبنى من قبل المتعلمين، فتارة تتداخل الفرنسية مع العربية وتارة معها العامية وتارة أخرى اللهجة الأمازيغية( الشاوية ) –على الرغم أن الهدف التعلمي والملمح الشامل لكل سنة دراسية هو إنشاء نصوص منطوقة ومكتوبة سليمة فصيحة– وتارة أخرى "يضطر الفرد في أثناء ممارسة اللغة المحكية حينما لا تسعفه ذاكرته أولا يسعفه رصيده اللغوي اللفظي بالمفردات اللغوية المطلوبة أو المناسبة التي يستطيع بها أداء مهمته أو دوره في التعبير، فيضطر إلى الاقتراض من محدثه أو محدثيه أو

يندفع إلى اكتشاف عناصر لغوية تمكنه من أداء دوره وتحقيق هدفه"[1]

ففي الطور الأول يعمل المعلم على تحقيق السلامة اللغوية أولا لتجاوزها، بعد ذلك ليحقق الكفاءة التواصلية التبليغية، ولكن ما هو ملاحظ في الكثير من المؤسسات التعليمية في مختلف مراحلها ومرحلة التعليم الابتدائي على الخصوص، أن المعلمين لم يتمكنوا من تحقيق هذه السلامة اللغوية للمتعلمين، وخير دليل هذه التداخلات اللغوية البارزة في جميع الأطوار التعليمية، حيث يصل المتعلم إلى نهاية المرحلة ولا يملك مقابل بعض الكلمات العربية البسيطة، والألفاظ الممثلة في الجدول، دليل قاطع على اضطراب لغة المشافهة لدى بعض المتعلمين في هذه الطور.

**4-التداخل الدلالي:**

تتوفر اللغات على قدر مشترك من الألفاظ ذات المبنى الواحد والمعنى المختلف، تتباين دلالتها بحسب موقعيتها في أذهان مستعملها، حيث يميل المتعلم إلى فهم اللفظة وتوظيفها من لغته الأم( الأولى) بخاصة إن كانت اللفظة حاملة لنفس دلالة اللفظة في اللغة الثانية، مما يخل بدلالة التركيب ويوقع المتعلم في لبس، ويعد المستوى الدلالي المستوى

[1] -أحمد محمد معتوق، الحصيلة اللغوية ، ص228.

الأكثر غموضا، وإبهاما لدى المتعلمين فعلى الرغم من أن " الدراسات الحديثة وفقت إلى حد كبير في معرفة الحصيلة اللفظية التي يكتسبها الطفل في سنواته المبكرة فإنها لاتزال عاجزة عن توضيح المستوى الدلالي الذي تنضوي عليه تلك الحصيلة المكتسبة، فلا يزال الارتقاء الدلالي الجانب الأكثر غموضا من جوانب اكتساب اللغة "[1]

وعادة ما يوظف المتعلم التداخل اللساني " وفق الحاجيات التي تجعل سلسلة الكلام تتواصل بصورة طبيعية وتضمن للمتكلم والمستقبل المقاصد الدلالية للخطاب، إذ تتجلى في الأول الأهداف اللسانية من الدخيل وهي سدّ الشغورات الحاصلة في اللسان التي يحتاجها المتكلم "[2] وقد تم رصد بعض هذه الكلمات في استعمالات المتعلمين ومنها:

[1] – أبو سعود أحمد الفخراني، تطور اللغة بين اللغة والفكر والصوت اللغوي، دار الكتاب الحديث حقوق الطبعة محفوظة القاهرة، ، ط1، 1432هـ – 2010، ص145.

[2] –خليفة الميساوي ، تداخل الألسن ، ص193.

- كلمة "**طهور**" وظفت للدلالة على الختان، والطهارة تعني تنظيف المكان والثوب من الأوساخ، فتخصصت دلالتها لتطلق على حفل ختان الأطفال.

- كلمة "**قراءة** "هنا وظفت للدلالة على شيء شامل وهو النجاح في الدراسة وهي مفردة فصيحة توظف في العامية لهذا المدلول، نجدها تصاغ على منوال الجملة العامية "سأقرأ جيد لأنجح في القراءة"، فقد عمم المتعلم في الاستعمال اللغوي ما حقه التخصيص، فالمفردة في العربية الفصحى تدل على نشاط رئيس من الأنشطة التعليمية، وهي من أهم المهارات اللغوية التي يقوم على أساسها تعليم وتعلم اللغة العربية.

- كلمة "**فشل**" " قد تستعمل بمعنى العياء، لكنها تأخذ في العربية بمعنى الإخفاق"[1]

كما يعمم المتعلم في استعمالاته كلمات هي في الأصل مخصصة نحو "**طاح الشتاء** " ويقصد بها هطل المطر، تطلق على فصل من الفصول، كما يستعمل الفعل "طاح "للدلالة على سقوط الشيء" والذي يتمثل في هذا المقام في "**المطر**" وهذا إن دل على شيء إنما يدل على الحضور القوي للغة المنشأ في المعجم الذهني للمتعلم وتأثيرها البارز على خطاباته أثناء

[1] – كريمة أوشيش حماش، التّداخل اللغوي بين القديم والحديث، مجلة اللسانيات، مركز البحث العلمي والتقني لتطوير اللغة العربية، الجزائر ، العدد21، 2015، ص32.

التواصل باللغة العربية الفصحى مشافهة وتحريرا.

**قراءة وتحليل:**

من خلال ما تم إحصاؤه من تداخلات دلالية في المدونة لاحظت حضور هذه الأخيرة بشكل نسبي في الطور الأول، إذ بلغ عددها ( 42) اثنين وأربعين تداخلا دلاليا ، وشبه غياب له في الطور الثالث إذ بلغ عددها (5) خمسة تداخلات في حين برزت التداخلات الدلالية بشكل واضح في الطور الثاني حيث قدر عددها (96) ستة وتسعين تداخلا.

التداخلات الدلالية في مجملها كلمات فصيحة استعملت استعمالاعاميا تحمل نفس المعنى الذي تحمله مقابلتها في الفصحى **( القراية –الدراسة /الطهور –الختان / الفشل – الرسوب...)** ويستعملها المتعلم للدلالة على نفس المعنى، لذا يجب أن يعمل المعلمون على تطهير وتصحيح العبارات التي اكتسبها الأطفال قبل دخولهم المدرسة، وأن يكونوا على دراية بمعاني الكلمات الدارجة التي يأتي بها التلاميذ حتى يزودوهم بما يقابلها من الألفاظ في العربية الفصحى السليمة "ولن يتحقق ذلك إلا عندما نقضي على الهوة القائمة بين اللغة المكتوبة واللغة الشفوية الفوضوية لنبلغ هذه الغاية المنشودة. نكتب كما نتكلم، نتكلم كما

نكتب"[1] لأن مسألة التداخل لم تقتصر على المستوى الشفوي بل تعدته إلى الكتابي وهو ما سنوضحه من خلال استخراج هذه التداخلات من المدونة الكتابية، وما سيتم عرضه في هذا المبحث الثاني من الدراسة التطبيقية.

## المبحث الثاني : تصنيف وتحليل التداخلات اللغوية في المدونة المكتوبة للمرحلة الابتدائية

- **الطور الثاني**
- **الطور الثالث**

يحتل نشاط التعبير الكتابي مكانة مهمة ضمن الأنشطة التعليمية، بعده نشاط إدماج تُستثمروتجند فيه كل الموارد والمكتسبات السابقة – على المسار الدراسي أو السنوات الدراسة السابقة– بغرض إنتاج نصوص سليمة المعنى والمبنى، وهو نشاط تربوي تعليمي تقييمي يقيس مدى قدرة وقابلية المتعلم على تجنيد وإدماج مكتسباته القبلية في تشكيل نص اعتمادا على الرصيد اللغوي القبلي والمكتسب.

[1] – خولة طالب الإبراهيمي، الجزائريون المسألة اللغوية، ص124.

على الرغم من أهمية نشاط التعبير بشقيه الشفوي والكتابي إلا أنه يعد من أكبر المشكلات التي تعتري تدريس اللغة العربية، بسبب التفاوت الحاصل بين لغة المشافهة والكتابة مما يوسع الهوة بينهما، على الرغم أن اللغة المكتوبة ما هي إلا امتداد وتطوير للغة المنطوقة، لذا وجب " الاهتمام المتوزان والمتكافئ بمهارتي التعبير الشفوي والكتابي حتى لا يحدث خلل أو ركود في إحدى المكونات الأساسية للملكة اللغوية، أو بعبارة أصح أن لا يحدث تغليب جانب على جانب في التعليم والتعلم، يمكن أن ينعكس انعكاسا سلبيا على حساب اللغة برمته أي على حساب نمو الاستعمال أو الأداء اللغوي " [1]

وقد تم اختيار هذا النشاط كمدونة بوصفه من الأنشطة التي تبرز فيها ظاهرة التداخل اللغوي.

ومن الوحدات المعجمية العامية والأمازيغية والفرنسية التي تم إحصاؤها من التعابير الكتابية للمتعلمين ما سيتم عرضه.

[1] – مصطفى بن عبد الله بوشوك، تعليم وتعلم اللغة العربية وثقافتها، ص88.

## 1-التداخلات الكتابية:

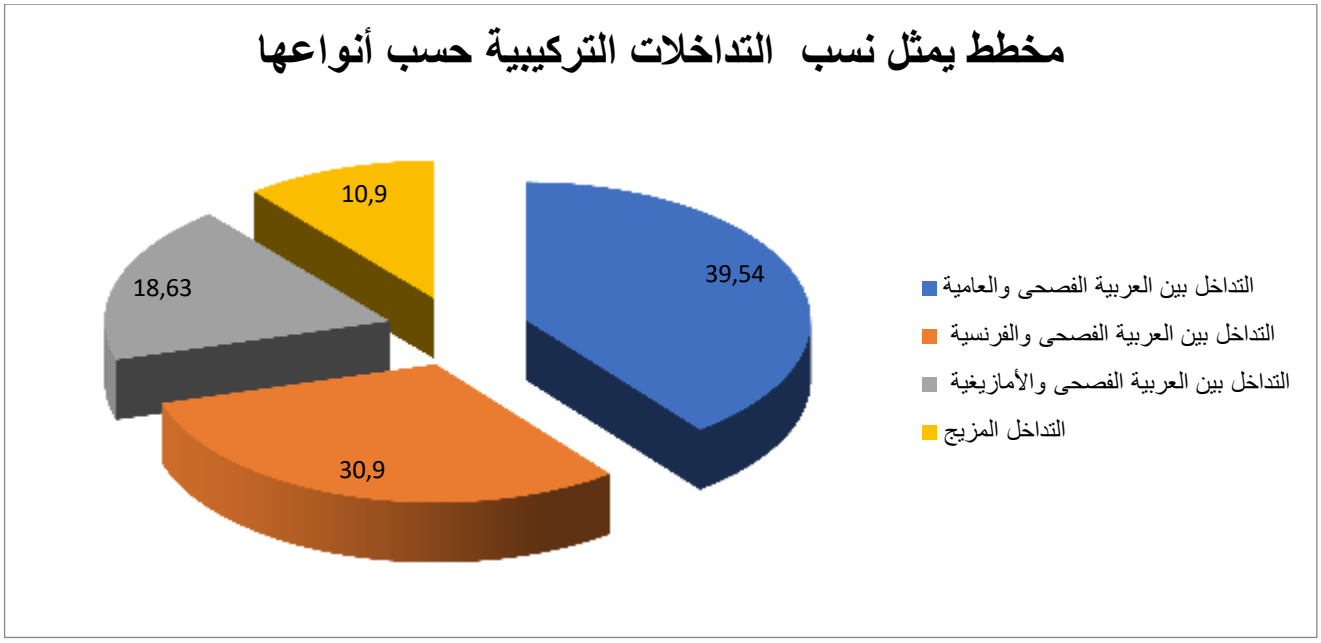
تمثلت مدونتي الكتابية في تعابير المتعلمين في جميع المدارس التي أجري فيها التطبيق الشفوي، إلا أنني أثناء الجمع والفرز استثنيت الكثير من المدارس، لخلو تعابير متعلميها من ظاهرة التداخل اللغوي، في حين اقتصرت على دوائر وبلديات المدارس التي شهدت استشراء الظاهرة في المدونة الكتابية الواردة في الجدول التالي:

| مدارس الدوائر والبلديات | الأطوار الخاصة بالمدونة الكتابية | عدد المتعلمين في كل طور |
|---|---|---|
| **هنشيرتومغني** | الطور الثاني | 90 |
| | الطور الثالث | 35 |
| **عين كرشة** | الطور الثاني | 40 |
| | الطور الثالث | 22 |
| **قصر الصبيحي** | الطور الثاني | 40 |
| | الطور الثالث | 25 |
| **بوغرارة السعودي** | الطورالثاني | 45 |
| | الطور الثالث | 10 |
| **المجموع** | 307 | |

## 1-1-تصنيف التداخلات الكتابية حسب المؤسسات التربوية الابتدائية:

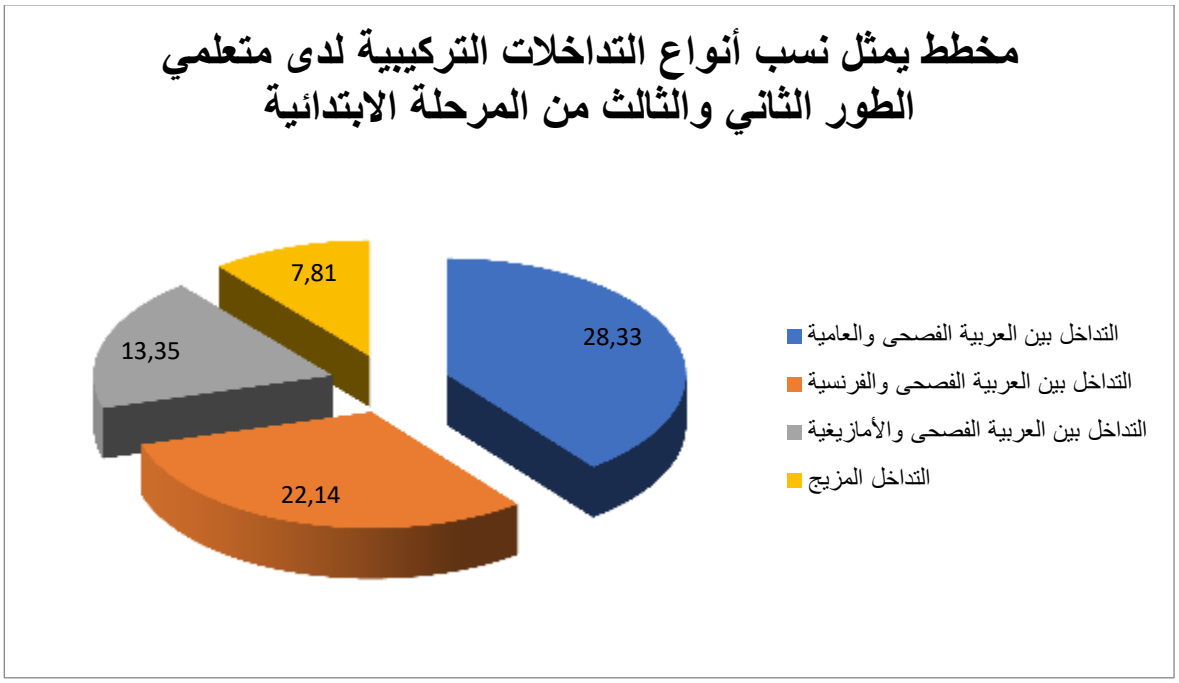
| التداخلات الكتابية / مدارس دوائر وبلديات أم البواقي | الأطوار | التركيبية | | | | | | | | المجموع |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | التداخل بين العربية الفصحى والعامية | | التداخل بين العربية الفصحى والأمازيغية | | التداخل بين العربية الفصحى والفرنسية | | التداخل المزيج | | |
| | | التكرار | النسبة | التكرار | النسبة | التكرار | النسبة | التكرار | النسبة | |
| بلدية هنشيرتومغني | الطور الثاني | 36 | .52 %94 | 12 | .17 %64 | 13 | .19 %11 | 07 | .10 29 % | 68 |
| | الطور الثالث | 10 | .35 %71 | 5 | .17 %85 | 09 | .32 %14 | 4 | .14 28 % | 28 |
| دائرة عين كرشة | الطور الثاني | 14 | .33 %33 | 08 | .19 %04 | 14 | .33 %33 | 6 | .14 28 | 42 |

| | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | | | | | | % | |
| | الطور الثالث | / | / | / | | / | | / | / |
| دائرة قصر الصبيحي | الطور الثاني | 09 | .31 %03 | 05 | .17 %24 | 12 | .41 %37 | 03 | .10 34 % |
| | الطور الثالث | / | / | / | | / | | / | / |
| بلدية بوغرارة السعودي | الطور الثاني | 12 | .27 %27 | 8 | .18 %18 | 20 | .45 %45 | 4 | .9 09 % |
| | الطور الثالث | 6 | .66 %66 | 3 | .33 %33 | / | / | / | 09 |
| المجموع | | 87 | %39. 54 | 41 | %18. 63 | 68 | %30. 90 | 24 | %1 0.9 0 |




| التداخلات الكتابية | التداخل بين العربية الفصحى والعامية | التداخل بين العربية الفصحى والأمازيغية | التداخل بين العربية الفصحى والفرنسية | التداخل المزيج |
|---|---|---|---|---|
| التكرارات | 87 | 41 | 68 | 24 |
| النسب المئوية | %28.33 | %13.35 | %22.14 | %7.81 |

**عدد تكرار التداخلات في 100/ عدد متعلمي الطورين مثلا: 84 في 307/100.**




## 2-1- إحصاء التداخلات اللغوية الكتابية:

نماذج من التداخلات الواردة في المدونة الكتابية (تعابير المتعلمين ) بين العامية العربية والأمازيغية والفرنسية وقد تم إحصاؤها في الجداول التالية:

| رقم التعبير الكتابي في الملحق | الوحدة المعجمية العامية | ما يقابلها بالفصحى |
|---|---|---|
| **التعبير الكتابي رقم:14** | نشوم الهواء | نستنشق |

| | | |
|---|---|---|
| **التعبير الكتابي رقم:04** | عرام | كثير |
| **التعبير الكتابي رقم:04** | روحي | اذهبي |
| **التعبير الكتابي رقم :04** | تشينة | البرتقال |
| **التعبير الكتابي رقم:01** | ميخدمش | لا يعمل |
| **التعبير الكتابي رقم :01** | معنديش | لا أملك |
| **التعبير الكتابي رقم :01** | زوالي | فقير |

| رقم التعبير الكتابي في الملحق | الكلمة الامازيغية (الشاوية ) | مايقابلها بالفصحى |
|---|---|---|
| **التعبير الكتابيرقم 04:** | ذدا | بابا |
| | ازطوث | شجرة |
| | أمان | الماء |
| | أخام | البيت |
| | لمساغر | أطفال صغار |

| | | |
|---|---|---|
| | باش/ متفزدش | لكي/ لا تبذر /لا تحطم حسب السياق الذي وردت فيه |
| | البنان | الموز |
| | التشينة | البرتقال |
| | ذيس | فيها |
| | | |
| **التعبير الكتابي رقم :07** | يرتضون | يرتدون |
| **التعبير الكتابي رقم :08** | سحون | صحون |
| **التعبير الكتابي رقم :03** | أقشابي | العباءة |
| **التعبير الكتابي رقم :01** | معنديش | لا أملك شيء |
| **التعبير الكتابي رقم :01** | ميخدمش | لايملك وظيفة /لا يعمل |
| **التعبير الكتابي رقم :01** | يرجعهالي | يعيدها لي |

| رقم التعبير الكتابي في الملحق | الكلمة الأجنبية (الفرنسية) | أصل كتابتها باللغة الفرنسية | مايقابلها بالفصحى |
|---|---|---|---|
| التعبيرالكتابي رقم:09 | لباطري | La batterie | البطارية |
| | لبيسة | La puce | شريحة الهاتف |
| | نمروات | Les numèraux | الأرقام |
| التعبير الكتابي رقم :05 | البالو | Ballon | كرة |
| التعبير الكتابي رقم :10 | مدام | Madame | سيدة |
| التعبير الكتابي رقم :12 | بيدون | Bidon. | دلو |
| التعبير الكتابي رقم :11 | الفوطوات | Les photos | الصور |
| التعبيرالكتابي رقم:13 | البالة | une pelle | الجرافة |

- **زوالي:** "وتعني في لهجة الجزائر العاصمة وما جاورها الفقير، والبائس، والرجل الكادح. وهي كلمة تركية مركبة في الأصل من (زوال: محنة ) و(لي: صاحب) أي صاحب محنة".
- **البرويطة: broutte عربية يدوية صغيرة** " تستعمل في حمل الأشياء أثناء العمل، ولفظها أجنبي"[1].
- **البالة:une pelle الجرافة** "تستعمل في دفع التراب ونحوها
- **البيدون: bidon** لفظ أعجمي، وهو وعاء مغلق لحمل الماء ونحوه. "[2]"وبيدون الدلو "**بْيادن** " **وبْوادن**" وجمع التكسير هذا أخرج اللفظة من كونها لفظة فرنسية **(Bidon)** إلى لهجة جزائرية فالذي يسمع جمع "**بيادن**"لا يتبادر إلى ذهنه أن اللفظة فرنسية، لأن صيغة الجمع هذه أفقدتها كل خصائص اللفظ الفرنسي"[3].

---

[1] – عبد الصمد عزوزي، الألفاظ المقترضة من اللغة التركية في اللهجة الجزائرية، مجلة المشعل، تلمسان ، العدد 12، يناير 2015 ، ص33

[2] – أحمد أبا الصافي جعفري، اللهجة التواتية الجزائرية، ص375.

[3] – مهدي براشد، معجم العامية الدزيرية بلسان جزائري مبين، ص76.

**قراءة وتحليل:**

يبين الجدول أعلاه أن النسبة الأكبر التي مثلت التداخلات الكتابية هي التداخل بين العربية الفصحى والعامية والتي قدرت بنسبة 33. 28% وبين الفصحى والفرنسية بنسبة 22.14% لتليها التداخلات بين العربية والأمازيغية (شاوية ) بنسبة 13.35% لتقل نسبتها في التداخل المزيج الذي مثل نسبة7.81 % عكس المدونة الشفوية التي لاحظنا فيها استشراء للتداخل بين العربية والأمازيغية واللغة الفرنسية بخاصة في الطور الأول والثاني.

الملاحظ في التعابير الكتابية المعروضة في الملاحق والتي تم إحصاء تداخلاتها، إدراج الكثير من التراكيب العامية أثناء التعبير كتابيا باللغة الفصحى، وبروز ظاهرة النفي بشكل لافت للانتباه كقولهم: **ماعندوش، ميخدمش، متفزدش....**

تختلف اللغة المنطوقة عن المكتوبة لاحتواء هذه الأخيرة على مجموعة من الضوابط والمعايير التي تساعد على ضبط النص والحفاظ على اتساقه وانسجامه، ومحاولة تجنب الأخطاء والتداخلات التي تعترض هذه اللغة المقننة، فكلما تطورت قدرات المتعلم الفكرية واللغوية، كلما نمت ملكته اللغوية كلما استطاع تحرير نص كتابي خالي من الأخطاء و اللحن، ونحن في هذه المرحلة الابتدائية نتحدث عن فئة لا تزال قيد مرحلة التأسيس والبناء لذا

توجد مثل هذه الأخطاء والتداخلات– وبخاصة في الطور– والتي تعتبر معبرا إلزاميا لتحصيل السليم الفصيح من الألفاظ.

والأمر الذي أود الإشارة إليه هو أن لغة الكتابة وبفضل ما سبق ذكره لم تشهد استشراء الظاهرة كما كانت في اللغة المنطوقة، وقد تم رصد بعض هذه التداخلات منها ما هو عامي ومنها ما هو أمازيغي و أجنبي، وهو أمر مشجع للمعلمين والأساتذة يسهل عليهم عملية الحصر والعلاج.

إن الملاحظ في الأقسام التربوية إهمال النشاطين من حيث تغافل المعلم والأستاذ عن تصحيح الألفاظ المحرفة التي يتلفظ بها المتعلم أو يعبر بها، والأمر نفسه بالنسبة للتعابير الكتابية؛ بل الأمّر منه إعادتها إلى المتعلمين غير مصححة، مما يخلق لدى المتعلم روح اللامبالاة، يجعله لا يفرق الصواب من الخطأ وتتكرر مثل هذه الأفعال والتصرفات عند بعض المعلمين والأساتذة وفي كل سنة، ويتخرج المتعلم من المرحلة الابتدائية وهو لا يحسن تحرير فقرة بسيطة خالية من الأخطاء والتداخلات اللغوية " فإذا ضاعت هذه السنوات دون إتقان المتعلم للغته قراءة وكتابة، ودون تعوده على استخدامها كوسيلة اكتشاف وتعلم و اتصال، فمن الصعب عليه أن يتعلمها بعد ذلك، فإذا أنهى التلميذ المرحلتين الابتدائية

والإعدادية دون أن يقّيم لسانه أو يحسن التعبير الكتابي بجمل بسيطة فإننا نكون قد ضيعنا سدى أفضل سنوات الإنسان لتعلم اللغة، وتكون أي محاولة بعد هذا لإصلاح هذا الخلل محكوما عليها سلفا بالفشل الذريع "[1] وهو مانشهده فعلا في واقعنا التعليمي في الوقت الراهن مع جل المراحل التعليمية، ذلك أن أسباب ضعف المستوى التعليمي، ينطلق من هذه التراكمات والأخطاء والصعوبات في هذه المرحلة الحساسة، لتترسخ بعدها في المراحل اللاحقة

شهدت المرحلة التعليمية استشراء للظاهرة التداخل اللغوي في المرحلة الابتدائية، وفي طورها الأول بشكل لافت للانتباه، حيث رُصدت التداخلات اللغوية في المدونتين، ولكنها سجلت على المستوى المنطوق أكثر منه في المكتوب؛ في المستويين المعجمي والتركيبي

بشكل بارز، وبنسب أقل في المستوبين الصوتي والدلالي، وذلك للحضور المعتبر للألفاظ الأجنبية والعامية والأمازيغية( الشاوية) في لغة المتعلمين، وفي المقابل عدم توفر مقابلاتها في أذهانهم باللغة العربية الفصحى وعدم تقديم بدائل لها باللسان الفصيح .

وهنا يبرز الدورالفعال للمعلم في هذه المرحلة على وجه الخصوص في إنجاح العملية التعليمية أوإخفاقها، وإن توفر منهاج قويم ووسائط تعليمية فعالة، لأن المعلم هو المسير

[1] – أحمد مختار عمر، العربية الصحيحة، عالم الكتب، القاهرة، ط2، 1998، ص46–47.

والمنشط ؛ فالأمر «الثابت في الأوساط التربوية والتعليمية أن وجود مناهج جيدة لا يكفي لتحقيق نجاح العملية التعليمية ، ما لم يتوفر لها المعلم الجيد القادرعلى تنفيذ وتحقيق الأهداف المنوطة بها، فالمعلم الجيد يصلح عيوب المنهاج الردئ، ولكن المنهج الجيد لا يستطيع أن يحقق الهدف في يد معلم فاشل"[1].

[1] – حسين عبد الحميد، أحمد رشوان، العلم والتعليم و المعلم من منظور علم الاجتماع، دط ، دت ، ص182.

## أولا-الدراسة الاستطلاعية الميدانية:

### 1-منهجية البحث:

تستوجب تقنيات البحث العلمي اختيار عينة الدراسة المتضمنة للمدونة ومجتمع الدراسة، باعتبارها محددة بإطار زماني ومكاني بغرض التحكم الأمثل في العينة، ووصف الظاهرة وصفاعلميا دقيقا، ولا يتأتى ذلك إلا باستعمال أدوات إجرائية وإحصائية دقيقة، من أجل الوصول إلى نتائج أكثر دقة وعلمية.

### 2-عينة البحث:

لقد اختيارنا لعينة البحث، والمتمثلة في أساتذة اللغة العربية للمرحلة الابتدائية لولاية أم البواقي، معتمدين على أهم الأدوات الإجرائية البحثية المتمثلة في الاستبيان، والذي يعد في الآونة الأخيرة، وبعد تطور الدراسات اللسانية والاجتماعية والتعليمية، من أهم الأدوات البحثية، وهو عبارة عن"مجموعة من الأسئلة والاستفسارات المتعلقة بموضوع البحث ومشكلته، مرتبطة بعضها بالبعض الآخر، بشكل يحقق الهدف، أو الأهداف التي يسعى إليها الباحث والتي تطرح على المستجوبين؛ وذلك من أجل التعرف على المشكلة والأخذ بآرائهم وموقفهم حولها"[1]، وقد أكد الكثير من الباحثين على أهمية وضرورة الاعتماد عليه في

[1]- عامر إبراهيم قنديلجي، منهجية البحث العلمي، دار اليازوي العلمية للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط2012، ص224.

الدراسات الميدانية باعتباره من أكثر الوسائل الإجرائية استخداما في الرسائل والأطاريح الجامعية، لما لهذه الوسيلة من سبل الكشف عن الحقائق، ومدى فاعليتها للإحاطة الشاملة بالظاهرة المدروسة، وهو من بين الخطوات الأساسية التي تُعتمد للوصول إلى النتائج العلمية.

**3-الحدود البشرية للعينة:**

شملت عينة الدراسة الأساتذة دون المتعلمين، وذلك للطبيعة السيكولوجية التي يختصون بها في هذه المرحلة، فصغر سنهم ومحدودية إدراكهم، وعدم قدرتهم على استثمار وتوظيف العمليات العقلية من إدراك وتحليل ونقد وتعليل، يؤدي بالضرورة إلى عدم وعيهم بالظاهرة، مما استوجب مني استبعاد هذه الفئة (المتعلمين) من عينة البحث الميداني. واقتصارها على الفئة المذكورة أعلاه (الأساتذة).

**4-الحدود الجغرافية للعينة:**

شملت الحدود الجغرافية الخاصة بالدراسة الميدانية، منطقة **أم البواقي** بمختلف دوائرها وبلدياتها، وذلك باختيار أكبر عدد ممكن من العينة المستهدفة قصد الإحاطة بكل حيثيات الموضوع ووصفها وصفا دقيقا، يتيح لنا الوصول إلى نتائج أوسع شمولية وأكثر دقة للظاهرة، والمتمثلة في ظاهرة **التداخل اللغوي**، وقد كان الاختيار عشوائيا، وذلك باعتماد مقياس التنوع اللغوي والتباعد الجغرافي (شرق الولاية وغربها وشمالها وجنوبها)؛ حيث وزع

الاستبيان على مجموعة من المدارس والمقدرعددها بـ:(65 ) خمس وستين مدرسة منها الريفية وشبه الحضرية وأخرى من المدينة.

**5-الحدود الزمنية للعينة:**

امتدت الفترة الزمنية من العام الدراسي 2017-2018 إلى العام الدراسي2018-2019 أي بين 2017/05/16 إلى غاية 07/10/ 2019، وذلك لصعوبة التنقل إلى المدارس الريفية بسبب بعد المواقع الجغرافية، وكذا بعد دوائر الولاية؛ لذا خصصت لهم مدة كافية للإجابة واسترجاع الاستبيانات.

**6-وصف منهجية توزيع الاستبيان الخاص بالأساتذة وطرائقه:**

كما أشرت سلفا لم أقتصر في توزيع الاستبيان الخاص بالأساتذة على مناطق محددة، بل شمل التوزيع معظم المدارس الموجودة في دوائر ولاية أم البواقي، بهدف الإحاطة الشاملة بأسباب تفشي الظاهرة في ربوع الولاية كلها، كما أن هذا العمل لا يعني أساتذة اللغة العربية فحسب بل تعدتهم إلى تخصصات أخرى؛ لأن المدارس الابتدائية الجزائرية في الوقت الراهن أصبحت تشهد تنوعا في التخصصات الموظفة.

**وقد تعددت طرائق التوزيع والممثلة على النحو التالي:**

- ✓ حضور الندوات التربوية الخارجية التي تنعقد من قبل مفتشي التعليم الابتدائي، والذين

خصصوا لنا وقتا لتقديم بعض التوضيحات والشروحات حول موضوع الاستبيان.

- ✓ التنقل من مدرسة تربوية إلى أخرى.
- ✓ تخصيص المدير لفترة زمنية خارج التوقيت الزمني المحدد في اجتماعه مع الفريق التربوي للأساتذة وذلك لتوزيع الاستبيان وتوضيح أهدافه.

وقد منحت للمبحوثين (الأستاذة) مدة لا بأس بها للإجابة عن الأسئلة، وقد راعيت في ذلك حجم الاستبانة، التي تضمنت في بادئ الأمر ( 40) أربعين سؤالا، لكن بعد إمعان النظر في مضمونها وتمحيصها لخصتها لتتضمن خمسة وعشرين (25) سؤالا، حاولت فيها أن ألامس جميع الجوانب الخاصة بموضوع بحثي، فاعتمدت على أهم المعلومات التي صيغت على شكل أسئلة مغلفة ومفتوحة، وكذا على المعلومات المعرفية والمهنية الخاصة بالأساتذة (نوع التخصص، والخبرة في التعليم...).

بعد عملية جمع الاستبيانات لاحظت ما يلي:

الكثير من الأساتذة أبدوا اهتمامهم بالموضوع، وقد استفدت من خبرتهم في التدريس من خلال المعلومات القيمة والإجابات الوافية، والمقترحات المقدمة، التي أدرجت بعضها في جواب المقترحات، في حين كانت بعض الإجابات ناقصة، فأجاب فئة المبحوثين على بعض الأسئلة وامتنعوا عن بعضها الآخر، أما الفئة الأخيرة فلم تول أهمية لمحتوى الاستبيان

ولم تكلف نفسها عناء البحث ، فكانت إجاباتها مغيبة في عدة مواضع من الاستبيان.

ومن أصل (560) خمسمئة وستين استبيانا استرجعت خمسمئة(500)، وباستبعاد الاستبيانات الفارغة أحصيت (460) أربعمئة وستين استبيانا.

**7-أدوات البحث:**

تعتمد الدارسات الميدانية الاستطلاعية على مجموعة من التقنيات والأدوات وفق المنهج الوصفي التحليلي والمتمثلة في:

**7-1-المقابلة الشفوية:**

تعد المقابلة الخاصة بالاستبيان من بين أهم المحطات التي تضع الخطوط العريضة من أجل توضيح المفاهيم الواردة فيه، وتحدد القصد من بعض الأسئلة التي تحمل قراءات وتأويلات من زوايا متعددة؛ حيث إن المقابلة " تكون ضرورية في مرحلة إعداد الاستبيان اللغوي، وذلك للتأكد من أن الأسئلة واضحة المعنى، لا غموض فيها، تنقل المعنى الذي يقصده الباحث، ولا تنقل معنى آخر"[1].

[1]-محمد علي الخولي، الحياة بين لغتين ،ط1، ص145

أثناء إجراء هذه العملية صادفت آراء متباينة من قِبل الأساتذة حول بعض الأسئلة، من بينها السؤال الخاص بتوظيف العامية داخل الفصل الدراسي، بدعوى أنها تحط من قيمة الأستاذ، وكذا اعتراضهم على السؤال رقم (23 )ثلاثة وعشرين الخاص بتوظيف بعض أصحاب التخصصات المختلفة في المرحلة الابتدائية.

**ثانيا :الدراسة التحليلية لنتائج الاستبيان**

**البيانات العامة**

**1-جدول خاص باسم المؤسسة الابتدائية المعنية بالدراسة:**

| المدارس الابتدائية لولاية أم البواقي | |
|---|---|
| دوائر وبلديات أم البواقي | أسماء المدارس الابتدائية في دوائر وبلديات أم البواقي |
| دائرة عين مليلة | -عتشوم يوسف<br>-عبابسة بلقاسم (ولاد قاسم )<br>-بن جوجة علي (ولاد قاسم )<br>-عجرود أحمد (ولاد قاسم )<br>-الهاشمي ميهوب<br>-معتوقي سليمان<br>-العرفان<br>-محمد خميستي |
| دائرة قصر الصبيحي | -مسعودي عبد الجبار |

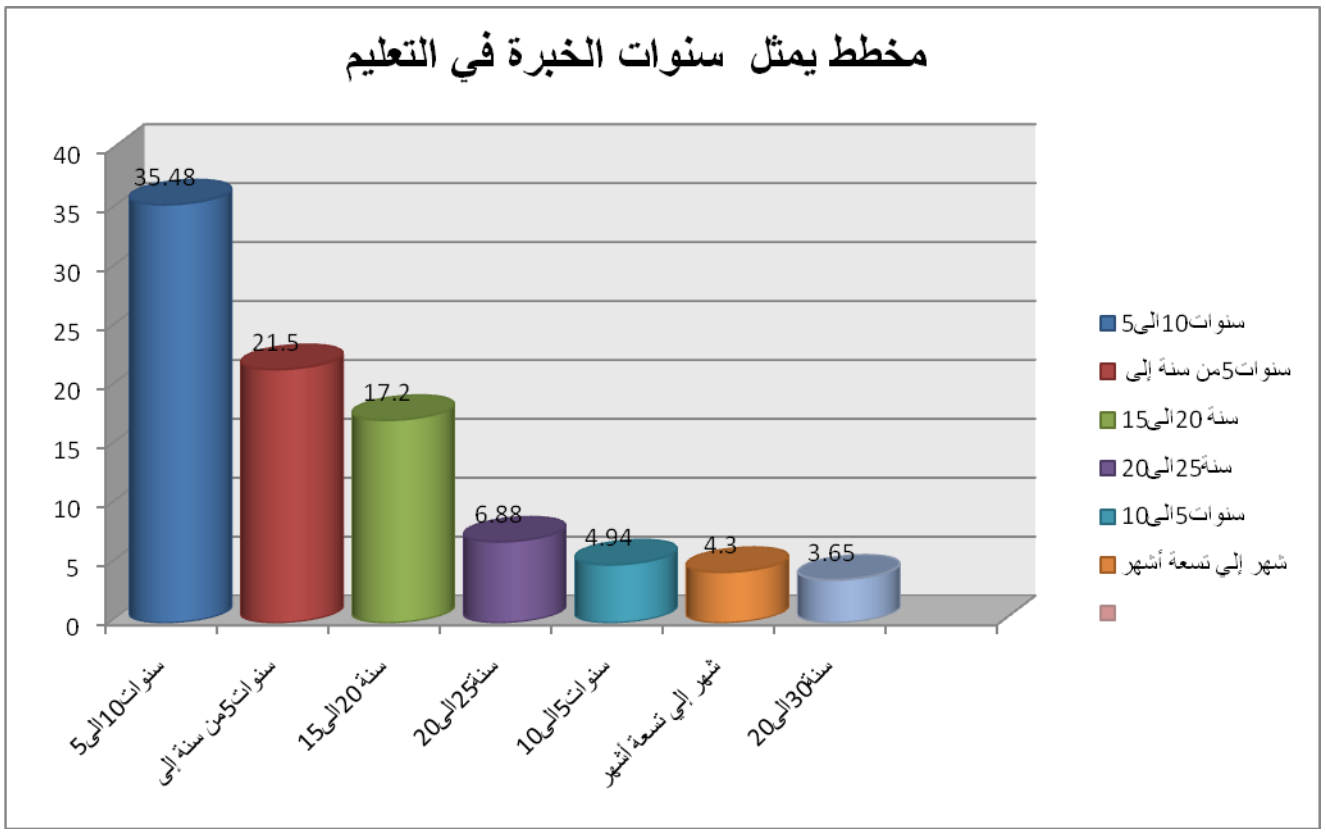
| | |
|---|---|
| | -قروف علي<br>-عباس مسعدوي<br>-الخضرواي |
| دائرة الضلعة | -سلاطة ابراهيم<br>-معمري اليمين<br>-فرانجية علي<br>-مرايحي حسين |
| ولاية أم البواقي | -الخنساء<br>-بنور السعيد<br>-بوعكاز شريف |
| دائرة مسكانية | -شرفة لخميستي(بلدية لبلالة )<br>-عبايدية محمد(بلدية لبلالة )<br>-صالحي حسين<br>-الأمير عبدالقادر<br>-راجعي عمار<br>-مرايحي علاوة |
| دائرة عين فكرون | -قعقاع مسعود<br>-نزار لموشي |
| دائرة عين بيضاء | -محمد العيد آل الخليفة<br>-بركاكرة بوزيد |

| | |
|---|---|
| | -قوادرية صالح |
| بلدية بريش | -البشير الابراهيمي |
| بلدية ببوش | -زهار رمضان<br>-زكري حمانة |
| دائرة سوق نعمان | -لقصير علاوة<br>-بوقرن الطاهر<br>-بلعلوي لحواس |
| بلدية بئر الشهداء | -الجمهورية<br>- بوطاهرة مزوز<br>-الشهيد بوبغو عبد الحفيظ |
| بلدية بوغرارة السعودي | -مرايحي علاوة<br>-سفيان شعبان<br>-عروج علي |
| دائرة سيقوس | -العقون حسين<br>-حليمي عبد الحميد<br>-عزالي لخضر |
| بلدية هنشير تومغني | -قوراري سعيد<br>-شهرة محمد<br>-معنصر معاش<br>- بومعراف مرزوق |

| | |
|---|---|
| | -قوراري عثمان<br>-شريرو محمد<br>-صبيحي عمار |
| بلدية الحرملية | -مقن السعيد<br>- بن لعبيدي حسناوي<br>-عيساوي محمد<br>-نايلي علي<br>-هبابشة محمود |
| دائرة عين كرشة | -نجار لخميسي<br>-قواس العيفة<br>-مرابط خنشور<br>-موجاري يونس<br>-منيع صالح<br>-الاخوة قوجيل<br>-سيلات حمو<br>-قواس مرزوق |
| المجموع | 65مدرسة ابتدائية |

## 2- جدول خاص بسنوات الخبرة في التعليم:

| الأقدمية أو الخبرة في التعليم | التكرار | النسب المئوية |
|---|---|---|
| شهر إلى تسعة أشهر | 20 | %4.30 |
| من سنة إلى 5سنوات | 100 | %21.50 |
| 5إلى 10سنوات | 165 | %35.48 |
| 10إلى 15سنوات | 23 | %4.94 |
| 15إلى20سنوات | 80 | %17.20 |
| 20إلى25سنوات | 32 | %6.88 |
| 25إلى30سنوات | 17 | %3.65 |




**قراءة وتحليل**

إن هذا السؤال يترجم الأهمية التي تكتسبها الخبرة في التدريس (ميدان التربية والتعليم) والتي تعود حتما بالنفع الكبير على الفئة المتمدرسة، فمثلت نسبة الأساتذة الذين تتراوح خبرتهم بين (5–10) سنوات 35.48 % وهي النسبة الأكبر التي تمثل فئة أستاذ رئيسي للمدرسة الابتدائية، تليها نسبة 21.5% التي تمثل فئة الأساتذة الذين تتراوح خبرتهم من (1–5) سنوات، في حين قلت نسبة الأساتذة الذين تراوحت خبرتهم بين (15–20) سنة وقد حددت

نسبتهم بـ: 17.2% هي فئة الأساتذة المكونين، لتقل النسب الأخرى كلما زادت سنوات الخبرة، وهذا راجع إلى تقاعد الكثير من الأساتذة بسبب الإجراءات المحددة للتقاعد، وما ينجر عنها من عوامل اقتصادية واجتماعية وصحية، من هذا المنطلق بات توظيف أصحاب الخبرة في تراجع مستمر.

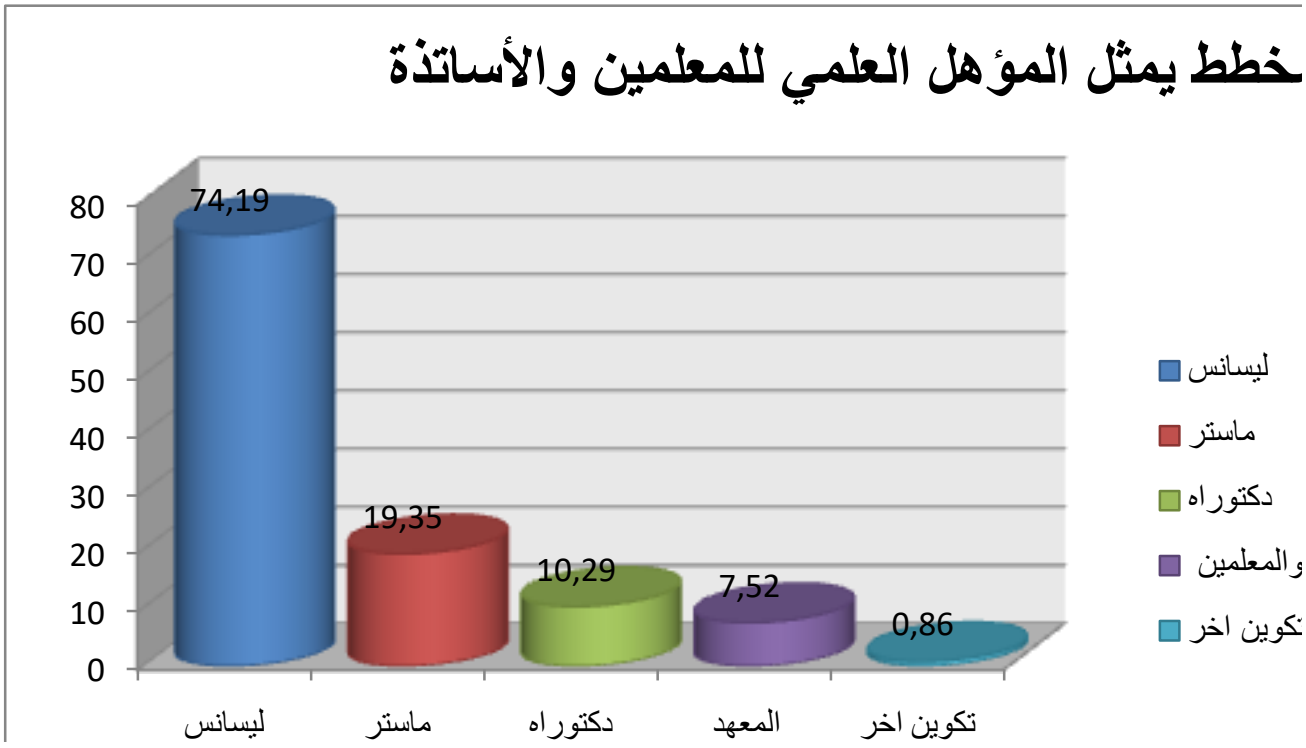
إن توظيف الفئة الشبابية في مختلف المراحل الدراسية، له من الفائدة ما يؤهله بأن يكون مثمرا؛ حيث إن المعلمين في هذه المرحلة العمرية يكونون في أوج عطائهم، مفعمين بالحيوية والنشاط، مهيئين لأداء الرسالة على أكمل وجه، إلا أن نقص خبرتهم وضعف تكوينهم سواء الجامعي أو البيداغوجي، لايمكنهم من بلوغ الأهداف التعليمية الموكلة لهم.

وفي ختام التحليل نقول إن أداء هذه المهنة تحتاج إلى معلم كفء، يسعى إلى تكوين نفسه تكوينا ذاتيا من الناحية المعرفية والبيداغوجية، وهو ما يؤهله لأداء هذه المهنة. وأملنا في أن يحذو هؤلاء حذو القدامى في نهجهم وطرائق تدريسهم، من خلال التحلي بالصبر والأناة، ومعرفة قيمة الرسالة المنوطة بهم.

## 3-تحليل نتائج السؤال الخاص بالمستوى التعليمي

### 3-1-جدول خاص بأفراد العينة بحسب توزعهم على المستوى العلمي (نوعية التكوين العلمي والتربوي)

| المؤهل العلمي | التكرار | النسب المئوية |
|---|---|---|
| المعهد التكنولوجي لتكوين الأساتذة والمعلمين | 35 | %7.52 |
| ليسانس | 345 | %74.19 |
| ماستر | 90 | %19.35 |
| دكتوراه | 6 | %10.29 |
| تكوين آخر | 4 | %0.86 |



**قراءة وتحليل:**

هدفي من إدراج هذا السؤال هو طرح إشكالية الكفاءة والأهلية لمعلمي المرحلة الابتدائية، ذلك أن الملاحظ من خلال الجدول أعلاه وبعد الفرز تعدد المؤهلات العلمية في هذه المرحلة لمعلمي اللغة العربية وغيرهم من التخصصات –التي ستُعرض في السؤال الموال– إذ شهدت السنوات الأخيرة توظيف أصحاب الشهادات الجامعية والدراسات العليا، وتراجع نسبة الأساتذة الذين يتراوح مستوى تعليمهم بين شهادات المتوسط والثانوي وبكالوريا، إضافة إلى المعهد التكنولوجي لتكوين المعلمين والأساتذة، وقد تمثلت نسبة هذه الأخيرة 7.52% في حين حازت شهادة لسانس على نسبة 74.19%، والماستر 19.35% في حين مثلت نسبة 10.29% شهادة الدكتوراه.

وقد سعت وزارة التربية الوطنية للرفع من مستوى معلميها فوفرت لهم فرص التكوين المكثف، المباشر، وعن بعد لمواصلة التكوين في الجامعات الجزائرية ومراكز البحث العلمي الأمر الذي يساعد على تحسين مستوى المنظومة التربوية؛ إذ من المفترض أن تنعكس هذه الاجتهادات انعكاسا إيجابيا على المردود التعليمي للمعلمين عامة، وعلى إنجاح العملية التعليمية خاصة.

من خلال دراستي الاستطلاعية وحواري مع الأساتذة تبين لي أن بعض مدرسي اللغة

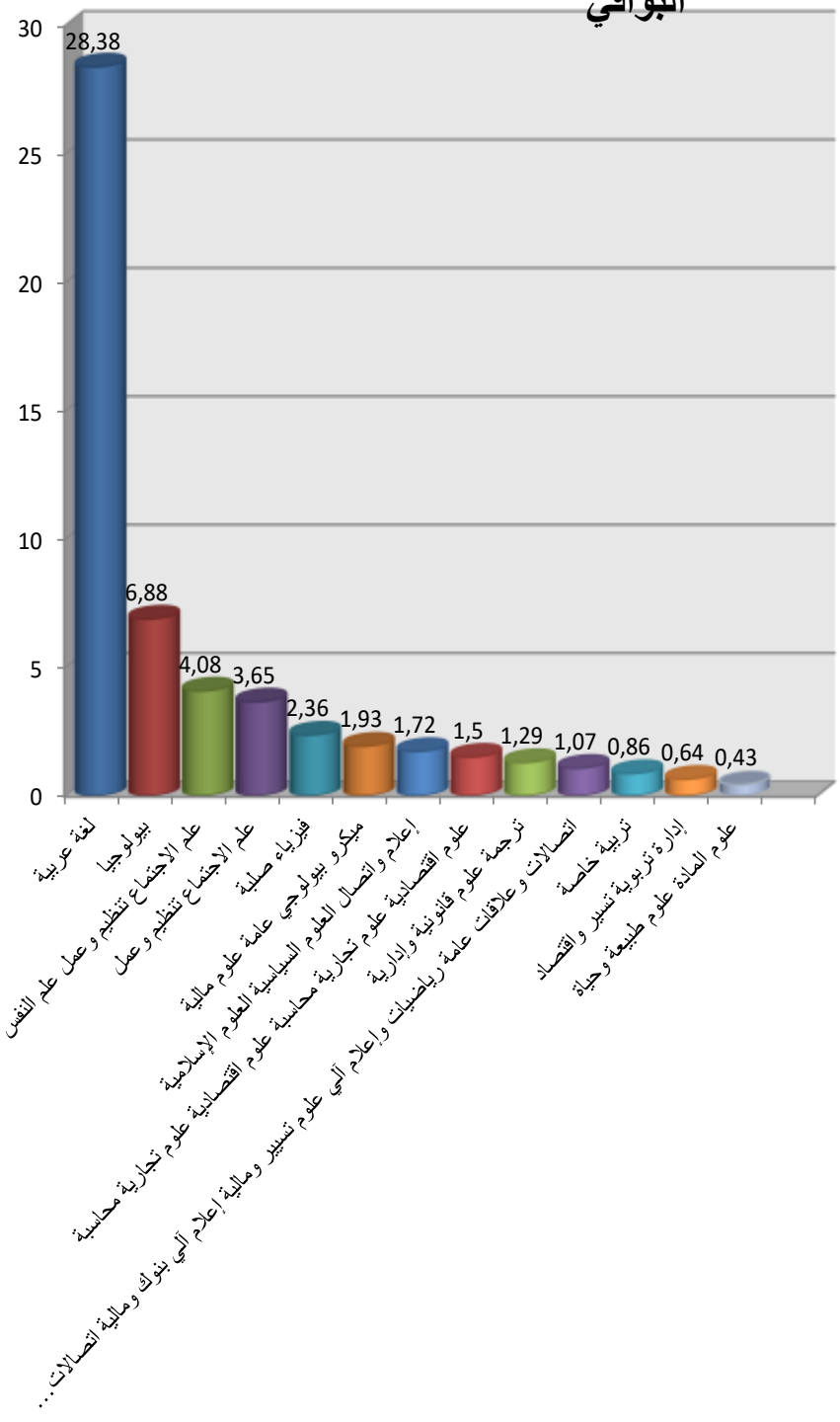
الفرنسية حُوِّلوا إداريا لتدريس اللغة العربية، وأستاذة اللغة العربية لتدريس الفرنسية، بحسب الحاجة إلى المقاعد البيداغوجية، وذلك لنقص أو عدم توفر هذه المناصب، وغيرها من التغيرات التي تطرأ –سابقا– على المنظومة التربوية.

**4–جدول خاص بتوزيع أفراد العينة حسب التخصص**

| التخصص | التكرار | النسبة المئوية |
|---|---|---|
| لغة عربية | 132 | %28.38 |
| بيولوجيا | 32 | %6.88 |
| علم النفس | 19 | %4.08 |
| علم الاجتماع | 19 | %4.08 |
| علم الاجتماع تنظيم وعمل | 17 | %3.65 |
| فيزياء صلبة | 11 | %2.36 |
| علوم مالية | 9 | %1.93 |
| ميكروبيولوجي عامة | 9 | %1.93 |
| إعلام واتصال | 8 | %1.72 |
| العلوم السياسية | 8 | %1.72 |
| العلوم الإسلامية | 7 | %1.50 |
| علوم تجارية | 7 | %1.50 |
| علوم اقتصادية | 7 | %1.50 |

| | | |
|---|---|---|
| محاسبة | 7 | %1.50 |
| علوم قانونية وإدارية | 6 | %1.29 |
| ترجمة | 6 | %1.29 |
| رياضيات وإعلام آلي | 5 | %1.07 |
| علوم تسيير ومالية | 5 | %1.07 |
| اتصالات وعلاقات عامة | 5 | %1.07 |
| بنوك ومالية | 5 | %1.07 |
| تربية خاصة | 4 | %0.86 |
| إدارةتربوية | 3 | %0.64 |
| تسير واقتصاد | 3 | %0.64 |
| علوم المادة | 2 | %0.43 |
| علوم طبيعة وحياة | 2 | %0.43 |

## مخطط يمثل أنواع التخصصات الموظفة في المدارس الابتدائية لولاية أم البواقي



**قراءة وتحليل**

مثلت النسبة الأكبر 28.38% تخصص اللغة العربية، ويعد التخصص الأنسب حسب تصنيف وترتيب برنامج المنظومة التربوية بمعية تخصص علم النفس الذي مثل نسبة 4.08% النسبة المعادلة لتخصص علم الاجتماع، في حين نرى حضورا معتبرا للتخصصات التالية (فيزياء، وإعلام واتصال، وميكروبيولوجي، والعلوم السياسية، والتجارية والاقتصادية، وقانونية وإدارية، بنوك ومالية، وعلوم المادة...) وهي التخصصات التي تم المصادقة عليها للمشاركة في مسابقات التوظيف الخاصة بهذه المرحلة تحديدا، وقد ادرجت في الملاحق القرار الوزاري الذي ينص على ذلك **(المؤرخ عام 1436 الموافق 19 أبريل 2015، المعدل لقرار 7أبريل 2014 المحدد لقائمة المؤهلات والشهادات المطلوبة للتوظيف والترقية في بعض الرتب الخاصة بالتربية )**

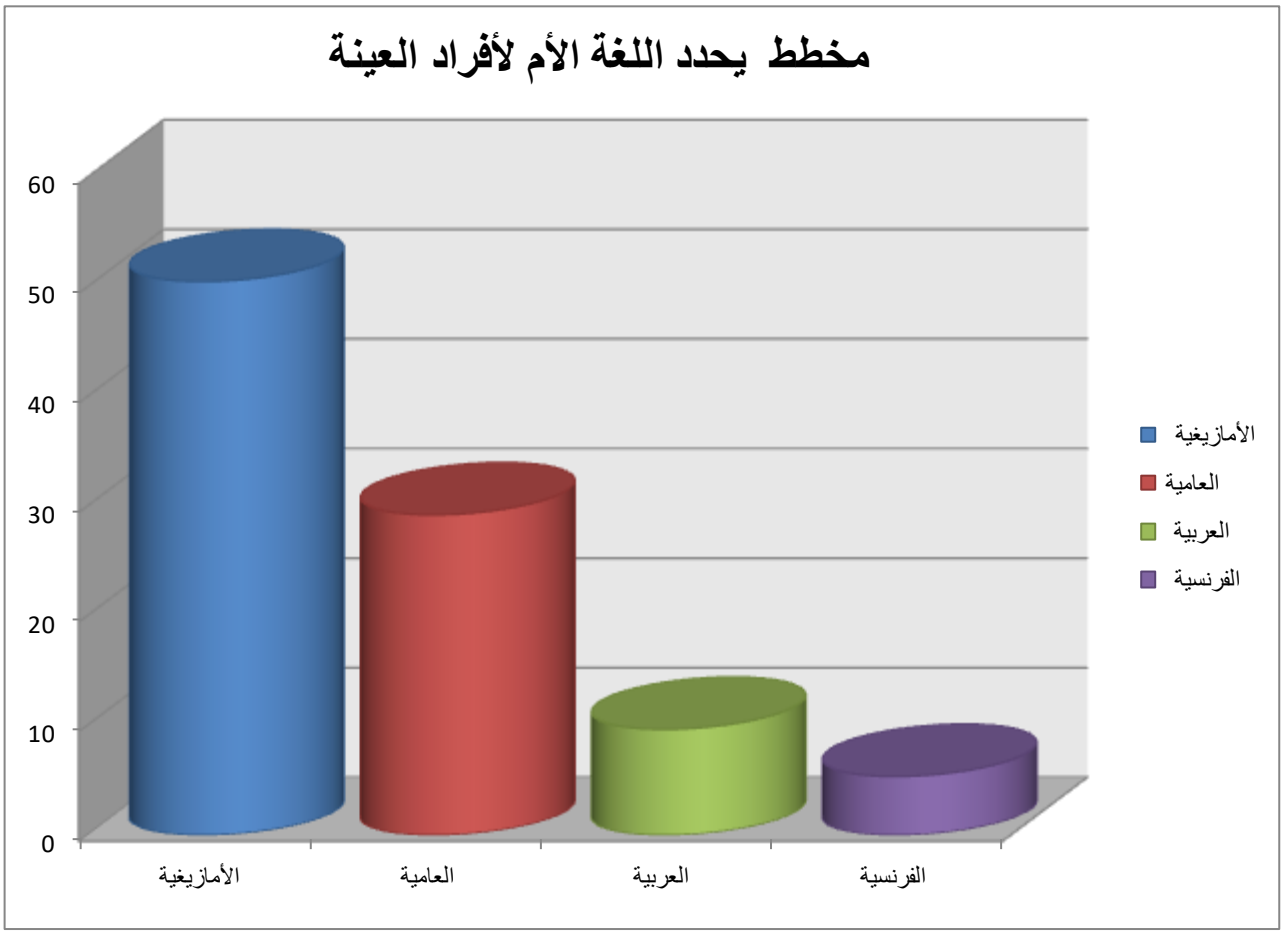
وهذا إنما يدل على تعدد وتشعب التخصصات الموظفة في مرحلة التعليم الابتدائي، الأمر الذي يجعلنا نتساءل: هل لتعدد التخصصات الموظفة في المرحلة الابتدائية تأثير على التحصيل الجيد لملكة اللغة العربية؟

كان الغرض من طرح هذا السؤال هو معرفة التخصصات الخاصة بالمرحلة وتأثيراتها

من جانب، ومن جانب ثان كان تتمة للسؤال رقم (24) الذي ستُعرض إجابته عند تحليله، وتحقيقا للهدف الذي نتوخاه .

**5-جدول خاص يحدد لغة الأم لأفراد العينة**

| لغة الأم | التكرار | النسبة المئوية |
|---|---|---|
| الأمازيغية | 235 | %50.53 |
| العامية | 136 | %29.24 |
| العربية | 45 | %9.67 |
| الفرنسية | 25 | %5.37 |



**قراءة وتحليل:**

من خلال طرحي لهذا السؤال أسعى إلى الوصول إلى معرفة اللغة الأم المستعملة من قِبل أفراد العينة، ومن خلال ذلك تبين أن اللغة المستعملة من قبلهم هي اللغة الأمازيغية (الشاوية) التي مثلت نسبة 50.53%، والعامية بنسبة 29.24%، في حين تعتبر اللغة العربية لغة ثانية من حيث الاستعمال، بالنسبة للمعلمين والمتعلمين على حد سواء، ومثلت نسبة 9.67% في حين مثلت الفرنسية نسبة 7.23%.

إن للغة الأم (الأمازيغية أوالعامية) انعكاسات على لغة المتعلمين، بعضها سلبي وبعضها الآخر إيجابي، في أثناء توظيف المعلمين لها، وهي تعتمد لدى بعضهم بمثابة وسيلة لتيسير الدروس أثناء عسر الفهم. إلا أنها في الكثير من الأحيان تنعكس على لغة المتعلمين في المدرسة وذلك لتأثرهم الشديد بها مما يجعلها تتداخل أثناء توظيف العربية الفصحى، ومن ثم، يعرقل اكتسابها، وهو ما أبرزته الدراسة التطبيقية حيث أحصيت تداخل المفردات العامية بشكل لافت للانتباه في المدونة الشفوية وقلتها في الكتابية.

تمثل اللهجة العامية والأمازيغية (الشاوية) لغة الشريحة الأكبر من أفراد العينة، مما يؤهلها لأن تكون لغة مؤثرة في الواقع التعليمي، إضافة إلى وجود بعض الألفاظ الفرنسية

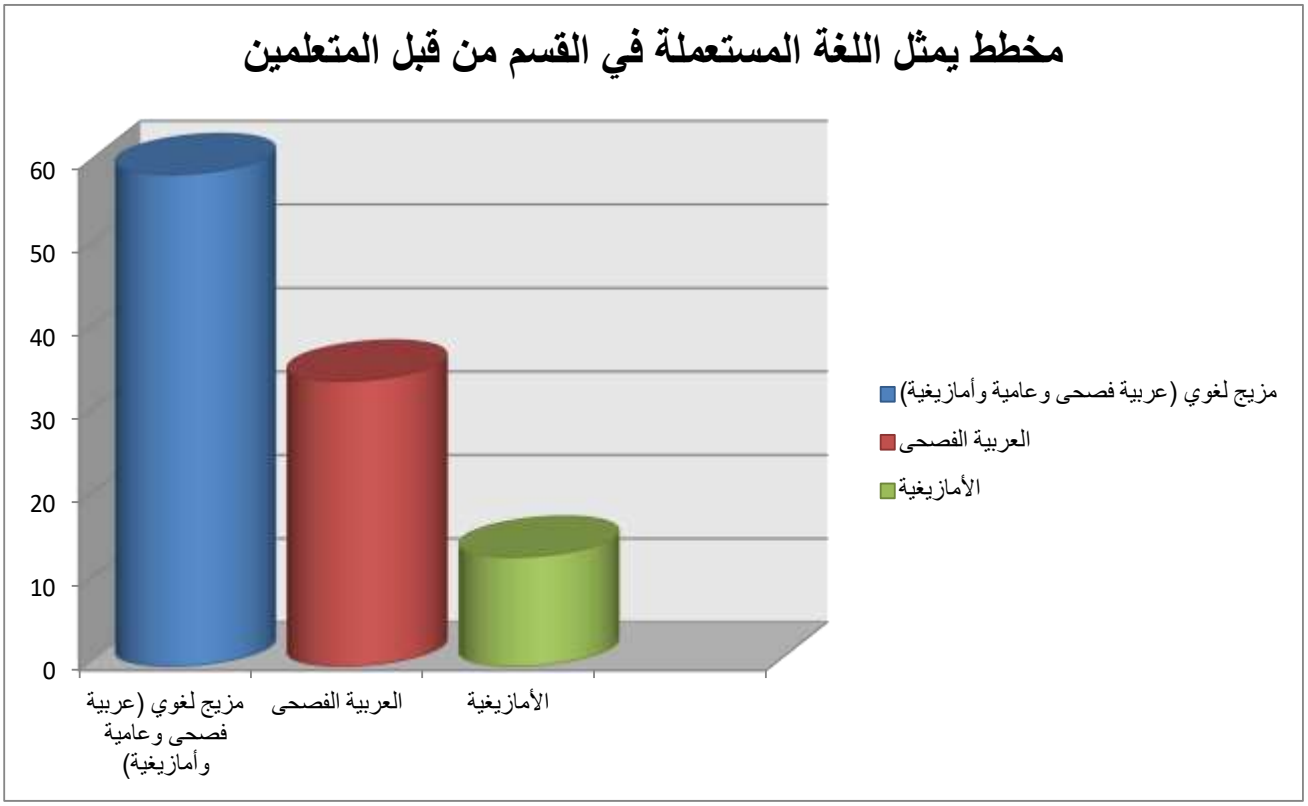
المتوارثة والمندمجة في الاستعمالات التواصلية اليومية، في حين نرى حضورا معتبرا للغة العربية رغم أنها اللغة المستهدفة في العملية التعليمية التعلمية.

**البيانات المعرفية**

**1-نص السؤال:ما اللغة التي يوظفها التلاميذ في نشاط التعبير الشفوي؟**

**1-1-جدول خاص بلغة التلاميذ الموظفة في القسم**

| لغة المتعلم الموظفة في القسم أثناء نشاط التعبير الشفوي | التكرار | النسب المئوية |
|---|---|---|
| العربية الفصحى | 159 | %34.19 |
| الأمازيغية | 61 | %13.11 |
| مزيج لغوي (عربية فصحى وعامية وأمازيغية) | 274 | %58.92 |




**قراءة وتحليل:**

إن الغرض من طرحي هذا السؤال هو معرفة لغة التعلم التي يوظفها المتعلمون داخل القسم، وهل يلتزمون بالتعامل باللغة العربية الفصحى؟ أم أن اللغات الأخرى الأم والأجنبية تتداخل أثناء التخاطب والتواصل بالفصحى.

إن النسب الواردة في الجدول الماثلة للاستعمالات اللغوية في الأقسام التربوية تخالف ما لاحظته أثناء وجودي في الأقسام التربوية؛ إذ كان للعامية حضور بارز في لغة تخاطب المتعلمين مقارنة بالنسب التي قدمها الأساتذة تعبيرا عن واقع الاستعمال اللغوي في

الأقسام؛ حيث نرجح الاقتراح المتمثل في المزيج اللغوي، إذ لا يوظف المتعلم العامية وحدها ولا العربية وحدها بل يمزج بينهما.

كما لفت انتباهي عدم تدخل بعض المعلمين والأساتذة للتصحيح أو لمنع توظيف هذه الألفاظ إلا ماندرمنها ، بدعوى أنه إن لم يستعن باللغة العامية فلن يتمكن من التواصل والتعبير بعدها، والأهم في نظرهم هو الفهم وإيصال الفكرة على حد قول الكثير منهم، وبعدها تأتي مرحلة اكتساب العربية الفصحى.

إلا أن الأمر الذي يجب إدراكه هو أن عدم حضور هذه الأخيرة في ساحة الاستعمالات التعليمية بكيفية مستمرة وفعالة يُفقد "الإحساس بفاعليتها، مما يضعف ولاءهم لها ولثقافتها في الكثير من الأحيان"[1]، والنتيجة عزوفهم عنها وقلة ممارستهم واستعمالهم لها

كما تعكس طبيعة الحياة الاجتماعية والأسرية ودورها في تشجيع التواصل بهذه اللغة؛ إذ نرى تهافت بعضها إلى تعليم أبنائها في هذه المرحلة الابتدائية اللغات الأجنبية للمكانة التي تحظى بها هذه الأخيرة في تكوين ثقافة المتعلم الجزائري ووعيه.

ولو أمعنا النظر قليلا في مناهج تدريس اللغة العربية لوجدنا تغافلا أو إهمالا لنتائج

[1]– محمود السيد، واقع اللغة العربية في الوطن العربي، ص31.

البحوث والدارسات اللسانية، ثمرة جهود المؤسسات الجامعية ومجامع ومراكز تطوير البحث والسؤال الذي يطرح نفسه هنا من المسؤول؟

وباعتبارالأمازيغية(الشاوية) لغة الأم لمتعلمي المدارس الابتدائية لولاية أم البواقي، وبخاصة المناطق الريفية منها، مما يستلزم تداخل هذه الأخيرة باللغة العربية الفصحى باعتبارها لغة الأم الأكثر استعمالا وتوظيفا في الحياة الاجتماعية، في الوقت الذي نشهد توظيف بعض أبناء المدينة للغة عربية فصحى تتخللها مفردات أجنبية دون وعي بها، فالجديد في ذهن المتعلم ماهو بنظام لغة الأم ولا اللغة الأجنبية بقدر ما هو نظام اللغة الفصحى، فيحدث هذا التداخل ويبرز وبشكل جلي في جانبه المعجمي.

يمكن القول من خلال إجابات المعلمين: إن اللغة العربية الفصحى تحتل المرتبة الثانية في الاستعمال اللغوي ؛ إذ ننفي القول بحضور اللغة العربية وحدها، بل تتداخل معها عدة لغات ولهجات وإن كان لها حضورها الثابت.

إن الممارسات والأداءات اللغوية المستعملة في خطابات المتعلمين من غير الفصحى ما هي إلا انعكاس لممارساته داخل مختلف المواقع التواصلية الاجتماعية، وذلك للأسباب التالية:

*التواصل اللغوي اليومي المترجم بشكل شبه حرفي داخل المؤسسات التربوية.

*عدم وجود اهتمام في الكثير من الأحيان من أجل تهذيب اللغة وتصحيحها من قبل الأساتذة رغم وجود آليات تسمح بذلك، وتركيز جل اهتمامهم على تحصيل المعارف والمعلومات بأي وسيلة كانت.

*غياب المهارات اللغوية أوصعوبة تحصيلها.

*الحضور القوي للغة الأم في المعجم الذهني للمتعلم مما يجعله يداخلها في أي مقام خطابي أو تواصلي بالعربية الفصحى.

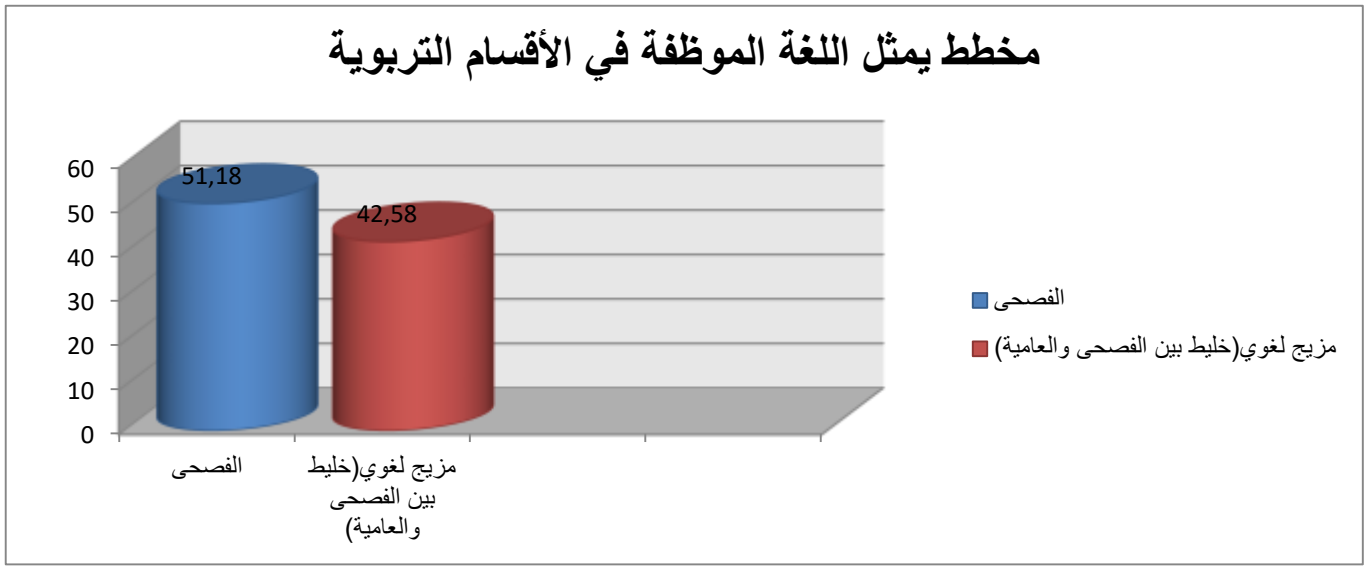
*اقتصار استعمالها على المدرسة فقط.

*عدم توفر العناية من قبل الأسر باللغة العربية بسب تغلب الأمازيغية (الشاوية) لغة تواصلهم.

**2-نص السؤال: ماهي اللغة التي تقدم بها دروسك؟**

**2-1جدول خاص باللغة الموظفة في الأقسام التربوية**

| اللغة الموظفة في القسم | التكرار | النسب المئوية |
|---|---|---|
| الفصحى | 238 | %51.18 |
| مزيج لغوي(خليط بين الفصحى والعامية) | 198 | %42.58 |




**قراءة وتحليل:**

إن هذا النوع من الأسئلة يتطلب توظيف الصدق والموضوعية في الإجابة عنها، وإبعاد كل ماهو ذاتي و شخصي، فالاستبيان أداة بحث علمي تدرس الظاهرة وتحاول الكشف عنها من وجهة نظر أفراد العينة بغض النظر عن معرفة شخصية المعلم، فما يهمني هو دقة الإجابة وموضوعيتها وصدق صاحبها في إبداء أرائه وعرضها.

فمنهم من أكد أن دروسه لا تقوم إلا باللغة العربية الفصحى ونفوا للعامية حضورا ولو بإشارات غير مقصودة وهي نسبة كبيرة مثلت 51.18% مقارنة باحتمال الثاني، ومنهم من اقتصر توظيف العامية بغرض الإفهام في مواضع معينة كعسر استقبال المعلومة وغموض بعض المصطلحات، وإن كانت النوايا حسنة في استعمال وتوظيف العامية إلا أن الغائب

على أذهان الكثير من الأساتذة أن العامية تحول دون تعلم اللغة العربية الفصحى، في حال تعودوا على استعمالها، الأمر الذي يصعّب عليهم بعد ذلك تقويم ألسنتهم وإكسابهم هذه اللغة. وفي هذا المقام نستشهد بقول الشاعر:

**ولن يبلغ البنيان يوما أشده ****** إذا كنت تبنيه وغيرك يهدم**

ومنهم من صرح بأن العامية وظيفية وتؤدي الغرض المطلوب بشكل أيسر من اللغة العربية "فكثير من مدرسي اللغة العربية يستخدمون لهجاتهم العامية المحلية في التدريس بدلا من الفصحى، مما يوسع الفجوة بين الفصحى والعامية، أو يبعد الفصحى عن دائرة الاهتمام، ويقلل حصيلة الناشئة من مفرداتها وصيغها، كما يقلل من إحساسهم بفاعليتها وفاعلية ما يكتسب منها من عناصر، أو يخلق صعوبة في استحضارهم لهذه العناصر وفي استخدامها في مجالات التعبير"[1]، ونحن هنا نصطدم بمفارقة المراقب وفق تعبير "**لابوف Labov**"[2] فقد يجيبنا المعلم بكونه يستعمل فقط اللغة العربية الفصحى داخل قاعة الدرس، ولكن كيف لنا أن نعلم ماهي اللغة التي يستعملها هؤلاء المعلمون عندما نكون بعيدين عنهم؟ فمن السهل أن نعرف ما يحدث في الأماكن العامة، بيد أنّه من الصعب مراقبة المعلم مباشرة

[1]– أحمد محمد المعتوق،الحصيلة اللغوية ، ص12.

[2] – ينظر: بيارأشار،سيسيولوجيا اللغة،ص39

في قاعة الدرس، فالمراقبة اليومية للمعلم لا يمكن لها أن تكون إلا من خلال التوعية والتكوين من جهة، وإحساسه بالمسؤولية تجاه هذه اللغة وتعليمها بمختلف فنونها من ناحية أخرى.

وفي هذا المقام نتساءل: إلى أي مدى نحكم على صدق إجابات هذا السؤال؟

ألا ترى أن مرد الإجابة الأخيرة ونفي وظيفية الفصحى دليل مضمر على ضعف المستوى اللغوي لفئة معينة من أفراد العينة في مجال تعليمية اللغة العربية عامة وفي امتلاك ناصية الفصحى خاصة، والمتعلم يضع المعلم في قمة الهرم فما قاله لا يعتريه النقص والزلل وعليه ينسج على منواله فإن كان هذا الأخير يمتلك لغة المادة، ويتحكم في تأديتها مشافهة و كتابة، فذلك ينعكس بالضرورة على المتعلم، وهذه الانعكاسات الإيجابية والمردود الحسن الذي نلاحظه على ألسنة الكثير من المتعلمين في بعض المدارس، ماهو إلا دليل على تمكن أساتذتهم وجديتهم لتحصيل ملكة العربية لمتعلميهم، فلهذا الأستاذ الدور الفعال في تحديد مسار هذا المتعلم ومصيره.

ومجمل القول: إنه في غياب الكفاءة والأهلية للمعلم وعدم امتلاكه لأساسيات واستراتجيات التعلم بصفة عامة، واللسان الناطق باللغة العربية بصفة أخص ينعكس على

المتعلم بشكل سلبي، ويقف حاجزا يحول دون اكتسابه المهارات الأساسية الأكاديمية من سماع ومحادثة وقراءة وكتابة.

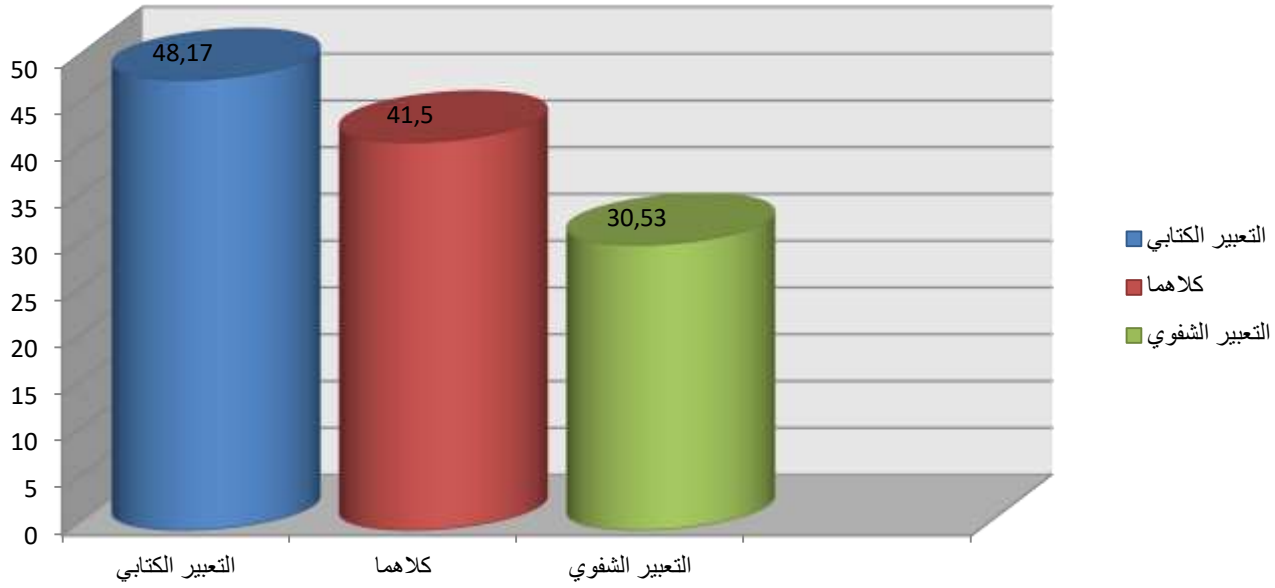
فما هي النتائج التي سننتظرها من المتعلمين؟

**3-نص السؤال:أي النشاطين يصعب تعلمه وتعليمه؟**

3-1-جدول خاص بنوعية النشاط الصعب تعلمه وتعليمه.

| أي النشاطين يصعب تعلمه وتعليمه | التكرار | النسب المئوية |
|---|---|---|
| **التعبير الشفوي** | 142 | %30.53 |
| **التعبير الكتابي** | 224 | %48.17 |
| **كلاهما** | 193 | %41.50 |

**مخطط يمثل نوعية النشاط الصعب تعلمه وتعليمه.**



**قراءة وتحليل:**

لقد مثلت صعوبة تعلم وتعليم التعبير الكتابي النسبة الأكبر، والتي بلغت 48.17% في حين احتلت صعوبة كلا التعبيرين الشفوي والكتابي نسبة41.50%، لترجح فئة قليلة صعوبة التعبير الشفوي، والتي مثلت نسبة 30.53 %، في حين أن الميدان يثبت عكس ذلك حيث تحتل صعوبة التعبير الشفوي النسبة الأكبر.

إن من أكبر المشكلات التي تعتري تدريس اللغة العربية من ناحية الأنشطة التعليمية نشاط التعبير بشقيه الشفوي والكتابي، وذلك لما يستلزمانه من شروط يجب أن تتوفر في المتعلم من لغة فصيحة، ورصيد لغوي ثري، وطلاقة تعبيرية، وجرأة في العرض والإلقاء، ومنهجية في التحرير، وهي من أكثر المتطلبات التي يفتقر إليها المتعلمون، هذا من جهة، ومن جهة ثانية معاناتهم من بعض العيوب النطقية و المعيقات النفسية كالخجل والارتباك، والتواصلية كصعوبة التعبير باللغة الفصحى شفويا.

إن كلا النشاطين يحتاجان إلى تضافر مجموعة من الكفاءات الذهنية واللغوية والمعرفية يجندها المتعلم أثناء عملية الإنتاج، وذلك لا يتم إلا بتوجيه من معلم كفء، ومنهاج مناسب لهذه المرحلة التعليمية، ولفئة متعلميها بشكل أخص، ذلك أن المتعلم في الغالب غير قادر على إنجاز هذا النوع من الربط بين مكتسباته، والطريقة التي ينبغي أن يوظف فيها هذه المكتسبات.

وباعتبار التعبير الكتابي من الأنشطة الإدماجية المستهدفة، التي تستلزم تجنيد الموارد والمكتسبات القبلية، فإن المتعلم فيها يحتاج إلى دمج هذه الموارد والمعارف اللغوية، لكي ينتج نصا صحيحا سليما –الأمر الذي يجعله أكثر صعوبة من غيره–في نظر بعض المبحوثين – وفق منهاج تعليمي يسير عليه المعلم ويطبق تعليماته.

**3-3- نص السؤال: لماذا؟**

وقد قُدمت بعض الأسباب المتمثلة في:

- ✓ عدم التمتع بثروة لغوية تمكن من التعبير.
- ✓ توفر خيال واسع لدى التلاميذ، في مقابل عدم توفر الوقت والفرص للتعبير عن ذلك.
- ✓ التراكم المعرفي الذي يسببه البرنامج والمحتوى المقدم للتلاميذ.
- ✓ كثرة الأخطاء الإملائية والنحوية والصرفية التي تزيد من حدة وصعوبة التعبير.
- ✓ عدم مطالعة الكتب التي تساعد في اكتساب مختلف المعارف والمعلومات التي يوظفها في التعبير.
- ✓ عدم استيعاب المنهاج التعليمي الذي يفوق في كثير من الأحيان المستوى الإدراكي للمتعلمين.
- ✓ كره الأستاذ لنشاط التعبير الشفوي ينعكس على التلاميذ.

- ✓ كثافة البرامج وصعوبة المواضيع المعبر عنها.
- ✓ غياب الوسائل والأدوات البصرية والسمعية في المؤسسة التي تساعد على التعبير.
- ✓ ضعف الخط وصعوبة توظيف أفكار وترتيب الجمل.
- ✓ صعوبة ترجمة الأفكار من اللغة العامية إلى الفصحى.
- ✓ ضعف التواصل الشفوي واللغوي وعدم تنمية قدرات و مهارات للتعبير الكتابي.
- ✓ عدم تخصيص حصص كافية لهذين النشاطين.
- ✓ عدم ترك فرص أكبر في الحصص التطبيقية للمتعلم حتى يُظهر مواطن الضعف التي يعاني منها داخل الصف الدراسي من أجل الوقوف عندها وتصحيحها.

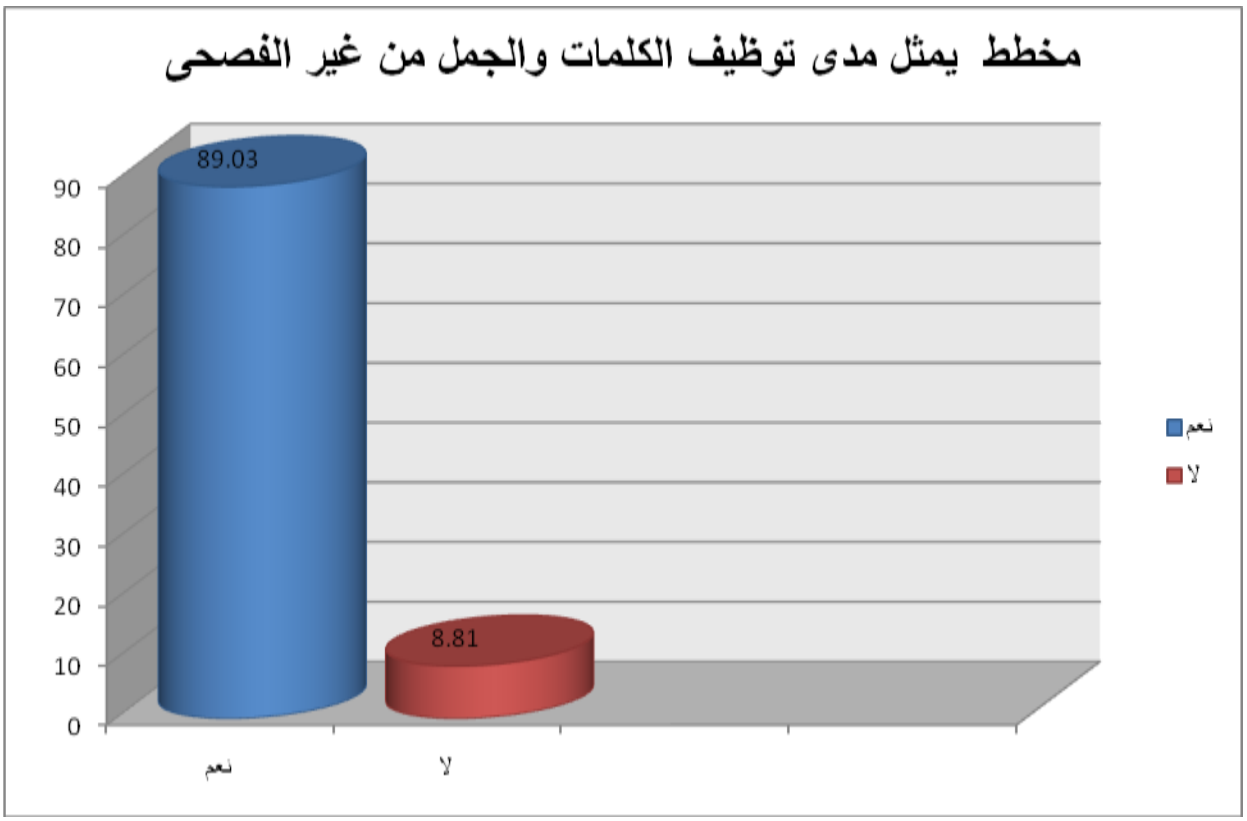
لقد أجمع الأساتذة على أن ضعف الرصيد اللغوي للمتعلم وطغيان العاميات، هو ما زاد من حدة الأمر، ووقف حجر عثرة أمام التواصل اللغوي السليم في جميع فروع اللغة، وفي نشاط التعبير بشقيه الشفوي والكتابي خاصة، والأسباب التي أدت إلى هذا الضعف كثيرة أهمها مختلف الوسائط الاجتماعية التي يحيا فيها المتعلم، إضافة إلى عدم تمكنه من اللغة تمكنا جيدا داخل الصف الدراسي، وقد يكون للطرق التدريسية التي يمارسها الأستاذ من جهة، أو عدم مواكبته للتطورات الحاصلة في مجال التحصيل اللغوي (الأستاذ) من جهة أخرى. دَخلٌ أيضا في ذلك.

**4-نص السؤال: هل يلجأ التلاميذ أثناء المشاركة في القسم إلى استعمال كلمات وجمل غير فصيحة؟**

إذا كانت الإجابة بـ: "نعم"ما تعليلك

4-1-جدول خاص بمدى توظيف الكلمات والجمل من غير الفصحى

| استعمال جمل غير فصيحة | تكرار | النسبة المئوية |
|---|---|---|
| **نعم** | 414 | %89.03 |
| **لا** | 41 | %8.81 |



**قراءة وتحليل:**

من خلال هذا الجدول يتضح لي أن نسبة توظيف الكلمات والجمل من غير العربية الفصحى كبيرة مثلت نسبة 89.03%، في حين نفى بعض أفراد العينة ورودها أثناء المشاركة في القسم، وقد مثلت نسبة8.81 %، ذلك أن عدم اكتساب المتعلم لملكة فصيحة بكل أبعادها يحتم عليه في بعض المواقف والأحيان استعمال لغة غير فصيحة، لأنه يجد صعوبة في الاسترسال، مما يجعله يقحم بعض هذه المفردات والسبب في نظر المبحوثين راجع إلى:

- ✓ طبيعة المحيط التي تؤثر على لغته فهو مدني بطبعه يقوم بمحاكاة اللغة التي اكتسبها من غير لغة المدرسة
- ✓ عدم عناية المعلم بالألفاظ المكتسبة –سواء عامية أم أجنبية– وعدم تقديم البديل الفصيح لها .
- ✓ الخلط الحاصل بين لغة الأم والفصحى.
- ✓ تعدد اللغات واللهجات الموظفة في المحيط الاجتماعي والتي تنعكس على لغة المتعلم بين فرنسية مكسرة (معربة) أو عربية (مفرنسة).
- ✓ طغيان العامية على اللغة الفصحى في الشارع والمحيط وسيطرتها على تعاملاتهم اليومية.

- ✓ المتعلم في طور اكتساب مفردات جديدة، وبالتالي فهو مضطر إلى تغطية الفراغ اللغوي بهذه الألفاظ.
- ✓ راجع إلى طبيعة البيئة وأمية أغلبية الأولياء.

إن البون الشاسع بين اللهجات واللغات الموظفة في المجتمع الجزائري من عاميات عربية ولهجات أمازيغية، وبين الفصحى لغة المدرسة، وتأثر المتعلم الشديد باستعمال ألفاظها وتداولها من جهة، ومن جهة ثانية عدم التحصيل الكافي للمفردات والمصطلحات المقررة في البرنامج الدراسي– أو ما يصطلح عليه بالرصيد اللغوي – ناهيك عن عدم تواصله باللغة العربية بشكل واسع ودائم هو ما آل إليه الوضع التعليمي في وقتنا الراهن.

**4-3- نص السؤال: ما مدى تأثير هذه الإجابات في حصة التعبير بنوعيه؟**

إن تأثيرها نسبي في البناء اللغوي لكن المعالجة الآنية والتكرار كفيلان باكساب المتعلم اللغة السليمة.

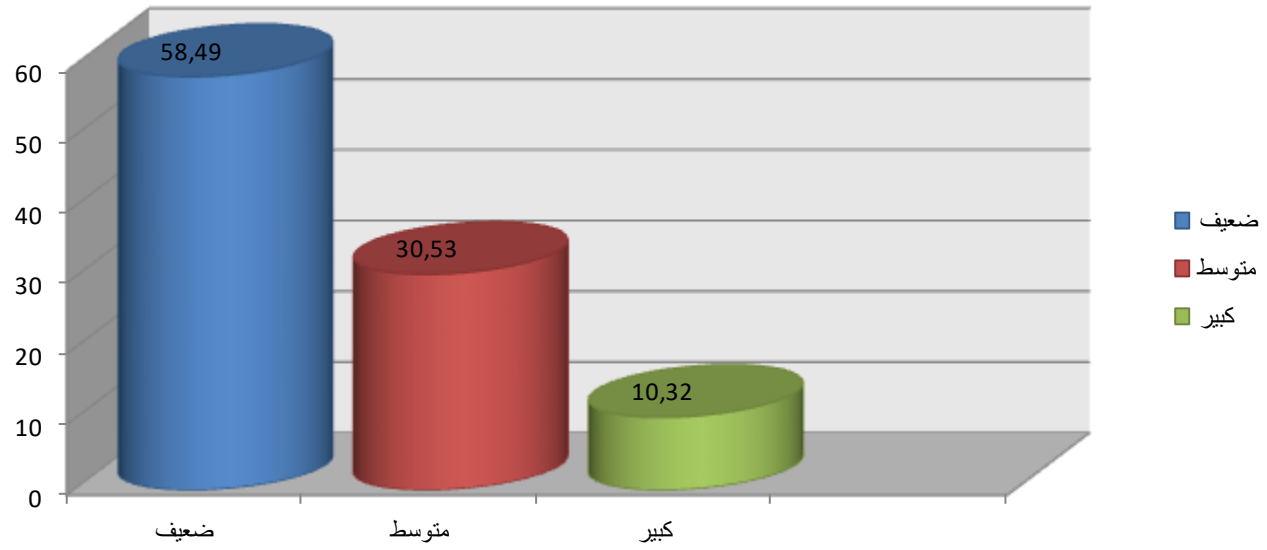
- ✓ عدم إدراك ما يكتبونه.
- ✓ استعمال تعابير ركيكة تضيع الوقت أثناء تصحيحها.
- ✓ بقاء الطفل حبيس العامية وحبيس خياله الواسع دون تجسيد لغوي معبر.

- ✓ ضعف توليد الأفكار وتركيب جمل مفيدة وصحيحة.
- ✓ قلة الإنتاج اللغوي و توظيف الصيغ والتراكيب اللغوية غير الفصيحة.
- ✓ عدم التكيف مع معطيات الدرس والهدف المراد تحقيقه.
- ✓ كثرة الأخطاء التي تشوه لغة التواصل.
- ✓ احتواءالتعبير على الكثير من التداخلات اللغوية مما يفقده ميزته ودلالته.

**5-ما مدى استعمال الكلمات أو العبارات الأجنبية - فرنسية، أمازيغية ،عامية- في حوار التلاميذ؟**

| استعمال كلمات أجنبية | ضعيف | متوسط | كبير |
|---|---|---|---|
| تكرار | 272 | 142 | %48 |
| النسب المئوية | 58.49 | 30.53 | %10.32 |

**مخطط يمثل مدى استعمال الكلمات أو العبارات الأجنبية –فرنسية أمازيغية- في حوار التلاميذ.**




**قراءة وتحليل:**

الملاحظ في الجدول أعلاه أن النسب تتراوح بين متوسط وضعيف في استعمال الكلمات أو العبارات الأجنبية في حوار التلاميذ، وهذا راجع إلى عدم تدخل المعلمين لتدارك هذه المعضلة وعملهم على تصحيح هذا الرصيد وتقديم البديل لتلك المفردات.

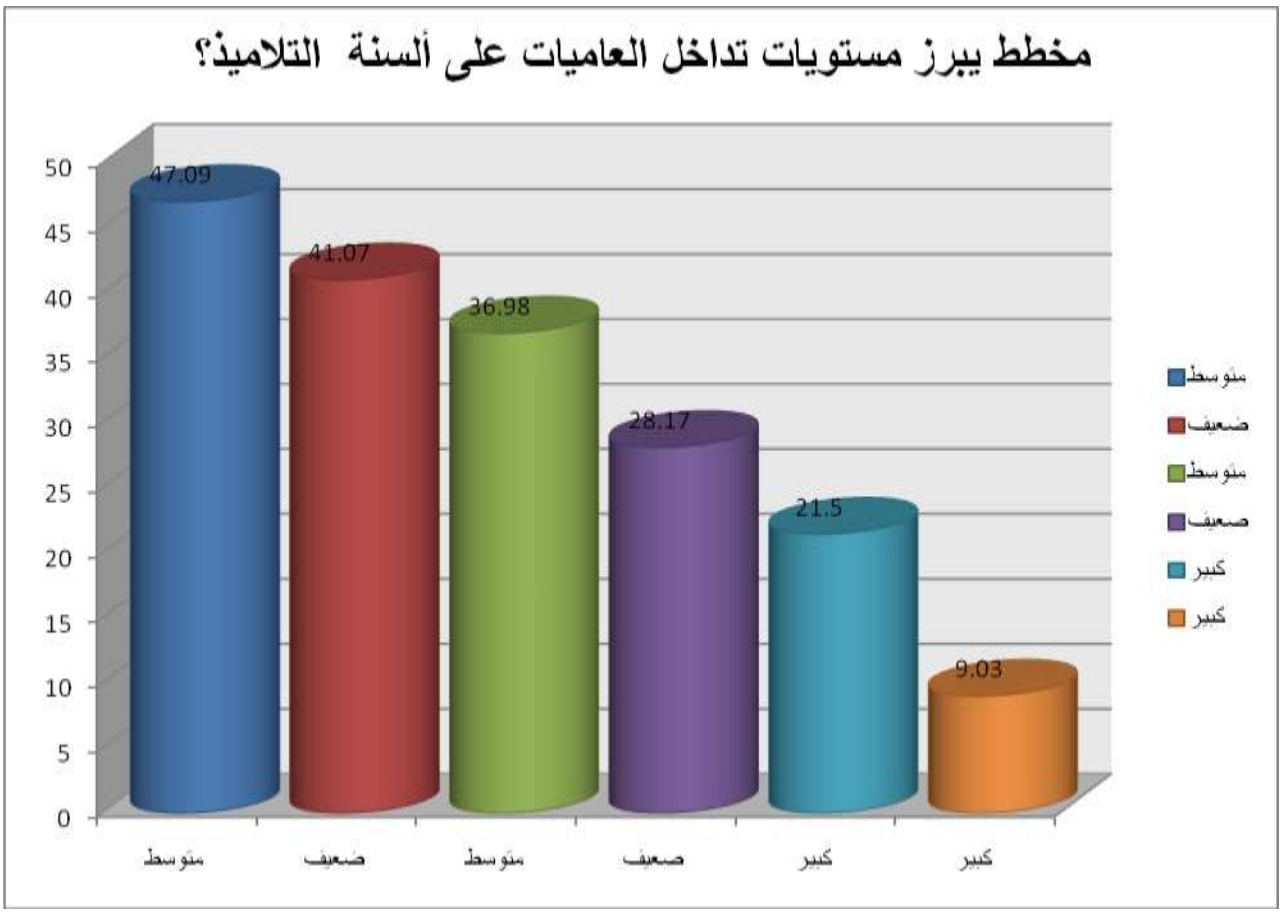
إن لغة المتعلمين ما هي إلا صورة عاكسة للممارسات اللغوية في المشهد اللغوي الجزائري، الذي يطغى فيه توظيف العاميات والدارجات، وبعض المفردات المفرنسة، والمتعلم بطبعه يبحث عن اللغة السهلة الميسرة الوظيفية.

**6- نص السؤال: تبرز العاميات (العربية والشاوية)على ألسنة التلاميذ أكثر على مستوى ؟**

- **المنطوق**
- **المكتوب**

6-1-جدول خاص يبرز مستويات تداخل العاميات على ألسنة التلاميذ؟

| ورود العاميات | المنطوق(التعبير الشفوي) | | | المكتوب(التعبير الكتابي) | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | ضعيف | متوسط | كبير | ضعيف | متوسط | كبير |
| التكرار | 131 | 219 | 100 | 191 | 172 | 42 |
| النسب المئوية | %28.17 | %47.09 | %21.50 | %41.07 | %36.98 | %9.03 |

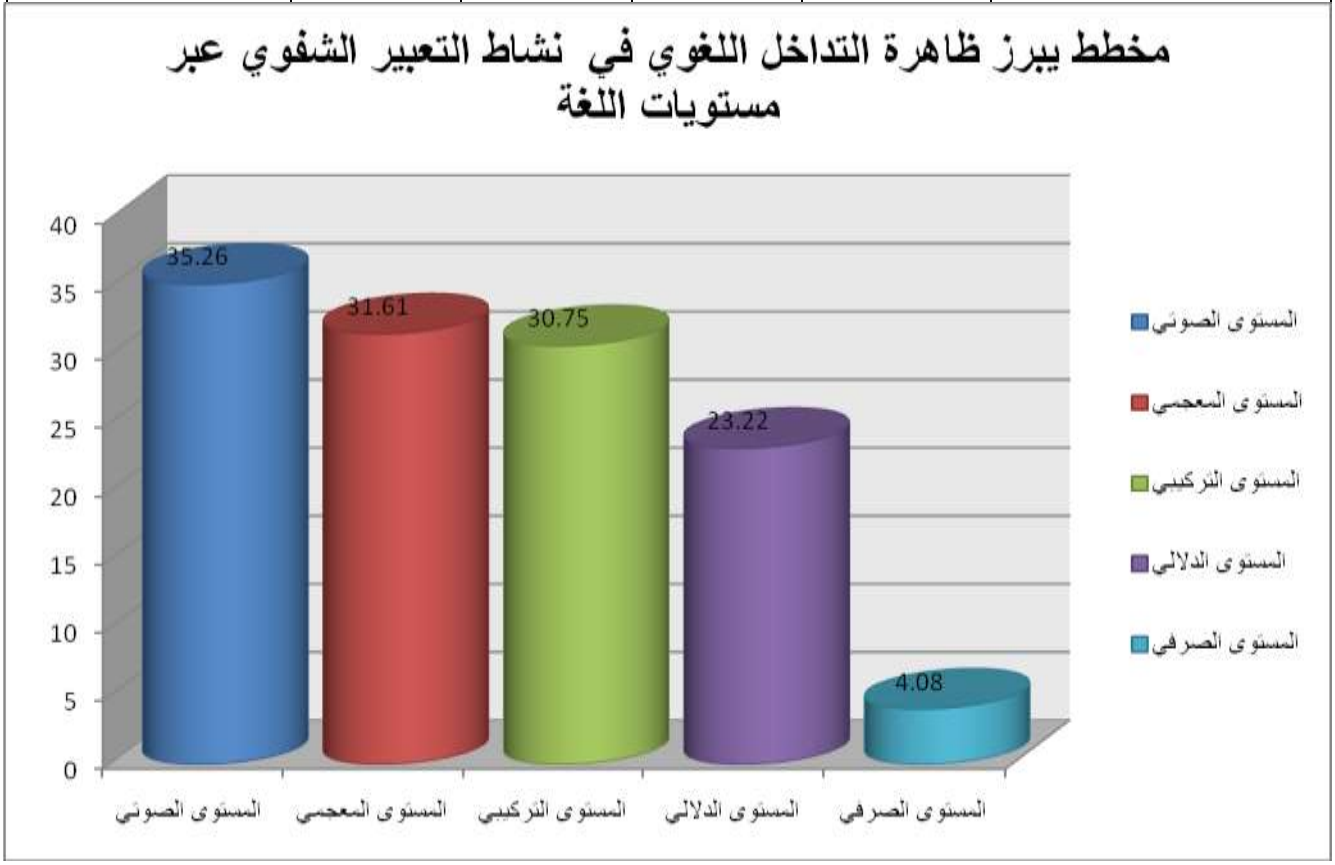



**قراءة وتحليل:**

من خلال ما عُرض في الدراسة التطبيقية وما رُصد من مفردات عامية نلاحظ موافقة النسب التي قدمها أفراد العينة (الأساتذة)، حيث نرى لها حضورا معتبرا في الجانب المنطوق، لعدم توفر ضوابط وقيود تمنع المتعلم من استعمالها، ومساهمة البعض منهم في التواصل بها والسماح لهم بذلك رغبة في تحقيق الهدف التعلمي من الدرس، في حين نلاحظ شبه غياب لهذه المفردات والتراكيب في الجانب المكتوب، ربما يرجع ذلك لطبيعة النظام المكتوب في حد ذاته الذي يخضع لضوابط لا تتوفر في الأول.

**7- نص السؤال: تبرز ظاهرة التداخل اللغوي في نشاط التعبير الشفوي على مستوى:**

| تبرز ظاهرة التداخل اللغوي على المستوى | الصوتي | المعجمي | الصرفي | التركيبي | الدلالي |
|---|---|---|---|---|---|
| التكرار | 108 | 164 | 19 | 147 | 143 |
| النسب المئوية | %30.75 | %35.26 | %4.08 | %31.61 | %23.22 |



**قراءة وتحليل:**

يتضح من نتائج المدونة في الجدول رقم (7) أن ظاهرة التداخل تبرز وبشكل جلي في نشاط التعبير الشفوي، في المستوى المعجمي وذلك بنسبة35.26%، وتليها نسبة 31.61% للمستوى التركيبي، في حين تمثل تداخلات المستوى الصوتي نسبة 30.75 %، لتقل في المستوى الدلالي 23.22%، مع غياب شبه تام للتداخلات الصرفية، وهي النسب التي تقارب ما جاء في الفصل التطبيقي حيث تعكس هذه الإحصاءات بنسبة أكبر التداخلات المعجمية، وتليها التركيبية لتقل نسبيا في المستويات الصوتية والدلالية.

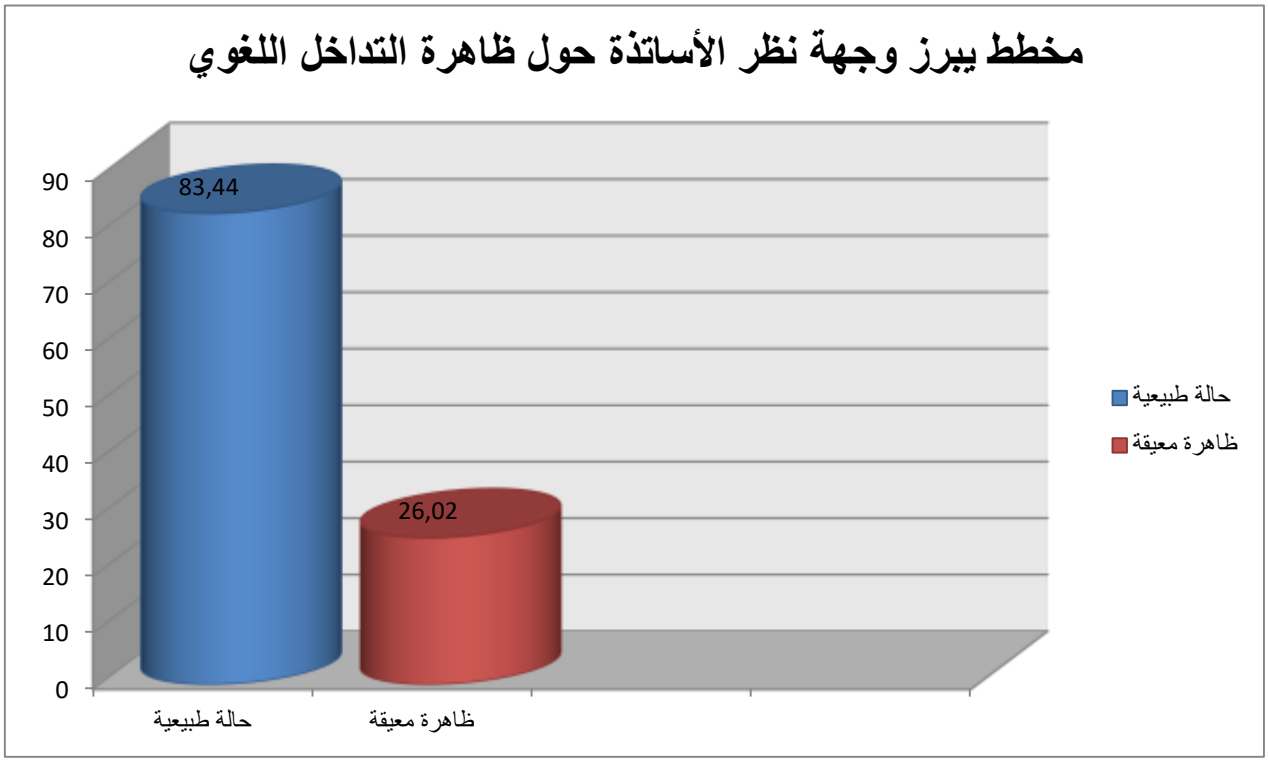
إن أبرز الأنشطة الممثلة للتداخلات اللغوية نشاط التعبير بشقيه الشفوي و الكتابي ، وبالأخص التعبير الشفهي، وذلك لطبيعة اللغة المنطوقة الموظفة، وأهم المستويات التي يبرز من خلالها؛ المستوى المعجمي والتركيبي، ذلك أن المتعلمين يدخلون مفردات من غير العربية الفصحى في المواطن التي تستلزم توظيفها، لعدم توفر معجمهم الذهني وخرائطهم المفاهيمية على مقابلاتها فيلجؤون إلى سد الفراغ بمقابلتها في لهجاتها، والنماذج متنوعة في الفصل التطبيقي.

**8-نص السؤال:هل تعتبر ظاهرة تداخل العامي بالفصيح؟**

- **حالة طبيعية في المراحل الأولى من التعليم الابتدائي.**
- **ظاهرة لغوية تعيق المتعلم في إنتاجه المنطوق والمكتوب.**

8-1 جدول رقم ( 8)

| تعتبر ظاهرة التداخل | حالة طبيعية | ظاهرة معيقة |
|---|---|---|
| **حالة طبيعية** | 388 | 121 |
| **ظاهرة معيقة** | %83.44 | %26.02 |



**قراءة وتحليل:**

الملاحظ في الجدول أعلاه أن أغلبية الأساتذة صرحوا وأجمعوا على أن ظاهرة تداخل العامي بالفصيح حالة طبيعية في المراحل الأولى من التعليم الابتدائي، ولكن أردفوا إلى إجاباتهم استثناء، لكن ليس في المراحل التالية؛ أي الطور الثاني والثالث، وقدرت نسبة الأساتذة المجيبين بهذا الاقتراح 83.44%، وهي نسبة كبيرة مقارنة بالنسبة التي صرحت بأنها ظاهرة معيقة.

فما دامت التعلمات تبنى وفق النظريات المعرفية الاجتماعية عن طريق صراع معرفي بين ماهو مكتسب باللغة العامية واللهجة الأمازيغية (الشاوية)، وماهو متعلم أي اصطدامه بالتعلمات الجديدة، التي تقدم بالفصحى، فإن تعلم هذه الأخيرة يأتي من خلال التدرب شيئا فشيئا في بناء تعلماته وتثبيتها بها، وإن لاحظت تراكم بعض الصعوبات الأولية، وهو أمر منطقي ريثما يتدرج المتعلم في مراحله الدراسية، وبطبيعة الحال يأتي الطفل مزودا برصيد لغوي مكتسب من أمه ومحيطه يتعامل به يوميا، فيتأثر باللغة السائدة في تلك المنطقة سواء أكانت أمازيغية، أم عامية، أم مزيجا بين العربي العامي والفرنسي القليل الموروث، فمن البديهي أن ينطلق به ليبني رصيدا جديدا؛ أي تكوين الفصيح وفهمه من خلال العامي، ومن ثم، فظاهرة التداخل اللغوي ظاهرة طبيعية وعملية إلزامية، يجب أن يخضع لها المتعلم ذلك

أن المتعلم قبل أن يؤسس ويبني للتعلمات الجديدة، لا بد أن تُداخله العادات التي اكتسبها من بيئته، التي تختلف لغتها عن لغة البيئة المدرسية، ليُعدل بعدها مسارها ويصحح.

في حين يرى فريق آخر من الأساتذة أن ظاهرة تداخل العامي بالفصيح ظاهرة تعيق المتعلم في إنتاجه المنطوق والمكتوب، ومثلت نسبتهم بـ 26.02%، حيث استدل هؤلاء الأساتذة على أن للعامية حضورا معتبرا وملحوظا في لغتهم، وهي ليست ظاهرة طبيعية تتلاشى تدريجيا كما قال أصحاب الفريق الأول، بل هي تمس تلاميذ المراحل النهائية، فكيف لمتعلم السنة الخامسة أن يدمج بين الفصيح والعامي، وملمح التخرج من نهاية هذه السنة أن ينتج خطابات شفوية، ونصوص كتابية فصيحة سليمة من الناحية اللغوية في جميع الأنماط المدروسة، والمتعلم يستعمل الفصحى في حواراته وممارساته، ولكن تتدخل العامية في الكثير منها مما يجعل بعض هذه المفردات والمصطلحات تستقر في ذهنه، فيوظفها دائما في ترجمة أفكاره، الأمر الذي يعيق أي إنتاج شفوي أو كتابي، ومن هذا المنطق فهي ظاهرة تعيق سير التعلم والتعليم وتستلزم تدخل الأساتذة وتستدعي حلولا.

ومن أهم الاقتراحات التي قدمت:

- ✓ إدراج المناهج لحصص تعليم القرآن الكريم وتحفظيه ليمتلك المتعلم الرصيد الكافي في اللغة العربية الفصيحة.

- ✓ التركيز على المطالعة والقراءة.
- ✓ اعتماد أسلوب الحوار بين المتعلمين بالعربية الفصحى.
- ✓ توفير بيئة لغوية فصيحة.
- ✓ تقديم ما يقابل المفردات العامية من الفصيحة.
- ✓ استعمال الصور والمشاهد لإثراء المواضيع.
- ✓ توسيع الحجم الساعي للإنتاج الشفوي والكتابي.
- ✓ تفعيل طرائق التدريس الحديثة خاصة الطرق النشطة الفاعلة.

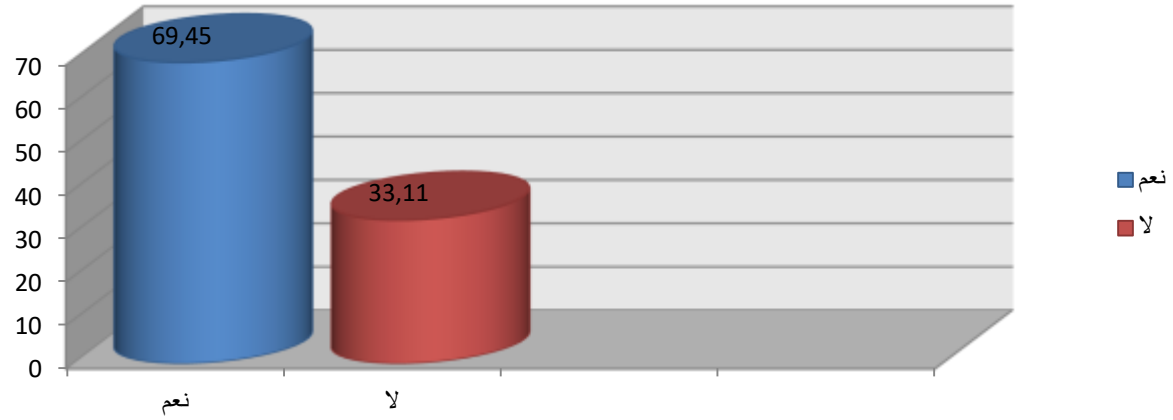
وكما يقال: "**رحلة الألف ميل تبدأ بخطوة**"، وفي إطار التدرج في التعلمات بإمكان التلاميذ التخلص من هذه الظاهرة بمساعدة المعلم، لأن المتعلم في هذه المرحلة يعتبر اللغة العربية الفصحى لغة ثانية لديه مع مرور الوقت يكتسبها ويحسن توظيفها.

**9-نص السؤال: هل الطرائق البيداغوجية المعتمدة في تعليم اللغة العربية كفيلة بالتقليل من الاستعمال العامي في الإنتاجات الشفوية والكتابية لدى التلاميذ؟**

**اقتراحاتكم؟**

| هل تساعد الطرائق البيداغوجية على التقليل من الاستعمال العامي | التكرار | النسب المئوية |
|---|---|---|
| **نعم** | 323 | %69.45 |
| **لا** | 154 | %33.11 |

**مخطط يمثل فاعلية أو عدم فاعلية الطرق البيداغوجية المعتمدة في تعليم اللغة العربية الكفيلة بالتقليل من الاستعمال العامي في الإنتاجات الشفوية والكتابية لدى التلاميذ**




**قراءة وتحليل:**

يرى الكثير من المبحوثين أن الطرق البيداغوجية المعتمدة في تعليم اللغة العربية كفيلة بالتقليل من الاستعمال العامي في الإنتاجات الشفوية والكتابية عند التلاميذ، وذلك تبعا لمبدأ التدرج في تحقيق التعلمات؛ حيث يدخل المتعلم المدرسة بحصيلة لغوية لهجية – وفي معظم الأحيان هجينة – وبفعل الممارسة والتدرج في اكتساب التعلمات يتخلص من هذا الرصيد ليعوضه بالفصيح، وقد مثلت نسبة هذا الرأي **69.45%**، في حين الفئة الثانية من المبحوثين ترى عقما في هذه الطرائق وعدم فعاليتها للتخلص من هذا الرصيد، واستشهدوا بخطابات التلاميذ والطلبة في سائر الأطوار التعليمية ، وقد مثلت نسبتهم **33.11%**.

لقد طغى توظيف الطرق التقليدية التلقينية على الساحة التربوية، وتركيزها على تلقين وتحفيظ المعارف، مما جعلها تهمل جانب اللغة الشفوي ولا توليه أهمية، على الرغم أنها (اللغة الشفوية) تعد من أهم متطلبات واحتياجات المتعلم التبليغية والتعبيرية.

وقدم المبحوثون مجموعة من الاقتراحات الكفيلة – في نظرهم – للتقليل من الاستعمال العامي:

- ✓ العودة إلى محتوى البرامج القديمة التي تركز على نشاط القراءة والإملاء بشكل كبير.
- ✓ التركيز بشكل مكثف على نشاطي التعبير الشفهي والكتابي.
- ✓ العودة إلى طريقة استنطاق الصور (المحادثة سابقا)
- ✓ تكثيف الحجم الساعي للتواصل اللغوي.
- ✓ توظيف الوسائل السمعية البصرية باعتبارها من أهم الطرق والوسائل لتقوية الانتاجات الشفوية والكتابية.
- ✓ غرس حب المطالعة والقراءة المستمرة للكتب والقصص لتحسين لغته والرفع من مستواه اللغوي
- ✓ إدراج نصوص من الأدب الفصيح المرموق من كتابات الروائيين: أحلام مستغانمي وجبران خليل جبران، لإعطاء معنى حقيقي للفصحى.

- ✓ تخلي المعلم في حد ذاته عن استعمال العامية في تعاملاته مع المتعلمين سواء داخل أو خارج الصف.
- ✓ التكثيف من الصور والمحادثات لكل وحدة لغوية حتى يتمكن كل تلميذ من التعبير عنها بطلاقة، وتكوين دورات للأطفال خاصة بتعليم اللغة الفصحى.
- ✓ توظيف معجم العامية وما يقابلها في الفصحى.

تسعى المناهج التربوية إلى تحقيق مجموعة من الأهداف المسطرة وتعتمد في ذلك على عدة طرائق وأساليب، ولم تقترح طريقة بعينها في تدريس المواد، بل تركت للمعلم حرية الاختيار.

لقد أجمع الكثير من الباحثين على عدة طرائق بيداغوجية أثبتت نجاعتها في تحقيق الأهداف التعليمية المسطرة، وأسهمت بانتهاجها في التقليل من الاستعمال العامي في لغة تخاطب المتعلمين ومن بينها:

**1-طريقة الترجمة:**

يعمد المتعلم إلى توضيح وشرح معاني المفردات بطريقة عفوية من لغة إلى اللغة الأم (الأصل) بواسطة الترجمة*، وفي كثير من الأحيان تساعده هذه الطريقة على تحقيق أهدافه، وبخاصة إن توفر نوع من التشابه بين نظامين مختلفين* في بعض الخصائص والصفات

بين اللغة المراد الترجمة منها وإليها، في حين الاختلاف لا يحقق ذلك، بل يشكل صعوبات تعيق عملية تعلم اللغة الهدف أكثر مما تساعده، لذا لاقت هذه الطريقة النقد من قبل الكثير من المعارضين في عدم فعاليتها من جهة، ومن جهة تعيق التحصيل السليم للغة إذ"تورثه عادات وآفات لغوية غير مرغوبة، قد يصعب علاجها حتى في مراحل متقدمة من التعلم ذلك انطلاقا من الفرضية القائلة بأن لكل لغة نظام خاص يختلف عن أنساق اللغات بنظام مخالف، مما يضاعف من الآفات والشوائب الناتجة عن التداخلات اللغوية"[1].

**2-الطريقة المباشرة:**

وقد نفت هذه الطريقة أي دور عن الترجمة، وتقوم على ضرورة توفر بيئة لغوية فصيحة لا يسمع فيها لغو، خالية من أي دخيل"فحسب مبادئ هذه الطريقة، فإنه أثناء تعليم الفصحى مثلا، يمنع منعا تاما استعمال الدارجة أو أي لهجة أخرى، إذ تخصص اللغة المراد تدريسها لكل الفصول، ويعمد المدرس إلى الجمع بين الوسائل السمعية والبصرية ، واستعمال الرسوم والصور، وكل الوسائل التوضيحية لتحقيق هدف الفهم وشرح الكلمات و تفسير

[1]-مصطفي بن عبد الله بوشوك، تعليم وتعلم اللغة العربية وثقافتها، مطبعة النجاح الجديدة، مزيدة ومنقحة، ط3، 2000/1420م.،ص47.

* للتفصيل ينظر: محمد الرابع أول سعد، علم اللغة التقابلي، ص56- 58

* ينظر :صالح بلعيد ، ضعف اللغة العربية في الجامعة الجزائرية ، ص35 من الفصل الثالث ص 224.

العبارات"[1]، لقد جمعت هذه الطريقة مجموعة من الشروط التي تسهم بشكل فعال في تنمية اللغة عند المتعلم والمتمثلة في:

- ✓ توفر بيئة لغوية فصيحة خالية من أي شائبة.
- ✓ توسيع استعمال العربية في جميع الفصول والمواد.
- ✓ توظيف الوسائل السمعية البصرية.
- ✓ استعمال الرسوم والصور التوضيحية.

وتسعى هذه الطريقة إلى تنمية الملكة اللغوية عند المتعلم، لذا انتهجت هذه الأخيرة سياسة الدول الغربية، لتوفيرها بيئة فصيحة، وذلك أن الطلبة في الجامعات الغربية وفي عامهم الأول "يمنعونهم من السماع والتحدث بغير اللغة التي سينقلون بها دروسهم، وقد نجحت الفكرة إلى حد بعيد، وعلى هذا الأساس بنيت الطريقة المباشرة، فلا يلجأ فيها أبدا إلى لغة المنشأ (لغة الأم)، وعليه، فالترجمة منبوذة (حتى ترسخ الملكة)، وتقدم المشافهة على الكتابة"[2]

[1]–المرجع السابق ، ص47.

[2]– الحاج صالح، بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، ج1،ص.193

### 3-الطريقة السمعية البصرية:

هي امتداد وتطوير للطريقة السمعية النطقية، التي ظهرت في الولايات المتحدة الأمريكية، واستعملت في أول الأمر في تعليم اللغات لمصالح القوات العسكرية، التي أولت الأهمية للغة المنطوقة قبل كل شيء، لتنتقل إلى القطاع التعليمي بصبغة أخرى"وهي طريقة تبدأ بتعليم الكلمة المسموعة قبل الكلمة المرئية، أو بتعبير آخر تعليم الوحدة والأنماط الصوتية قبل محاولة تعليم القراءة والكتابة وتوجب استخدام الوسائل الصوتية والبصرية من أشرطة تسجيل وأفلام تعليمية وغيرها للاستماع والنطق والتدريب على الكلام"[1] ، وقد أثبتت هذه الطريقة نجاعتها، من خلال استغلال الوسائل السمعية البصرية من صوت وصورة وأشرطة ومقاطع فيديو، لما لها من دور في إثارة الحواس وتوظيفها لقدرتها العظيمة على تنمية الحصيلة اللغوية للمتعلمين، واستثمار مهاراتهم لتنمية ملكاتهم التواصلية

**وقد حدد الباحث "عبد الله بوشوك "منهجية استعمال الوسائل السمعية البصرية[2] في**

[1]-أبو السعود أحمد الفخراني، تطور اللغة الربط بين اللغة والفكر والصوت اللغوي، ص 147

[2]- مصطفى بن عبد الله بوشوك،تعليم وتعلم اللغة العربية وثقافتها ، ص87

**مرحلتين:**

**1-"المرحلة الأولى:** اعتماد دعامة بصرية تتداخل فيها اللغة العربية واللهجة الدارجة ويتم الانتقال مباشرة إلى المفهوم المرتبط باللغة الهدف.

**2-المرحلة الثانية:** تستبعد لهجة المنشأ في هذه المرحلة بكل مفاهيمها وتعابيرها البنيوية الخاصة، ويتم التعبير الشفهي باللغة العربية الفصحى فقط، وفي نفس الوقت يتحقق الفهم ويحدد المفهوم الأصلي للفصحى".

تسعى هذه المنهجية إلى استغلال لغة المنشأ لتعلم العربية الفصحى، بحيث يتم في بادئ الأمر الربط بينهما باعتماد السندات البصرية، لينتقل إلى التعبير بالعربية الفصحى دون غيرها.

**4-طريقة الحوار والمناقشة**

يعد الحوار بمعية المناقشة، من الأساليب التعليمية المهمة التي تسعى إلى تطوير القدرة التواصلية للمتعلم، في تفاعله مع أقرانه ومعلميه، من خلال تبادل الأفكار و الآراء، وينوه الكثير من الباحثين على رأسهم "**ابن خلدون(ت255هـ)** "بهذه الطريقة، ويرى ضرورة "اتباع الحوار والمناقشة في التعليم إذ أثنى عليها، ورأى أن التعليم الصحيح يكون في

النطق والمفاوضة، وفي فتق اللسان بالمحاورة والمناظرة "[1]

**5-الطريقة الأنشطة الألسنية (الناشطة الألسنية) :**

تعد هذه الطريقة من أهم الطرائق المعتمدة في المناهج الدراسية، لكونها تنطلق من أن اللغة أداة تواصلية بامتياز، تعمل على تقليص الفجوة بين اللغة الفصحى وعاميتها، للرقي بلغة التعبير الشفوي والكتابي، وتوسيع استعمال العربية في جميع مجالات الحياة "حيث تنطلق هذه الطريقة الناشطة من مفاهيم ألسنية، من حيث اعتبار اللغة نظام تواصل بين الأفراد والجماعات، وهي شبكة عادات، ولعبة تداعيات بين الحوافز والإجابات ضمن وضعية تو اصلية اجتماعية، وتركيز على عناصر التواصل ووظائف الكلام وتعلم القواعد المعيارية والوظيفية كتنظيم لغوي من أجل الوصول إلى التعبير شفويا وكتابيا باللغة الفصحى السليمة المبسطة، بغية تقليص الفجوة بين اللغة الفصحى واللهجات العامية، وتقريب اللغة من الحياة والتكيف مع المتغيرات الاجتماعية والاقتصادية والمعلوماتية "[2]، كما أنه من مستلزماتها تحديد عدد التلاميذ في الصف، الأمر الذي ييسر ويسهل عليهم عملية التعلم.

[1]-محمد إبراهيم قطاوي، طرق تدريس الدراسات الاجتماعية، دار الفكر ناشرون وموزعون المملكة الأردنية،ط1، 2007/1428، ص145.

[2]-أنطوان صياح :تعليمية اللغة العربية، ص146

يقترح الباحثون "الأكاديميون في علم اللسانيات العربية مجموعة من المبادرات والاقتراحات، في اتجاه تأهيل هذه اللغة وتنميتها بشكل فاعل في حياة المجتمع والمتعلم–في نظرهم –أفضل طريقة لتعليم اللغة، وأقربها إلى مسايرة الطبيعة توفر بيئة سماعية، تُنطق فيها العربية الفصيحة، بمفرداتها وتراكيبها وعباراتها الثرية المضامين والدلالات، حيث تمكن لنا الاستماع إليها، فتطيل الاستماع، وتحاول التحدث بها وتكثر المحاولة، وقد مثلوا بوسائل الإعلام المتنوعة، فهي في نظرهم قادرة على أن تكون معلمة للغة، فهي قادرة على تنمية الملكة اللغوية وإنشاء ذوق لغوي عند المتلقي"[1] وبالتالي تساعدهم على تحقيق المطلب تهتم هذه الطرائق باللغة الشفوية وتوليها أهمية باعتبارها الممهد والمسهل للغة الكتابة، حيث إن المتعلم لن يتمكن من أساسيات الثانية إذا لم تتوفر له أساسيات الأولى، والمدرس يسعى من خلال تطبيقها إلى تطوير قدراته (المتعلم) الفكرية واللغوية وتنقية لغته التواصلية التعليمية، لتحصيل ملكة في لغته الفصيحة، لذا ينبغي على المعلم أن يختار من هذه الطرائق

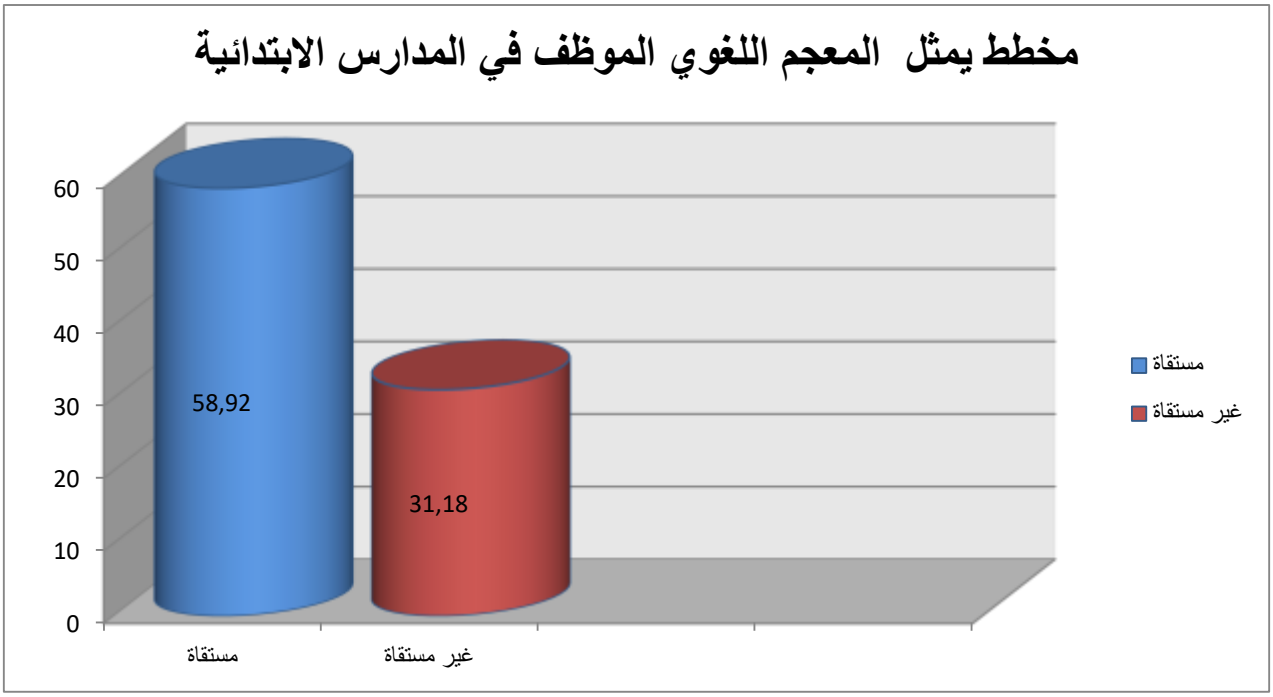
[1]-إلياس بلكا، محمد حراز ،إشكالية الهوية والتعدد اللغوي في المغرب العربي، المغرب نموذجا، مركز الإمارات للدراسات والبحوث الاستراتيجية، ط1، 2014، ص62.

البيداغوجية الأنجع منها والأفيد للمتعلم، والأخذ من كل طريقة بطرف، دون التعصب لواحدة دون أخرى، واستثمارها لتوظيف اللغة في جميع الأحوال الخطابية وممارستها بشكل طبيعي ومستمر.

**10-مارأيك في المعجم اللغوي الموظف في الكتب المدرسية بمرحلة التعليم الابتدائي هل**

- **يوظف لغة غير مستقاة من واقعه اللغوي**
- **يوظف لغة مستقاه من واقعة اللغوي**

| المعجم اللغوي | التكرار | النسب المئوية |
|---|---|---|
| غير مستقاة | 145 | %31.18 |
| مستقاة | 274 | %58.92 |



**قراءة وتحليل:**

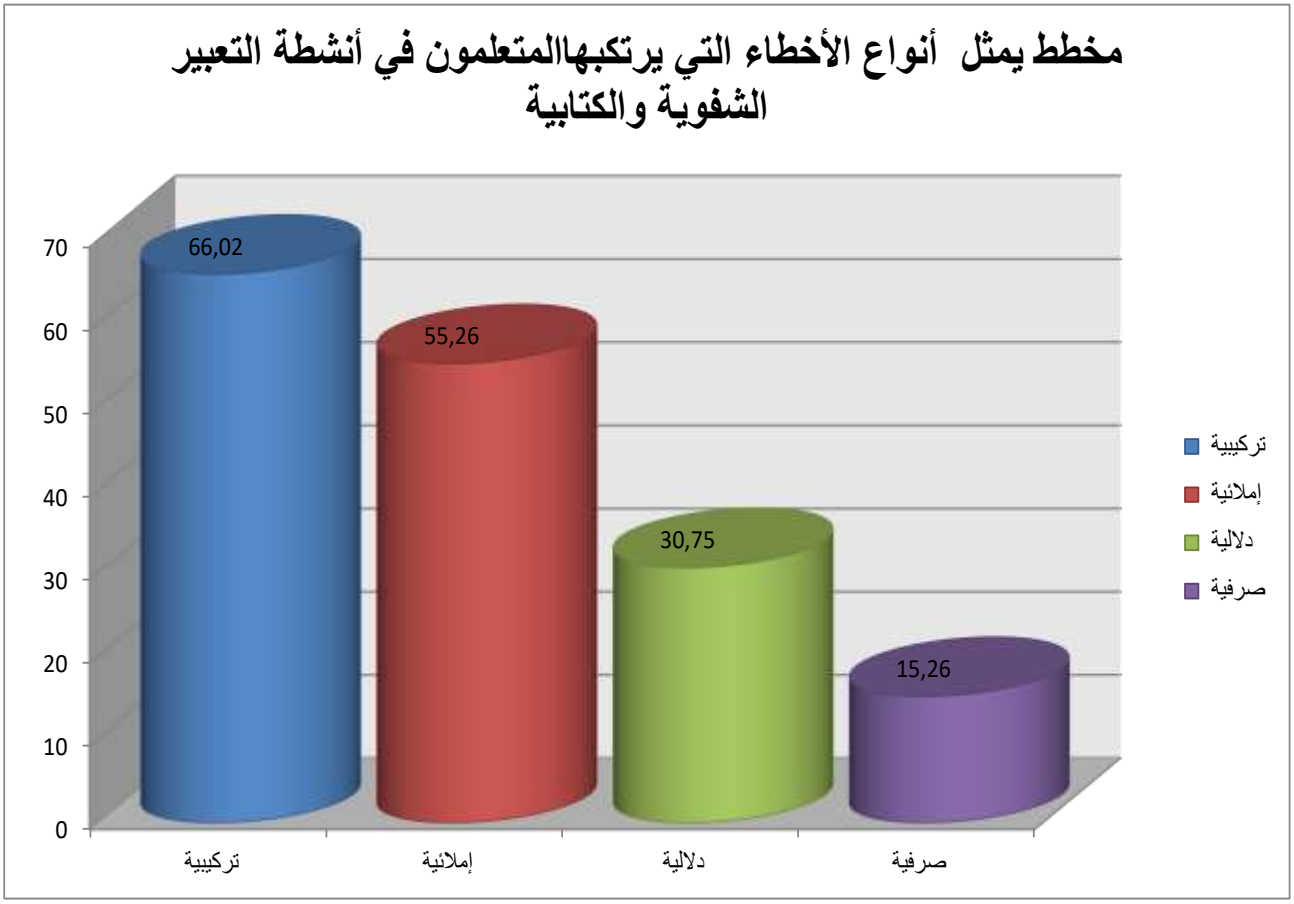
يرى أغلبية المبحوثين (المعلمين والأساتذة) أن المعجم اللغوي الموظف في الكتب المدرسية بمرحلة التعليم الابتدائي، يوظف لغة مستقاة من واقع التلميذ، وألفاظا من محيطه الاجتماعي، في حين يرى البعض الآخر أنه بعيد كل البعد ولم يراع التوزيع الجغرافي (مدينة، ريف، شبه الحضري)، حيث إن المنهاج يوظف رصيدا بعيدا في معجمه عن واقع التلاميذ، لا يمس في مواضيعه اهتماماتهم، ولا يثير فيهم الدافعية للإقبال أو التواصل "فالمقررات المتعلقة بموضوعات اللغة في مراحل التعليم الابتدائي والإعدادي تفتقر في معظمها إلى منهجية في انتقائها، وعرضها وإخراجها وربطها بواقع التلميذ وبظروف حياته وتطورات عصره، كما يفتقر بعضها إلى عنصر التشويق، وإلى إثارة حب الاطلاع وإذكاء روح المنافسة والتحدي، ولا شك في أن ذلك ينعكس سلبا على مدى ما يكتسبه الناشئة من هذه المقررات من رصيد لغوي لفظي"[1].

فالمحتوى الذي يقدم في مدرسة ابتدائية في العاصمة أو في المدن الكبرى، يجب أن يكون غير المقرر الذي يقدم في مدرسة في الريف أو في البادية، وهذا رأي نراه جديرا بالنظر

[1]–أحمد محمد المعتوق، الحصيلة اللغوية، ص13

**11-من خلال التعابير الشفوية والكتابية للتلاميذ ماهي أنواع الأخطاء التي يرتكبونها؟**

| أنواع الأخطاء | التكرار | النسب المئوية |
|---|---|---|
| صرفية | 257 | %55.26 |
| دلالية | 143 | %30.75 |
| تركيبية | 307 | %66.02 |
| إملائية | 71 | %15.26 |



**قراءة وتحليل:**

احتلت الأخطاء التركيبة النسبة الأكبر من بين الأنواع الأخرى، والتي مثلت نسبة **66.02%**، لتليها الأخطاء الإملائية بنسبة **55.26%**، وتليها الدلالية بنسبة **30.75%**، في حين مثلت الأخطاء الصرفية نسبة **15.26%**.

تعتبر المرحلة الابتدائية المرحلة التمهيدية التي يتعرض فيها المتعلم إلى كل أنواع الأخطاء، وذلك لأنها "ظاهرة تعليمية عارضة لا يمكن تلافيها، وتعتبر ممرا إلزاميا في إطار سلسلة من المحاولات التقاربية، التي يقوم بها المتعلم، خلال مرحلة ترسيخ الأخطاء الانتقالية"[1]، وهي مرحلة انتقالية من عمر المتعلم تستلزم مرورها بمثل هذه الأخطاء، ويتم تجاوزها من خلال انتهاج مجموعة من الطرائق التعليمية الكفيلة بعلاج مثل هذه الاختلالات للحفاظ على السير الحسن للعملية التعليمية.

وقد صرح الكثير من الأساتذة أن هذه الأخطاء تبرز أكثر في نشاط التعبير الشفوي والكتابي، حيث تسهم ظاهرة التداخلات اللغوية في تشكيل مثل هذه الأخطاء، إلى جانب نقص"وعدم كفاية الوسائل الديداكتيكية التي يعتمدها مدرسو مواد اللغة العربية، إذ إن الانتقاء المناسب لهذه الوسائل هو الكفيل بجعل التلميذ يتخلص من مؤثرات البيئة اللغوية وبالتالي

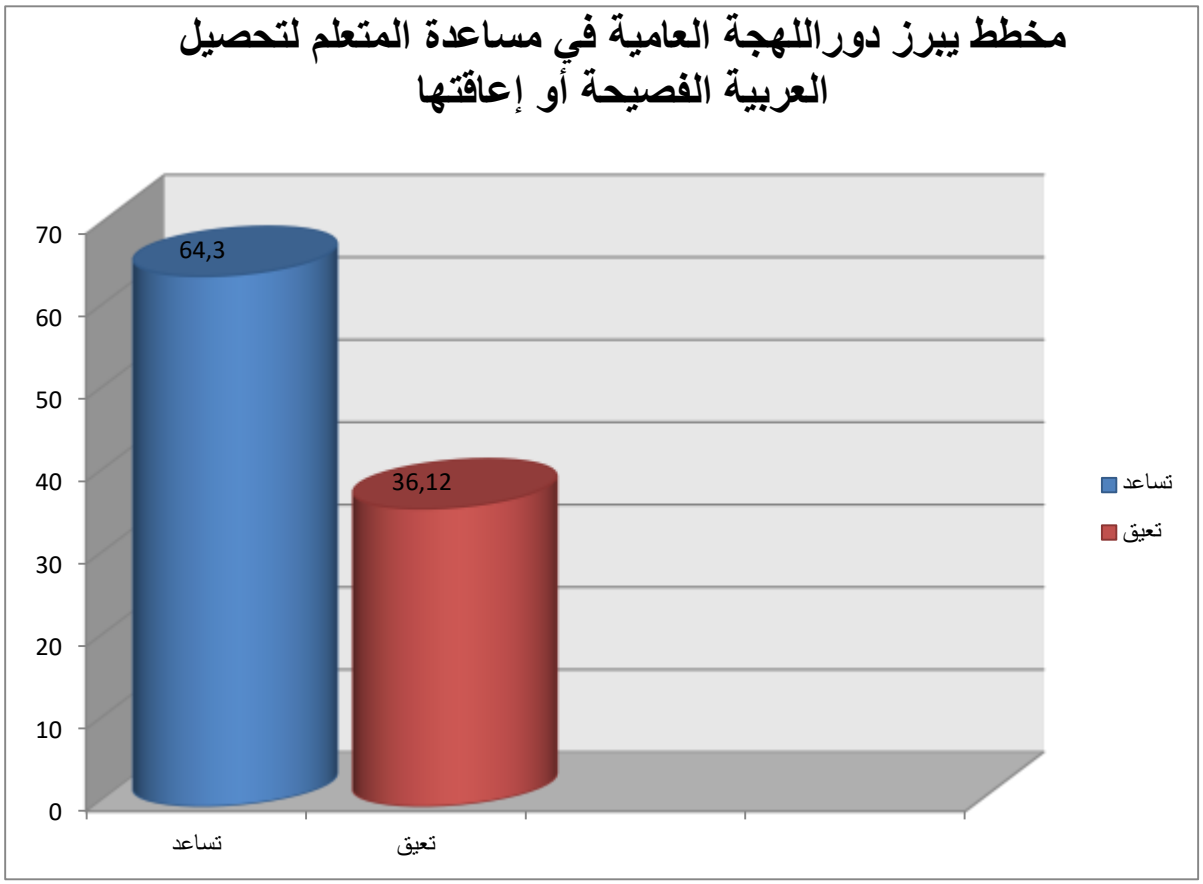
[1]–مصطفى بن عبد الله بوشوك،تعليم وتعلم اللغة العربية وثقافتها،ص152

من الاستعمالات الدارجية الركيكة والهجينة"[1]، ولا نلقي اللوم على المنهاج والكتاب المدرسي والوسيلة والطريقة التعليمية وحدها، ونحن نعلم أن للأستاذ مساهمة كبيرة في خلق وتفشي مثل هذه الأخطاء، إذ إن لإهماله وتجاهله وعدم تقديم البديل لها، والتمرن على الصحيح منها، كبير الأثر على لغة المتعلم.

**12-نص السؤال: اللهجتان الشاوية والعامية العربية في المراحل الأولى من التعليم تساعد أم تعيق تعلم الفصحى ؟لماذا؟**

| اللهجتان الشاوية والعامية | تعيق | تساعد |
|---|---|---|
| التكرار | 169 | 299 |
| النسبة المئوية | %36.12 | %64.30 |

[1]-المرجع السابق، ص104.




**12-1-مخطط يمثل دور اللهجتين الشاوية والعامية في تعلم الفصحى إيجابا أوسلبا**

**قراءة وتحليل:**

انقسمت آراء الأساتذة إلى:

1- **الموقف الأول:** يرى أن العامية تعيق تعلم الفصحى.

2- **الموقف الثاني:** يرى أن العامية تساعد على تعلم الفصحى.

3- **الموقف الثالث:** العامية تساعد على تعلم الفصحى أحيانا وتعيق أحيانا أخرى.

مثلت نسبة 36.12% النسبة الأكبر حيث صرح أصحاب الفريق الأول أن توظيف العامية في بعض الحالات أثناء الشرح، تجعل المتعلم يدرجها في خطاباته التعبيرية التواصلية، لذا أكدوا على ضرورة تجنب استعمال العامية في لغتهم ولغة متعلميهم على حد سواء، أي أن العامية في نظرهم تعيق تعلم الفصحى، وتقف حجرة عثرة في اكتسابهم لغة تواصل سليمة.

في حين مثلت نسبة الفريق الثاني 64.30%، التي أقرت أن العامية لها فوائد من حيث ذلك أن "الاستئناس بالنسق العامي في تفهيم الفصحى ورفع اللبس على التلميذ يعد أسلوبا علميا ومطلبا ضروريا ينبغي على مدرس اللغة العربية أن يأخذه مأخذ الجد ويوليه عناية فائقة"[1].

يرى أصحاب هذا الرأي ضرورة الانطلاق من لغة المنشأ لتعليم اللغة الفصحى" فالملكة التي يكّونها الطفل في عاميته، كثيرا ما تمثل جزءا من الملكة التي سيكوّنها في الفصيحة ولذلك تكون الفصيحة لغة بين الأولى والثانية"[2]، فتوظيف المتعلمين للعامية يحقق الهدف التعلّمي، ففي نظرهم أن" الرصيد اللغوي للغة المنشأ لا يتعارض مع اعتبار الفصحى نقطة

[1]– سعيد آيت العرابي ، إسهام العامية في إنماء الحصيلة اللغوية وآثار ذلك على التلميذ، مجلة عالم التربية ،المسألة اللغوية بالمغرب والعالم العربي، العدد27، ص239.

[2]– المرجع نفسه، ص236

انطلاق، إذا إن في هذا الرصيد قدرا كبيرا من الفصحى يمكن الاعتماد عليه واستثماره في العملية التعليمية، كما أن في ذلك الرصيد قدرا من الألفاظ الفصيحة التي اعتراها التحويل والتبديل، وتحتاج إلى جهد بسيط حتى تعود إليها سلامتها، فيمكن أن تستغل في عملية الانطلاق"[1].

وقد انتهجت هذه الطريقة في وطننا العربي وبالضبط في مصر، حيث "ظهرت كاتجاه في التعليم عام 1945 وذلك بالانطلاق من لغة الطفل العامية لتعليم الأطفال لغة المدرسة، حيث شكلت لجنة لترقية اللغة العربية في المدارس الابتدائية ومن أهدافها أن تتخذ لغة الأطفال وسيلة للتعليم في مرحلة الرياض والمدارس الأولية، وتبذل بعض العناية لتهذيب اللغة العامية بالتدرج، وتزويد الطفل بين الحين والآخر بكلمات عربية صحيحة ترادف ما يستعمله من الألفاظ العامية مع ملاحظة أن تكون قريبة في شكلها من عامية الطفل "[2]، وهو الموقف الذي ارتضاه أصحاب هذا الرأي.

[1]–محمود أحمد السيد، اللسانيات وتعليم اللغة، سلسلة الدراسات والبحوث المعمقة، دار المعارف للطباعة والنشر، سوسة، تونس، دط ، دت ،ص92.

[2]– المرجع نفسه، الصفحة نفسها

لنصل إلى الموقف الذي يصرح أن العامية تساعد في مواقف وتعيق في أخرى، حيث إن هذه الأخيرة تحوي من الرصيد الفصيح مّا لا يستهان به، حيث إن الكثير من الألفاظ التي يوظفها العامة، والتي نعتقد أنها من العامية هي ذات أصول فصيحة، لذا تكون الانطلاقة من هذه الألفاظ واستغلالها لإثراء الرصيد اللغوي للمتعلم.

لذا يجب على الباحث اللساني "في حقل التربية والتعليم، أن يولي اهتماما خاصا بالنسق العامي، ويعمل على تدوينه وتشخيصه، ثم استقرائه واستخراج الأبنية الفصيحة منه واستنباط القواعد المناسبة لذلك يشرع في استقصاء مواطن الاختلاف والائتلاف، ويحدد الأشباه والنظائر بين العامية والفصحى"[1]

إن الصراع القائم بين عالم الواقع (العاميات) وعالم المدرسة (اللغة العربية ) يجعل هاتين الأخيرتين تعيشان علاقة تصادم لا توافق، لأن المتعلم في طبعه يميل إلى اللغة التي نشأ وترعرع عليها، نتيجة الاستعمال والتوظيف المفرط لها في معظم المواقف والأحوال الخطابية، في مقابل غياب العربية الفصحى من المنزل والمحيط.

[1]– سعيد آيت العرابي ، إسهام العامية في إنماء الحصيلة اللغوية وآثار ذلك على التلميذ، ص233.

ومجمل القول: إن اللهجتين العامية والشاوية تساعدان في المراحل الأولى على التواصل والاحتكاك، ومن هنا تعين على تعلم اللغة العربية، وتجعله يعتمد عليهم ومصير ا في تعلمه دائما، فهي من القرائن اللغوية لتقريب الفهم للمتعلمين، إذ تساعد كوسيلة للوصول إلى الغاية المرجوة لينتقل تدريجيا إلى تعلم الفصحى، لكنها في المراحل الموالية تعيق التعلم الصحيح للغة العربية لصعوبة التخلص من تبعاتها.

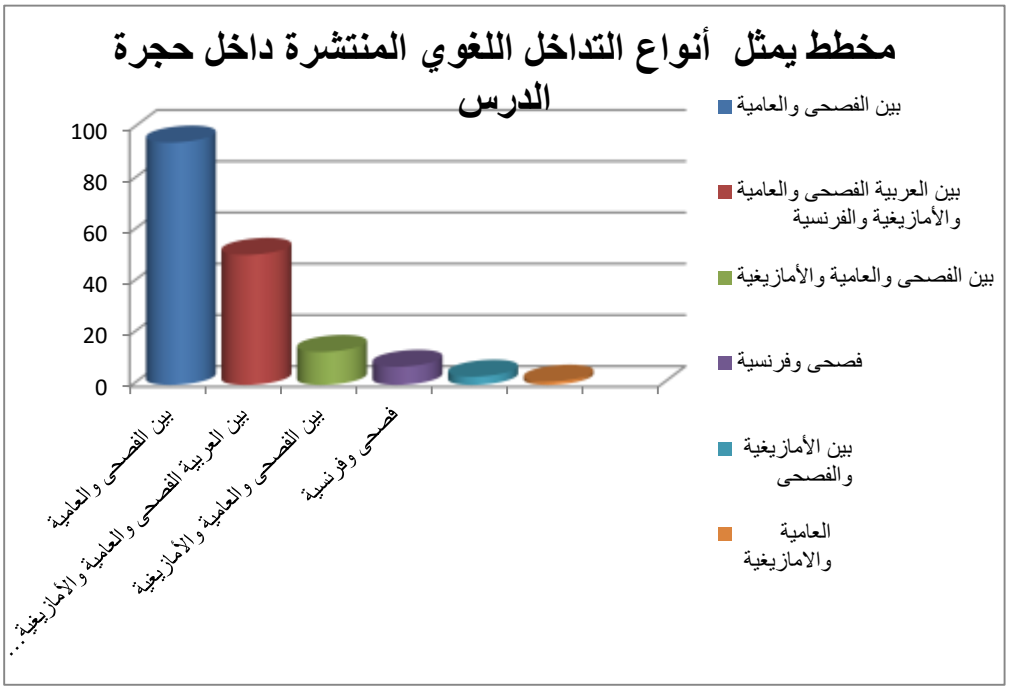
وبالنسبة لمجتمع الدراسة – ولاية أم البواقي – بالنظر إلى اللهجة المتداولة فيها (الشاوية) تعيق نوعا ما تعلم الفصحى، أما العامية في عمومها فهي عربية دارجة غير مهذبة، باستثناء بعض الألفاظ الهجينة أو الفرنسية المكتسبة، والتي لا يفرق المتعلم بينها وبين الألفاظ العامية لا تؤثر بالدرجة التي تؤثر بها اللهجة الشاوية.

بطبيعة الحال هذا الصراع المعرفي بين ما هو مكتسب باللهجة الأم مع ما هو متلقى جديد باللغة الفصحى، يستلزم تدخل المعلم لتصحيح هذا الرصيد بانتهاج الطرائق البيداغوجية الكفيلة بإكساب وترسيخ الرصيد اللغوي الجديد في الخريطة الذهنية للمتعلم، كصورة حية في هذه الأخيرة لربط الدال والمدلول.

**13-نص السؤال: ما هي أكثر أنواع التداخل اللغوي انتشارا داخل حجرة الدرس؟**

| أنواع التداخلات | بين الفصحى والعامية | بين الفصحى والعامية والأمازيغية | بين الأمازيغية والفصحى | فصحى وفرنسية | العامية والامازيغية | بين العربية الفصحى والعامية والأمازيغية والفرنسية |
|---|---|---|---|---|---|---|
| التكرار | 440 | 60 | 15 | 33 | 6 | 27 |
| النسب المئوية | 94.62 % | %12.90 | %3.22 | %7.09 | %1.29 | %50.80 |

**وما هي أسباب التداخل؟**



**قراءة وتحليل:**

إن التداخلات اللغوية الأكثر انتشارا في قاعات الدرس، هي التداخلات التي تحدث بين الفصيح والعامي، والتي مثلت نسبة 94.62%، وبين الفصيح والعامي والأمازيغي بنسبة 12.90%، أما الخليط اللغوي فقد مثل نسبة 50.80%، في حين مثلت التداخلات المتبقية نسبا قليلة جدا (7.09%/3.22%/1.25%)، ويعزى ذلك إلى الموروث الثقافي واللغوي؛ أي الهوية الجزائرية للمتعلم، ولتأثره بلغة المنشأ لغة التعامل والتواصل اليومي.

إن الخصائص المميزة للغة العامية من سهولة في التداول والتواصل، ومن تحرر من القواعد تجعل المتعلم يتدخل بها عفويا أو عمدا في حديثه، كما ألف سماعها من محيطه أو من وسائل الإعلام كالتلفزة والإذاعة، إلى جانب كثرة الملهيات في مقابل غياب مسؤولية المدرسة والمجتمع في التقليل من استشراء هذه الظاهرة، ونقترح تعميم التربية التحضيرية في جميع المدارس الجزائرية في الأرياف والمدن، والتركيز فيها على لغة المتعلم، وذلك بسعي إلى تكوين رصيد لغوي يستطيع التواصل به في المراحل الأولى من التعلم.

ومن الأسباب المساهمة في حدوث ظاهرة التداخل في نظر المبحوثين مايلي:

- ✓ ثقافة البيئة التي نشأ فيها التلميذ ولغتها المستعملة؛ أي ما يسمى بمشكلة التلقي عند الطفل الأمازيغي.

- ✓ مزج المتعلم بين لغة جُبل عليها خارج أسوار المدرسة ولغة داخلها بخاصة في المراحل الأولى.
- ✓ التعود على إتمام النقص اللغوي بالعامية.
- ✓ ضعف الرصيد اللغوي الذي يحتاج إلى الإثراء المستمر ونلاحظ أن الأساتذة يستعملون العامية، فكيف للتلميذ أن يتعلم الفصحى؟
- ✓ المجتمع الجزائري لا يملك أي لغة لا عربية فصيحة صحيحة، ولا عامية مطلقة ولا فرنسية ممنهجة كلها هجين متداخل.

**13-1-أسباب التداخل اللغوي:** لقد تعددت أسباب التداخل اللغوي وتفرعت بين ما هو اجتماعي ثقافي لغوي تعليمي

- ✓ مخلفات الاستعمار، ذلك أن للفترات الاستعمارية التي عاشتها الجزائر دورا كبيرا في انتشار مثل هذه الظواهر، إذ خلفت الحماية العثمانية والاستعمار الفرنسي كلمات تركية، وفرنسية متداولة على ألسنة الكثير من الجزائريين، وقد تجلت هذه المخلفات في لغة تخاطب الفرد، وفي لغة تعلم التلميذ الجزائري، إذ يوظف ألفاظا لايعرف أصولها ولا يميزهاعن الفصيح، إلا العارف بها، وهي المفردات التي اكتسبها وتداولها المتعلم في محيطه والتي انعكست على لغة تعلمه وذلك لأنه يمتلك كفاءة في هذه اللغة ويفتقر لها في لغة المدرسة.

- ✓ تهميش اللغة العربية من خلال السياسة الاستعمارية المنتهجة، والتي عملت على نشر اللغات الأجنبية (الفرنسية)، وتشجيع التعليم بها بهدف فرنسة الشعب الجزائري وفصله عن هويته الوطنية والقومية، ونشر اللهجات المحلية (العامية، الأمازيغية)، وتأليف الكتب بها.
- ✓ الواقع اللغوي الجزائري الذي يشهد تداخلا وتفاعلا بين مجموعة اللغات واللهجات التي أضحت تنتج لغة تخاطبية هجينة، وهي قوام التواصل اليومي للجماعة اللغوية .
- ✓ الواقع التعليمي بدءا بوضع اللغة في الأسرة انتقالا إلى لغة الشارع، واللتان تحملان الكثير من التجاوزات اللغوية، وتنتقلان إلى لغة المدرسة مما يعيق اكتسابها وتحصيلها.
- ✓ بعد المعلم في طرائقه وتكوينه عن ما يستجد في حقل التعليمية، ويستحدث في المناهج الجديدة، ذلك أن تفعليها محدود، وبخاصة فيما يخص تلقي المعرفة ذلك أن تلقين المعارف لا تزال تعتمد الطرائق التلقينية عند الكثير من المعلمين في مقابل غياب صوت المتعلم، في حين كان من الواجب العمل على جعله يبني معارفه بنفسه.

امتلاك المتعلم لمؤهلات لغوية تواصلية بلغته المحلية وافتقاره لها في لغة المدرسة مما يعسر عليه عملية التعلم من جهة، ويداخل الأنساق اللغوية من جهة أخرى، والتي تفسح المجال لتشكل ظاهرة التداخل اللغوي، وبخاصة في غياب معلم كفء يعالج الصعوبات ويتدارك النقائص.

✓ إن لانحراف لغة الإعلام عن عرف النظام اللغوي المقعد، وإباحتها لاستعمال اللغة الهجينة على المستوى المرئي والمسموع والمكتوب، بالغ الأثر على سلامة البناء اللغوي للفرد والمتعلم وتأثيرها في تحصيله للغته العربية.

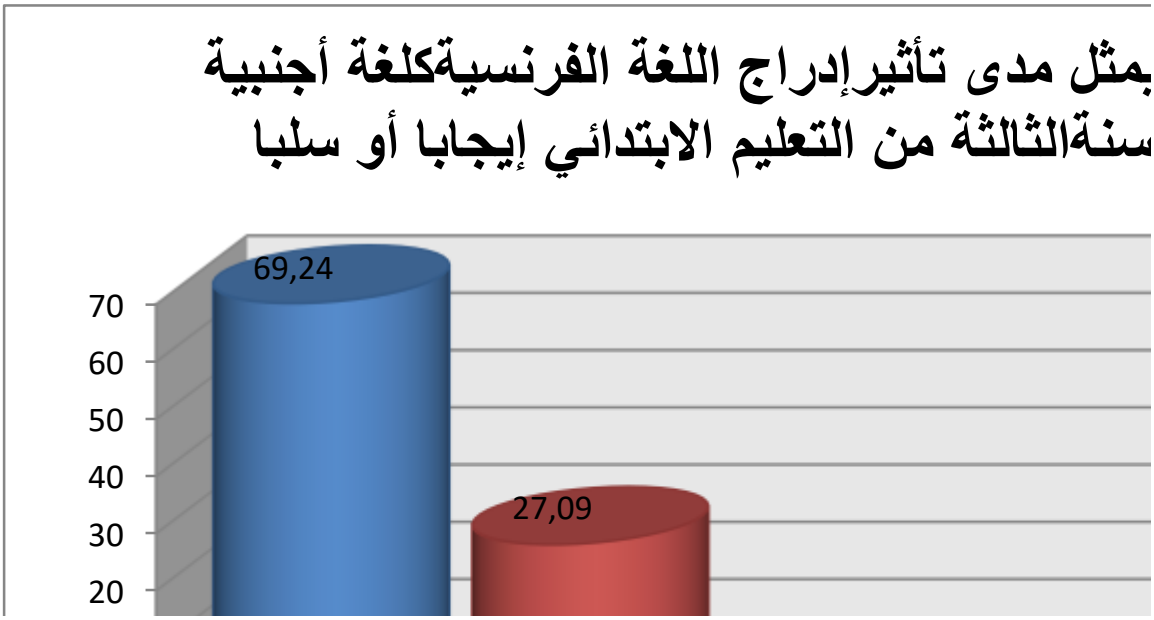
إن سبب تفشي ظاهرة التداخل اللغوي في الأوساط التربوية وتفاقمها بالرغم من الجهود الباحثين المضنية، للسعي من أجل إيجاد حلول لها، هو" انطلاقهم من سطح المشكلة دون النفاذ إلى أعماقها لاكتشاف الخلل والعطب فيها، ومشكلة التداخل اللغوي قد اشتركت فيها عوامل كثيرة اجتماعية ولغوية وثقافية، فالمشكلة هنا لا تكمن في المادة الدراسية فحسب ولافي المدرس، ولا في طريقة التدريس، ولا في المحيط الاجتماعي الذي تجرى فيه العملية التعليمية، ولكنها وضع تترابط فيه هذه العوامل جميعا، وتتشابك تشابكا شديدا".[1]

[1]– نايف خرما، علي حجاج، اللغات الأجنبية، تعليمها وتعلمها، سلسلة كتب ثقافية شهرية يصدرها المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، عالم المعرفة: ، الكويت، يونيو1988، ص6.

*للاستزادة والتفصيل في أسباب التداخل اللغوي ينظر المبحث الثاني من الفصل الأول ، وينظر ليلي قلاتي، دواعي التداخل اللغوي وانعكاساته على تعلم اللغة العربية في المدرسة الجزائرية، جسور المعرفة، الشلف ، المجلد 04 العدد04(16)،2018 ،ص353-356.

**14-نص السؤال: هل تعتقد أن تعليم اللغة الفرنسية كلغة ثانية ابتداء من السنة الثالثة من التعليم الابتدائي يؤثر سلبا على تحصيل العربية الفصحى ؟**

| تعلم الفرنسية في سن الثالثة يؤثر على تعلم الفصحى | نعم | لا |
|---|---|---|
| التكرار | 126 | 322 |
| النسبة المئوية | %27.09 | %69.24 |




**قراءة وتحليل:**

بعد تغيير المنهاج التربوي بقرار من وزارة التربية الوطنية لتدريس اللغة الفرنسية في المرحلة الابتدائية من السنة الثانية إلى السنة الثالثة، لاقى القرار قبولا، ورأى الكثير من

المبحوثين (الأساتذة والمعلمين) أن هذه السن مناسبة لتعلم الفرنسية، مقارنة بالسن المقررة من قبل، حيث أن عدم تمكن المتعلم من اللغة الأولى (العربية الفصحى) يستحيل عليه أن يتمكن من اللغة الثانية (اللغة الفرنسية)، لأن هناك ترابط وانسجام –وإن كان غير واضح– بين المعارف المؤسسة، وما يبنى على إثرها "فالإنسان يفقد بصورة دائمة قدرته على تعلم أية لغة في حال لم يكتسب لغة البيئة التي ترعرع فيها، خلال نموه الطبيعي، ويظهر بوضوح أن الاكتساب مرتبط بصورة أساسية بالنمو الطبيعي الانساني في مرحلة الطفولة، وذلك لأن للطفل استعدادات ودوافع لاكتساب لغته".[1]

ويؤكد الكثير من الباحثين النفسانيين في حقل التربية، أن هناك فترة من المراحل العمرية للمتعلم يستطيع أن يكتسب فيها العديد من اللغات وبشكل جيد، أي له القدرة على اكتساب أي لغة كانت، ولكن عدم اكتساب اللغة المتعلمة من قبل المتعلم يعرقل اكتسابه للغات الأجنبية.

على خلاف بعض الدول العربية فلغة المحضن هي نفسها اللغة المتعلمة، ومنها الانطلاق في تعليم اللغة الأجنبية في هذه الحالة يقوي ويدعم ولا يعرقل ويهدم.

[1]– ميشال زكريا، مباحث في النظرية الألسنية وتعليم اللغة، ص60.

في حين يرى فريق آخر من المبحوثين أن السن غير مناسبة لتعليم اللغة الفرنسية، وخاصة إذ افترضنا أن المتعلمين لم تتح لهم فرصة اكتساب اللغة العربية على أكمل وجه، لصعوبات كثيرة تواجههم وتقف حجرة عثرة أمام تحصيلهم للغة العربية وتواصلها، مما يؤدي إلى هشاشة لغوية تواصلية تمس اللغتان العربية والفرنسية، "حيث إن تعلم اللغة الأجنبية تختلف صعوبته تبعا لسن المتعلم والبيئة التي يعيش فيها أثناء تعلمه للغة، كما تختلف صعوبته تبعا لطبيعة تلك اللغة من حيث مشابهتها أو مخالفتها نطقا وكتابة للغة المتعلم الأصلية "[1]، فلسن المتعلم والمناخ الدور في تحصيل اللغة الأجنبية، كما أن لتشابه الأنظمة دورا في تسهيل هذه العملية في حين مخالفتها تعيق ذلك.

ويرى أصحاب الرأي المخالف أن المتعلم يحاول جاهدا التخلص من تبعات اللغة الأم، من أجل اكتساب اللغة الفصحى، ليواجهه تعلّم اللغة الفرنسية، حيث يتساءل" **إبراهيم كايد محمود** "في هذا السياق"عن سبب تسابقنا في الحرص على تعليم أطفالنا لغة ثانية أو ثالثة في سن مبكرة ظنا منا أن هذا الأمر يخدم الطفل في حياته العلمية والمستقبلية وهذا

[1]–أبو السعود أحمد الفخراني، تطور اللغة الربط بين اللغة والفكر والصوت اللغوي،147

الفهم أو الظن عكس الحقيقة والواقع"[1]، كما أن تدريس اللغة الفرنسية في هذه السن – بالنسبة للكثير من الباحثين:"في التعليم الابتدائي هو هدر للموارد والطاقات والوقت الذي يمكن أن يستخدم في اكتساب مهارات مفيدة، فمعظم الأطفال يتركون الدراسة بعد المرحلة الابتدائية لا تتاح لهم في حياتهم فرصة لاستعمال اللغة الأجنبية التي تعلموها"[2].

لأن المتعلم لن يكون قد تمكنّ فعلا من إحكام اللغة العربية الفصحى، خاصة إذا أخذنا بعين الاعتبار التداخل بين الفصحى والعامية، لذا يجب أولا إعطاء اللغة العربية حقها من التحصيل لدى التلاميذ –وحين التأكد من ذلك – تدرج لغة ثانية وثالثة، ويرى "**الفاسي الفهري**" في هذا المقام "ضرورة تلافي إدخال اللغة الأجنبية في سن مبكرة لإتاحة الفرصة لنمو قدرات الطفل، في مرحلة أولى باللغة الوطنية، وتمكينه منها تمكنا كافيا وفاعلا"[3].

إلا أن تعلم لغة أجنبية إلى جانب اللغة العربية في سن مبكرة يزيد من تفتح المتعلم على ثقافة اللغة الثانية، وتوسع مداركه اللغوية والمعرفية، وتكسبه لغة أخرى للتعبير

[1]–إبراهيم كايد محمود ، العربية الفصحى بين الازدواجية اللغوية والثنائية اللغوية ، ص92

[2]–علي القاسمي، لغة الطفل العربي،ص56.

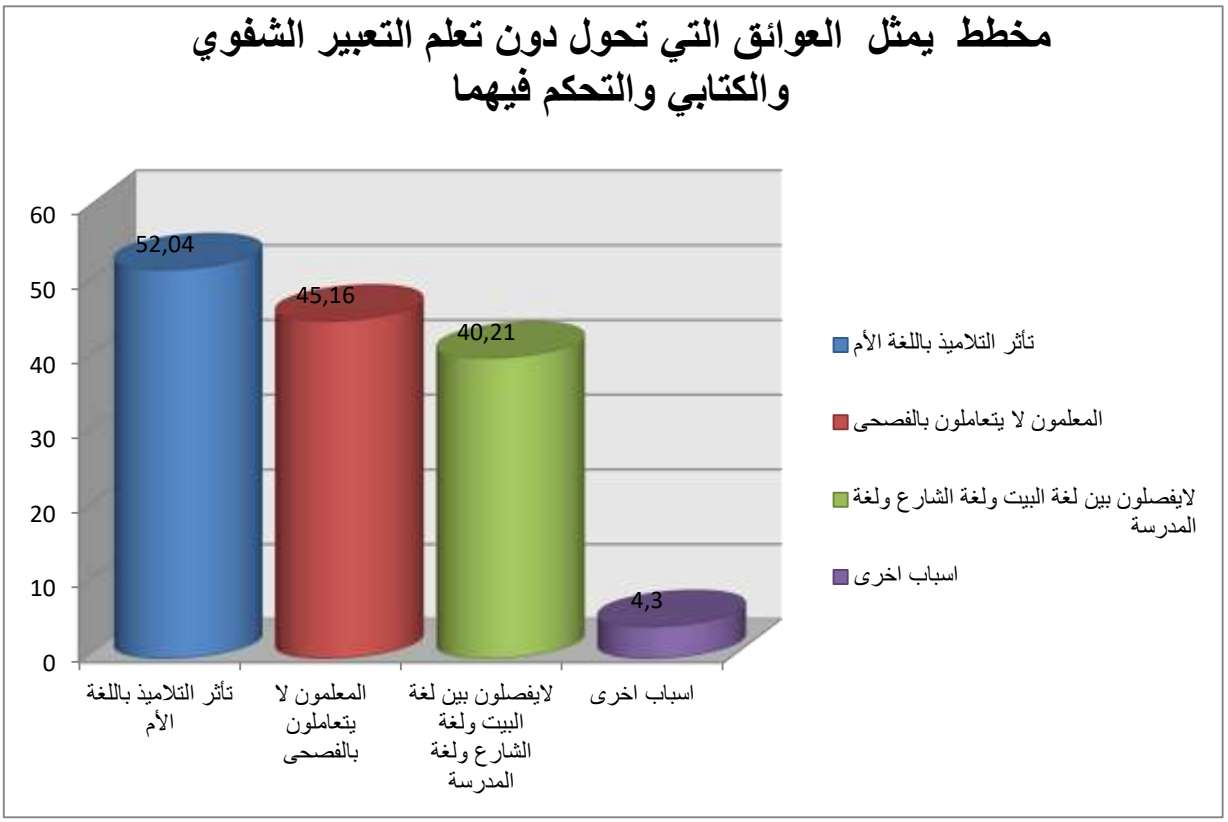
[3]– آمنة إبراهيمي وضع اللغة العربية بالمغرب،ص129.

والتواصل مما يوسع رصيده اللغوي في كلتا اللغتين، فالمتعلم الثنائي تزداد درجة ذكائه على أحادي اللغة.

صفوة القول إن عامل السن يؤثر إيجابا في التحصيل اللغوي والطفل من المفروض أن يكتسب كما هائلا من المفردات اللغوية الفصيحة، التي تحميه من التزاوج اللغوي، فسن الثالثة هي سن مناسبة يكون فيها متعلم المرحلة الابتدائية قد اكتسب رصيدا كافيا في اللغة العربية، وبخاصة إذا تلقى تعليما جيدا ومتقنا للغة العربية في السنتين الأولى والثانية، ولا ننسى أن التلميذ في هذه المرحلة العمرية له قدرة هائلة على التحكم في عدة موارد، واكتساب عدة لغات إضافة إلى اللغة الأم، وهذا يحتكم إلى طرائق تدريس ناجحة فاعلة واستمرارية التواصل بها خارج أسوار المدرسة، وذلك بفعل توفر منهجية واضحة وتخطيط محكم للتدرج في اكتساب اللغات.

**15-هناك عوائق تحول دون تعلم التعبير الشفوي والكتابي والتحكم فيهما أبرزهما:**

| العوائق | المعلمون لا يتعاملون بالفصحى | لايفصلون بين لغة البيت ولغة الشارع ولغة المدرسة | تأثر التلاميذ بلغة الأم | أسباب أخرى |
|---|---|---|---|---|
| التكرار | 210 | 187 | 242 | 20 |
| النسبة المئوية | %45.16 | %40.21 | %52.04 | %4.30 |



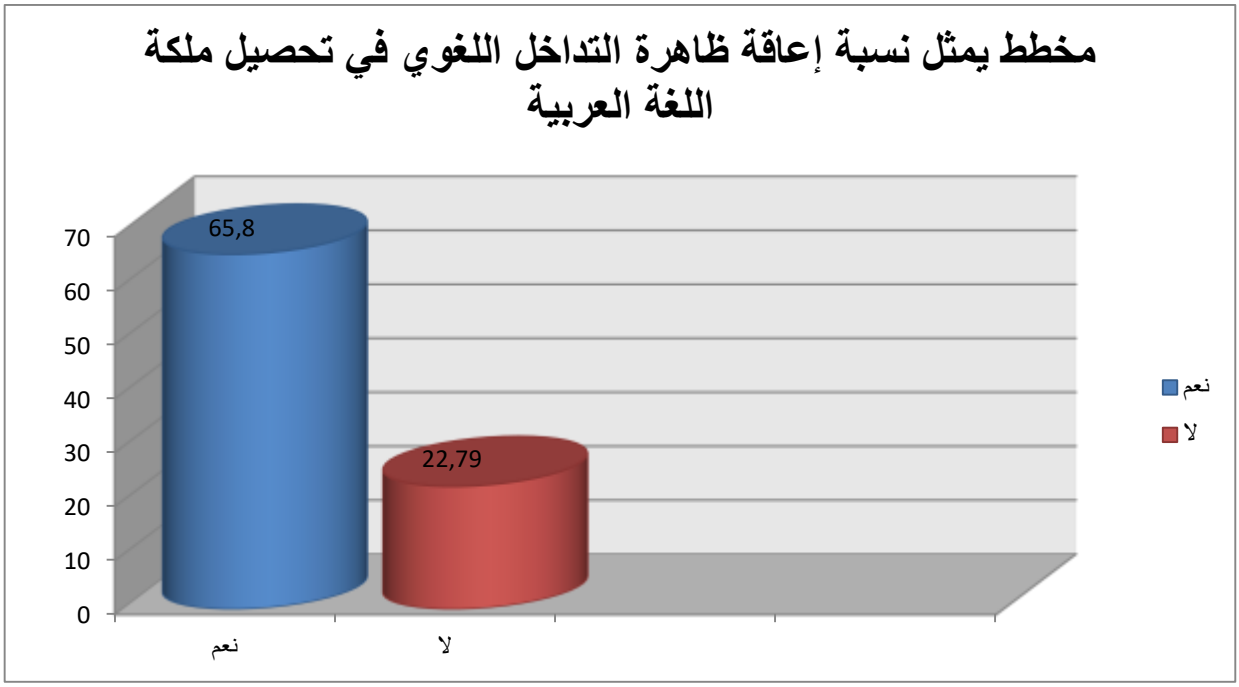

**قراءة وتحليل:**

يعزو الكثير من المبحوثين أن أكبر معرقل لتعلم نشاط التعبير الشفوي والكتابي، هو تأثر التلاميذ باللغة الأم، الذي مثل نسبة 52.04%، في حين يرى أصحاب الرأي الثاني أن السبب يرجع إلى عدم تعامل المعلمين بالفصحى ومثل نسبة 45.16%، في حين ترى الفئة الأخيرة أن السبب مرده عدم فصل المتعلم بين لغة البيت والشارع والمدرسة.

**16-نص السؤال: هل يسهم التداخل اللغوي في عدم تحصيل الملكة اللغوية عند متعلم المرحلة الابتدائية ؟**

- إذا كان الإجابة بـ"نعم"فما سبل تحصيلها؟

| يؤثر التداخل في تحصيل الملكة اللغوية | نعم | لا |
|---|---|---|
| تكرار | 306 | 106 |
| النسبة المئوية | 65.80 | 22.79 |



**16-1-قراءة وتحليل:**

أجمع جل الأساتذة على أن ظاهرة التداخل اللغوي تؤثر سلبا على تحصيل الملكة اللغوية، عند متعلم المرحلة الابتدائية بالخصوص، لأن هذه المرحلة من أكثر المراحل استشراء لظاهرة التداخل اللغوي – وبخاصة بين الفصيح والعامي- والمتعلم في الطور الأول من هذه المرحلة يعتمد سماع وتكرار ومحاكاة الصور والمشاهد التي تُعرض عليه، كوسائل مساعدة على تنمية هذه الملكة، ولكن المستعصي في عملية التحصيل، هو تعود أسماعهم على أصوات العامية وخصائصها، فهي تزاحم عملية تعلم وتعليم العربية.

وقد قدرت نسبة التأثير بـ 65.80 %، لذا أرفقناه بطرح سؤال موال لمعرفة السبل التي ينتهجها المعلمون في سبيل اكساب المتعلمين ملكة تحصنهم وتقضي على مثل هذه الظاهرة، ومن بين اقتراحاتهم مايلي:

- ✓ تعريب الإدارات والمؤسسات ووسائل الإعلام.
- ✓ إتباع سياسة رائدة في تكوين الأساتذة والمعلمين وإضفاء جهاز الرقابة على مايشهده أطفالنا بالانتقاء الهادف للبرامج.
- ✓ حث التلاميذ على المطالعة أوقات الفراغ.
- ✓ قراءة القصص وتلخيصها.

- ✓ استعمال الفصحى في جميع المواقف والأحوال.
- ✓ استعمال أسلوب الحوار أثناء التواصل.
- ✓ توظيف أدوات الإيقاظ كالأناشيد باللغة العربية الفصيحة.
- ✓ الاستماع إلى النص المنطوق بواسطة الوسائل الحديثة كالفيديو.
- ✓ اعتماد طريقة تلخيص النصوص المقروءة بأسلوبه الخاص ليزيده ثراء في المفردات والصيغ الجديدة.
- ✓ الممارسة والتمرن المستمر للغة العربية الفصحى.
- ✓ منع التلاميذ من الإجابة بالعامية.

إن اللغة القارة التي يوظفها المتكلم والمتعلم الجزائري في استعمالاته وخطاباته هي ترجمة للواقع اللغوي للمجتمع الجزائري، وهي لغة خليط مزيج بين ألفاظ عربية ومفرنسة وتركية خلفها الاستعمار الفرنسي، وألفاظ أمازيغية وعامية لصيقة بألسنة أبنائها، الأمر الذي ضعف الحصيلة في مادة اللغة العربية، وأبعد لسان متعلميها عن الصواب، بل وعسر اكتساب ملكة سليمة في لغتهم، ويرى "**عبد الرحمن الحاج صالح(255هـ)**" أن ضعف الملكة في اللغة العربية التي يتصف بها الكثير من الأفراد في مستوى الجامعة وبشكل أخص طلبتها، يعزى إلى مدى مشاركة العاميات واللغات الأجنبية للغة العربية في مختلف المستويات والبيئات،

وذلك بالنظر في كيفية استعمالها، وقلة الإقبال على أقسامها في الجامعات، ولذلك نراه يلح على ضرورة استثمار ما يتوصل إليه البحث العلمي في المجال التربوي والنفسي واللغوي[1].

وقد قدم "**ابن خلدون (ت255هـ)**"منهجية لتحصيل الملكة اللسانية وحدد طرائق اكتسابها ويقول في هذا السياق:"ووجه التعليم لمن يبتغي هذه الملكة ويروم تحصيلها أن يأخذ نفسه بحفظ كلامهم القديم الجاري على أساليبهم من القرآن والحديث وكلام السلف وأشعارهم وكلمات المولدين أيضا في سائر فنونهم حتى يتنزل لكثرة حفظه لكلامهم من المنظور والمنثور منزلة من نشأ بينهم، ولقن العبارة عن المقاصد منهم، ثم يتصرف بعد ذلك في التعبير عما في ضميره على حسب عبارتهم وتأليف كلماتهم وماوعاه وحفظه من أسالبيهم وترتيب ألفاظهم، فتحصل له هذه الملكة بهذا الحفظ والاستعمال ويزداد بكثرتهما رسوخا وقوة"[2]

وينوه بأهمية حفظ كلام الله وأشعار العرب لما لها من دور في فك عقد اللسان وتفصيحه، والتي لا تتأتى إن لم ترفق بكثرة الممارسة والاستعمال، واللذين يراهما شرطيين

[1]--ينظر: عبد الرحمن الحاج صالح،بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، ج1،ص159.

[2]- ابن خلدون، المقدمة، تح: سعيد محمود عقيل، ص470

أساسيين لتحصيل الملكة اللسانية، ويؤكد على أهميتها في قوله:"إنما تحصل هذه الملكة بالممارسة والاعتياد وتكرار كلام العرب"[1].

إن من أهم ما توصلت إليه الدراسات اللسانية، واللسانيات التعليمية هو ضرورة توفير بيئة طبيعية لإكساب المتعلم ملكة لسانية أو ما يصطلح عليه "**بالانغماس أو الغمر اللغوي** "**bain linguistique** "وهو من أهم العناصر المساهمة في هذه العملية، إلى جانب الممارسة والاستعمال" فأعظم شيء أثبته العلماء هو أن تطور الملكة اللغوية يتم في بيئتها الحقيقية، فلا يسمع المتعلم إلا اللغة التي هو بصدد تعلمها فيعيشها وحدها، وأن ينغمس في بحر أصواتها لمدة كافية"[2]، فالممارسة الحقيقة والمتكررة للغة في بيئة ينغمس فيها لا يسمع ولا ينطق ولا يمارس إلا تلك اللغة المراد تعلمها كفيلة بتحصيلها.

إن تعليم " اللغة العربية في مدارسنا قائم على تلقين المعارف النظرية، والتركيز على سلامة اللغة وجمال التعبير، وإن كان هذا من الأمور الإيجابية، فإن الاقتصار عليه إخلال بحقيقة الاستعمال الفعلي للغة، وإنمّا يكتمل بكل آلياته من سماع ومحاكاة، وممارسة وتكرار،

[1]– المرجع السابق، ص473

3–عبد الرحمن الحاج صالح، علم تدريس اللغات والبحث العلمي في منهجية الدرس اللغوي (بحث مخطوط )،ص4 نقلا عن: بشير إبرير، دلائل اكتساب اللغة في التراث اللساني العربي،منشورات باجي مختار، عنابة،ص144

فهذا ما يتطلبه التعبير العفوي من خفة و جهد واقتصاد الوقت"[1] عند الطفل والمتعلم بصفة عامة.

وسنقوم بعرض أهم العناصر المساهمة في تحصيل الملكة اللغوية على النحو التالي:

- **السماع**
- **المحاكاة**
- **الممارسة والتكرار**
- **الحفظ والتلقين**

1-**السماع:** أولت الدراسات الحديثة ومناهج الجيل الثاني أهمية لسماع اللغوي، ومركزته على بعض المهارات الأخرى للدور الذي يقوم به في عملية اكتساب وتعلم اللغة العربية وتعليمها، وهو من أهم المهارات اللغوية التي تسهم في اكتساب المعارف والخبرات التعليمية يضاف إليه الاستماع "في البرنامج المدرسي الذي يشكل جزءا حيويا، فمعظم أوقات حصصنا داخل الفصول تخصص للعمل الشفهي. ونحن في حاجة إلى أن ندرب التلاميذ

[1]- الشريف بوشحدان، الأستاذ عبد الرحمان الحاج صالح وجهوده العلمية في ترقية استعمال اللغة العربية، مجلة ترقية اللغة العربية، جامعة محمد خيضر بسكرة، الجزائر، ع7، 2010م ، ص7.

على استخدام اللغة بطلاقة، وفي تراكيب لغوية سليمة"[1]، فمختلف التعلمات تتعرض للسماع أولا، وقد عده "**ابن خلدون (ت255هـ)**" "**أبو الملكات اللسانية** "، فقد كان الصبي يسمع كلام أهل جيله من قرآن وأشعار ويتكرر سماعه لحفظه، فينطلق بذلك لسانه وفي ذلك يقول :" فالمتعلم من العرب حين كانت ملكة اللغة العربية موجودة فيهم يسمع كلام أهل جيله وأساليبهم في مخاطباتهم وكيفية تعبيرهم عن مقاصدهم كما يسمع الصبي استعمال المفردات في معانيها فيلقنها أولا ثم يسمع التراكيب بعدها فيلقنها كذلك ثم لا يزال سماعهم لذلك يتجدد في كل لحظة... "[2]، وهذا إن دل على شيء إنما يدل على أن أولى مراحل التعلم والاكتساب، تتم بمهارة السماع وتكراره، ونبدأ سماع اللغة ونركز سماعنا لها بدرجاته السماع والاستماع والإنصات، ثم تكرارها لينتقل بشكل لاشعوري إلى ممارسة تلك اللغة في الأحوال والمقامات التي تستلزم ذلك.

إضافة إلى خلق روافد أخرى خارج الحصص التعليمية توظف مهارة السماع، كسماع القصص والراويات وأشرطة الفيديو المدعمة والأناشيد وأشعار العرب الفصيحة، وذلك بغرض

[1]- حسن شحاتة، تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، ص.76

[2]-ابن خلدون ، المقدمة، ص466

إثراء اللغة لدى الطفل وتوسيع خياله لخلق التوازن النفسي لديه وانغماسه في بيئة يتعلم فيها الفصحى.

**2-المحاكاة:**

المحاكاة"نوع من أنواع السلوك يمارسه الطفل في شهوره الأولى، إذ إن لديه القدرة على تقليد من حوله، فعن طريق التقليد والمحاكاة يكتسب اللغة وينطق بها"[1]، وهي وسيلة ومن وسائل التعليم وتحصيل المعرفة، " فقد يسهل الله على كثير من البشر تحصيل ذلك في أقرب زمن التجربة، إذ قلّد فيها الآباء والمشايخة والأكابر ولقن عنهم ووعى تعليمهم، فيستغني عن طول المعاناة في تتبع الوقائع "[2]، ذلك أنه يدعو المتعلم إلى تقليد المشايخة والكبار من أهل العلم ومحاكاتهم والنسج على منوالهم.

ذلك أن "حصول ملكة اللسان إنّما هو بكثرة الحفظ من كلام العرب حتى يترسمّ في خيالهم المنوال الذي نسجوا عليه تراكيبهم، فينسج هو عليهم ويتنّزل بذلك منزلة من نشأ معهم وخالط عباراتهم في كلامهم حتى حصلت له الملكة المستقرة في العبارة عن المقاصد على

[1]- زكريا إسماعيل، طرق تدريس اللغة العربية، دار المعرفة الجامعية ،دط، 2005، ص14 .

[2]-وردية قلاز :ترسيخ الملكة اللغوية من خلال برنامج (افتح يا / سمسم)،مخبر الممارسات اللغوية في الجزائر،جامعة مولود ممري تيزي وزو، الجزائر ،2016،ص38.

نحو كلامهم "[1].

كما ترى النظرية السلوكية أن محاكاة المتعلم لما هو موجود في بيئته يعزز سلوكاته، وبالتالي يكسبه رصيدا لغويا يضاف إلى رصيده، " فالطفل يستطيع تقليد من حوله ومحاكاتهم نتيجة لما يسمعه منهم فيستجيب لمطالب أبويه وأوامرهم بعدما يسمع منهم ، فاللغة الصادرة عن الأبوين تعتبر مثيرا يحفز استجابة النطق لدى الطفل، كما أنه يقلد أفراد المجتمع بالحركة والصوت "[2]

ويحاكي المتعلم في المراحل الأولى من عمره الأصوات والكلمات التي يسمعها من الكبار من حوله، ليستطيع التعبير عن حاجاته في إطار ضيق وتتسع مرحلة التقليد والمحاكاة حسب القدرات الذاتية للمتعلم وسرعة إكسابه، فإذا أخذ الطفل على تعلم الخاطئ في نطق الأصوات أو الكلمات اعتاد لسانه عليها وصعب تقويمه وتصحيحه لهذه المفردات.

فالمتعلم يقضي مراحل تعلمه الأولى في التقاط مفردات لغته الأولى لا يسمع إلا لهجة عامية تترسخ في عقله ووجدانه، وتتحكم في ملكته اللغوية مستقبلا، وحين يجد فرصة للتعليم

[1]– ابن خلدون،المقدمة ، تح: عقيل ، ص472.

[2]–زكريا إسماعيل، طرق تدريس اللغة العربية،ص14

فإن هذه اللهجة العامية لا يمكن اكتساحها إلا بتعليم قوي للفصحى مدة طويلة مدعم بمهارتي السماع والمحاكاة [1]

### 3-الممارسةاللغوية les pratiques langagières

إن الدلالة اللغوية للفظة "ممارسة" توحي بمعناها ووظيفتها وأهميتها و"الممارسة هي أساس تعلم أي شيء كان، من هذه الجوارح التي تعوّل عليها الممارسة نجد اللسان، وإن منع هذه الممارسة يؤدي إلى صعوبة الكلام، والإنسان إذ ملك اللغة وانقطع عن ممارستها لمدة معينة فتحبس عنه الملكة اللغوية ".[2]

وقد نادى علماء العرب بضرورة التمرس وتدريب اللسان وترويضه للدور الذي تلعبه الممارسة في صقل اللسان وتهذيبه وتفصيحه.

### 4-الحفظ والتلقين:

وهما آليتان من آليات اكتساب اللغة وتحصيل الملكة، ولا تقلان أهمية عن الآليات الأخرى ويطلق على التلقين أيضا الإلقاء، وعلى الرغم من الانتقادات التي وجهت إلى هذه الطريقة، التي يسيطر فيها المعلم على الحيز التعلمي في عرض المعارف وتقديم الأنشطة

[1]-ينظر : أكرم محمود خوالدة، الإيدز اللغوي، ص112.

[2]- وردية قلاز، ترسيخ الملكة اللغوية من خلال برنامج (افتح يا / سمسم) ص42

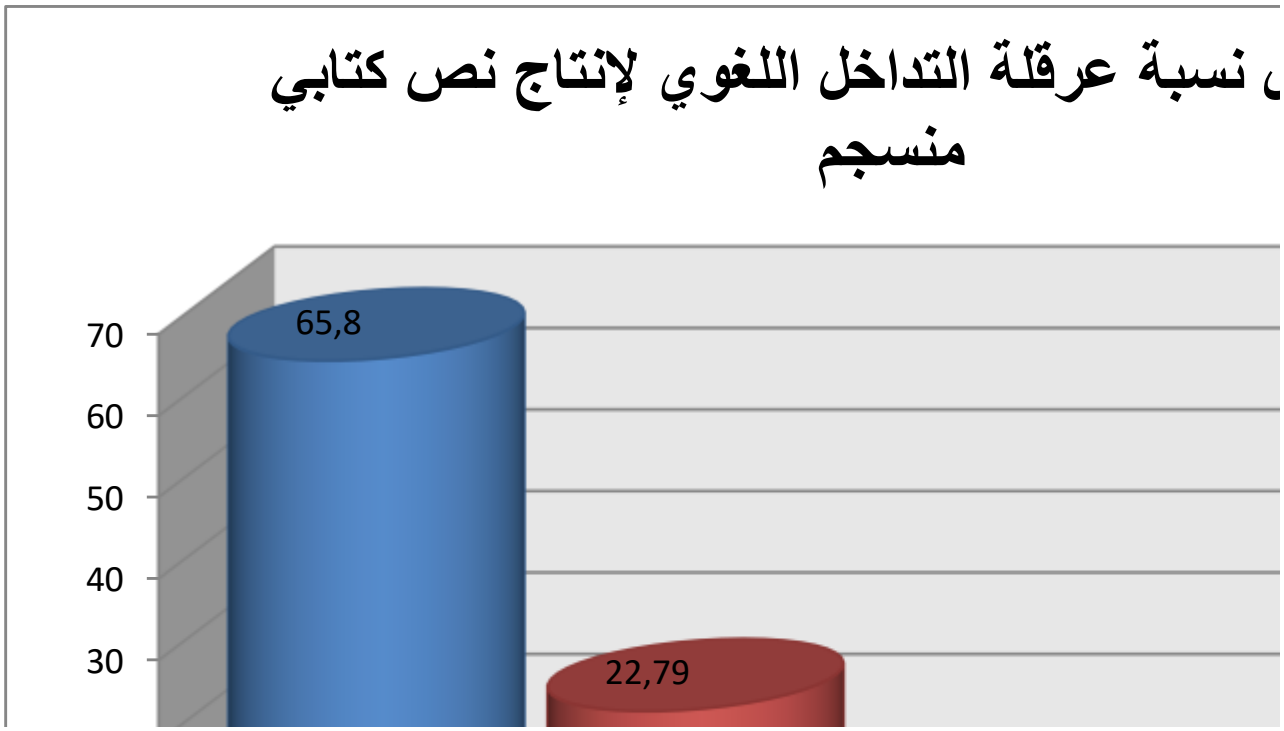
ويلبس المتعلم دور المتلقي المنصت بغرض تلقي المعارف والمعلومات دون إشراكه في العملية التعليمية .

في حين اعتبر "**ابن خلدون(ت255هـ)**" الحفظ من الوسائل والطرق المناسبة لتعليم العربية إذ أحسن استغلالها وتم انتقاء المادة المحفوظة بشكل جيد، وهي بدورها تنمي وتغذي ملكة العربية وفي ذلك يقول:"وعلى مقدار جودة المحفوظ أو المسموع تكون جودة الاستعمال من بعده. ثم إجادة الملكة من بعدهما، فبارتقاء المحفوظ في طبقته من الكلام ترتقي الملكة الحاصلة لأن الطبع إنما ينسج على منوالها وتنمو قوى الملكة بتغذيتها (....) يتم وجودها وتخرج من القوّة إلى الفعل صورتها "[1].

**17-هل يسهم التداخل اللغوي في إنتاج كتابي غير منسجم نصيا؟**

| يعيق التداخل اللغوي إنتاج النصوص الكتابية وانسجامها | نعم | لا |
|---|---|---|
| التكرار | 306 | 106 |
| النسب المئوية | %65.80 | %22.79 |

[1]- ابن خلدون، المقدمة، تح : محمود عقيل، ص485




**قراءة وتحليل:**

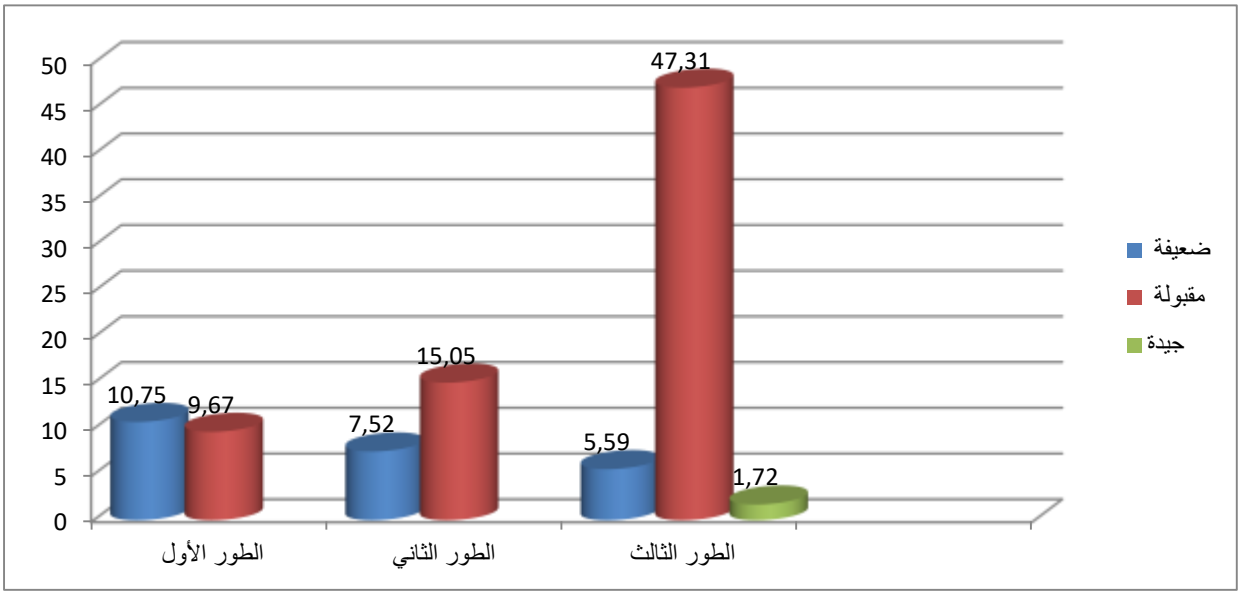
رجح أغلبية الأساتذة والمعلمين الاقتراح "نعم"، والذي يمثل عرقلة التداخل اللغوي للانسجام النصي أثناء إنتاج النصوص الكتابية، وذلك لتشويه لغة الكتابة، وتفكيك تماسكها اللغوي والدلالي، التي مثلت نسبتهم 65.80%، في حين مثلت نسبة 22.79%، الفئة التي نفت ذلك.

وتسعى المناهج التربوية من خلال ميدان الإنتاج الكتابي إلى "إكساب التلميذ فنيات كتابة نص منسجم معنى وبنية والوصول به إلى جعل اللغة العربية أداة طيعة لديه، ووسيلة تفكير وتعبير يومي، ولتحقيق هذا المسعى تم إحكام الربط بين أنماط النصوص المعتمدة في

ميداني المنطوق والمكتوب والتدريبات الخاصة بالإنتاج الكتابي من خلال عمليات المحاكاة الدائمة والمستمرة لها لتتولد لديه الملكة النصية "[1]

**18-ما تقيمك للحصيلة اللغوية للمتعلمي اللغة العربية الفصحى؟**

| الحصيلة اللغوية | التكرار | | النسبة المئوية | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| المستوى التعليمي | الطور الأول | | الطور الثاني | | الطور الثالث | |
| ضعيفة | 50 | 10.75 % | 35 | %7.52 | 26 | %5.59 |
| مقبولة | 45 | %9.67 | 70 | %15.05 | 220 | %47.31 |
| جيدة | / | / | / | / | 8 | %1.72 |



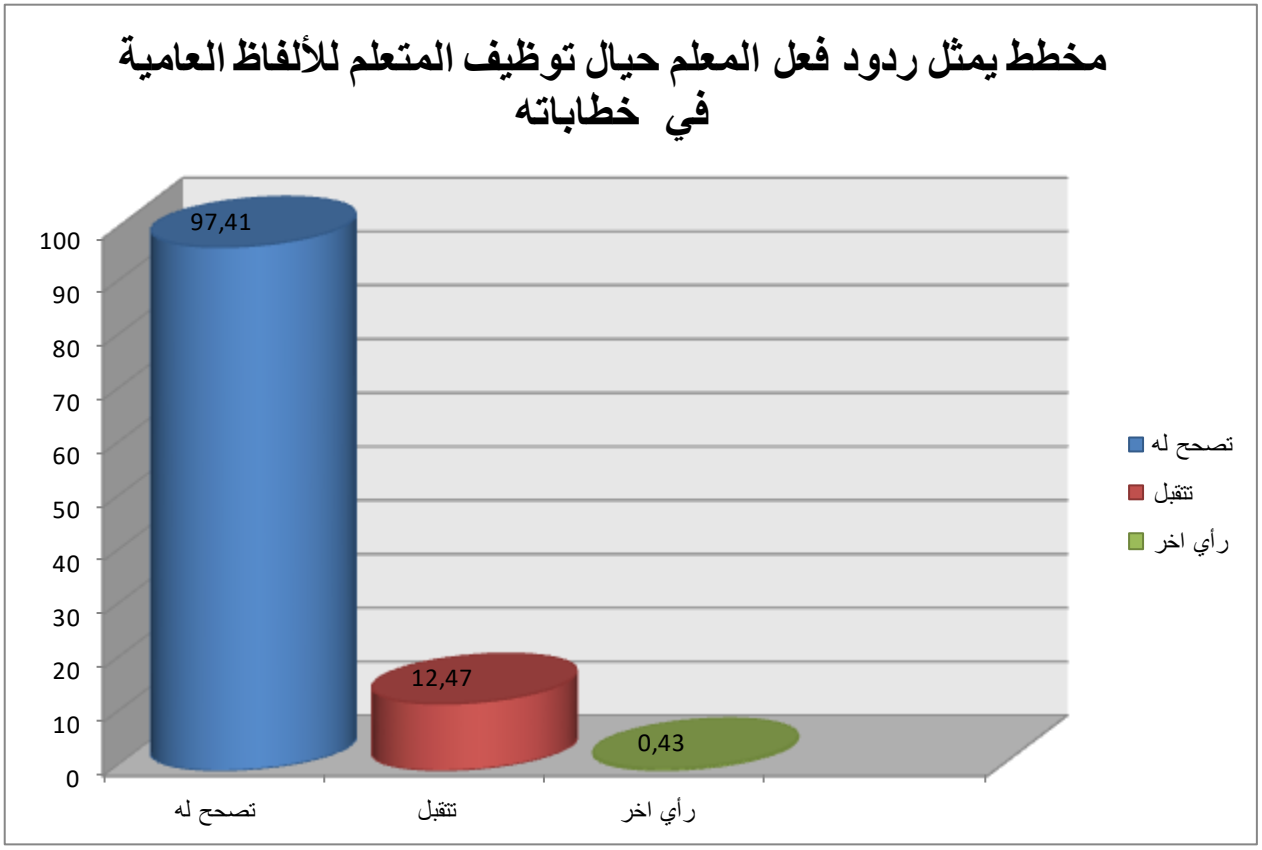

[1]-مناهج مرحلة التعليم الابتدائي،اللجنة الوطنية للمناهج ، ص8.

**19-نص السؤال:ماردة فعلك عندما يجيب تلميذ ويدرج العامية في كلامه؟**

- **تصحح له**
- **لاتبالي**
- **تتقبل**
- **رأي آخر**

**لماذا ؟**

| عندما يدرج المتعلم العامية | تصحح له | لاتبالي | تتقبل | رأي آخر |
|---|---|---|---|---|
| التكرار | 453 | / | 58 | 2 |
| النسب المئوية | %97.41 | / | %12.47 | %01.43 |




**قراءة وتحليل:**

إن الهدف من طرحنا لهذا السؤال هو معرفة ردة فعل المعلم حيال توظيف أو إدراج المتعلم للدراجة أو العامية في إجابته، فاتفقت إجابة أغلبية المبحوثين (الأساتذة) على الاقتراح الأول، والذي مثل نسبة 97.41 % من مجموع الاقتراحات، وذلك لمعرفة الفرق بين ألفاظ العربية الفصحى والعامية والتمييز بين المصطلحات لتفادي الخلط في المستقبل.

والأمر اللافت للانتباه بعد الزيارات الميدانية والحضور للحصص التطبيقية، هو مساهمة المعلم بشكل أو بآخر في الضعف اللغوي الحاصل بين المتعلمين، ويتجلى ذلك في عدم معالجة أخطاء المتعلمين بمختلف أنواعها، بصفة فردية في مختلف المواقف سواء أثناء الحصة الشفهية أم الكتابية، يعود ذلك إلى أسباب عدة حسبهم منها مشكلة الوقت وارتباط المعلم ببرنامج محدد، وجب إنهاؤه في وقته من جهة والاكتظاظ من جهة أخرى، مما يعيق معالجة الأخطاء بصفة فردية وبمختلف أنواعها.

كما تجب الإشارة إلى أن تباين آراء المعلمين حول الطرق البيداغوجية الواجب تتبعها من أجل التحصيل الجيد ينم على "عدم تمكن فئة من الفئات في ممارسة الطرق التعليمية الصحيحة والناجعة، التي تمكن المتعلم من اللغة العربية الفصحى فكرا وإنتاجا"[1]، هو الحاصل في نشاط التعبير الشفوي حيث يمّل المعلم من المتعلم الذي يجد صعوبة في النطق والتعبير بدعوى ضيق وقت هذه الحصة، كما يتجاهل الكثير من الأخطاء اللغوية الواردة في التعابير الكتابية، ومن ثم ، يجعلها تتراكم إلى حد الذي يصعب علاجها.

في حين مثلت نسبة 12.47% "أتقبل"مع التصحيح ذلك لأن المتعلم بصدد التعلم وتلقي معارف مختلفة تحتاج إلى رصيد لغوي للتواصل، والمتعلم في هذه المرحلة (تلاميذ

[1]– أكرم محمود خوالدة، الإيدز اللغوي، ص304

مجتمع العينة) يوظف ثروته اللغوية التي اكتسبها من المحيط، فتتداخل اللغتان، ففي غياب هذه المعطيات في ذهنية المتعلم، سيؤدي به إلى البحث عن البديل اللغوي الأجنبي أو العامي أو الدارجي للوصول إلى تمام رسم تصوراته والتعبير عن مبتغاه من جهة، ورسم المفاهيم الاجتماعية الهجينة، والتي لا تتطابق والمبادئ الثقافية من جهة أخرى، وهنا يظهر دور المدرسة كمؤسسة للوقوف عند التصحيحات اللغوية، أوما يسمى في الدراسات اللسانية بـ"**الأخطاء اللغوية**" أو" **الأغلاط اللغوية**"، ومحاولة ربطها بالأرضية الاجتماعية الواقعية لإمكانية التوصل إلى تصحيحها، لأن اللغة واقع معيش، تعايش الظرف وأحواله وممارسته[1] والمعلم في نشاط التعبير يجب أن يتقبل كل الألفاظ والمصطلحات المعبر بها، ثم ينتقل إلى مرحلة التصحيح لتقويم لسان المتعلم، ليتعود تدريجيا على الإجابة السليمة الخالية من الأخطاء، والتحكم بلغة عربية فصيحة

المعلم هو الموجه والمنبه والمصحح لذا وجب عليه تحسيس المتعلم بضرورة التقيد

[1]– ينظر :فتيحة حداد، واقع التهجين اللغوي في المدرسة الجزائرية ،اللغة العربية بين التهجين والتهذيب، الأسباب والعلاج،منشورات المجلس الأعلى للغة العربية، الجزائر، 2010، ص371/367.

بالفصحى في إجاباته وتمرينه عليها، فالمتعلم في هذه المرحلة الحساسة التي تعتبر القاعدة الأساسة لبناء التعلمات وترسيخ المعارف وجب فيها الأخذ بيد المتعلم، وتصحيح ما جادت به قريحته البسيطة، وذلك بالإدراج تقنية المعالجة الآنية للألفاظ والمصطلحات، التي تمكنه من اكتساب رصيد لغوي فصيح، ليتمكن بعد ذلك من تعلمها في قالبها الصحيح.

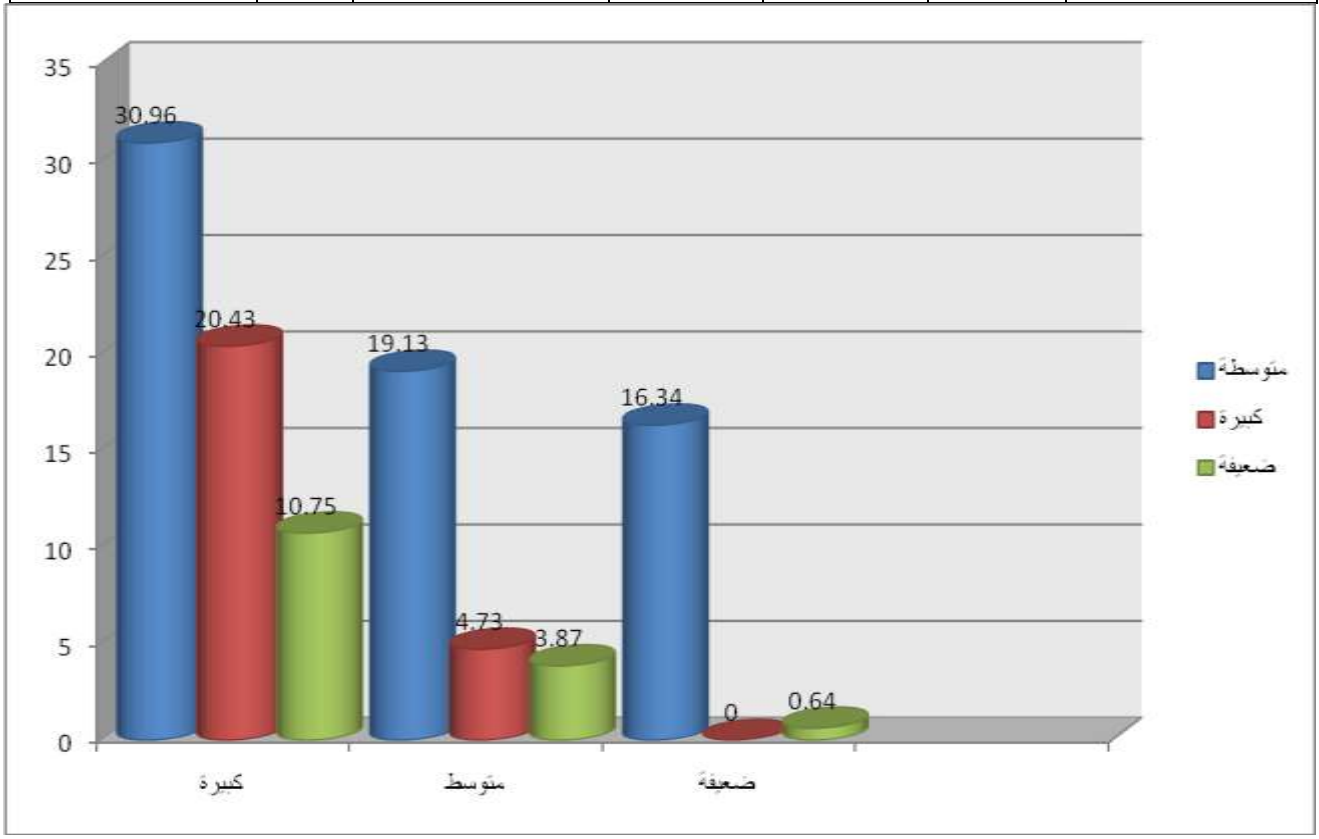
التقبل أمر ضروري لأن الاحتواء هو عامل رئيسي للقضاء على ظاهرة التداخل بين العامي والفصيح والأجنبي والتصحيح تحصيل حاصل، فتصحيح الألفاظ الدخيلة أسلوب ناجح والأفيد من ذلك إعطاء اللفظ البديل لصقل اللغة عند المتعلم.

ومن هنا يبرز دور المعلم في التدخل لتنقية المعجم الذهني واللغوي للمتعلم في لغته الأم من الألفاظ العامية والهجينة والمفرنسة وانتقاء الفصيح منها، المناسب لتكوين رصيد لغوي يساعده على التحصيل المدرسي.

فالمنهاج التربوي الذي تتبعه المدرسة هو إفراغ الذهن من ألفاظ المحيط ثم ملؤها بالفصيح، ومن ثمة تزداد الملكة اللغوية اتساعا، وقد تهذب تلك العامية لأن معظمها من العربية الفصحى.

**20-نص السؤال: مانسبة المتعلمين الذين يواجهون صعوبة في التحدث بالفصحى ؟**

| النسبة | التكرار | | النسبة المئوية | |
|---|---|---|---|---|
| الطور التعليمي | الطور الأول | | الطور الثاني | | الطور الثالث | |
| ضعيفة | 50 | %10.75 | 18 | %3.87 | 3 | %0.64 |
| متوسطة | 114 | %30.96 | 89 | %19.13 | 76 | %16.34 |
| كبيرة | 95 | %20.43 | 22 | %4.73 | / | / |



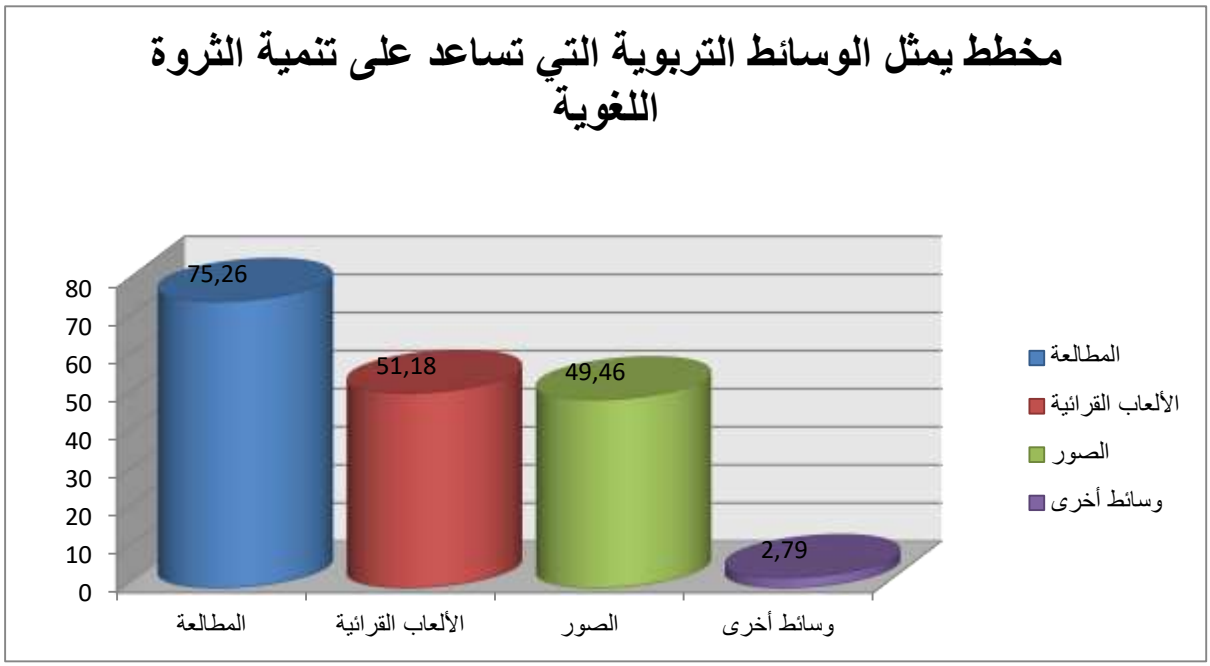
**قراءة وتحليل :**

إن النسب الواردة في الجدول أعلاه تثبت صدق إجابة المبحوثين، ذلك أن الصعوبة تتدرج من الطور الأول لتتراوح بين متوسط بنسبة 30.96 %، وكبير بنسبة 20.43 %، لتقل في الطور الثاني، وتكمن الصعوبة بشكل بارز في الاحتمال المتوسط بنسبة 19%، في حين انعدامها في الاحتمالين: ضعيف وكبير، لنلاحظ في الطور الثالث إنخفاضها في الاحتمالين ضعيف وكبير في حيث مثلت نسبة 16.34 % إحتمال أن الفئة التي تعاني صعوبة التحدث بالفصحى نسبة متوسطة

**21-ماهي أكثر الوسائط التربوية التي توظفها لتساعد تلاميذك على تنمية الثروة اللغوية في نشاطي التعبير الشفوي والكتابي؟**

| الوسائط التربوية | المطالعة | الألعاب القرائية | الصور | وسائط أخرى |
|---|---|---|---|---|
| التكرار | 350 | 238 | 230 | 13 |
| النسب المئوية | %75.26 | %51.18 | %49.46 | %2.79 |

**وسائط أخرى أذكرها لماذا؟**




**قراءة وتحليل**

أصبحت الوسيلة التعليمية من أهم الأدوات المستعملة لدعم العملية التعليمية، وتحقيق الهدف المنشود من تعليم وتعلم اللغة العربية، إذ تهدف إلى تقديم المعلومات والمعارف وتوصيلها إلى المتعلم بأسهل السبل وأقربها إلى ذهنه.

تعد المطالعة من أهم الوسائل التي تعمل على تنمية القدرات التعبيرية للمتعلمين وزيادة وإثراء رصيدهم اللغوي، وتنمية ملكة الانتباه والإدراك لديهم، وتوسيع مداركم وثقافتهم وتنمية لغتهم وقدراتهم، فقد مثلت نسبتها 75.26 %، هي الوسيلة التي يراها المبحوثون (المعلمون) أفيد مقارنة بالاقتراحات الأخرى، والمطالعة "عملية بصرية فكرية و إدراكية

الغرض منها هو فهم التلميذ ما يقرأ إلى جانب ما يتبع من جودة النطق والتفاعل مع المقروء واكتساب الدقة، وإصدار الأحكام"[1] تخضع العقل لترجمة الرموز الكتابية للنص المقروء، قصد تفكيك شفراته، وترجمة أفكاره للحكم عليه، بغرض تطوير مهارات المتعلم القرائية والنقدية.

إلا أن ضعف المقروئية عند متعلمينا عسر عليهم التواصل والتعبير عن أفكارهم وخواطرهم "فعزوف الناشئة بمختلف أعمارهم ومستوياتهم التعليمية عن القراءة الحرة ذات الأثر الفعال في تنمية الحصيلة اللغوية وتطوير القدرات التعبيرية يشكل ظاهرة بارزة في عالمنا العربي في الوقت الراهن لايمكن إنكارها أو تجاهلها"[2].

لم تسع المنظومة التربوية إلى توفير مكتبات مدرسية ، وتخصيص أوقات للمطالعة ولا تقديم أيام دراسية، وحملات تحسيسة بأهمية المطالعة في حياة كل متعلم وفرد، بل أضحى الوقت المخصص لهذه الحصة تعويضا للحصص الأكثر أهمية في نظر الكثير من المعلمين، إن عدم التشجيع من قبل المدرسة والأسرة والمجتمع على الإقبال على مطالعة القصص والروايات، والمداومة على قراءة النصوص والكتب، بارز أثره في ضعف مهاراتهم اللغوية، وقدراتهم التفكيرية والتعبيرية.

[1]–مناهج السنة الرابعة من التعليم الابتدائي،مديرية التعليم الأساسي،اللجنة الوطنية للمناهج، د ط، جوان 2011،ص21.
[2]–أحمد محمد المعتوق، الحصيلة اللغوية،ص16.

.

أما الصورة فهي من أكثر الوسائل المعينة على تفسير الشروحات، ودعم المقروء من النصوص، لذا اصطلح عليها بمعينات الدرس أو الوسائل الإيضاحية المساعدة على فهم واستيعاب الرسالة التعليمية، وتعتبر جزءا من المادة الدراسية المكتوبة، فهي عبارة عن أشكال ورموز تستنطق بها المتعلم، وتجعله يربط دالها بمدلولها، وهي في الكثير من الأحيان أنجع في التعبير وأبلغ من اللغة المنطوقة، وتعتمد بشكل مكثف في المراحل الأولى من التعليم الابتدائي كوسيلة مساعدة على الإدراك المعرفي للمشاهد، إذ تجعل المتعلم يوظف حواسه لتعرف على مكوناتها، وتجذب انتباهه إليها وتزيده تشويقا ومعرفة بها.

والصورة التعليمية هي "وسيلة بصرية تخدم أهدافا عديدة تجمع التلاميذ على منظر واحد في وقت واحد، لتكون محور كتابة وصفية أو قصصية، لتوضح محتوى قصة أو نص منطوق، تخلق جوا جديدا في الصف، تضفي عنصر التشويق والتنويع، تعد إحدى دعامات أي نظام تعليمي"[1]، تتوفر الكتب المدرسية وبخاصة في المرحلة الابتدائية على صور ومشاهد بمختلف أشكالها وأحجامها، وذلك للأهمية التي تكتسيها، فالصورة وسيلة لتسهيل وتيسير التعلم وتسريع استيعاب المتعلمين وتنشيط أذهانهم، وإيقاظ إدراكهم ، وتنشيط عملية

[1]– نور طائفة، استخدام الصور التعليمية في تنمية مهارة الكتابة، ،رسالة ماجستير ،جامعة مولانا إبراهيم الإسلامية الحكومية، كلية الدراسات العليا، قسم تعليم اللغة العربية، بمالانج، 2009 ،ص85.

التفكير لديهم، وتفعيل حواسهم لوصف أو تفسير رسالة مشفرة، لإنتاج خطاب مترجم يحقق المطلوب.

ويعمد المدرس إلى انتقاء الوسائل التي تخص موضوعا بعينه، فعادة ما تعجز الكلمة أو عبارة عن الشرح و التوضيح، فتكون الصورة خير معين على التبليغ، كما تتوفر المعارف التعليمية على أمور تجريدية لا تستوعب إلا بواسطة هذه الأخيرة، التي تقرب المفاهيم وتبسطها ليتفاعل المتعلم معها ويتجاوب، وتمثل الصور بمعية الوسائل التقليدية جزء مكملا لما يتضمنه المنهاج بغرض تحقيق الكفاءات المرجوة من الدرس.

كما تفيد الصورة المتعلم في:

- ✓ تساعد على تطبيق التعلمات الشفوية والكتابية وتسهلها.
- ✓ نقل المعرفة وتثبيت المعلومات.
- ✓ تعمل على تنمية القدرة الإنتاجية للمتعلم.(ملكة التعبير والكتابة ).
- ✓ تنقل المتعلم بالتدرج من عالم المحسوسات إلى عالم التجريد.
- ✓ تنمي قدرات المتعلم العقلية والمعرفية.
- ✓ تختصر المسافات في عملية الاستيعاب والفهم بالنسبة للمتعلمين، وتوفر عليهم الجهد.
- ✓ تساعد على فاعلية الاكتساب والتعلم في التدريس.

تعد الألعاب اللغوية من أهم الوسائل والتقنيات المساعدة على تنمية الثروة اللغوية للمتعلمين تسهم في إكسابهم مهارتي الاستماع والتحدث، وقد فُعِل ووسع مجال توظيفها لتشمل معظم الأنشطة منها القرائية والكتابية إذ "تقترح على الأطفال أنشطة في القراءة والكتابة يتعلمون فيها باللعب، ويراجعون المكتسبات السابقة بواسطة ألعاب متنوعة ومشوقة بهدف الترويح عن النفس وشدّ الانتباه والترغيب في التعلم، والاستعداد لممارسة نشاط الإدماج"[1]، كما تساعد على تنشيط الدرس وتحقيق الغاية والهدف من تقديمه، وهي تعتمد على أنماط لغوية موجودة في المقررات الدراسية تحتوى تراكيب وأساليب تستعمل على شكل ألعاب (الألغاز، الكلمات المتقاطعة. ....) لتشكيل كلمات وتكوين جمل اسمية وفعلية.

فالألعاب اللغوية وسيلة اتصال مباشرة باللغة، وهي نشاط تعليمي طبيعي عفوي يترجم على شكل مجموعة من الألعاب التربوية تعمل على تسهيل عملية التعليم وتعلم اللغة، وتمنح المتعلم القدرة على التعبير والإدراك والتفكير، تعمل على إثراء حصيلته اللغوية، كما تنمي مجموعة من مهاراته وأداءاته اللغوية.

[1]–مناهج السنة الأولى من التعليم الابتدائي ، 2011.، ص8

ونجمل أهمية اللعب في العملية التعليمة في النقاط التالية"[1]:

- ✓ اتخاذ مبدأ أسلوب التعلم باللعب والترفيه يحقق أثاره على المتعلم وتحريك سواكنه لضمان انخراطه في الأنشطة من خلال وضعيات ومواقف محفزة تبقى راسخة في ذهنه عبر سنوات.
- ✓ اللعب هو أداة تربوية تساعد على إحداث تفاعل الفرد مع عناصر البيئة لغرض التعلم وإنماء الشخصية وتطوير السلوك.
- ✓ اللعب وسيلة تعليمية تقرب المفاهيم وتساعد في إدراك معان الأشياء .
- ✓ اللعب طريقة علاجية يلجأ إليها المربي للمساعدة في حل بعض المشكلات التي يعاني منها البعض من المتعلمين.
- ✓ تنشيط القدرات العقلية وتحسين الموهبة الإبداعية لدى الطفل".

وهذه مجموعة من الوسائط المقترحة من قبل الأساتذة التي تساعد على تنمية الثورة اللغوية لنشاطي التعبير الشفوي والكتابي:

[1]– أمال الماجري، سندس السباعي ، الألعاب القرائية، ألعاب القراءة للسنة الأولى، وزارة التربية ، مدرسة غربي القيروان،2014.د ص.

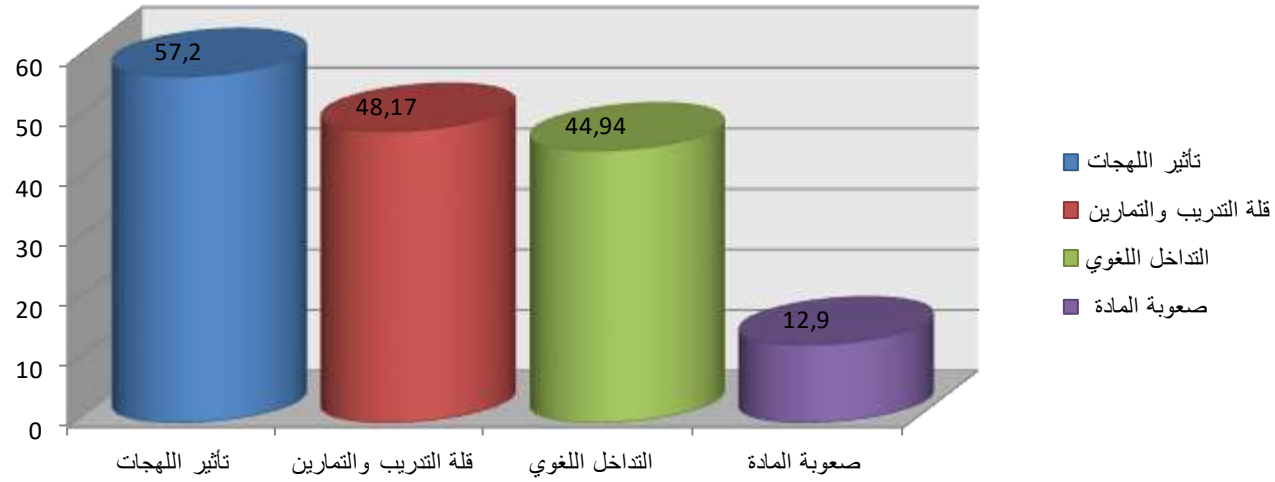
https://madrassatii.com

- ✓ تفعيل الأنشطة اللاصفية التي تنظمها المؤسسات التعليمية.
- ✓ توظيف الوسائط السمعية البصرية (أشرطة ومقاطع فيديو،تسجيلات صوتية. ...)
- ✓ توفير مشاهد معبرة من الواقع المعيش .
- ✓ التمثيل المسرحي (أو ما يسمى في الحقل التربوي: مسرحة الأحداث).
- ✓ اعتماد قاموس عربي.
- ✓ حل الكلمات المتقاطعة والألغاز اللغوية ( استثمار الألعاب اللغوية التربوية )
- ✓ تعليم وتحفيظ القرآن في المدارس الجزائرية.
- ✓ تكثيف طرائق الحوار والمناقشة
- ✓ استثمار أنشطة أثري لغتي
- ✓ كتابة ملخصات حول القصص والنصوص التي يقرأها المتعلم.
- ✓ حفظ الأناشيد التربوية.

**22-في نظرك،ماهي الصعوبات التي تواجه التلاميذ وتحول دون تحقيق أداء لغوي سليم في نشاطي التعبير الشفوي والكتابي؟**

| الصعوبات | صعوبة المادة | قلة التدريب والتمارين | تأثير اللهجات | التداخل اللغوي |
|---|---|---|---|---|
| التكرار | 60 | 224 | 266 | 209 |
| النسب المئوية | 12.90 | %48.17 | %57.20 | %44.94 |

**مخطط يمثل الصعوبات التي تحول دون تحقيق أداء لغوي سليم في نشاطي التعبير الشفوي والكتابي**




**قراءة وتحليل:**

مثلت أكبر نسبة واردة أعلاه احتمال تأثير اللهجات التي بلغت 57.20%، تليها نسبة 48.17%، التي مثلت قلة التدريب والتمرين، وهو اعتراف بتهاون بعض المعلمين في أداء واجبهم، ذلك للأهمية التي يكتسيها التدريب والتمرين في ترسيخ وتثبيت المعلومات والمعارف النظرية لاكتساب مهارة التصرف في بنى اللغة

ذلك أن " العمل الاكتسابي للغة كله تمرس ورياضة متواصلة "[1]، ومهما كان فإنه يجب أن لاتقل نسبتها عن ثلاث أرباع الدراسة، وهيهات أن يكون هكذا الأمر في واقعنا

[1]–عبد الرحمن الحاج صالح، مدخل إلى علم اللسان الحديث، ص70

التعليمي، إذ يعمل المعلمون على حشو أذهان المتعلمين بالكثير من التمارين المتعددة والمتنوعة المعارف في حين كان على المعلم الاكتفاء "في كل حصة ترسيخية في التدرب على التصرف في بنية واحدة ، بل الاكتفاء داخل القياس الذي يضبط التصرف على تقابل بنوي واحد"[1]، وهو أمر غائب. لتقاربها نسبة التداخلات اللغوية، التي مثلت 44.94%، فالمتعلم يعيش وضعا تتمظهر فيه الازدواجية بين فصحى لغة التعلم والعامية لغة التواصل، وبين ثنائية العربية والفرنسية، مما يجعله أمام وضع صعب في عملية الاكتساب والتعلم.

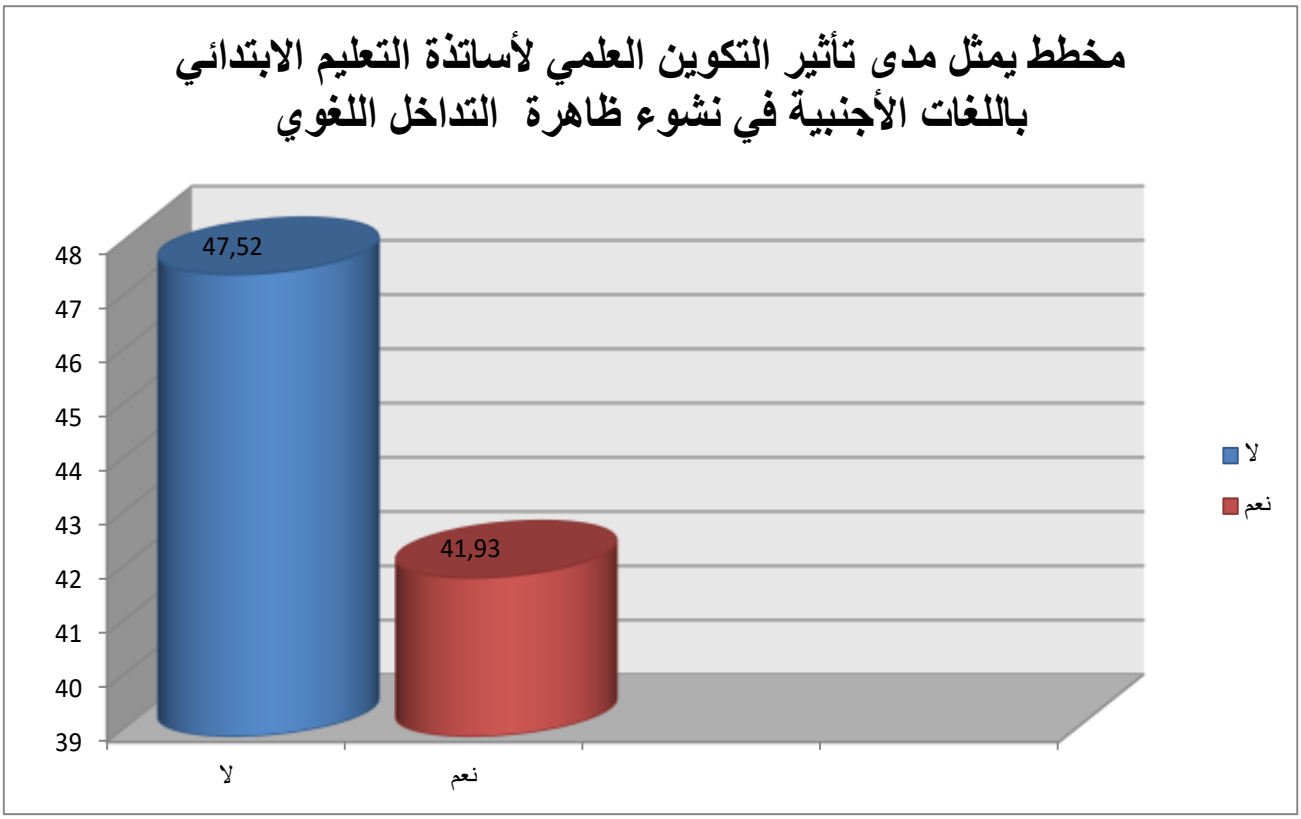
في حين مثلت نسبة **12.90%** الاقتراح الأخير صعوبة المادة ذلك أن المتعلم اعتاد نمطا لغويا واحدا موظفا في معظم الخطابات التواصلية، اللهجة العامية اللغة السهلة الطيعة لينتقل إلى تعلم لغة كثيرة التقعيدات والتعقيدات، الأمر الذي يجعل لسان المتعلم ينفلت منها، وينساب إلى لغة التداول والتواصل اليومي.

[1]– المرجع السابق ،ص75،

**23-هل يسهم أساتذة التعليم الابتدائي من ذوي التكوين العلمي باللغات الأجنبية (فرنسية -إنجليزية)في التداخل اللغوي؟**

**كيف ذلك ؟**

| هل يسهم أصحاب التكوين العلمي الجامعي باللغات الأجنبية في التداخل اللغوي | نعم | لا |
|---|---|---|
| التكرار | 195 | 221 |
| النسب المئوية | %41.93 | %47.52 |



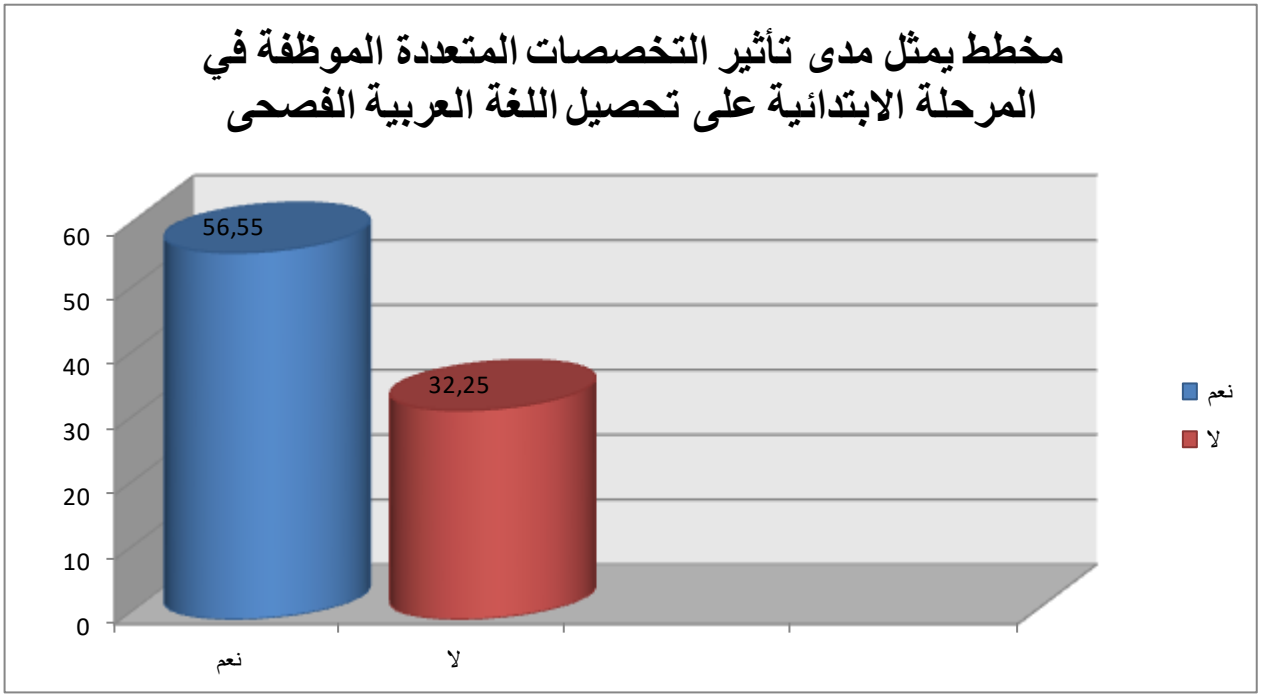
**قراءة وتحليل:**

تعتبر اللغة العربية لغة التواصل، في حين لم تحظ الفرنسية بذلك لم ترق إلى هذا المستوى المطلوب، لذا صرح أغلبية المبحوثين أن فئة أساتذة التعليم الابتدائي من ذوي التكوين باللغات الأجنبية لا يسهمون في نشوء ظاهرة التداخل اللغوي، والتي مثلت نسبتهم 47.52%، والتي تقاربها نسبة المستجوبين الذين يرون أن التكوين باللغات الأجنبية يسهم في نشوء ظاهرة التداخل اللغوي

في نظري أن التكوين باللغات الأجنبية فوائد جمة على المعلمين حيث أنها تجعل مداركهم أوسع وثقافتهم أشمل، ولغتهم أفصح، والمشكل ليس في اللغة التي يكون بها هؤلاء بقدر ما هي راجعة إلى شخصيتهم العلمية وحبهم وتفانيهم لأداء هذه الرسالة على أكمل وجه.

**24-نص السؤال: هل توظيف حاملي شهادات التخصصات المتعددة في مرحلة التعليم الابتدائي يؤثر سلبا على تحصيل التلاميذ لمادة اللغة العربية؟**

| يؤثر توظيف أصحاب الشهادات المتعددة على تحصيل اللغة العربية الفصحى | نعم | لا |
|---|---|---|
| التكرار | 195 | 221 |
| النسب المئوية | %56.55 | %32.25 |




**قراءة وتحليل:**

الملاحظ أن هناك اختلافا في الآراء حول تأثير توظيف حاملي التخصصات المختلفة في المرحلة الابتدائية بين مؤيد ومعارض، حيث مثلت نسبة التي أقرت بالتأثير بنسبة 56.55 %، والتي تمثل النسبة الأكبر في حين تقابلها نسبة 32.25 % وهي النسبة الأقل.

وحججهم في ذلك مايلي:

- ✓ لا يؤثر التكوين باللغات الأجنبية بشكل كبير لأن معلم وأستاذ المرحلة الابتدائية متمكن من اللغة العربية الفصحى.

- ✓ ليس بالشيء الهام، حيث إن الخبرة والتكوين يسهمان بشكل كبيرفي توصيل المعارف لدى التلاميذ وتحسين التحصيل لديهم.
- ✓ لايؤثر سلبا لأن ذلك يرجع إلى قدرات المعلم وليس لمستواه الثقافي، فالمرحلة الابتدائية لا تتطلب تخصص اللغة العربية فقط.
- ✓ يؤثر في بداية المشوار ويتلاشي مع اكتسابه الخبرة.
- ✓ اعتمدت الوزارة قرار تكوين الأساتذة ذوي التخصصات المختلفة والممارسة والتكوين خير معين لإكسابهم عربية فصحى.
- ✓ ليس معيار فقد نجد في بعض الأحيان أساتذة متخصصين في مادة اللغة العربية ولا يجيدونها والعكس.

ولابد من الإشارة هنا إلى أن طرحي لهذا السؤال قد قوبل بالاعتراض والتعصب بل والرفض النهائي للإجابة عنه–عند البعض منهم– كون معظم الأساتذة الموظفين في هذه المرحلة ذوي تخصصات متعددة، وقد أرفقت بالسؤال رقم (04) تخصصات المبحوثين (الأساتذة ) التي أحصيتُها، ومنهم من قدم إجابة متهجما بها وذلك بقوله:"الوزارة سمحت بذلك فأنا لكم نقد ذلك"، وهو من المبحوثين الذين لم يصرحوا بتخصصهم وتركوا الخانة فارغة.

في حين يرى فريق أخر أن تأثيرها سلبي على تحصيل المتعلم لمادة اللغة العربية وذلك لأسباب التالية:

- ✓ تؤثر إذا كان التكوين غير كاف بالنسبة للأستاذ.
- ✓ كثرة التخصصات الموجودة في التعليم الابتدائي يحول دون تعليم لغة سليمة بمختلف فنونها.
- ✓ يؤثر بشكل سلبي وبخاصة لأصحاب الشهادات الجامعية الذين زاولوا دراستهم باللغات الأجنبية.
- ✓ هو السبب الذي يجعل المتعلمين في الحضيض، إذ كيف لخريجي شعبة علوم اقتصادية وتجارية وميكانيك وكهرباء أن يدرسوا اللغة العربية؟ ولمن؟ لمرحلة التعليم الابتدائي هذه المرحلة الحساسة التي توظف فيها أصحاب الشهادات العليا في الدول الغربية.

إلا أنه من المعمول به مؤخرا من قبل الهيئة الوصية في المرحلة الابتدائية هو توظيف كثير من التخصصات، بما في ذلك خريجي أقسام اللغة العربية، مما يؤثر بشكل سلبي على تعليم اللغة العربية، ولهذه الأخيرة منهجيتها وطرائق تدريسها، يغفل عنها كثير من هؤلاء ويعود ذلك إلى تكوينهم الجامعي من جهة، وعدم تلقيهم لتكوين كاف في هذا المجال بعد توظيفهم من جهة أخرى، إضافة إلى افتقارهم للمعارف ذات الصلة بطرق التحصيل المعرفي

في هذه المرحلة الحساسة، مما يجعلهم غير قادرين على أداء مهمتهم بطريقة ناجعة، يتمكن من خلالها المتعلم من لغته تمكنا يجعله يستطيع توظيفها في مختلف المواقف التواصلية كلما دعت الضرورة إلى ذلك. ففي:"غياب التقاليد والتشريعات التي تقرر مستوى موحدا لمهنة التدريس كان من أسباب ضعف هذه المهنة بالنسبة للمهن الأخرى حتى يومنا هذا وفي تقديرنا أن تعدد مؤهلات العاملين بمهنة التعليم الأساسية لايمكن أن تعفى المعلمين أنفسهم من مسؤولية حماية مهنتهم من ذا الضياع الكبير"[1]

لذا كان من الواجب انتقاء الفئة القائمة على هذه المهنة وفق طرق علمية مدروسة، كما يجب أن "يكون معّلم اللغة قد تمّ إكسابه للملكة اللغوية الأساسية التي سيتكفل بإيصالها إلى تلاميذته المفروض أن يكون قد تم له ذلك قبل دخوله إلى طور التخصص"[2]، بمعنى أن المعلم لا يجب عليه أن يتنصل من المسؤولية الملقاة على عاتقه بحجة عدم التخصص، مادام قد اختار مهمة تعليم الأجيال.

[1]–سيد إبراهيم الجبار،التربية ومشكلات المجتمع، مجموعة دراسات، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، دط ، د ت ،ص112.

[2]– عبد الرحمن الحاج صالح،مدخل إلى علم اللسان الحديث ، ص41.

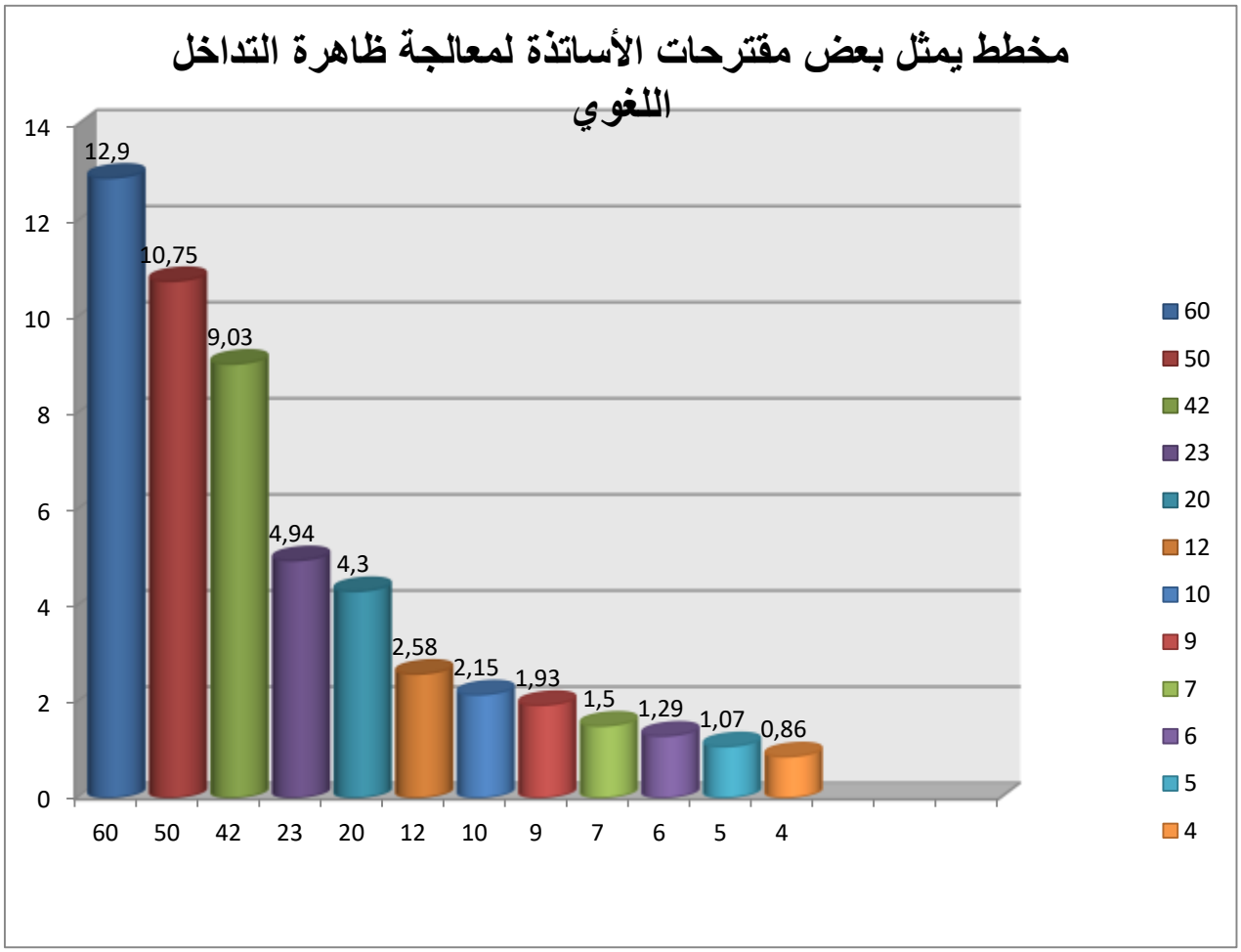
كما أن تحول النظرة في قطاع التربية والتعليم من أداء رسالة سامية بإعداد جيل صاعد متمكن من لغة فصيحة إلى مجرد مهنة للاسترزاق واكتساب المال، يؤثر سلبا لأن المعظم منهم اختار هذه الوظيفة مجبرا، مما يقلل من الدافعية عندهم للتقدم أكثر في التحصيل والعمل على تكوين أنفسهم في جميع التخصصات الكفيلة بإجادتهم لوظيفتهم في الابتدائي خصوصا.

ليس كل جامعي يليق بالتعليم ولا كل تخصص يطور التعلم، والميدان خير دليل على صحة هذا القول، لأن التكوين الذاتي والفردي للجامعي يسهم بشكل إيجابي في تحصيل مادة اللغة العربية، والقصد أن اجتهادات الأستاذ وسعيه لتطوير نفسه تلعب الدور الأكبر في عملية التحصيل، ومن المستحسن أن يوظف كل تخصص في مكانه المناسب لتعم الفائدة.

**25-نص السؤال: ما الذي تقترحه لدعم السياسة اللغوية التعليمية من أجل الحد من التداخل في مرحلة التعليم الابتدائي خدمة للغة العربية الفصحى والرفع من مستوى متعلميها؟**

وقبل الإجابة وتقديم أهم المقترحات نقدم بعضا مما قدمه الأساتذة كحلول لمعالجة هذه الظاهرة.

| الرقم | المقترحات | عددها | النسبة المئوية |
|---|---|---|---|
| 01 | تدعيم الحصص التربوية بحصص خاصة بالمطالعة | 60 | %12.90 |
| 02 | استعمال اللغة العربية الفصحى من طرف الأستاذ لأنه القدوة الأولى للتلميذ | 42 | %9.03 |
| 03 | التقليل من الأنشطة الثانوية التي لها مجال واسع وتعويضها بميداني فهم المنطوق والمكتوب وتخصيص حصص لتعليم اللغة العربية الفصحى. | 20 | %4.30 |
| 04 | تخصيص أسبوع للمسابقات الفكرية للمتعلمين وفسح المجال أمامهم للإبداع وعدم خنقهم بالتدرج السنوي المضغوط | 6 | %1.29 |
| 05 | تكثيف ندوات تكوينية لتكوين كفاءات متخصصة في تدريس اللغة الفصحى | 10 | %2.15 |
| 06 | التقليل من عدد التلاميذ في الأقسام كي تسهل معالجة الخلل | 4 | %0.86 |
| 07 | تحفيظ القرآن الكريم الذي يعد الملجأ الأرقى | 50 | %10.75 |
| 08 | إدراج الوسائل الحديثة في التدريس | 12 | %2.58 |
| 09 | اعتماد طرق بيداغوجية كفيلة بالتقليل من الاستعمال العامي عند التلاميذ | 7 | %1.50 |
| 10 | اللغة العربية تحتاج إلى الممارسة والتحدث بها ليسهل على المتعلم توظيفها | 9 | %1.93 |
| 11 | تصحيح القاموس المفرداتي للمتعلم لإثراءرصيد اللغوي | 23 | %4.94 |
| 12 | تفعيل دورة الأسرة والإعلام | 7 | %1.50 |
| 13 | حث التلاميذ على التركيز القراءة | 6 | %1.29 |
| 14 | تحسيس الأولياء بأهمية اللغة العربية الفصحى وضرورة التعاون لتهذيب لغة الطفل وإكسابه ملكة لسانية | 10 | %2.15 |
| 15 | نشر ثقافة موسعة في البيت وبين مكتبات الانترنت | 5 | %1.07 |




لقد تم جمع اقتراحات المعلمين والسادة المفتشين، والتي قمنا بتصنيفها وفرزها لنصل إلى أهم المقترحات والتي صنفت كالأتي:

**1- القائمون على إعداد المناهج التربوية وتحسين المستوى التعليمي (وزارة التربية الوطنية)**

- ✓ الإقرار بالواقع اللغوي المتعدد الذي تتميز به الجزائر ومراعاة ذلك في إعداد المناهج الدراسية والطرائق التعليمية.
- ✓ النظر في موضعية اللغة العربية وتمثلها في أذهان المجتمع الجزائري.
- ✓ مراعاة التوزيع الجغرافي الإقليمي للمناطق المتواجدة في الجزائر (مدن، ريف، شبه حضري) في وضع المناهج الدراسية التعليمية إذ تتوفر على فروق يجب أخذها بعين الاعتبار.
- ✓ إعادة فتح المعاهد التكنولوجية من أجل تكوين – رسكلة الأساتذة خاصة حديثي العهد في المواد اللغوية بمختلف فنونها.
- ✓ تكثيف الندوات التربوية التطبيقية إلى جانب تكثيف الزيارات التربوية من قبل الهيئة الوصية لتقديم التوجيهات المناسبة.
- ✓ تفعيل دور المجامع اللغوية والهيئات الفاعلة للتخطيط والسياسات اللغوية.
- ✓ تطوير المناهج التي تخدم الفصحى وتراعي مشكلة التداخل بينها وبين غيرها.
- ✓ أن تراجع الحكومة الجزائرية وزارة التربية الوطنية على الخصوص مناهج التعليم وأن ترفع سن الدخول المدرسي إلى سبع سنوات.

- ✓ أن تُفعل المرحلة التحضيرية بالتعاون مع وزارة الشؤون الدينية حتى يمتلك الأطفال اللغة العربية من مصادرها الأصيلة، وتتقوى لديهم ملكة الاكتساب وتزداد ثروتهم اللغوية والمفردات الجديدة إلى سابق عهدها.
- ✓ أن تراجع الوزارة سياسة التوظيف وأن تعيد للمعاهد التكنولوجية والمدارس العليا الاعتبار لأنها المسلك الحقيقي لتخريج المعلمين والأساتذة.
- ✓ أن تعيد الاعتبار للمعلم وللشهادات العلمية المتحصل عليها بالمنح والعلاوات تشجيعا للعلم والبحث التربوي.
- ✓ يعد المعلم من بناة الأجيال وهي رسالة سامية تستدعي جهودا مضاعفة وقلوبا صادقة شغوفة بالعلم طامحة إلى تخريج نشئ متعلم – وهي رسالة لا تتأتى لغير العارف بها– لذا على الحكومة الجزائرية أن ترفع من مستواه الاجتماعي والاقتصادي وذلك بالنظر إلى الامتيازات التي تمنح للمعلم في الدول المتقدمة.
- ✓ توظيف ذوي الشهادات الملائمة كالعلوم الاجتماعية والإنسانية (أدب عربي، علم النفس، علوم التربية...) وتكوين المعلمين على الطرائق الجديدة ذات علاقة بالدراسات اللسانية، كمجال تعليمية اللغات واللسانيات التعليمية، والتركيز على النظريات الجديدة ومستجدات مناهج الجيل الثاني بالخصوص في التدريس، كنظرية البنائية الاجتماعية "لفيقوتسكي، والبنائية لبياجي. ....

- ✓ تصنيف كل أستاذ بحسب تخصصه (موسيقى، تربية بدنية، رسم ) لرفع الحمل على معلم العربية لتركيزه على إكساب المتعلمين ملكة فصيحة من جهة، ومن جهة ثانية تمكين المتعلمين من مواد الإيقاظ والنشاطات اللاصفية لدورها البارز في تنمية عقل المتعلم.
- ✓ إضافة مادة جديدة لجميع أطوار التعليم الابتدائي، خاصة بتحسين الأداء الصوتي بالتدريب على مخارج الحروف والنطق السليم إلى جانب حصص فهم المنطوق والمكتوب.
- ✓ تعديل برنامج اللغة العربية بما يتناسب وتطلعات التلميذ.
- ✓ خلق ميزانية خاصة لإنشاء مكتبات داخل المؤسسات التربوية، والمدارس الابتدائية على وجه الخصوص.
- ✓ إعادة النظر في البرنامج المسطر (التدرج) وطبع الكتب دون أخطاء.
- ✓ إعطاء حجم ساعي أوفر لتعلم النشاطين.

تفعيل دور القرآن الكريم بتخصيص حصص على غرار حصة التربية الإسلامية كوسيلة مساعدة على تعلم الفصحى، يقول "**ابن خلدون (ت255هـ)**" في دور القرآن وفي تعليم الولدان:"وصار القرآن أصل التعليم الذي ينبني عليه ما يحصل بعده من الملكات. وسبب

ذلك أن التعليم في الصّغر أشدّ رسوخا وهو أصل لما بعده، "[1] والمتعلمون لذلك أشد تحكما في ملكاتهم.

ويقول في موضع أخر عن فضله في التعليم:"إلا أنّه لمّا كان القرآن أصل ذلك وأسّه ومنبع الدّين والعلوم جعلوه أصلا في التعليم، ولا يقتصرون ذلك عليه فقط بل يخلطون في تعليمهم للولدان رواية الشعر في الغالب و أخذهم بقوانين العربية وحفظها وتجويد الكتاب "[2].

- ✓ الإكثار من التدريبات والتمارين اللغوية القرائية والإملائية لتحسين مستوى التعبير لدى التلاميذ، وذلك مع تصحيح الدائم والمستمر لمكتسبات التلاميذ وإنجازاتهم.
- ✓ اعتماد الفصحى في التربية التحضيرية، وتوفير وسائل بيداغوجية مساعدة على ذلك لتحسين العملية التعليمية.
- ✓ التحسيس بخطورة الظواهر اللغوية الشائعة في المدارس من ازدواجية وثنائية وتداخل لغوي، وتكثيف ندوات وأيام دراسية من أجل تحليل الظاهرة وتوصيفها، لمعرفة أسباب استشرائها، والوصول إلى رؤية علمية واضحة مخطط لها للحد من هذه الظواهر.

[1]– ابن خلدون، المقدمة ، تح : عقيل، ص453.

[2]– المرجع نفسه، ص453

- ✓ توفير معاجم لغوية تعليمية تتناسب وسن المتعلمين في الأطوار النهائية للمرحلة الابتدائية تساعد على إدراك معاني الألفاظ الصعبة والمبهمة دون الرجوع إلى الألفاظ العامية وطريقة الفهم والترجمة، والتي تغير من القصد التداولي للفظة المراد فهم مدلولها من أجل تنمية ذخيرة معجمية، توفر في خطابات التواصلية وفي الإنتاجات الكتابية التحريرية.
- ✓ التقليص من التشعبات والتفريعات التي تحتويها البرامج التعليمية والتركيزعلى الجوانب التطبيقية والتدريبات اللغوية لتحكم في بنى التصرف في جميع المواقف التعليمية.

**2-المعلم**

- ✓ التعامل السليم مع مشكلات اللغة وتحدياتها، انطلاقا من معرفة أكاديمية ومقاربات ديداكتيكية تنسجم مع واقع العربية.
- ✓ تنقيح وتنقية المعجم العامي للمتعلم بانتقاء الفصيح منه.
- ✓ تكوين عالي للأساتذة المؤهلين فعلا لتدريسها من أهل التخصص.
- ✓ الاستعانة بالوسائل السمعية والبصرية والتكنولوجيات الحديثة في تعليم العربية، والتركيز على سندات بصرية (صورة، تلفاز....) لتنمية رصيده اللغوي والمعرفي.
- ✓ إعادة النظر في طريقة التوظيف في مرحلة التعليم الابتدائي، وفي مدة التكوين التي تقتصر على140 ساعة في حدود شهر وإن أفادت فبالشيء القليل.

- ✓ تبسيط المناهج وإرفاق نشاطي التعبير الشفوي والكتابي بمشاهد وإدراج المحادثة كآلية في حصص المنطوق لتنمية اللغة
- ✓ تكيف النصوص المنطوقة والمكتوبة مع واقع المتعلمين وميولاتهم، وهو ماسعت إليه المناهج الجديدة مناهج الجيل الثاني.
- ✓ انتقاء نصوص مشوقة هادفة تبتعد عن الجفاء والواقعية ليتفاعل معها المتعلم وتدعيمها باللغة الأدب، والشعر، والألعاب القرائية، التي تساعد على اكتساب ملكة لغوية.
- ✓ تكثيف حصص الدعم والمعالجة التربوية وبخصوص في مادة اللغة العربية، والتي تعد المرتكز لتعلم باقي المواد التعليمية الأخرى.
- ✓ إعادة النظر في الطرائق الموظفة من قبل المعلمين في تدريسهم للغة العربية وضرورة مسايرة التطور العلمي الحاصل بالعودة إلى أحدث الوسائل في التدريس كانتهاج الطرق السمعية البصرية، والطرق التواصلية...الخ
- ✓ السعي الحثيث إلى ابتكار طرائق بيداغوجية كفيلة بالتقليل من الاستعمال العامي عند التلاميذ، وضرورة التكوين الذاتي بإكسابهم كل المقابلات التي تغني المتعلم عن المفردات العامية.
- ✓ العلاج يبدأ بمتابعة المتعلمين من السنة الأولى أين يكثر التداخل اللغوي، وذلك

بتصحيحها لهم بمقابلات فصيحة ينمو بها رصيدهم اللغوي، والإكثار من الوضعيات الإدماجية الخاصة بنشاطي التعبير الشفوي والكتابي من أجل اكتساب ثروة لغوية.

- ✓ الرفع من مستوى متعلمي اللغة العربية الفصحى ويتم ذلك أولا بتوعيتهم بأهميتها باعتبارها لغة القرآن ولغة أهل الجنة وعدم التقليل من شأنها في مقابل معرفة قيمة اللغات الأجنبية وأهميتها في حياة الإنسان .
- ✓ حظر التعامل باللغة العامية في المدارس.
- ✓ استعمال لغة فصحى بسيطة في المستويات الأولى من التعليم الابتدائي والتدرج بها على حسب المستويات.
- ✓ تنظيم دورات تكوينية للأساتذة الضعاف في اللغة العربية الفصحى يؤطرها أساتذة لغة عربية متخصصون ، لتكوين كفاءات متخصصة في تدريس العربية الفصحى.

✓ المتعلم في المرحلة الابتدائية يؤمن بالمحسوس الملموس فعدم تعلم أبنائنا اللغة يعود إلى تلقينهم القواعد المجردة، والأصل أنه يجب توفر مناخ يسمعون ويقرؤون فيه الصحيح من اللغة قرآنا وشعرا وقصصا، ويمارسونها في كل المقامات لتعويد عقولهم وألسنتهم، فتكون معرفة القواعد في هذه الحال تحصيل حاصل وقد أفرد "**ابن خلدون (ت255هـ)**"بابا يقدم فيه سبل تحصيل ملكة اللسان.

- ✓ تعزيز رصيده اللغوي الذي اكتسبه من محيطه الأسري الاجتماعي مع تهذيبه وتصحيحه.
- ✓ التلفظ بلغة فصيحة والتعامل والتقيد بها حتى يحاكونها ويتعودوا عليها.
- ✓ توظيف وضعيات إدماجية تعليمية تساعد على التواصل البيداغوجي بغرض إنماء القدرات التبليغية الوظيفية لدى المتعلم وكسر كل الحواجز والمشكلات النفسية من خجل وانطواء.
- ✓ تقليص الفجوة بين اللغة الشفوية والكتابية وجعل الأولى نقطة انطلاق بضرورة تمكن من ناصيتها لتسهيل تعلم وإنتاج الثانية.

**3-المتعلمون (التلاميذ)**

- ✓ ضرورة تحفيز وحث المتعلمين على المطالعة لإثراء الرصيد اللغوي وتوزيع المعارف والمعلومات لكونها المثري الأساسي لهذا الرصيد.
- ✓ فسح المجال أمام إبداعات المتعلمين وذلك بتخصيص مسابقات فكرية وتقديم جواهر ومحفزات على أحسن أعمال المدرسة.
- ✓ تعويدهم حب الاطلاع على الكتب والقصص منذ الصغر.
- ✓ مطالعة ومشاهدة أشرطة علمية ثقافية فنية باللغة الفصحى.

- ✓ تخصيص برامج تلفزيونية بخاصة في التربية التحضيرية والطور الأول مدعمة بالألعاب القرائية.
- ✓ تشجيع حفظ القرآن الكريم خارج المدارس في المساجد وداخلها كتخصيص حصص لذلك.
- ✓ تشجيع التلاميذ على استعمال اللغة العربية الفصحى وتداولها داخل القسم وخارجه.
- ✓ خلق حوافز قرائية وإنشائية تجعل المتعلم يقبل على تعلم اللغة غير مدبر عنها.
- ✓ تحفيظ الأناشيد لتثقيف والتسلية وتنمية الأذواق.
- ✓ العمل على ترسيخ الحروف بشكل مقنن لأنه مفتاح القراءة ومن ثم تحقيق مطالعة مثمرة، وهذا بالضرورة تحقيق لتعبير شفوي وكتابي مثمرين.
- ✓ إجراء مناقشات بين المتعلمين في تنشيط المسابقات باللغة الفصحى، وتشجيع الفائزين بجوائز تحفز روح المنافسة بين بقية التلاميذ.
- ✓ خلق الدافعية وتوفير عناصر تحفيزية لدى التلاميذ لتحسين الفصحى والإقبال على تعلمها وممارستها.
- ✓ ضرورة إكساب المتعلمين لجميع المهارات اللغوية من قراءة وكتابة وتحدث وسماع.
- ✓ الانطلاق من مواضيع تناسب مستوى التلاميذ وقدراتهم اللغوية، قريبة من واقعهم

المعيش، لتمكينهم من التعبير عنها.

**4-الأسرة ووسائل الإعلام**

توفير بيئة تعليمية محفزة ومشجعة. تكون الانطلاقة من الأسرة بتهذيب لغة الطفل منذ نشأته الأولى، فينشأ على لغة فصيحة تتشكل بتمرس صحيح، وبخاصة في الآونة الأخيرة وازدياد الوعي الثقافي للأسر العربية ومنها الجزائرية، بالاهتمام بلغة الطفل وسلوكاته، ففي ظل "التحولات المجتمعية جعلت الآباءأكثر وعيا بتربية الأطفال، إذ تحول الطفل إلى مركز اهتمام داخل الأسر بعدما كان أمر الاهتمام بشأنه ثانويا، وهذا جعل بعض الآباء يتحكمون في توجيه لغة أبنائهم "[1].

- ✓ التشجيع على استعمال اللغة الفصحى وتداولها في محيط التلميذ بما فيها الأسرة والشارع وبين المتعلمين أنفسهم لترسيخها وإتقانها ليسهل عليهم بعد ذلك الإنتاج الشفوي والكتابي.
- ✓ اقتراح أنشطة لغوية وحصص تعليمية على وسائل الإعلام والاتصال من إذاعة وتلفزة شريطة أن تقدم لأهل الاختصاص لأن وسائل الإعلام تمثل النسبة الأكبر التي يستقبل المتعلم منها لغته ويكون رصيده على إثرها.

[1]-عبد الكريم الفيلالي،اكتساب اللغة العربية وتعلمها عند الطفل المغربي، ص47.

- ✓ التعاون بين الأسرة والمدرسة لتكوين نشء متعلم سليم من الناحية اللغوية.
- ✓ الوعي بأهمية النهوض باللغة العربية وإعادة بعثها وذلك بغرس حب المطالعة والقراءة، وتوفير الظروف الملائمة لاكتساب لغة سليمة ومتعلم قادر على الإبداع والإنتاج.

وصفوة القول إن التداخل اللغوي في المراحل الأولي يعد جسر عبور من التعبير الخام إلى الكلام الفصيح، وعليه، فهو أمر طبيعي يساعد الأستاذ على كشف مواطن الضعف اللغوي، التي يعاني منها المتعلم. لكن إن لم تقدم حلول علاجية واقية انتقلت هذه الظاهرة إلى السنوات الأخرى من التعليم لتصبح ظاهرة معيقة للتحصيل الدراسي.

**خاتمة:**

شمل البحث حقلين لسانين من أهم حقول اللغة وعلومها، أولهما اللسانيات الاجتماعية؛ حيث تطرقت من خلالها إلى المشهد اللغوي في المجتمع الجزائري من ناحية حضور اللغات وموقعها الاجتماعي من جهة، ودراسة الظواهر اللغوية من ازدواجية وثنائية وتعددية لغوية من جهة ثانية، ومدى تأثيراتها على العملية التعليمية، والشق الثاني من الحقل اللساني فرع من بين أهم فروع اللسانيات التطبيقية ألا وهو اللسانيات التعليمية؛ من خلال تبيان أهم انعكاسات التداخلات اللغوية على أداءات المتعلمين المنطوقة والمكتوبة في المدرسة الابتدائية الجزائرية.

ولقد حاولت من خلال هذا البحث رصد التداخلات اللغوية؛ حيث كانت مدونتي متنوعة بين الجانب المنطوق من خلال التسجيل الصوتي والمرئي متمثلا في أداءات المتعلمين التعبيرية، وتجلى ذلك في نشاط التعبير الشفوي، كما اعتُمدت على أداءاتهم المكتوبة من خلال إنتاج كتابي تناول مواضيع متعددة مقررة في البرنامج الدراسي مستندين إلى آراء المعلمين حول هذه الظاهرة من خلال إجاباتهم عن أسئلة الاستبيانات قصد تصنيف التداخلات اللغوية بين واللغة العربية وعاميتها والأمازيغية بمختلف تمظهراتها واللغة الفرنسية، قصد معرفة كيفية تأثير كل هذا الثراء اللغوي على تعليم وتعلم اللغة العربية الفصيحة.

إن ظاهرة التداخل اللغوي من الظواهر اللغوية التي تمثل عائقا أمام التحصيل السليم للغة الفصحى خاصة إن تمكن المتعلم من لغة على حساب أخرى، هذا الذي جعلني أولي أهمية لدراسة مثل هذا الموضوع المعيش في واقعنا التعليمي، خاصة وأنها أصبحت من أكثر الظواهر اللغوية استشراء في هذا الحقل؛ إذ نواجه في تعليم وتعلم اللغة العربية الفصيحة إشكالية الناطقين بغيرها (عامياتها، والأمازيغية ولهجاتها).

ومن خلال ماتم عرضه وتحليله في متن البحث وبعد تشخيص المشكلة ووصفها وتحليلها تبين لنا أن ظاهرة التداخل اللغوي في المرحلة الابتدائية تعتبر ظاهرة طبيعية إلى حد كبير في الطور الأول نظرا لطبيعة المتعلم خلافا لما هي عليه في الأطوار التعليمية المتقدمة.

**جاءت نتائج الجانب التطبيقي الميداني كما يلي :**

- ✓ برزت التداخلات اللغوية بين اللغة العربية واللغة الفرنسية في أداءات المتعلمين المتمدرسين في المدن أكثر منها في الأرياف نظرا لطبيعة الوسط الاجتماعي المعيش كما يظهر في **مدارس أم البواقي ، قصر صبيحي ، عين مليلة .**
- ✓ من الملاحظ أن ظاهرة التداخل اللغوي أكثر انتشارا في الطور الأول من هذه المرحلة وذلك لتأثر المتعلم بلغته الأم وهو ما ظهر في نتائج الاستبيان **(مثلت التداخلات في هذا الطور بكل أنواعها نسبة 62.36%)**
- ✓ صياغة متعلمي الطور الثاني لبعض الكلمات الفرنسية على أوزان اللغة العربية **(كقولهم : نيمروات ، كميونات، فوطوات)** وهذا ما يظهر من خلال النماذج التطبيقية من كتابات المتعلمين والفديوهات والتسجيلات الصوتية .
- ✓ استشراء ظاهرة التداخل اللغوي سجلت على المستوى المنطوق أكثر منه في المكتوب؛ وذلك لخضوع هذا الأخير لضوابط وقواعد لغوية تحكمه.
- ✓ أهم التداخلات اللغوية التي رصدت في المدونة تمثلت في التداخلات المعجمية والتركيبية بشكل بارز والصوتية والدلالية بنسب أقل **( المعجمية بنسبة 53 %والتركيبية بنسبة 48 %والصوتية بنسبة 3% والدلالية بنسبة 13%)**
- ✓ العامية أكثر حصورا عند الفئة المستهدفة عكس ما صرح به المبحوثون من خلال النسب المقدمة **( فقد صرحوا بنسبة 13% في حين هي تقارب نسبة 50%)**

**وختمت بحثي بمجموعة من النتائج أحسبها تدعم الدراسة وتسهم في إيجاد حل للظاهرة المدروسة وهي كالآتي:**

- ✓ الظواهر اللغوية الشائعة في المشهد اللغوي الجزائري من ازدواجية وثنائية وتعددية لها محاسن كما لها مساوئ وهي غير مقتصرة على اللغة العربية فحسب ولا المجتمع الجزائري بعينه، بل هي أيضا ظاهرة شاملة لكل اللغات والمجتمعات في ظل الإقرار بالتعايش اللغوي.
- ✓ تبرز سلبية الظواهر السابقة الذكر بمعية التداخل اللغوي على متعلم المدرسة الابتدائية الجزائرية في عرقلتها الاكتساب السليم للغة وفي تحصيل ملكتها، ويقل أثرها كلما وظفت خارج أسوار المدرسة واقتصر توظيفها على سياق تواصلي خارجها.

- ✓ لغة العلم مقام ولغة العامة مقام آخر؛ لذا وجب توظيف كل لغة في مقامها المناسب لها لكي لا تعتبر ظاهرة الازدواج اللغوي آفة، كما يرى كثير من الباحثين فهي في الأصل ظاهرة طبيعية وجب حسن استغلالها.
- ✓ مساهمة العوامل التاريخية والاجتماعية والنفسية إضافة إلى المناهج الدراسية في حدوث ظاهرة التداخل.
- ✓ تدريس اللغة الأجنبية لمتعلم المرحلة الابتدائية لها انعكاسات إيجابية في ترقية ملكته الاستعابية؛ لذا يجب الحرص على تدريسها في سن مبكرة.
- ✓ حث وسائل الإعلام على استعمال اللغة العربية الفصحى دون غيرها من اللغات أو اللهجات في جميع برامجها الموجهة لهذه الفئة خاصة من أجل المساهمة في تصحيح المسار اللغوي غير السوي، لما لها من بالغ الأثر على لغة الفرد الجزائري عامة والمتعلم على وجه الخصوص.
- ✓ التداخل اللغوي في المراحل الأولى يعد ظاهرة تواصلية معيشة يصطدم بها المعلم أثناء تعليمه لمبادئ التعبير الفصيح نظرا لطبيعة الرصيد اللغوي الذي يمتلكه المتعلم في هذه المنطقة
- ✓ إن أكثر التداخلات اللغوية التي تحدث في لغة المتعلم تكون بين الفصحى وعامياتها من جهة والأمازيغية من جهة أخرى ويعزى ذلك إلى الموروث الثقافي للمجتمع.
- ✓ لغة الأم لا تعتبر لغة عارضة للغة الهدف لذا وجب حسن استغلال رصيدها .
- ✓ ضرورة التأكد من تمكن المتعلم من ملكة اللغة العربية بنية وممارسة لإدراج لغة ثانية من أجل التحصين والوقاية من تداخل أنظمة اللغتين.
- ✓ مزال معلم المدرسة الابتدائية يحرص على سلامة البنية اللغوية ولم يتعدها لتحقيق ملكة التواصل .
- ✓ إن ظاهرة التداخل اللغوي هي ظاهرة ترتكز في محملها على افتقار المتعلم للرصيد اللغوي الفصيح نظرا لطبيعة التواصل اليومي الذي يفرضه عليه المجتمع، مما يستوجب حضور بعض الألفاظ الأجنبية والأمازيغية والعامية في الممارسات التعليمية .
- ✓ ضرورة انغماس المتعلم في المراحل التعليمية الأولى في بيئة توفر له ظروف الاكتساب السليم للغة العربية الفصحى.

✓ ضرورة تخصيص حصص بيداغوجية أكبر للغة الشفوية من أجل اكساب المتعلم ثروة لغوية يستطيع الاعتماد عليها في الإنتاج الكتابي .

**المقترحات**

✓ إعادة النظر في الإصلاحات الجديدة وبالضبط في التدريس وفق المقاربة بالكفاءات للجيل الثاني لما يتوافق مع طبيعة المتعلم الجزائري.

✓ ضرورة الاستفادة من أحدث ما توصل إلية الدرس اللساني في مجال تعليمية اللغات عامة وتعليمية اللغة العربية خاصة ، واستغلال نتائجها في العلمية التعليمية العلمية

✓ ضرورة إعادة النظر في نوعية الموظف الذي يلتحق بسلك التعليم الابتدائي( توظيف أكثر من( **20 شعبة)** وذلك بتخصيص أساتذة لتدريس اللغة العربية عكس ماهو معمول به الآن .

لقد حاولت في هذه الدراسة– والتي لا ندعي لها الإحاطة وإنما هي جهد المُقل– الإجابة عن مجموع الفرضيات والأسئلة المتعلقة بالبحث، وأتمنى أن نكون قد أسهمت ولو بالشيء القليل لإماطة اللثام عن هذه الظاهرة، لعل هذه النتائج والمقترحات التي توصلت إليها تخدم القارئ والباحث العلمي؛ وأساتذة المرحلة التعليمية المستهدفة بصفة خاصة؛ للتقليل من هذه الظاهرة في المؤسسات والمدارس التربوية، وإكساب المتعلم رصيدا لغويا فصيحا يمكّنه من تحصيل ملكة اللغة العربية، وهذه الدراسة تمثل جزءا لا يتجزأ من دراسات لاحقة؛ والتي أمل أن تجد حلا جذريا لهذه الظاهرة اللغوية الموجودة بمدارسنا؛ لذا لا يزال هذا الموضوع بحاجة إلى دراسات أخرى تكشف معالمه وتتعمق أكثر في جوانبه، وتكون فاتحة وانطلاقة لدراسات وبحوث أعمق واشمل تُبنى على عيّنة أوسع، وتمتد إلى مراحل تعليمية أعلى من جهة؛ وتشمل جميع المناطق الجزائرية من جهة أخرى؛ وهذا لا يتأتي إلا بتضافر جهود وإمكانيات أكبر.

ولله ولى التوفيق

**القرآن الكريم (رواية حفص عن عاصم)**

**أ-المصادر العربية:**

***ابن جني (أبو الفتح عثمان )**

**1.**الخصائص، تحقيق عبد الحميد هنداوي، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان. ج1، دت

***ابن خلدون (عبد الرحمن بن محمد الحضرمي )**

**2.**المقدمة، تحقيق وشرح وفهرسة سعيد محمود عقيل، دار الجيل للنشر والطباعة والتوزيع، ط1،ج1، 1426 -2005.

***ابن سنان (أبو محمد عبد الله بن محمد بن سعيد... الخفاجي )**

**3.**سر الفصاحة، دار الكتب العلمية، بيروت، ط1، 1982.

***ابن منظور ( أبو الفضل جمال الدين محمد بن مكرم)**

**4.** لسان العرب، ، تحقيق عبد الله علي الكبير وآخرون، طبعه جديدة، ، دار المعارف مادة "عبر" مجلد 4 ، جزء03، دط ، دت. 1988.

**5.** لسان العرب، دار الجيل، بيروت ،دط ، ج2،

**6.**لسان العرب دار صادر، بيرروت، لبنان، ط1، ج12،دت.

**7.** لسان العرب، طبعة جديدة مصححة اعتنى بتصحيحها: أمين محمد عبد الوهاب ومحمد صادق العبيري، دار إحياء التراث العربي للنشر، لبنان، ط3، ج3، 1999.

***براشد( مهدي )**

**8.** معجم العامية الدزيرية بلسان جزائري مبين، وزارة الثقافة في إطار الصندوق الوطني للترقية الفنون والآداب، دار فيسيرا للنشر، الجزائر، دط ، دت.

***بركة(بسام )**

**9.**معجم اللسانية، منشورات جرّوس برس، طرابلس، لبنان، ط1، 1985.

**الجاحظ (أبي عثمان عمر و بن بحر )**

**10.** البيان والتبين، تحقيق عبد السلام هارون، مكتبة الخانجي، القاهرة ، ط7، ج3، 1418هـ-1998م .

***الجرجاني( علي بن محمد الشريف الحسني )**

**11.**كتاب التعريفات، مكتبة لبنان ، بيروت ، طبعة جديدة ، 1985.

**الجوهري( نصر اسماعيل بن حماد )**

**12.** تاج اللغة وصحاح العربية ، مرتب ترتيبا ألفبائيا وفق أوائل الحروف ، راجعه واعتني به ، محمد تامر ابن محمد الشامي ، زكريا جابر أحمد ، دار الحديث ، القاهرة ، المجلد 1، سنة الطبع 1430-2009م.

***الخولي ( محمد على )**

**13.**معجم علم اللغة النظري، مكتبة لبنان، بيروت، طبعة جديدة، دت .

***ديكرو (أوزوالد ) سشايفر( جان ماري )**

**14**- المعجم الموسوعي الجديد لعلوم اللسان ، تر : منذر عياشي، الدار البيضاء، المغرب، ط2007.

***رضا (أحمد )**

**15**.قاموس رد العامي إلى الفصيح، دائر الرائد بالعربي، بيروت، لبنان، ط2، 1401-1981م.

***الزمخشري (جار الله أبي القاسم بن عمر)**

**16**.أساس البلاغة، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت، لبنان ،ط1، 1426-1427هـ/2006م.

***عبد العال (عبد المنعم )**

**17**.معجم الألفاظ العامية ذات الحقيقة لأصول عربية مأخوذة من القرآن-الحديث معاجم اللغة ومأثورها، مكتبة الخانجي، القاهرة، مصر، ط2، دت .

***عبد الواحد (محمد أديب جمران)**

**18**.معجم الفصيح من اللهجات العربية وما وافق منها القراءات القرآنية، مكتبة عبيكان، دط، 1421هـ/2000م .

***الفيروزبادي(أبو طاهر مجيد الدين محمد يعقوب بن محمد إبراهيم الشيرازي)**

**19**.قاموس المحيط، دار العلم، بيروت، دط، ج4، دت .

***القاضي (خالد رشيد )**

**20.**لسان العرب ،ضبط نصه وعلق حواشيه خالد رشيد القاضي، دار الأبحاث ، الجزائر ، الأجزاء :13/12/11/10،ط1، 2008.

**المسدي (عبد السلام)**

**21.**قاموس اللسانيات، عربي –فرنسي، فرنسي –عربي مع مقدمة في علم المصطلح ، الدار العربية الكتاب، دط ، دت

***معجم الوسيط**

**22.** مجمع اللغة العربية، مكتبة الشروق الدولية ، مصر العربية ط1، 1425 هـ-2004م.

**23.** المعجم الوسيط ، القاهرة ، دار الدعوة ، ماي، ج1،1972 .

***المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم**

**24.** المعجم الموحد لمصطلحات اللسانيات –مطبعة المنظمة العربية للتربية المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، –مكتب تنسيق التعريب ، الدار البيضاء ،2002.

***مونان (جورج )**

**25.**معجم اللسانيات، ترجمة جمال الحضري، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت، لبنان، ط1، 2012.

**ب-المراجع العربية**

***إبراهيمي (آمنة )**

**26.**وضع اللغة العربية بالمغرب وصف ورصد وتخطيط، منشورات زاوية، مطبعة الأمنية، الرباط، ط1، 2007.

***الإبراهيمي (محمد البشير بن محمد السعدي. . . . بن عبد الله بن عمر)**

**27.** (مواقف الإمام )، اللغة العربية في عهد الاستعمار، عالم الأفكار للطباعة والنشر و التوزيع، ط1، 2007.

***إبرير(بشير )**

**28.**تعليمية النصوص بين النظرية والتطبيق، عالم الكتب الحديثة، إربد، الأردن،ط1، 2007.

***ابن عيسى (حنفي )**

**29.**محاضرات في علم النفس اللغوي، الشركة الوطنية للنشر والتوزيع، الجزائر، ط2، 1971-1980

***أبو زيد (نواري سعودي )**

**30.**محاضرات في اللسانيات التطبيقية، بيت الحكمة للنشر و التوزيع، ط1، 2012.

***أبو مغلي (سميح )**

**31.**الأساليب الحديثة لتدريس اللغة العربية، دار البداية للنشرو التوزيع، عمان، ط1، 1430-2009.

**32.**التدريس باللغة العربية الفصيحة لجميع المواد في المدارس، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، ط1،1418هـ-1997م.

***استيته ( سمير شريف)**

**33.** اللسانيات المجال والوظيفة والمنهج، دار الكتاب العالمي، عمان، الأردن، عالم الكتب الحديث، إربد، الأردن، ط1، 1425هـ-2005م، ط1429،2هـ-2008م

**34.** المشكلات اللغوية في الوظائف والمصطلح والازدواجية، دار القلم للنشر والتوزيع، الإمارات العربية المتحدة، دبي، ط1، 1422-2001..

***إسماعيل( زكريا )**

**35.**طرق تدريس اللغة العربية، دار المعرفة الجامعية، دط، 2005.

***الأشراف (مصطفى )**

**36.**الجزائر الأمة والمجتمع، ترجمة حنفي بن عيسى، المؤسسة الوطنية للكتاب، الجزائر، دط ، 1983.

***أنيس(إبراهيم )**

**37.**من أسرار اللغة، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، ط 2، 2003.

***الأوراغي( محمد)**

**38.**نظرية اللسانيات النسبية، دواعي النشأة، الدار العربية للعلوم ناشرون، بيروت، لبنان، ط1، 2010.

***آيت أوشان (علي )**

**39.**اللسانيات والبيداغوجية ، نموذج النحو الوظيفي،الأسس المعرفية والديداكتيكية ، السلسلة البيداغوجية 5، مطبعة النجاح الجديدة ، دار الثقافة ، الدار البيضاء،ط1، 1998.

***بشر (كمال)**

**40.** اللغة العربية بين والوهم وسوء الفهم، دار غريب للطباعة والنشر القاهرة، دط ، دت .

**41.** مدخل إلى علم اللغة الاجتماعي، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، دط، دت.

***بلعيد (صالح)**

**42.** الأمن اللغوي، دار هومة للطباعة والنشر والتوزيع، الجزائر، دط، 2010.

**43.** دروس في اللسانيات التطبيقية، دار هومة، الجزائر، ط7، 2017.

**44.** ظاهرة ضعف اللغة العربية في الجامعات الوطنية، ( جامعة تيزي وزو نموذجا)، دار هومة للطباعة والنشر والتوزيع ، الجزائر دط ،2009.

**45.** علم اللغة النفسي، دار هومة، الجزائر، ط2، 2011.

**46.** في المسألة اللغوية، دار هومة للطباعة والنشر والتوزيع، الجزائر، ط2، دت.

**47.** اللغة العربية خلال خمسين سنة 1962-2012وزارة الثقافة، الجزائر، دار أسامة للطباعة والنشر والتوزيع دط، دت .

**48.** محاضرات في قضايا اللغة العربية، مطبوعات جامعة منتوري قسنطينة، دار الهدى للطباعة والنشر والتوزيع، عين مليلة، الجزائر دط ، دت.

**49.**مقاربات منهجية، دار هومة، بوزريعة، الجزائر، طبعة 2004.

***بلكا (إلياس) ومحمد ( حراز )**

**50.**إشكالية الهوية والتعدد اللغوي في المغرب العربي، المغرب نموذجا، مركز الإمارات للدراسات والبحوث الاستراتيجية، ط1، 2014.

***بن العزمة (علال )، الخلوفي(فاطمة )**

**51.**ديداكتيك التعدد اللغوي مقاربة سيكوسوسيولسانية، تقديم ومراجعة عبد الكريم غريب، منشورات عالم التربية، مطبعة دار البيضاء، طبعة 1437-2016.

***البهنساوي (حسام )**

**52.**العربية الفصحى ولهجاتها، مكتبة الثقافة الدينية، القاهرة، دط ، 1464-2004

***بوشوك (مصطفى بن عبد الله)**

**53.** تعليم وتعلم اللغة العربية وثقافتها ، دراسة في اللغة واللهجات تر : رمضان عبد التواب ، مكتبة الخانجي ، مصر،دط ، 1987 .

**54.** تعليم وتعلم اللغة العربية وثقافتها، مطبعة المعارف الجديدة، الرباط، ط2، 1994.

**55.** تعليم وتعلم اللغة العربية وثقافتها، مطبعة النجاح الجديدة، مزيدة ومنقحة، ط3، 2000/1420م.

***تعوينات، ( علي )**

**56.**صعوبات تعلم اللغة العربية المكتوبة في الطور الثالث من التعليم الأساسي، دراسة ميدانية، ديوان المطبوعات الجامعية، الساحة المركزية، بن عكنون، الجزائر ،دط ،دت.

***الجبار (سيد إبراهيم)**

**57.**التربية ومشكلات المجتمع، مجموعة دراسات دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع القاهرة ، دط ، دت .

***جعفري( أحمد أبا الصافي )**

**58.**اللهجة التواتية الجزائرية، معجمها بلاغتها أمثالها، حكمها عيون أشعارها، منشورات الحضارة للنشر والتوزيع، وزارة الثقافة، الجزائر، ط1، 2014.

***جامعة من المؤلفين**

**59.** اللغة الأم، دار هومة، للطباعة والنشر، بوزريعة، الجزائر، ط2004.

***الجندي (أنور)**

**60.**اللغة العربية بين حماتها وخصومها ، مطبعة الرسالة ، القاهرة ، د ط، دت .

***الحاج صالح (عبد الرحمن )**

**61.** بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، موفم للنشر والتوزيع، دط، ج2، 2007

**62.** بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، موفم للنشرو التوزيع، دط،ج1، 2007

**63.** السماع اللغوي عند العرب ومفهوم الفصاحة، موقع للنشر، الجزائر ،دط،2007.

***حثروبي ( محمد الصالح)**

**64.**الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي، وفق النصوص المرجعية الرسمية، دار الهدى، عين مليلة، دط.

***حجازي (محمود فهمي )**

**65.**علم اللغة العربية، مدخل تاريخي مقارن في ضوء التراث واللغات السامية، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، دط، دت .

***حركات (مصطفى )**

**66.**العربية بين البعد اللغوي والبعد الاجتماعي، دار الآفاق، دط، 2017

***حساني (أحمد )**

**67.**دراسات في اللسانيات التطبيقية حقل تعليمية اللغات، ديوان المطبوعات الجامعية، بن عكنون، الجزائر، ط2، 009.

***الحسن (إحسان محمد )**

**68.**مناهج البحث الاجتماعي، دار وائل للنشر، عمان الأردن، ط2، 2009.

***حسن البجة (عبد الفتاح )**

**69.**أصول تدريس اللغة العربية بين النظرية والممارسة، دارالفكرالعربي، عمان، الأردن، دط، 1999.

***حمداوي( جميل )**

**70**.بيداغوجيا الأخطاء، الدار البيضاء، مطبعة النجاح الجديدة، دط، 2015.

***الحمزاوي ( رشاد )**

**71**.العربية والحداثة أو الفصاحة فصاحات، منشورات المعهد القومي، للعلوم التربية، بيروت، لبنان ، تونس، ط1، 1982

***خرما (نايف )، علي حجاج**

**72**.اللغات الأجنبية، تعليمها وتعلمها، سلسلة كتب ثقافية شهرية يصدرها المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، عالم المعرفة، الكويت، يناير 1990يونيو1988 .

***خليل (إبراهيم )**

**73**.مدخل إلى علم اللغة، دار الميسرة للنشر والتوزيع للطباعة، ط1، 1435، 2014.

***خليل (حلمي)**

**74**. في اللسانيات التطبيقية، كلية الآداب، جامعة الإسكندرية، دار المعرفة الجامعية، دط، 2002

***خوالدة (أكرم صالح محمود)**

**75**. الإيدز اللغوي، دار الحامد للنشر والتوزيع، عمان، ط1،1433هـ- 2012م.

***الخولي (أحمد عبد الكريم)**

**76.** اكتساب اللغة، نظريات وتطبيقات، دار مجدلاوي للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2013-2014.

***الخولي ( محمد على )**

**77.** الحياة مع لغتين- الثنائية اللغوية- دار الفلاح للنشر والتوزيع، الأردن، ط2002، دت.

**78.**الحياة مع لغتين "الثنائية اللغوية "المملكة العربية السعودية ، الرياض، ط1، 1408هـ/1988م.

***الدباس (صادق يوسف)**

**79.**دراسات في علم اللغة الحديث، دار أسامة للنشر والتوزيع، الأردن، عمان، ط1، 2012.

***الدليمي (الحسن )، الوائلي (سعاد عبد الكريم عباس )**

**80.**اللغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها، دار الشروق للنشر والتوزيع، ط1، 2005

***الدليمي (طه علي حسن ) و الوائلي (سعاد عبد عباس الكريم )**

**81.**اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية، عالم الكتب الحديث، إربد، لبنان، دط، 2005.

***الراجحي (عبده )**

**82.**علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، دط، 1995

**83.** علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، دار المعرفة الجامعية، د ط، 2000 .

**84.**علم اللغة وتعليم العربية، دار النهضة العربية، لبنان،ط2، 2004.

***زكريا (ميشال)**

**85.**الألسنة التوليدية والتحويلية وقواعد اللغة العربية( النظرية الألسنية)، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، ط1، 1402-1982.

**86.** الألسنية (المبادئ والإعلام المؤسسة الجامعية للدراسة والنشر والتوزيع، بيروت، ط2، 1983.

**87.** بحوث ألسنية عربية، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت، ط1، 1992.

**88.** قضايا ألسنية تطبيقية، دراسة لغوية اجتماعية نفسية مع مقارنة تراثية، دار العلم للملايين، بيروت، لبنان، ط1، 1993

**89.** مباحث في النظرية الألسنية وتعليم اللغة، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، لبنان، ط1، 1404هـ-1984م .

***سعد (محمد الرابع أول)**

**90.**علم اللغة التقابلي بين النظرية والتطبيق، ، دار الأفاق العربية، القاهرة، ط1، 1437-2016.

***سمك (محمد صالح)**

**91.**فن التدريس للتربية اللغوية وانطباعاتها وأنماطها العملية، دار الفكر العربي، القاهرة، طبعة جديدة ،1418هـ-1998م.

***السيد (محمود أحمد )**

**92.**اللسانيات وتعليم اللغة، سلسلة الدراسات والبحوث المعمقة، دار المعارف للطباعة والنشر، سوسة، تونس دط، دت .

***شاهين (عبد الصبور )**

**93.**في علم اللغة، مكتبة الشباب، دط ، 1994.

**94.**في علم اللغة العام، مكتبة الكتاب،دط، 1984.

***شحاتة (حسن )**

**95.**تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، الدار المصدرية اللبنانية، القاهرة، طبعة مزيدة ومنقحة ، ط4، 2000.

***الصوري (عباس )**

**96.**في بيداغوجية اللغة العربية ( البحث في الأصول)، مكتبة النجاح الجديدة، الرباط، دط، 1998.

***الصويركي (محمد )**

**97.**التعبير الكتابي والتحريري، أسسه مفهومه وأنواعه، طرائق تدريسه، دار المكتبة الكندي للنشر والتوزيع، دط، 1435-2014.

***صياح (أنطوان )**

**98.** تعليمية اللغة العربية، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان ،ط1 ،2006 .

**99.**تعليمية اللغة العربية ، دار النهضة العربية ، بيروت ، لبنان ،ط1،ج2،2008.

***طبي (محمد)**

**100.** وضع المصطلحات المؤسسة العمومية الاقتصادية لترقية الحديد والصلب" بروسيدار" دط، دت.

***طحيل (سعيدة )**

**101.** تعليمية الترجمة، دراسة تحليلية تطبيقية، عالم الكتب الحديث، إربد، الأردن، ط1 1430،2009.

***طعيمة (رشدي أحمد)**

**102.** المعلم كفاياته، إعداده، تدريسه، دار الفكر العربي، القاهرة،ط2، 2006.

***عابد محمد بوهادي (عابد محمد)**

**103.** تحديات اللغة العربية في المجتمع الجزائري، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط2014.

***عاشور( راتب قاسم)، حوامدة (محمد فؤاد)**

**104.** أساليب تدريس اللغة العربية، دار الميسرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن ، ط4، 2014م.

**105.** فنون اللغة العربية وأساليب تدريسها بين النظرية والتطبيق، عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع، ط1، 2009.

***عبد التواب (رمضان )**

**106.**فصول في فقه العربية، مكتبة الخا نجي، القاهرة، ط6، 1420-1999.

***عبد الحميد (حسين )، رشوان (أحمد )**

**107.** العلم والتعليم و المعلم من منظور علم الاجتماع، دط، دت.

***عبد الرحمن (عائشة )**

**108.** لغتتنا والحياة، دار المعارف، مصر، القاهرة، دط، 1971.

***عبد العال( عبد المنعم سيد )**

**109.** طرق تدريس اللغة العربية، مكتبة غريب، دط، دت .

***العزة( سعيد حسني )**

**110.** صعوبات التعلم (المفهوم، التشخيص، الأسباب، أساليب التدريس واستراتيجيات العلاج، ط1، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، د ط، 2007.

***العزاوي (نعمة رحيم )**

**111.**فصول في اللغة والنقد، دار المثنى للطباعة والنشر، بغداد، العراق، ط1، 2004.

***عطار (أحمد عبد الغفور )**

**112.** دفاع عن الفصحى، مكة المكرمة،ط1، 1419هـ-1979م.

***عطية (محسن علي)**

**113.** الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية، دار الشروق للنشروالتوزيع، ط1، 2006.

***عمر( أحمد مختار)**

**114.** العربية الصحيحة، عالم الكتب، القاهرة، ط2، 1998.

***عيساني (عبد المجيد)**

**115.**نظريات التعلم وتطبيقاتها في علوم اللغة، دار الكتاب الحديث، القاهرة، ط1 2011-2012م.

***غريب (عبد الكريم )**

**116.**التعلم والاكتساب، مطبعة النجاح الجديد، المغرب، د ط، 2001.

***الفخراني( أبو السعود أحمد)**

**117.** تطور اللغة بين اللغة والفكر والصوت اللغوي، دار الكتاب الحديث حقوق الطبعة محفوظة، القاهرة، ط1، 1432هـ- 2010 م.

***فريحة (أنيس )**

**118.** نحو عربية ميسرة، دار الثقافة ، بيروت، د ط، 1973.

***الفلاي (إبراهيم صالح )**

**119.** ازدواجية اللغة النظرية والتطبيق، جامعة الملك سعود الرياض، فهرسة مكتبة الملك فهد الوطنية – ط1، 1417 هـ – 1996 .

***الفهري (عبد القادر الفاسي )**

**120.**السياسة اللغوية في البلاد العربية بحثا عن بيئة طبيعية عادلة، ديمقراطية ناجحة، دار الكتاب الجديد المتحدة. دط ،دت .

***الفيصل( سمر روحي)**

**121.** قضايا اللغة العربية في العصر الحديث، كانون الثاني، غزة، دط، 2009.

**الفيلالي (عبد الكريم )**

**122.**اكتساب اللغة العربية وتعلمها عند الطفل المغربي –الرصيد المعجمي–المطبعة شركة مطابع الأنوار المغاربية، ط1، 2012.

***القاسمي (علي )**

**123.** لغة الطفل العربي، مكتبة لبنان ناشرون، ط1، 2009.

***قطاوي (محمد إبراهيم )**

**124.** طرق تدريس الدراسات الاجتماعية، دار الفكر ناشرون وموزعون المملكة الأردنية ، ط1، 1428–2007

***القعود (عبد الرحمن بن محمد )**

**125.** الازدواج اللغوي في اللغة العربية، ومعه مقالتان مترجمتان، مكتبة الملك فهد، الرياض، ط1، 1417–1997.

***قنديلجي (عامر إبراهيم )**

**126.** منهجية البحث العلمي، داراليازوي العلمية للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط2012.

*** محمد ( المعموري ) وآخرون**

**127.**تأثير تعليم اللغة العربية، معهد بورقيبة للغات الحية، تونس، دط، 1983.

***محمد( عاطف فضل)، بن عطا (جميل محمد)**

**127.**فن الكتابة والتعبير، دار الميسرة للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 1432-2013

***مدكور(علي أحمد )**

**128.** تدرس فنون اللغة العربية، دار الفكر العربي، القاهرة، د ط، 2008.

***المدني (محمد توفيق)**

**129.**جغرافيا القطر الجزائري، مكتبة النهضة، الجزائر، د ط، 1963

***مرتاض (عبد الجيل)**

**130.** الموازنة بين اللهجات العربية الفصيحة –دراسة لسانية في المدونة والتركيب –دار هومة، الجزائر، د ط، د ت .

***مرتاض (عبد الملك )**

**131.** العامية الجزائرية وصلتها بالفصحى، سلسة الدراسات الكبرى، الشركة الوطنية للنشر والتوزيع، الجزائر، د ط، 1981 .

***المعتوق (أحمد محمد )**

**132.** الحصيلة اللغوية وأهميتها–ومصادرها ووسائل تنميتها، عالم المعرفة 212، سلسلة كتب ثقافية شهرية يصدرها المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت. دط، أغسطس1996.

***المغلي( فيصل حسين)**

**133.**الفني لتدريس اللغة العربية، دار الثقافة، ط1، دت.

***منال عصام برهم**

**134.**فن الكتابة والتعبير، مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع، ط1، 1435–2014.

***الموسى (نهاد )**

**135.** الثنائيات في قضايا اللغة العربية– من عصر النهضة إلى عصر العولمة، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2003

**136.** قضية التحول إلى الفصحى، دار الفكر العربي، عمان، ط1، 1987

**137.** اللغة العربية في العصر الحديث، قيمّ الثبوت وقوى التحّول، دار الشروق عمان ،د ط، 1428هـ–2007م

***الميساوي(خليفة )**

**138.** تداخل الألسن، دراسة المظاهر والقيود اللسانية، من إصدارات نادي الأحساء الأدبي، مكتبة الملك فهد الوطنية للنشر والتوزيع، تونس ،ط1، 1432-2011.

***نايف (خرما )، علي (حجاج )**

**139.** اللغة الأجنبية تعليمها وتعلمها، عالم المعرفة، الكويت ،دط، 1988

***الهاشمي( السيد أحمد )**

**140.**جواهر البلاغة في المعاني والبيان والبديع، المكتبة العصرية ، ط1، 1999.

***هريدي (أحمد محمد )**

**143.**أبو بكر علي عبد العليم، التعبير اللغوي مفرداته وتراكيبه، مكتبة ابن سينا للطباعة والنشر، القاهرة، دط، دت.

***هلال (عبد الغفار حامد)**

**144.**اللهجات العربية، نشأة وتطور، دار الفكر العربي، القاهرة، طبعة جديدة، 1432-2011.

***الوائلي (سعاد عبد الكريم عباس)**

**141.** طرائق تدريس الأدب والبلاغة والتعبير بين النظرية والتطبيق، دار الشروق، عمان، الأردن، ط1، 2004م.

***الود غيري (عبد العلي )**

**142.** لغة الأمة ولغة الأم عن واقع اللغة العربية في بيئتها الاجتماعية والثقافية، دار الكتب العلمية، بيروت لبنان، ط1، دت.

***يعقوب(إميل بديع)**

**143.** فصول في فقه اللغة العربية، المؤسسة الحديثة للكتاب، طرابلس، لبنان، ط1، 2011.

**ج-المراجع المترجمة**

***أشار(بيار)**

**144.**سوسيولوجيا اللغة، تعريب: عبد الوهاب ترو، منشورات عويدات، لبنان، ط1، 1996.

***براون (دوجلاس )**

**145.**أسس تعلم اللغة وتعليمها، تر: عبده الراجحي، علي أحمد شعبان، دار النهضة العربية، الطباعة والنشر، بيروت ط1، 1994.

***تزو(عبد الوهاب)**

**146.** سوسيولوجيا اللغة مع مقدمة من المؤلف خاصة بالطبعة العربية، تعريب عبد الوهاب تزو، منشورات عويدات، بيروت، لبنان، ط1، 1996.

***جاس (سوزان ) سلينكر( لاري )**

**147.**اكتساب اللغة الثانية، مقدمة عامة، ، ترجمة ماجد حمد، جامعة الملك سعود للنشر والتوزيع والمطابع7. ج1، دط ، دت .

***جان كالفي (لويس)**

**148.**حرب اللغات والساسيات اللغوية، ترجمة حسن حمزة، مراجعة سلام بزي–حمزة–، المنظمة العربية للترجمة تدعم من مؤسسة محمد بن راشد آل مكتوم، بيروت، أغسطس،ط1، 2008.

**149.**علم الاجتماع اللغوي، ت: محمد يحياتين، دار القصبة للنشر والتوزيع، حيدرة ، الجزائر، د ط، ، 2006.

***سيجوان (هيجل)، مكاي (وليام )**

**150.**التعليم وثنائية اللغة، تر: إبراهيم بن حمد العقيد ومحمد عاطف مجاهد، الرياض، مطلع جامعة الملك سعود الرياض ،دط، 1994.

***طالب الإبراهيمي ( خولة )**

**151.** الجزائريون والمسألة اللغوية، تر: محمد يحياتين، دار الحكمة، الجزائر، ط2 ،1997.

***موريس( أنجرس )**

**152.**منهجية البحث العلمي في العلوم الإنسانية تدريبات عملية، تر:صحراوي بوزيد وآخرون، دط، دت .

***هدسون**

**153.** علم اللغة الاجتماعي، تر: محمود عبد الغني عياد، الشؤون الثقافية العامة، ط1، 1987.

**154.يول (جورج )** معرفة اللغة، تر: محمود فراج عبد الحافظ، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، الإسكندرية،، ط1 ،2000.

**د.المقالات**

***إبرير (بشير )**

**155.** دلائل اكتساب اللغة في التراث اللساني العربي، منشورات باجي مختار، عنابة.

***إبرير(بشير ) وآخرون**

**156.** مفاهيم التعليمية بين التراث والدراسات اللسانية الحديثة، مخبر اللسانيات واللغة العربية، جامعة باجي مختار، عنابة، الجزائر، دط، 2009.

***أوشيش حماش (كريمة )**

**157.** التّداخل اللغوي بين القديم والحديث، مجلة اللسانيات، مركز البحث العلمي والتقني لتطوير اللغة العربية، العدد21، 2015.

**158.**الثنائية اللغوية العامية والفصحى في استعمال التراكيب، مجلة اللسانيات، العدد 8، 2003.

***بسناسي (سعاد )**

**159.** مؤثرات التعدد اللساني على وحدة التفكير الإنساني، منشورات المجلس الأعلى للغة العربية– التعدد اللساني واللغة – الجامعة، الجزائر ،الجزء1، 2014.

***بن خويا(ادريس ) و برماتي (فاطمة)**

**160.** الوسائل التعليمية وأهميتها ونجاعتها في العملية التعليمية، مجلة جيل الدراسات الأدبية والفكرية، ع5، فبراير 2015

***بوشحدان (الشريف )**

**161.**الأستاذ عبد الرحمان الحاج صالح وجهوده العلمية في ترقية استعمال اللغة العربية، مجلة ترقية اللغة العربية، جامعة محمد خيضر بسكرة، الجزائر، ع7، 2010م .

***تومي (خليدة )**

**162.**كلمة معالي وزيرة الثقافة، الفصحى وعامياتها، لغة التخاطب بين التقريب والتهذيب، أعمال الندوة الدولية ضمن فعاليات الجزائر عاصمة للثقافة العربية، منشورات المجلس الأعلى للغة العربية ،2008، يومي 04-05-2007.

***التيجني (بن عيسى )**

**163.**التعددية اللغوية وسيلة للاتصال والثقافة، محاضرات الندوة الدولية، تلمسان، الجزائر، 2002.

***جاه (كمال محمد )**

**164.**الاقتراض بين اللغات مفهومه وأسبابه ومصادره وأضربه، مؤتمر " اللغة العربية وتحديات العصر" بالتعاون بين كلية دار العلوم جامعة القاهرة ومركز الدراسات المعرفية- القاهرة.

**الحاج صالح (عبد الرحمن)**

**165**.الثنائية بالنسبة للغة العربية وأوصافها الحقيقية الايجابية منها والسلبية، مجلة المجمع الجزائري للغة العربية ، الجزائر، العدد الخامس عشر، السنة الثامنة، شعبان 1433هـ جوان 2012.

**166**.اللغة العربية الفصيحة المنطوقة ودورها في المجتمع العربي، مجلة المجمع الجزائري للغة العربية، الجزائر ، العدد 13، السنة 4، رجب1432هـ جوان 2011م.

**167**.اللغة العربية بين المشافهة والتحرير، مجلة مجمع اللغة العربية، الجزائر ، العدد66

**168**.مدخل إلى علم اللسان الحديث أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللغة العربية، مجلة اللسانيات، مجلة في علم اللسان البشري تصدرها جامعة الجزائر، معهد العلوم اللسانية والصوتية، الجزائر. العدد الرابع ، 1973

**169**. العامية العربية ولغة التخاطب الفصيحة، الفصحى وعامياتها، لغة التخاطب بين التقريب والتهذيب، أعمال الندوة الدولية ضمن فعاليات الجزائر عاصمة للثقافة العربية منشورات المجلس 2008، يومي 04-05-2007.

***حداد (فتيحة)**

**170**. واقع التهجين اللغوي في المدرسة الجزائرية، اللغة العربية بين التهجين والتهذيب، الأسباب والعلاج، المجلس الأعلى للغة العربية ، الجزائر .

***الخلادي (محمد الأمين )**

**171**.التعدد اللغوي في الجزائر، مجلة الإنسان والمجال، دورية علمية محكمة تصدر عن

معهد العلوم الإنسانية والاجتماعية المركز الجامعي، نور البشير، البيض، السنة الأولى، العدد01، أفريل 2015.

***الخولي (محمد علي )**

**172.** تأثير التدخل اللغوي في تعلم اللغة الثانية وتعليمها، مجلة جامعة الملك سعود للعلوم التربوية، الرياض، المملكة العربية السعودية، 1409-1989.

***رمضان (رزمان)**

**173.**التعبير الكتابي ونشاطاته في الطور الثالث من التعليم الثانوي، مجلة همزة وصل، الجزائر، عدد خاص، 1999،.

***سالمي (عبد المجيد)**

**174.**المنطلقات اللغوية الأساسية في بناء طرائق تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، مجلة الآداب واللغات، جامعة الجزائر، العدد1، 2006.

***سعدي (إبراهيم )**

**175.** إشكالية التواصل اللغوي بالجزائر، منشورات المجلس الأعلى للغة العربية، مجلة فصلية، العدد الثاني، 1999.

***السيد (محمود )**

**176.** واقع اللغة العربية في الوطن العربي لآفاق التطور" مجلة اللسان العربي، الرباط، العدد (66) .

***الشرقي (لحسن )**

**177.**المسارات الإنجازية للتداخل اللغوي، مجلة علوم التربية، مطبعة النجاح الجديدة، العدد 58، 2014.

***صالح (غيلوس )**

**178.**الإنتاج الكتابي في ضوء المقاربة النصية في المدرسة الجزائرية ، طرق تعلمه وتقويم ، مخبر الممارسات اللغوية في الجزائر ، مجلة أكاديمية محكمة ، العدد الرابع والثلاثون ، ديسمبر ،2015.

***طالب الإبراهيمي ( خولة )**

**179.**طريقة تعليم التراكيب العربية في المدارس المتوسطة الجزائرية، اللسانيات، مجلة علم اللسان البشري تصدرها جامعة الجزائر معهد العلوم اللسانية والصوتية العدد5. 1981 .

***عزوزي (عبد الصمد )**

**180.**الألفاظ المقترضة من اللغة التركية في اللهجة الجزائرية، مجلة المشعل، تلمسان، العدد 12، يناير 2015.

***القاسمي (علي )**

**181.**التداخل اللغوي والتحول اللغوي، مجلة الممارسات اللغوية مخبر الممارسات اللغوية، جامعة تيزي وزو، ، الجزائر، العدد التجريبي2010.

***القضاة (محمد عايد )، العمري ( محمد فاطمة )**

**182.**أثر اللغة الأم في تعلم اللغة الثانية العربية للناطقين بغيرها أنموذجا، دراسات العلوم الإنسانية والاجتماعية، الجامعة الأردنية، المجلد 42، ملحق 1، 2015.

**183.قضايا استعمال اللغة العربية في المغرب** مطبوعات أكاديمية، المملكة المغربية، سلسلة الندوات، الرباط، جمادى الأولى 1414هـ نوفمبر 1993م.

***القفعان( توفيق محمد ملوح )و الفاعوري (عوبي صحبي)**

**184.**تأثير الازدواجية اللغوية ( الفصيح والعامي) في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، دراسات العلوم الإنسانية والاجتماعية، المجلد 39، العدد 1، 2012.

***قلاتي (ليلى )**

**185.**دواعي التداخل اللغوي وانعكاساته على تعلم اللغة العربية في المدرسة الجزائرية ، جسور المعرفة ، الشلف ، العدد 04(16) ، المجلد 04،2018 .

***قلاز ( وردية )**

**186.** ترسيخ الملكة اللغوية من خلال برنامج (افتح يا / سمسم) مخبر الممارسات اللغوية في الجزائر، جامعة مولود معمري، تيزي وزو، 2016.

***محمود (إبراهيم كايد )**

**187.**العربية الفصحى بين الازدواجية اللغوية والثنائية اللغوية، المجلة العلمية جامعة الملك فيصل (العلوم الإنسانية والإدارية)، المجلد الثالث، العدد الأول، ذو الحجة 1422 –مارس 2002.

***محمود(عبد الجواد توفيق )**

**188.**الواقع اللغوي في العالم العربي في ضوء هيمنة اللهجات المحلية واللغة الانجليزية، أستاذ اللغويات، قسم اللغة الانجليزية، كلية الآداب، جامعة أسيوط جمهورية مصر العربية، رأي إستراتيجية يناير 2014.

**المسألة اللغوية بالمغرب والعالم العربي**

**189.**المقاربات البيداغوجية والديداكتيكية، عالم التربية، مجلة محكمة تعنى بقضايا التربية والتعليم، منشورات عالم التربية، المغرب، العدد 2016/27.

**المسألة اللغوية في المغرب والعالم العربي**

**190.**التوجيهات والتحليلات، عالم التربية، مجلة محكمة تعنى بقضايا التربية والتعليم، منشورات عالم التربية، المغرب، العدد 2016/26.

***نجار(وفاء )**

**191.** العربية بين العامية والفصحى، فلسطين، مجلة عود الفد ثقافية فصلية، العدد الفصلي 5.

**نويوات (مختار )**

**192.** الصلة بين العربية الفصحى وعاميتها بالجزائر –المعالم الكبرى – الفصحى وعامياتها، لغة التخاطب بين التقريب والتهذيب، أعمال الندوة الدولية ضمن فعاليات

الجزائر عاصمة للثقافة العربية، منشورات المجلس الأعلى للغة العربية ، 2008، يومي 04-05-2007.

**هليل (حمد حلمي )**

**193.** ملاحظات حول الازدواج اللغوي، المجلة العربية للدراسات اللغوية، السودان ، المنظم العربية للتربية والثقافة والعلوم، المجلد الخامس، العدد الأول،1986.

**الكتب المدرسية:**

**أمال (الماجري)**

**194.** الألعاب القرائية ، ألعاب القراءة للسنة الأولى، معلمة تطبيق أولى بمساعدة السيدة السباعي ( سندس ) مساعدة بيداغوجية، مدرسة غربي القيروان ، وزارة التربية، 2014

**195.**دفتر الأنشطة في اللغة العربية، التربية الإسلامية، التربية المدنية، السنة الأولى من التعليم الابتدائي، تأليف محمود عبود وآخرون، الديوان الوطني للمطبوعات الجامعية، طبعة منقحة 2018-2019.

**196.**دفتر الأنشطة في اللغة العربية، التربية الإسلامية، التربية المدنية، السنة الأولى من التعليم الابتدائي، تأليف محمود عبود وآخرون، الديوان الوطني للمطبوعات الجامعية، ط1، 2017/2016

**197.**دليل استخدام كتاب اللغة العربية ، السنة الثالثة من التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية ، دط ، 2017-2018.

**198**.دليل استخدام كتاب اللغة العربية، السنة الرابعة من التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية ، دط، 2017-2018.

**199**.كتابي في اللغة العربية، التربية الإسلامية، التربية المدنية، السنة الأولى من التعليم الابتدائي، تأليف محمود عبود وآخرون، الديوان الوطني للمطبوعات الجامعية، دط، 2018-2019.

**200**.كتابي في اللغة العربية، التربية الإسلامية، التربية المدنية، السنة الثانية من التعليم الابتدائي، إشراف طيب نايت سليمان ،وزارة التربية الوطنية ، د ط ، 2017-2018.

**201**. كراس النشاطات في اللغة العربية، السنة الثالثة من التعليم الابتدائي تأليف بن الصيد بوزني سراب، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، السنة الدراسية، دط، 2018-2019.

**202**.اللغة العربية، السنة الثالثة من التعليم الابتدائي تأليف بن الصيد بورني سراب وآخرون، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، السنة الدراسية ،دط ،2018-2019

**203**.اللغة العربية، السنة الرابعة من التعليم الابتدائي، تأليف بن الصيد بورني سراب وآخرون، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، السنة الدراسية، د ط، 2018-2019.

**204**.مدخل إلى علوم التربية، تكوين أساتذة التعليم الأساسي، المستوى السنة الأولى جميع الشعب، د ط، د ت.

**205**.مناهج السنة الأولى من التعليم الابتدائي، مديرية التعليم الأساسي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، 2011.

**206**.مناهج السنة الأولى من التعليم الابتدائي، مديرية التعليم الأساسي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، 2003.

**207**.مناهج السنة الأولى من التعليم المتوسط، مديرية التعليم الأساسي الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر ،د ط، 2000

**208**.مناهج السنة الرابعة من التعليم الابتدائي، مديرية التعليم الأساسي، اللجنة الوطنية للمناهج، وزارة التربية الوطنية ، جوان 2011

**209**.مناهج مرحلة التعليم الابتدائي، اللجنة الوطنية للمناهج، مديرية التعليم الابتدائي، وثائق رسمية، وزارة التربية الوطنية، وثائق رسمية، طبعة 2016.

**210**.وزارة التربية الوطنية ، التعليم الابتدائي والثانوي وإصلاح المعهد التربوي الوطني ، الجزائر، د ط، افريل ، 1994.

**هـ-المراجع الأجنبية:**

**211**.Boukous Ahmed, bilinguisme « bilinguisme, diglossie et domination symbolique », paris 1985, édition Demoel .

**212.** Khaoulaa Taleb El Ibrahim, les Algeriens et leurs langues, Ibrahimi ,alger,

**213**. Oalisson. R. coste,D, dictionnaire de didactique des langues, hachette, paris,1976.

**214**.Grand Dictionnaire, linguistique et des sciences des langue ,Larousse, Paris ,1994 .

**و –الرسائل الجامعية:**

***تعوينات، ( علي )**

**215**.صعوبات تعلم قراءة اللغة العربية وكتابتها في الطور الثالث من التعليم الأساسي، رسالة لنيل شهادة دكتوراه، الحلقة الثالثة معهد علم النفس وعلوم التربية، جامعة الجزائر، 1986-1987.

***خنيش (سعيد)**

**216**. التداخل اللغوي في التعبير الشفوي خلال العملية التعليمية، طلبة قسم اللغة العربية و آدابها السنة الأولى، نظام ل. م. د جامعة بجاية أنموذجا، رسالة ماجستير ، جامعة فرحات عباس ، سطيف، 2009/2008

*** طائفة (نور )**

**217**. استخدام الصور التعليمية في تنمية ملكة الكتابة، رسالة ماجستير، جمهورية أندونيسيا وزارة الشؤون الدينية، جامعة مولانا إبراهيم الإسلامية الحكومية بمالانج، كلية الدراسات العليا، قسم تعليم اللغة العربية، د ت.

***عبد السلام (خالد )**

**218.** دور اللغة الأم في تعلم اللغة العربية الفصحى في المرحلة الابتدائية بالمدرسة الجزائرية، أطروحة دكتوراه في علم النفس وعلوم التربية والأرطوفونيا، 2011-2012.

**عوفي (عبد الكريم )**

**219.**لهجة بريكة وصلتها بالعربية الفصحى، دراسة لغوية وصفية، رسالة ماجستير، جامعة الحاج لخضر، باتنة، 1406هـ -1989م.

***كيفوش (ربيع)**

**220.** الحصيلة اللغوية وفق المقاربة بالكفاءات مرحلة التعليم المتوسط أنموذجا، رسالة دكتوراه، جامعة الحاج لخضر، باتنة، 2013-2014.

***لوصيف (الطاهر )**

**221.** منهجية تعليم اللغة وتعلمها، رسالة ماجستير، معهد اللغة العربية وآدابها، جامعة الجزائر ، 1996.

***لوناس (زهية)**

**222.**ظواهر التداخل اللغوي بين الفصحى وعامياتها، وصعوبة تعلم الفصحى عند تلاميذ المرحلة الابتدائية للبويرة أنموذجا ،أطروحة دكتوراه، جامعة الجزائر ،2017/2016.

**223.هنداي (عبد الرزاق )** آثار الدرس اللساني في تفعيل الدرس اللغوي العربي، دراسة ميدانية في الجامعة الجزائرية، أطروحة دكتوراه في الدراسات اللغوية، جامعة الجزائر 02 ،2012-2013.

**المكتبة الالكترونية**

**224**..سعيد (خليفي) / بين الفصحى والعامية في الجزائر، المركز الجامعي لغليزان (10:15)2017/07/05،khsaid48@gmail. Com

**225**.ولاية أم البواقي ، وكبيديا الموسوعة الحرة .الأربعاء ،https//ar.wikipedia/org/wiki .(21:00 )02/12/2019.

**226**. ar. Wikipedia . org/wiki (17:30) 2018/009/01 أمازيع يوم

## 1-التعريف بولاية أم البواقي

ولاية أم البواقي : ولاية جزائرية[1] أمازيغية تقع في الجهة الشرقية للبلاد ، تبعد عن عاصمة الجزائر بحوالي 500 كم وعن الساحل المطل على البحر الأبيض المتوسط الذي يقع شمالها بحوالي 160 كم وعن حدود الجمهورية التونسية بحوالي 200 كم، تم ترقية مدينة أم البواقي إلى مصاف الولايات أبان التقسيم الإداري لسنة1974 ، وكانت تضم حتى مدينة خنشلة) والتي تم ترقيتها بدورها إلى ولاية في التقسيم الإداري لسنة(1984 ، هي تبعد عن الجزائر العاصمة بمسافة 500 كم وترتفع 800 م عن مستوى سطح البحر.

### 1-1-أصل التسمية:

أنشئت الولاية يوم 2جويلية 1974 من خلال المرسوم التنفيذي رقم 74-69 وكانت تسمى "**ماكوماداس** " في العهد الروماني وبعدها سميت "**بكان روبار**" إلى المارشال، **CanRobert**الذي اتخذ من المدينة مقرا له ، وفي رواية أخرى في الكتابات القديمة نسبة إلى الكاهنة التي تركت أولادها في هذا المكان ، ومن هنا اشتقت اسم المدينة من أم الذين تبقوا وفي عهد الاستدمار الفرنسي سميت "**كانروبر**"

ينحدر سكان ولاية أم البواقي من أصول امازيغية ، وهي ذات أصول قبائلية بربرية منذ العصور الإنسانية الأولى ، وعرفت القبائل الأولى المستقرة بأم البواقي ببابيرية نسبة إلى البربر كما سكنتها فمن أبرز القبائل التي ينسب إليها اليوم سكانها المحليون نجد أمازيغ معربون (الشاوية )

تقع في الجهة الشرقية من البلاد يحدها من الجنوب ولاية خنشلة ومن الغرب ولاية ميلة وولاية باتنة ومن الشمال ولاية قالمة وولاية قسنطينة ومن الشرق ولاية تبسة وسوق هراس .

[1]- ينظر : ولاية أم البواقي وكبيديا الموسوعة الحرة. https//ar.wikipedia/org/wiki .الأربعاء 02/12/2019( 21:00).،

المساحة: 6.768 كم2 (2.613.14 ميل )

التعداد: 719.170(1998)

الكثافة :75.6 كم 2(199/ميل 2

**2-خريطة تمثل حدود الولاية**

**3-التقسيم الإداري للولاية :**[1]

عاصمة الولاية ":أم البواقي وتقسيم إداريا إلى 12 دائرة و29 بلدية

دائرة أم البواقي :أم البواقي ، عين الزيتون

دائرة عين يابوس : عين يلبوس ، عين الديس

دائرة قصر الصباحي : قصر الصباحي

دائرة عين البيضاء : عين البيضاء ، الزرق ، بريش دائرة فكرينة : وادي نيني

دائرة عين مليلة : عين مليلة ، أولاد قاسم ، أولاد حملة .

دائرة سوق نعمان : سوق نعمان ، بئر الشهداء ، أولاد زواي

دائرة عين فكرون : عين فكرون ، الفجوج ، بوغرارة سعودي

دائرة سيقوس ، سيقوس ، العامرية

دائرة عين كرشة ، الحرملية ، هنشير تومغني

دائرة مسكانية ، مسكانية ، بحير شرقي ، البلالة ، الراحية ،

دائرة دهالة : الضلعة ، الجازية "

**4-التعليم :**

تنوعت المراكز التعليمية من المرحلة الابتدائية إلى التعليم العالي كما تتضمن مدارس خاصة، ويضم قطاع التربية الوطنية للولاية مجموعة من المؤسسات المدرسية منها 258 مدرسة ابتدائية 57 كمالية 45 ثانوية 13مجمعا مدرسيا .

[1]-المرجع السابق.

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة باتنة -1-

كلية اللغة والأدب العربي والفنون

قسم اللغة والأدب العربي

# استبانة موجهة إلى أساتذة التعليم الابتدائي

**أساتذتي الأفاضل:**

**أضع بين يديكم استبانة تتعلق بأطروحة دكتوراه (تخصص تعليمية اللغة العربية)، هدفها دراسة ظاهرة التداخل اللغوي عند تلاميذ مرحلة التعليم الابتدائي في نشاطي: التعبير الشفوي والتعبير الكتابي بمؤسسات تربوية مختلفة تم اختيارها اعتباطا بولاية أم البواقي، ومن المؤكد أن تعاونك للإجابة عن الأسئلة المطروحة من خلال خبرتكم في مجال التدريس، ستعيننا على فهم الأبعاد الزئبقية للمشكلة من ناحية ، وعلى اقتراح حلول عملية وعلمية مناسبة من ناحية ثانية، وما أود التأكيد عليه أن الأجوبة عن الأسئلة المطروحة ستستغل لأغراض علمية محضة.**

شكرا على تعاونك

**أولا -بيانات عامة:**

- **اسم المؤسسة الابتدائية التي تعمل بها:.....**
- **الخبرة في التعليم:.....**
- **المستوى العلمي:: .....**

**- التخصص**

- خريج المعهد التكنولوجي للتربة: نعم – لا ☐
- ليسانس ☐
- ماستر ☐
- دكتوراه ☐
- تكوين آخر اذكره.....

-هل تجيد اللغة

- الأمازيغية ☐
- الفرنسية ☐

ثانيا – البيانات المعرفية:

1-ما اللغة التي يوظفها التلاميذ في نشاط التعبير الشفوي ؟

- العربية الفصحى ☐
- العامية ☐
- مزيج لغوي(عربية فصحى وعامية وأمازيغية) ☐

2-ما اللغة التي تقدم بها دروسك؟

- الفصحى ☐
- مزيج لغوي (خليط بين فصحى وعامية) ☐

لماذا؟:.....

.....

3-أي النشاطَين يصعب تعلمه و تعليمه؟

- التعبير الشفوي ☐
- التعبير الكتابي ☐
- كلاهما ☐

لماذا؟

.....

.....

.....

4-هل يلجأ التلاميذ أثناء المشاركة في القسم إلى استعمال كلمات وجمل غير فصيحة؟

- نعم ☐
- لا ☐
- إذا كانت الإجابة بـ" نعم"ما تعليلك؟

.....

.....

- ما مدى تأثير هذه الإجابات في حصة التعبير

بنوعيه:

.....

.....

.....

5- ما مدى استعمال الكلمات أوالعبارات الأجنبية- فرنسية أمازيغية- في حوار التلاميذ:

- كبير ☐
- متوسط ☐
- ضعيف ☐

6-تبرز العاميات (العربية والشاوية) على ألسنة التلاميذ أكثر على مستوى:

- المنطوق(التعبير الشفوي) ضعيف ☐ متوسط ☐ كبير ☐
- المكتوب(التعبير الكتابي) ضعيف ☐ متوسط ☐ كبير ☐

7-تبرز ظاهرة التداخل اللغوي في نشاط التعبير الشفوي على:

- المستوى الصوتي ☐
- المستوى المعجمي ☐
- المستوى الدلالي ☐
- المستوى التركيبي ☐

8-هل تعتبر ظاهرة تداخل العامي بالفصيح :

- حالة طبيعية في المراحل الأولى من التعليم الابتدائي ☐
- ظاهرة لغوية تعيق المتعلم في إنتاجه المنطوق والمكتوب ☐

وضِّح ذلك:

.....

.....

9-هل الطرق البيداغوجية المعتمدة في تعليم اللغة العربية كفيلة بالتقليل من الاستعمال العامي في الانتاجات الشفوية والكتابية لدى التلاميذ؟ ☐

- نعم
- لا ☐

اقتراحاتكم.....

.....

.....

10- مارأيك في المعجم اللغوي الموظف في الكتب المدرسية بمرحلة التعليم الابتدائي هل:

- غير مستقاة من واقعه اللغوي ☐

- يوظف لغة مستقاة من واقعه اللغوي ☐

11 –من خلال التعابير الشفوية والكتابية للتلاميذ ماهي أنواع الأخطاء التي يرتكبونها؟

- صرفية ☐
- دلالية ☐
- تركيبية ☐
- إملائية ☐

12– اللهجتان الشاوية والعامية العربية في المراحل الأولى من التعليم تساعد أم تعيق تعلم الفصحى؟

- تساعد ☐
- تعيق ☐
- لماذا؟

.....

.....

13– ماهي أكثر أنواع التداخل اللغوي انتشارا داخل حجرة الدرس؟

- بين الفصحى والعامية ☐
- بين الفصحى والعامية والامازيغية ☐
- بين الأمازيغية والفصحى ☐
- بين العربية الفصحى والفرنسية ☐
- بين العامية والأمازيغية ☐
- بين العربية الفصحى والعامية والامازيغية والفربسية ☐

برأيك، ماهي أسباب التداخل؟

.....

.....

.....

**14-هل تعتقد أن تعليم اللغة الفرنسية كلغة ثانية ابتداء من السنة الثالثة من التعليم الابتدائي يؤثر سلبا على تحصيل العربية الفصحى؟**

- **نعم** ☐
- **لا** ☐

**لماذا**.....

.....

.....

**15-هناك عوائق تحول دون تعلم التعبير الشفوي والكتابي والتحكم فيهما أبرزها** ☐

- **المعلمون لا يتعاملون بالفصحى**
- **لا يفصلون بين لغة البيت ولغة الشارع ولغة المدرسة** ☐
- **تأثر التلاميذ باللغة الأم** ☐
- **أسباب أخرى** ☐

.....

.....

.....

.....

**16- هل يؤثر التداخل اللغوي في عدم تحصيل الملكة اللغوية عند متعلم المرحلة الابتدائية؟**

- **نعم**
- **لا**
- **إذا كان نعم فما هي سبل تحصيلها (الملكة اللغوية)؟:**

.....

.....

.....

**17- هل يسهم التداخل اللغوي في إنتاج كتابي غير منسجم نصيا؟:.....**

.....

.....

**18-ما تقييمك للحصيلة اللغوية للمتعلمين في اللغة العربية الفصحى؟**

- **المستوى** ☐
- **ضعيفة** ☐
- **مقبولة** ☐
- **جيدة** ☐

**19- ما ردة فعلك عندما يجيب تلميذ ويدرج العامية في كلامه ؟**

- **تصحح له** ☐
- **لا تبالي** ☐
- **تتقبل** ☐
- **رأي آخر** ☐

لماذا.....

.....

20-ما نسبة المتعلمين الذين يواجهون صعوبات في التحدث بالفصحى؟

- المستوى ☐
- ضعيفة ☐
- متوسطة ☐
- كبيرة ☐

21-ما هي أكثر الوسائط التربوية التي توظفها لتساعد تلاميذك على تنمية الثروة اللغوية في نشاطي التعبير الشفوي والكتابي؟

- المطالعة ☐
- الألعاب القرائية ☐
- الصور ☐
- وسائط أخرى

أذكرها:.....

لماذا:.....

.....

22- في نظرك، ما الصعوبات التي تواجه التلاميذ وتحول دون تحقيق أداء لغوي سليم في نشاطي التعبير الشفوي والكتابي؟

- صعوبة المادة ☐
- قلة التدريب والتمارين ☐
- تأثير اللهجات ☐

- التداخل اللغوي

23-هل يسهم أساتذة التعليم الابتدائي من ذوي التكوين العلمي باللغات الأجنبية (فرنسية – إنجليزية) في التداخل اللغوي؟

- نعم
- لا

-كيف ذلك:.....

.....

24- هل توظيف حاملي الشهادات التخصصات المتعددة في مرحلة التعليم الابتدائي يؤثر سلبا على تحصيل التلاميذ لمادة اللغة العربية.

- نعم
- لا

لماذا؟.....

.....

.....

25- ما الذي تقترحه لدعم السياسة اللغوية التعليمية من أجل الحد من التداخل اللغوي في مرحلة التعليم الابتدائي خدمة اللغة العربية الفصحى والرفع من مستوى متعلميها؟

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

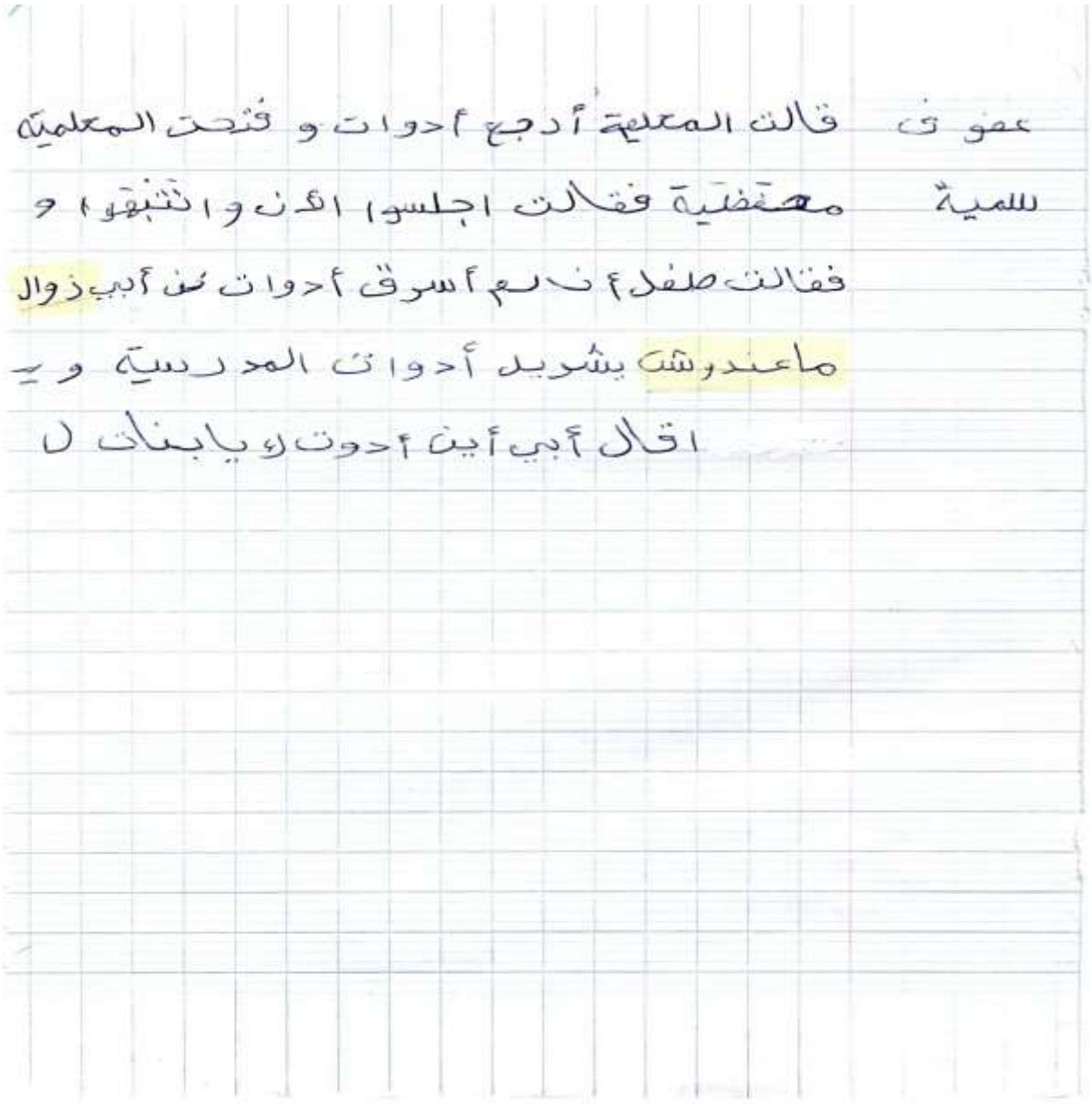
.....

.....

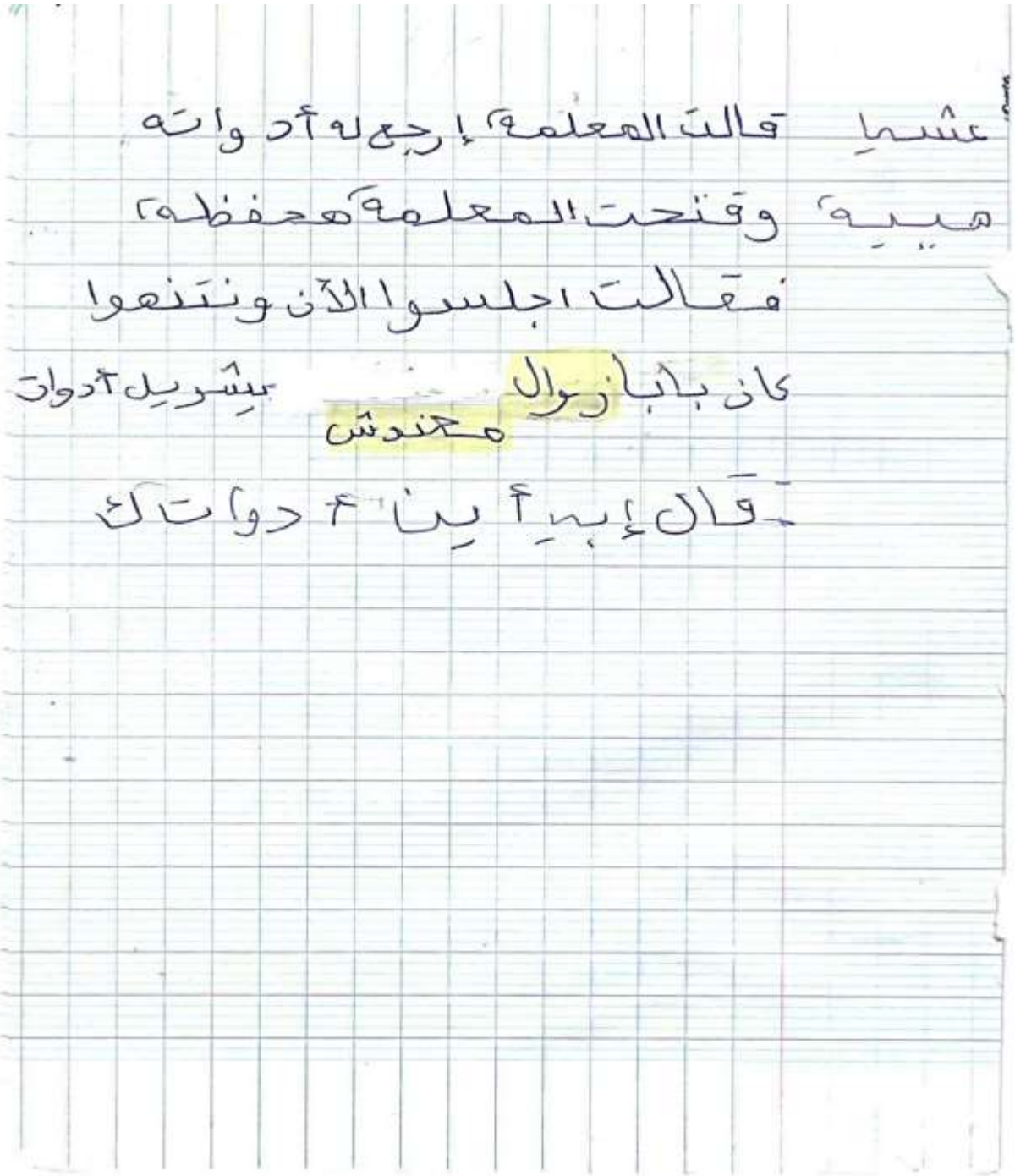
.....

.....

**التعبير الكتابي رقم (01)**


عفوا قالت المعلمة أدرج أدواتك و فتحت المعلمة
للمية محفظتها فقالت اجلسوا الآن و انتبهوا و
فقالت طفلة نا لم أسرق أدوات لا أبي ذوال
ماعندوش يشري أدوات المدرسية و
اقال أبي أين أدوتك يا بنات ل

**التعبير الكتابي رقم (01)**


عشيا قالت المعلمة إرجعوا أدواته
هيه وفتحت المعلمة محفظة
فقالت اجلسوا الآن وتنفسوا
كان بابا زوال مخدوش بشويل أدوات
قال إبني أين أدواتك

**التعبير الكتابي رقم (02)**

أيمن حساس تعبير

الولد رأى المعلمة وقال له الطفل سرق لي أدوات المدرسية وقله أنا أبي فقير وأليس له المسري وجاء الطفل وقالة لي المعلمة لي الطفل تعالى الى هنا وجاء وقالة المعلمة بلطف وحتى أرجع لهو أدواة المدرسية ورجاع له الطفي أدوات المدرسية وقالة المعلمة هي أذهب الى القسم ولي تسرق أدوات لي زملاءكم

**التعبير الكتابي رقم (02)**

جملي عبد السلام قالت المعلمة ترجع له أدوته لأنه وأبوه ليس يملك
لطفل
المسلر كذير لوطن المعلمة تسامح بعضكم البعض ولا تشرق
لكي يشير له أدواته أخل
لأنه حرام كثير يا طفل ما يا الطفل رجع الوله أدونه
لطفل وعاد الطفل لميسرق لكي طفل وبعدها قالت
المعلمة وبقو أصدقاء الدو وبعدها ... التا لأن
المرق

**التعبير الكتابي رقم (02)**

أمين
لكوع

سرق لي زميل أدواتي المدرسية وأبي ليس
له نقود كافية ليشتري لي أدوات أخرى
فقلت له أن يعيد لي مالي فرفض أن يرجعها
لي وقال أنا لم أرجع لك شيئا فقلت للمعلمة
زميل سرق لي أدواتي وأبي ليس لديه نقود كي
يشتري لي أدوات جديدة فذهبت إلى المعلمة
وقالت له أن يرجع مالي وأرجعها لي

**التعبير الكتابي رقم :03**

خالد ذيب

عند قدوم عرس أو إحتفالات أو عيد ميلاد، في شخصه نجهز مأكولات شعبية ونجهز القهوة والشاي ونجهز أنواع من الحلويات مثل المقروط - الزلابي والمأكولات الشعبية مثل: الطاجين - الشخشوخة والكسكس واللباس التقليدية: مثل البرنوس القشابية

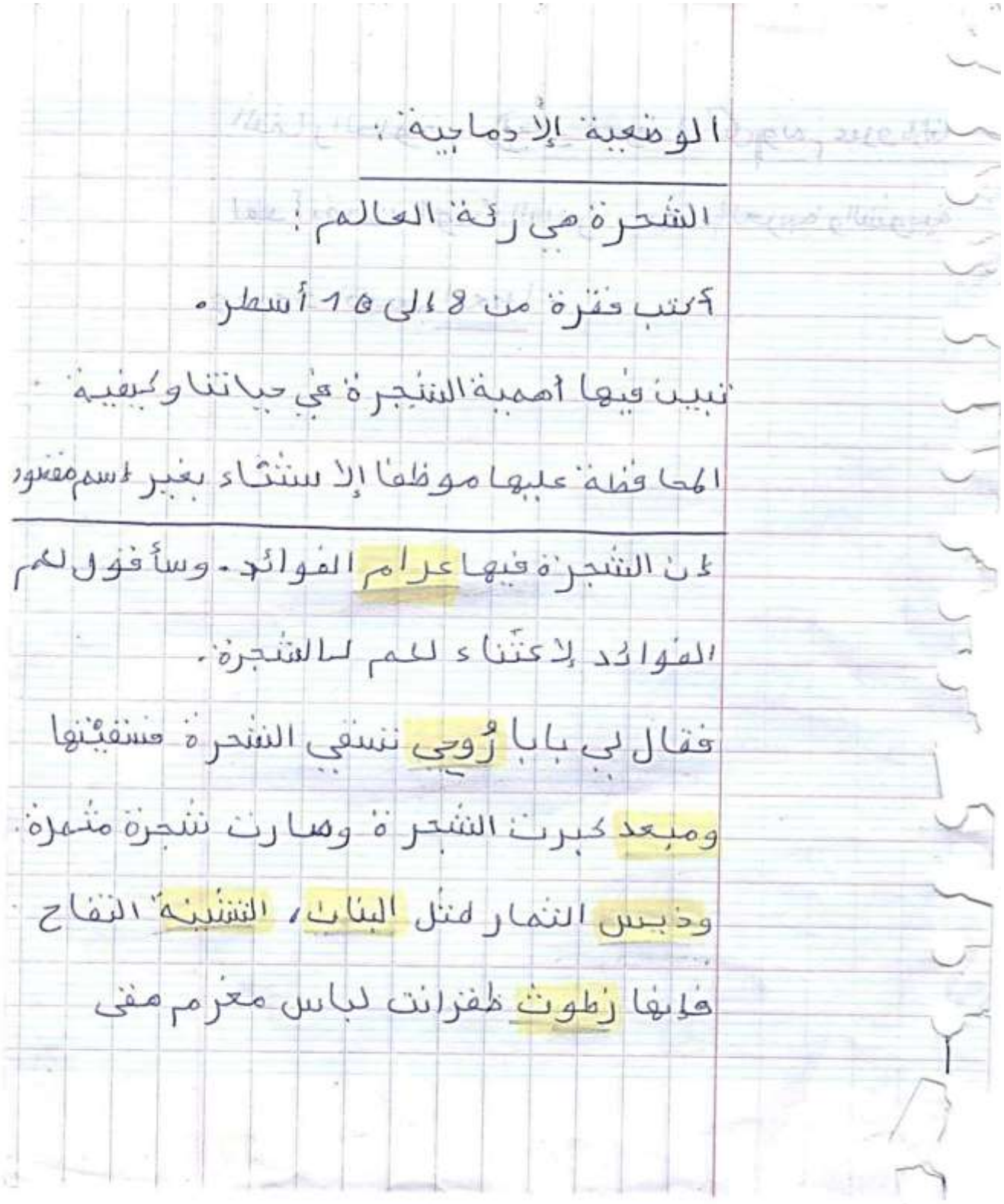
**التعبير الكتابي رقم :04**

الشجرة هي رئة العالم

أكتب فقرة من 8 إلى 10 أسطر تبين لنا فيها أهمية الشجرة في حياتنا، وكيفية المحافظة عليها موظفا الإستثناء بغير، إسما مقصورا

الشجرة هي رئة العالم، لأنها مصدر وتفيدنا بأشياء كثيرة، فحكيت لصديقي عن فوائدها وأهميتها، إذ الشجرة تعطينا الثمار كالتفاح والبرتقال والموز والأشجار الأخرى، لازم نسقيوها باش تكبر وتاتفرد وتعطينا الفواكه باش ناكلوها وتعطينا الطاقة وتجعلنا أصحاء وغيرها.....

**التعبير الكتابي رقم 04**



الوضعية الإدماجية:

الشجرة هي رئة العالم:

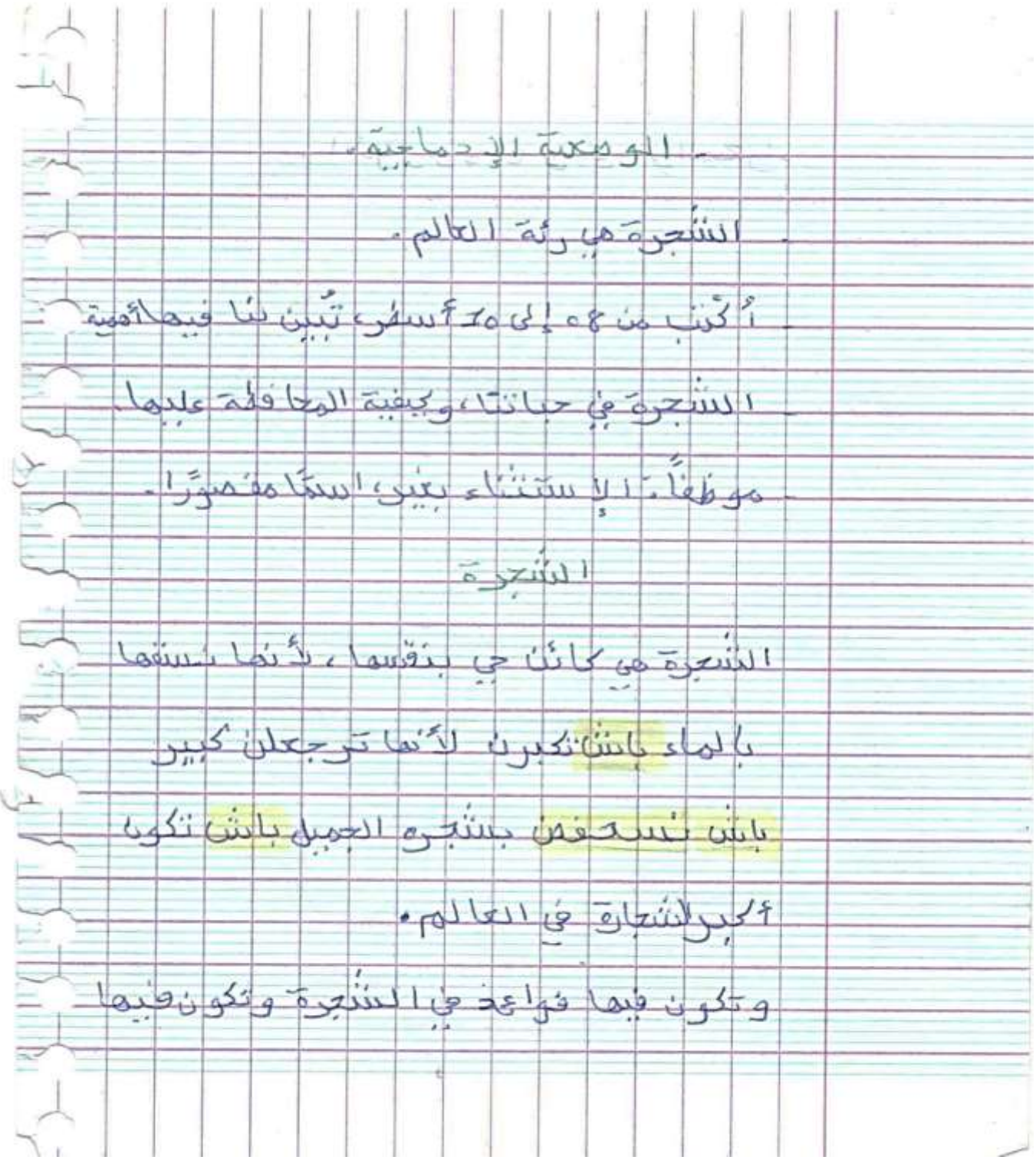
اكتب فقرة من 8 إلى 10 أسطر.

تبين فيها أهمية الشجرة في حياتنا وكيفية المحافظة عليها موظفا الاستثناء بغير اسم مفعول

لأن الشجرة فيها عرام الفوائد. وسأقول لكم الفوائد لاعتناء لكم للشجرة.

فقال لي بابا روحي نسقي الشجرة فسقيتها ومبعد كبرت الشجرة وصارت شجرة مثمرة. وذبس التمار فتل البنات، التشينة التفاح فلها زطوت ظفرانت لباس مغرم مفى

**التعبير الكتابي رقم 04**



- الوضعية الإدماجية:

- الشجرة هي رئة العالم.

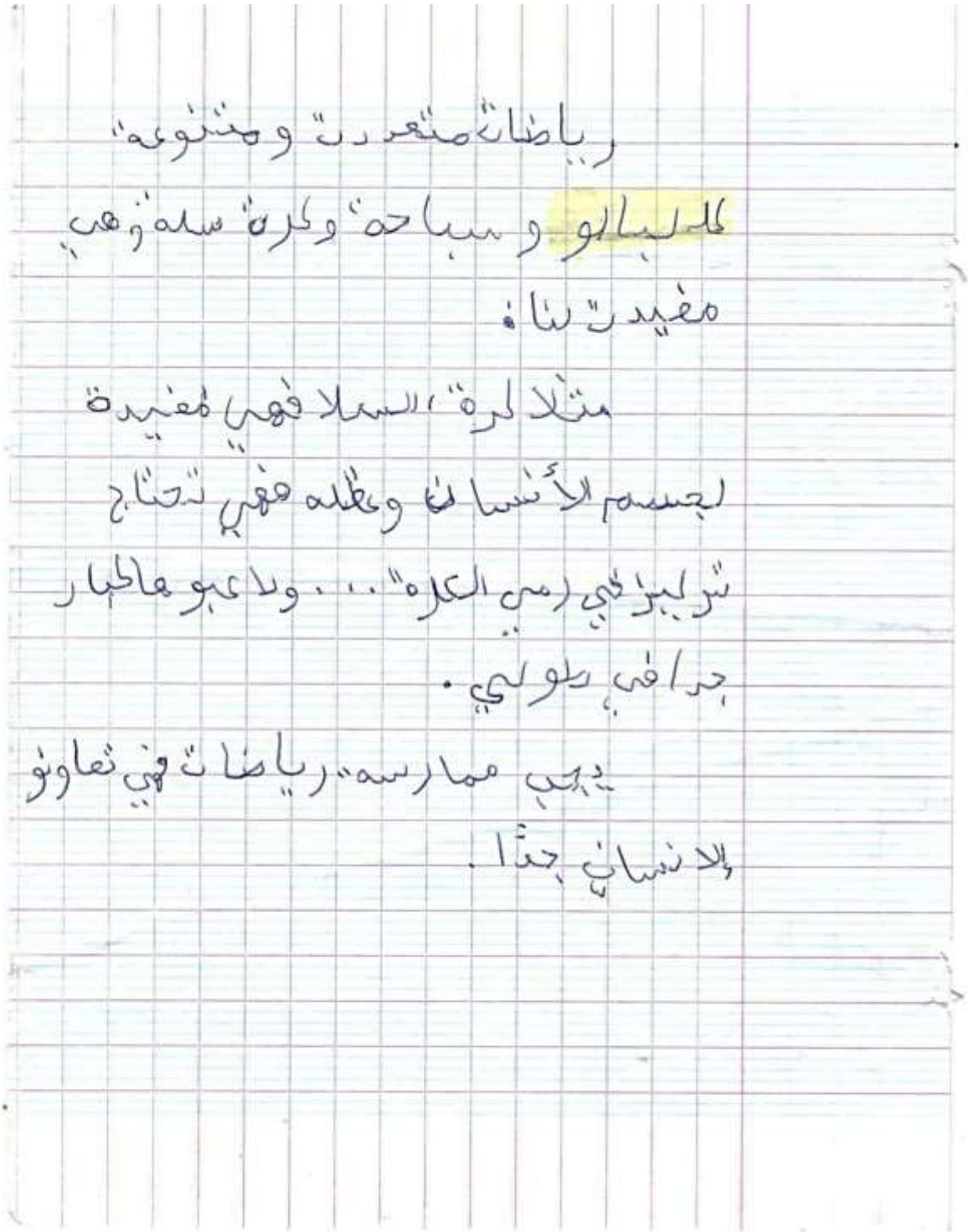
- أكتب من 8 إلى 10 أسطر، تبين لنا فيها أهمية الشجرة في حياتنا، وكيفية المحافظة عليها موظفاً الإستثناء بغير، اسماً مفسراً.

الشجرة

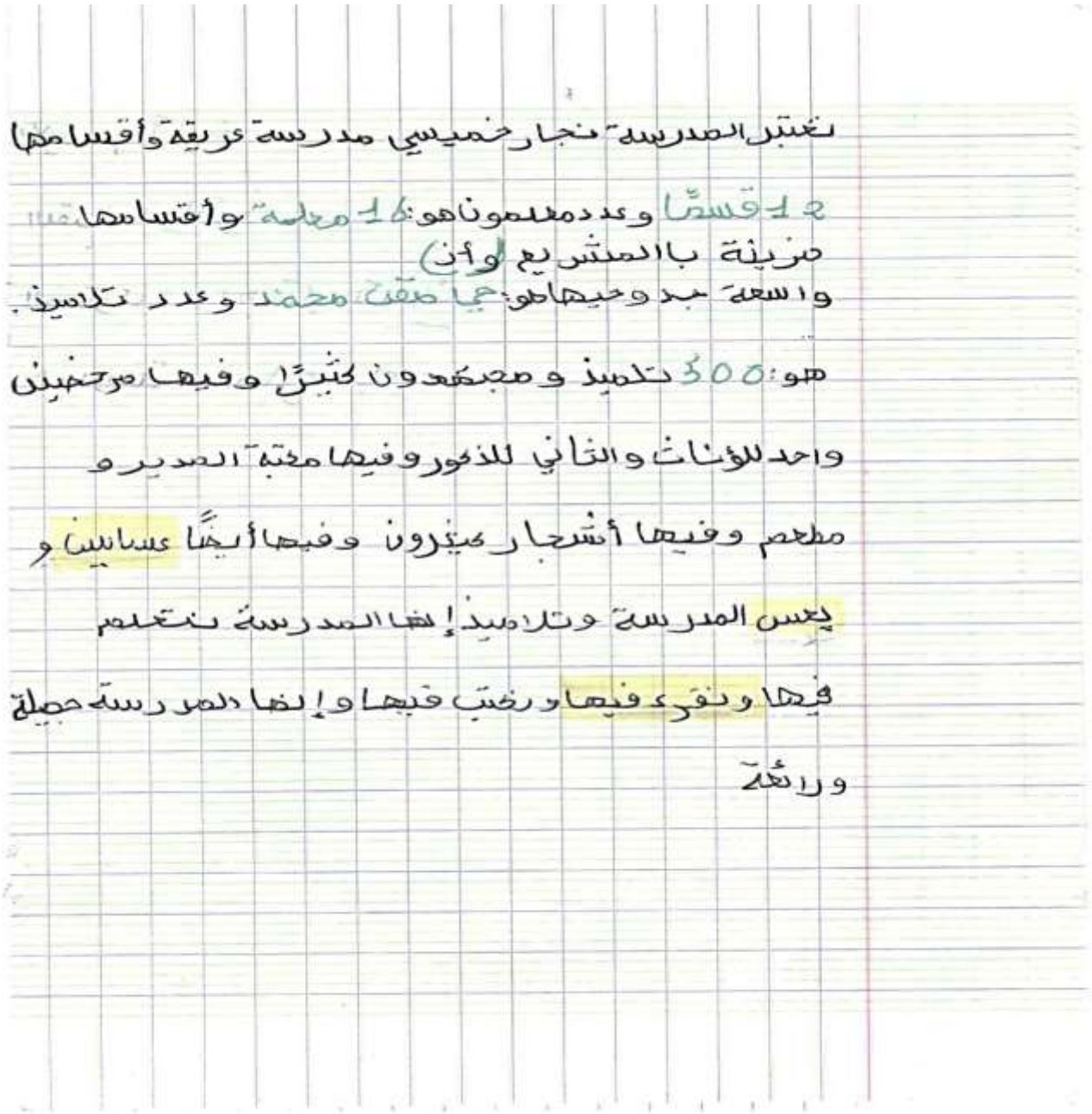
الشجرة هي كائن حي بنفسها، لأنها تستنشق بالماء باش تكبر، لأنها ترجعلنا كبير باش نستنشق بشجرة الجميل باش تكون أكبر الشجرة في العالم.

وتكون فيها قواعد في الشجرة وتكون فيها

**التعبير الكتابي رقم 05**

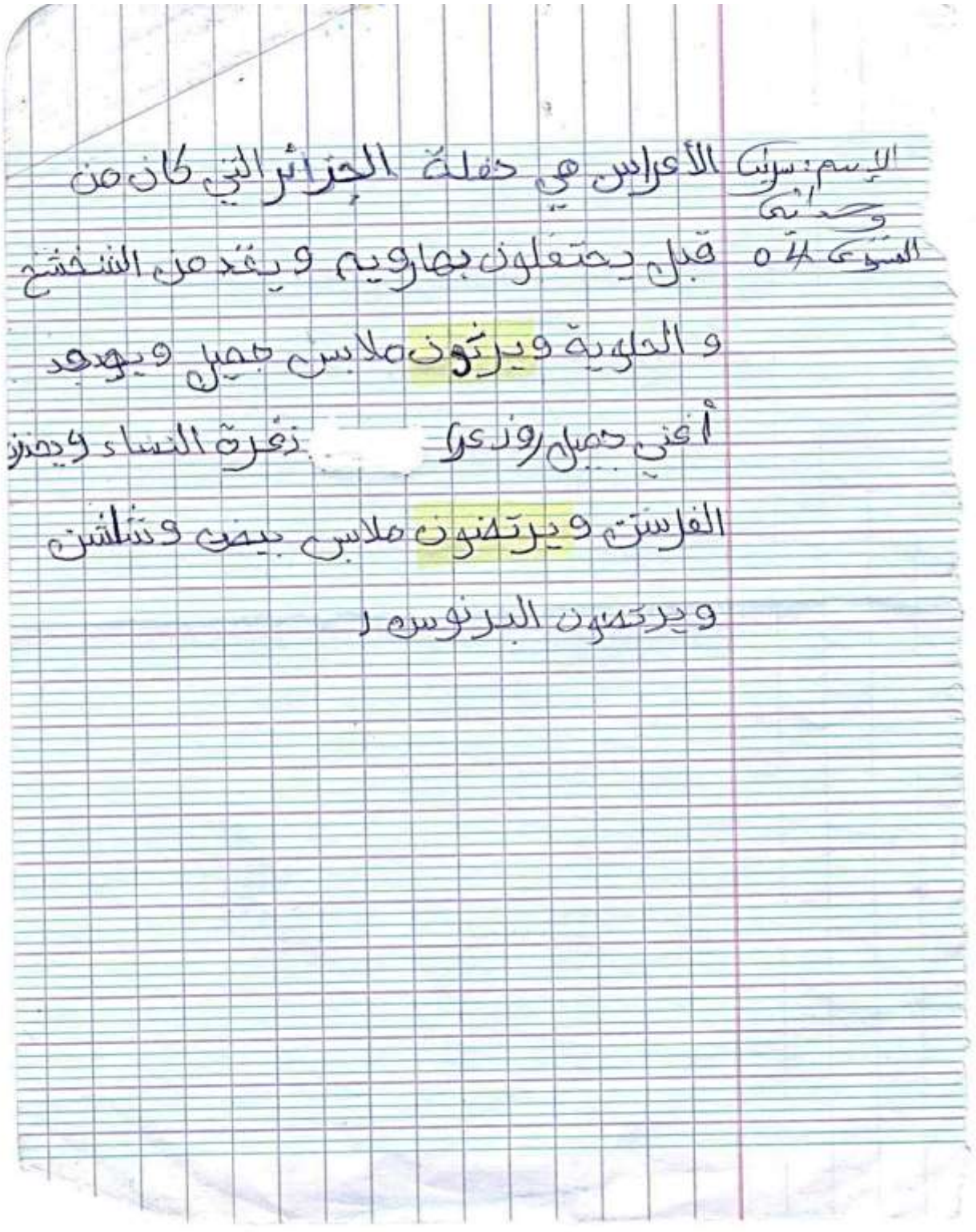

رياضات "متعددة" و"متنوعة"
كالسباحة و"سباحة" وكرة "سلة" وهي
مفيدة "لنا":
مثلا لكرة "السلة" فهي مفيدة
لجسم الأنسان وعقله ففي "تحتاج
تركيز في رمي الكرة" .. ولاعبو هاكي
جرافي طويلي.
يجب ممارسة "رياضات" في تعاون
الانسان جدا.

**التعبير الكتابي رقم 06**



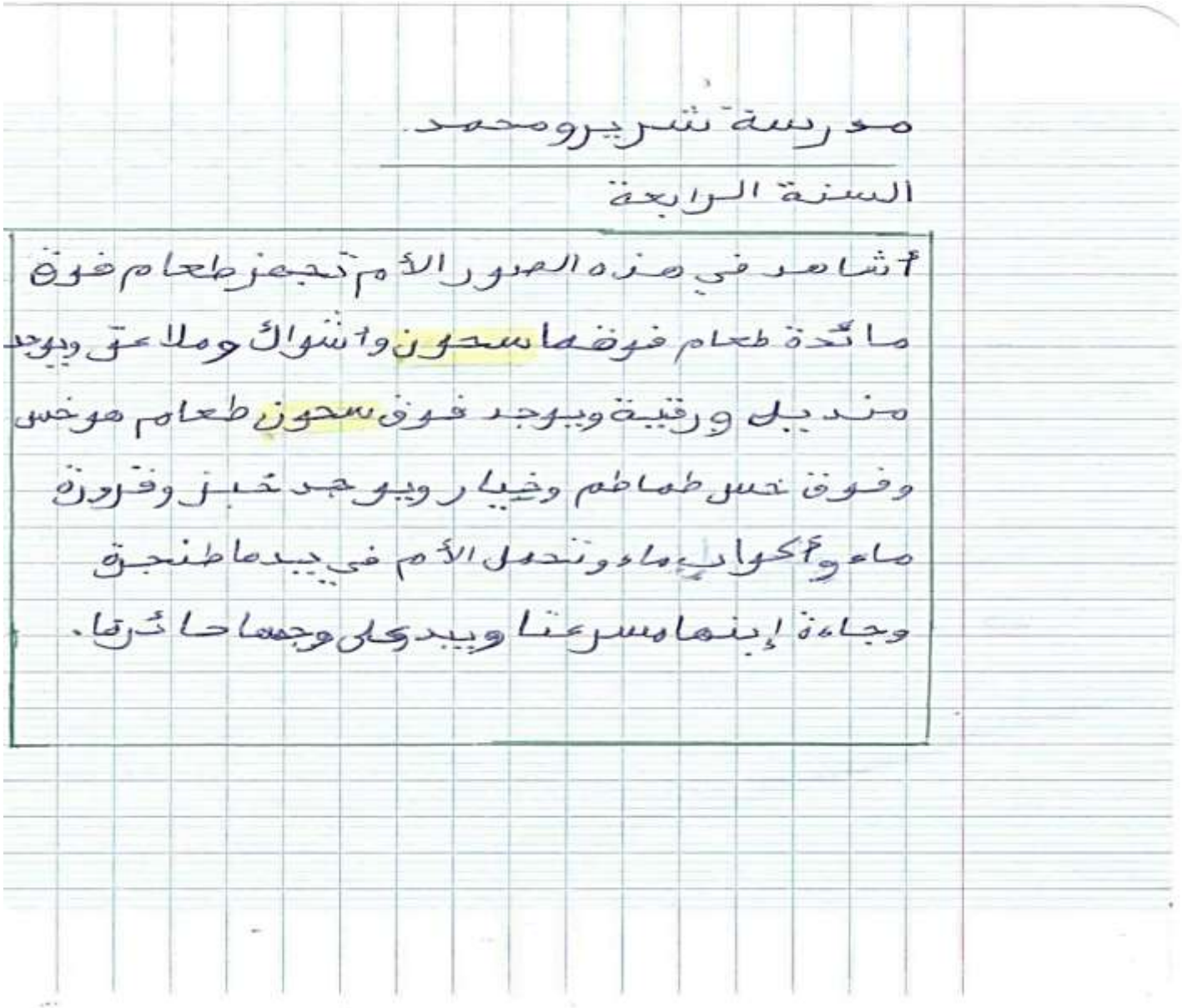
تختبر المدرسة "منجار خميسي" مدرسة عريقة وأقسامها 12 قسمًا وعدد معلموناهو: 16 معلمة وأقسامها غير مزينة بالمشاريع (وأن) واسعة جدًا وفيهاهو: جيا صقت محمد وعدد تلاميذ هو: 300 تلميذ و مجتهدون كثيرًا وفيها مرحضين واحد للإناث والثاني للذكور وفيها مكتبة المدير و مطعم وفيها أشجار مثمرون وفيها أيضًا عساليس و يحس المدرسة وتلاميذ إنها المدرسة نتعلم فيها ونقرء فيها ونرتب فيها و إنها المدرسة جميلة ورائعة

**التعبير الكتابي رقم :07**



الإسم: سرين الأعراس هي حفلة الجزائر التي كان من
السوء ه قبل يحتفلون بها رويم و يعد من الشخشخ
و الحلوية و يرتون ملابس جميل و يوجد
أغنى جميل روذرا زغرة النساء و يحزن
الفرش و يرتدون ملابس بيض و تتلشن
و يرتدون البرنوس ر

**التعبير الكتابي رقم :08**

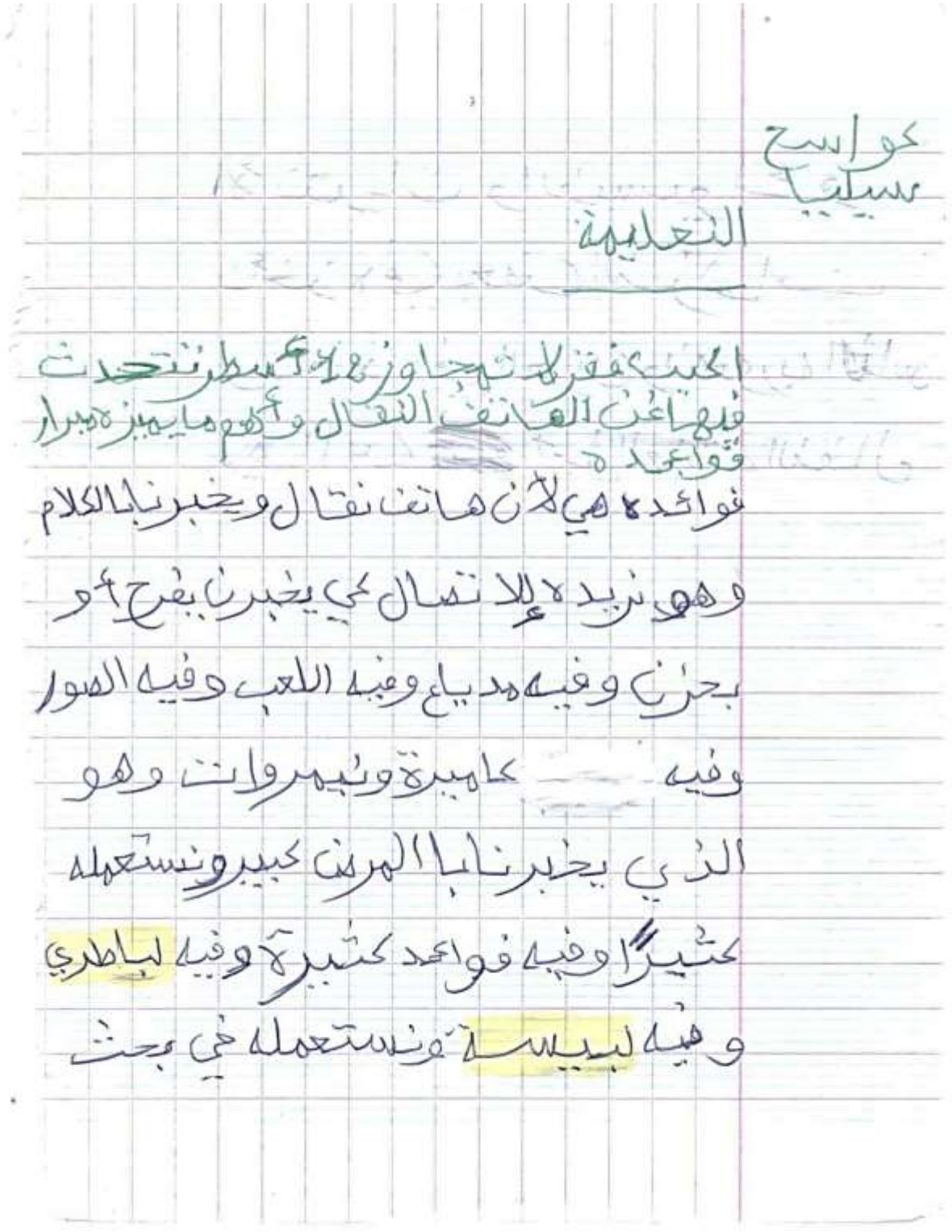


مدرسة شريرو محمد.

السنة الرابعة

أشاهد في هذه الصور الأم تجهز طعام فوق مائدة طعام فوقها سحون وأشواك وملاعق ويوجد منديل ورقية ويوجد فوق سحون طعام هو خس وفوق خس طماطم وخيار ويوجد خبز وقارورة ماء وأكواب ماء وتحمل الأم في يدها طنجرة وجاءة إبنها مسرعا ويبدو على وجهها حائرة.

**التعبير الكتابي رقم :09**



كراسة سيليا

التعليمية

الحمد لله الذي جاوزه 6 أسطر تحدث فيها عن الهاتف النقال وأهم ما يميزه ذكر قواعده

فوائده هي لأن هاتف نقال ويخبرنا الكلام وهو نزيده لا اتصال كي يخبرنا بفرح أو بحزن وفيه مد ياع وفيه اللعب وفيه الصور وفيه كاميرة وتيمروات وهو الذي يخبرنا بالمرض كبير ونستعمله كثيرا وفيه فوائد كثيرة وفيه لباطري وفيه لبيسة ونستعمله في بحث

**التعبير الكتابي رقم :10**

**المدرسة الابتدائية:** شهرة محمد

**الصف:** الخامس ابتدائي

**التعليمة** : كلفك مدير مدرستك بكتابة إعلان للقيام بغرس الأشجار في محيط المدرسة ، أكتب إعلان تخبر به زملائك عن الحدث.

---

صاحب الإعلان هو: مدير المدرسة

اعلان.

موضوع اعلان عن غرس الأشجار.

تعلنت مدرسة شهرة محمد أن نجتمع في محيط المدرسة أن نغرس أشجار في يوم أحد 21 ماي في مدرسة بئر الصفر.

وقم في كل يوم نسقيها بماء. وشكرًا مدراض وقالت: شكرًا لكم بتلميذة عزاء.

---

كوسيلة التعليمية

هيئة أكتب فقرة لانتجاوز بها سطرا أتحدث فيها عن الهاتف النقال و أهميته كبيرة مبرزا فوائده:

1 الهاتف أو الجوال و أحسن الهاتف النقال و يعتبر أخير و

2 يوفر أو أجبر و يعطي أخبر جديد و تتعلم جديد و

3 و صلني و خلني و أختي الخبر و أخي و الجيران و يو عطيك أروع

4 و المذياع و التلفاز و

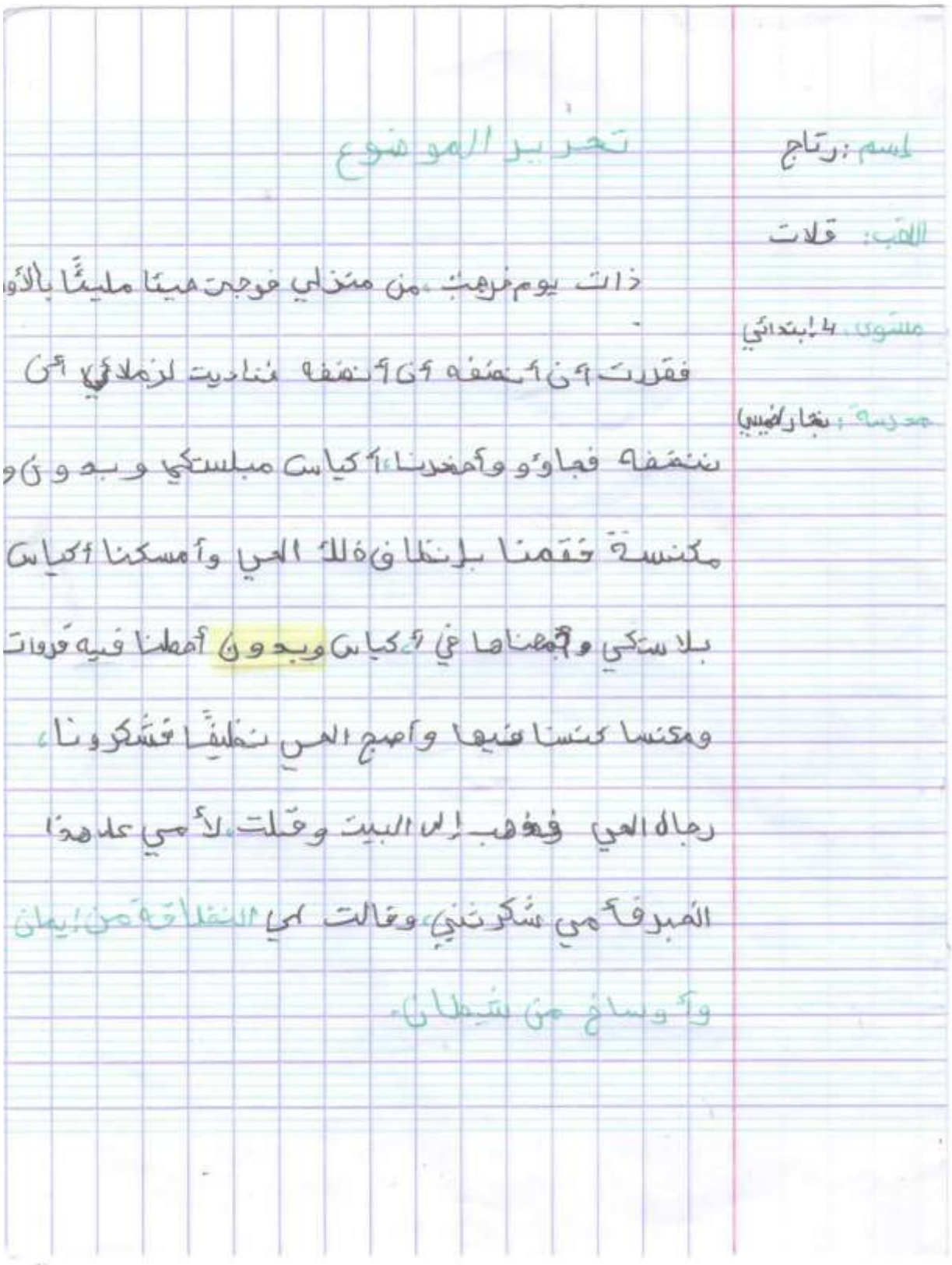
5 الحمير و الفوطوت و الثلجي و البكري و الفتاو كتبوو

6 الثلاثة و الكومبيوتر و التحميز و الخليط و البرد و السو

7 و النصوت و الدعليات و القصص و التحدي و الكتاكتش و

8 الغيدوات و التشعل و التحسوت و التشعد في الصور و التشهاستر

**التعبير الكتابي رقم :12**



الاسم: رتاج

اللقب: قلات

مستوى: 4 ابتدائي

مدرسة: بخاري الهبيلي

تحرير الموضوع

ذات يوم ذهبت من منزلي فوجدت حيا مليئا بالأو

فقررت أن أنضفه أي أنضفه فنادت لزملائي أي

ننضفه فجاؤو وأحضرنا أكياس مبلستكي و بدون و

مكنسة قمنا بإنظافة ذلك الحي وأمسكنا أكياس

بلاستكي وجمعنا ما في أكياس وبدون أمطنا فيه قرورات

ومكنسا كنسنا فيها وأصبح الحي نظيفا فشكرونا

رجال الحي فذهب إلى البيت وقلت لأمي عاهدا

المبرفأمي شكرتني وقالت لي النظافة من إيمان

وأوساخ من شيطان.

تعبير الموضوع:

في أحد الأيام عطلت المدينة، ذهبت أنا وزملائي إلى الحي لنلعب، فوجدنا الحي متسخ بالأوساخ، وقررنا أن ننظفه الحي ليصبح جميلا، فذهبنا إلى بيوتنا. وفي الغد أعطت لنا مديرتنا أدوات المكنسة والبالة و الدلو لننظف فيه الأوساخ و فجأة إنتهينا عملنا و أصبح الحي نظيفاً وجميلاً و قلنا الحمد الله

صفة

إنتهينا عملنا و أصبح جميلا حتى الناس فرحوا و غرسنا الأزهار والأشجار.

«لأن النظافة من والأوساخ من الشيطان»

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة باتنة 1

كلية اللغة والأدب العربي والفنون

قسم اللغة والأدب العربي

إلى السيد:

مدير التربية لولاية أم البواقي

**الموضوع:** استقبال وتسهيل مهمة الطالبة الباحثة

**ليلى قلاتي**

يشرفني أن نطلب من سيادتكم المحترمة استقبال الطالبة:

الاسم واللقب: **ليلى قلاتي**

المولودة بتاريخ: **1987/00/00** ببلدية: **عين كرشة** ولاية: **أم البواقي**

المستوى الدراسي: **الثالثة دكتوراه (ل م د)** تخصص: **اللسانيات واللغة الغربية**

رقم التسجيل: **2016/LLA/LMD3/054**

لإنجاز دراسة ميدانية باعتماد وسائل التسجيل السمعي البصري، تكملة للشق التطبيقي المتعلق بأطروحة الدكتوراه الموسومة بـ: **التداخل اللغوي في نشاط التعبيرين الشفوي والكتابي من التعليم الابتدائي - منطقة أم البواقي أنموذجا -**

ولكم منا فائق الاحترام والتقدير.

باتنة في: 2018/10/01

رئيس القسم

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التربية الوطنية

مديرية التربية لولاية أم البواقي
مصلحة التكوين و التفتيش
الأمانـــة
Formation.oeb04@gmail.com
رقم/0.8/م.ت.ت/2014

أم البواقي في : 05 نوفمبر 2018
رئيس المصلحة التكوين والتفتيش
- إلى

السيد مدير:.....
.....

الموضوع :تقـريـم تساعـرة

المونـــل : مراسلة جامعة لخاج لخضر باتنة بتاريخ 2018/11/05
المرجع : طلب المعنية والموافق عليه من طرف السيد مدير التربية

إعـــلاء لمضمـــون المراسلـــة الممولة أعـــلاه

يشرفنـــي أن أطلـــب منكـــم تمكيـــن الطالب (ة) : قلاتي ليلى
مـــن جامعـــة لخاج لخضر باتنة تخـــصص اللسانيات واللغة العربية
مـــن إجـــراء تربـــص بمؤسستكـــم ابتداء مـــن يـــوم : 05 نوفمبر 2018
إلـــى غايـــة نهايـــة المهمـــة .

المحور :
تداخل اللغات
والمنهج الصوتي
صورة وصوتا أو إحداهما

رئيس مصلحة التكوين والتفتيش

عن مدير التربية وبتفويض منه
رئيس مصلحة التكوين والتفتيش
سعدي رابح

مدير المدرسة
سليمان كواسح

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التربية الوطنية

مديرية التربية لولاية أم البواقي
مصلحة التكوين و التفتيش
الأمانـــة
Formation.oeb04@gmail.com
رقم/ 688 /0.8/م.ت.ت/2017

أم البواقي في : 18 ماي 2017
مديـر التربيـــة
إلـــى
السيد(ة)/ مديرة(ة) متقن المتاحة
لولاية أم البواقي ،

الموضوع : تقديـــم مســـاعـــدة

المونـــل : مراسلة جامعة عنابة ..... الواردة بتاريخ 04 ماي 2017

عملا بمحتوى المراسلة المنوه بها في المرجع أعـلاه ،

يشرفني أن أطلب منكم تمكين الطالب(ة) : طالبة ملي .....

من جامعـة عنابة ..... تخصص : لسانيات و اللغة العربية

من إجراء تربص بمؤسستكم ابتداء من يوم : 18 ماي 2017 .....

إلى غاية نهاية العمليـة .

مديرة التربية وبتفويض منها
الأمينة العامة
ساحلي مسعودة

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة الحاج لخضر باتنة1

كلية اللغة والأدب العربي والفنون

قسم اللغة والأدب العربي

إلى السيد المحترم : مدير التربية لولاية باتنة

الموضوع : الترخيص لطلبة الكلية بزيارة المؤسسات التربوية

يشرفني أن أرسل إليكم طلبتنا المقبلين على التخرج قصد تمكينهم من زيارة المؤسسات التربوية لإتمام الجوانب التطبيقية الخاصة بموضوعات مذكرات التخرج .

نشكركم سلفا عن تعاونكم معنا و تقبلوا منا اسمى آيات التقدير و الاحترام

الطالبة :1 / قلاتي ليلى - طالبة دكتوراه -

موافقة السيد مدير التربية

باتنة في 2018/04/25

ع/ رئيـــــس القســـم

مساعد رئيس قسم اللغة والأدب العربي مكلف بالتدريس والتعليم في الطور عبد العزيز فيلالي

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التربية الوطنية

مديرية التربية لولاية أم البواقي
مصلحة التكوين و التفتيش
الأمانـــة
Formation.oeb04@gmail.com
رقم/ 495 /0.8/م.ت.ت/2019

أم البواقي في : 07 ماي 2019
رئيس المصلحة التكوين والتفتيش
إلى
السيد مكير: مدرسة الابتدائيات لولاية أم البواقي

الموضوع :**تقـــريـــم ســـاعـــرة**

المونـــل : مراسلة جامعة باتنة (٨) بتاريخ .../...

إيمـــاء لمضمـــون المراســـلة الممولة أعـــــلاه

يشرفنـــي أن أطلـــب منكـــم تمكيـــن الطالب (ة) : قدادنية لمى .....

مـــن جامعـــــة باتنة (١) تخـــصص اللسانيات واللغة العربية

مـــن إجـــراء تربـــص بمؤسستكـــم ابتداء مـــن يـــوم : 07 ماي 2019 .....

إلـــى غايـــة نهايـــة المهمـــــة .

رئيس مصلحة التكوين والتفتيش

تم من مدير التربية وبتفويض منه
رئيس مصلحة التكوين والتفتيش
سعـــدي رابـــح

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التربية الوطنية

مديرية التربية لولاية أم البواقي
مصلحة التكوين و التفتيش
الأمانـــة
Formation.oeb04@gmail.com
رقم/495/0.8/م.ت.ت/2014

أم البواقي في : 27 مارس 2018
رئيس المصلحة التكوين والتفتيش
إلى
السيد مدير الجامعة الجزائرية.....
.....

الموضوع :تقـريـم سـاعـرة

المونـــل : مراسلة جامعة الحاج لخضر باتنة بتاريخ 25/04/2018

إيمـــاء لمضمـــون المراسلـــة الممولة أعـــــلاه

يشرفنـــي أن أطلـــب منكـــم تمكيـــن الطالب (ة) : جلاجب ليلى...
مـــن جامعـــــة الحاج لخضر باتنة 1.. تخـــصص اللسانيات والغة العربية
مـــن إجـــراء تربـــص بمؤسستكـــم ابتداء مـــن يـــوم : 27 مارس 2018
إلـــى غايـــة نهايـــة المهمـــــة .

ريس مصلحة التكوين والتفتيش

سعـــدي رابـــح

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

**قرار وزاري مشترك مؤرخ في 30 جمادى الثانية عام 1436 الموافق 19 أبريل 2015، يعدل ويتمم القرار الوزاري المشترك المؤرخ في 7 جمادى الثانية عام 1435 الموافق 7 أبريل 2014، المحدد لقائمة المؤهلات والشهادات المطلوبة للتوظيف و الترقية في بعض الرتب الخاصة بالتربية الوطنية.**

إن الوزير الأول،
و وزيرة التربية الوطنية،

بمقتضى المرسوم الرئاسي رقم 14-154 المؤرخ في 5 رجب عام 1435 الموافق 5 مايو 2014 والمتضمن تعيين أعضاء الحكومة،

و بمقتضى المرسوم التنفيذي رقم 94-265 المؤرخ في 29 ربيع الأول عام 1415 الموافق 6 سبتمبر سنة 1994 الذي يحدد صلاحيات وزير التربية الوطنية،

و بمقتضى المرسوم التنفيذي رقم 08-315 المؤرخ في 11 شوال عام 1429 الموافق 11 أكتوبر سنة 2008 و المتضمن القانون الأساسي الخاص بالموظفين المنتمين للأسلاك الخاصة بالتربية الوطنية، المعدل و المتمم، لا سيما المادة 15 منه،

و بمقتضى المرسوم التنفيذي رقم 14-193 المؤرخ في 5 رمضان عام 1435 الموافق 3 يوليو سنة 2014، الذي يحدد صلاحيات المدير العام للوظيفة العمومية و الإصلاح الإداري،

و بمقتضى القرار الوزاري المشترك المؤرخ في 7 جمادى الثانية عام 1435 الموافق 7 أبريل 2014، المحدد لقائمة المؤهلات و الشهادات المطلوبة للتوظيف و الترقية في بعض الرتب الخاصة بالتربية الوطنية،

**يقرران ما يأتي:**

**المادة الأولى:** يهدف هذا القرار إلى تعديل و تتميم بعض أحكام القرار الوزاري المشترك المؤرخ في 7 جمادى الثانية عام 1435 الموافق 7 أبريل 2014، المحدد لقائمة المؤهلات والشهادات المطلوبة للتوظيف والترقية في بعض الرتب الخاصة بالتربية الوطنية.

**المادة 2:** تعدل و تتمم أحكام المادة 2 من القرار الوزاري المشترك المؤرخ في 7 جمادى الثانية عام 1435 الموافق

15

7 أبريل 2014 و المذكور أعلاه كما يأتي:

**المادة 2**: تحدد قائمة المؤهلات والشهادات المذكورة في المادة الأولى أعلاه، وفق الجدول الآتي:

| الأسلاك والرتب | المواد | المؤهلات و الشهادات | الفروع المطلوبة بكل تخصصاتها |
|---|---|---|---|
| أستاذ المدرسة الابتدائية | اللغة العربية | – شهادة الليسانس في اللغة والأدب العربي | – اللغة العربية،<br>– اللغة و الأدب العربي،<br>– الأدب العربي،<br>– آداب و لغة عربية،<br>– دراسات لغوية وأدبية،<br>– علوم اللغة،<br>– دراسات لغوية،<br>– اللسانيات. |
| | | – شهادة الليسانس في الفلسفة | – الفلسفة. |
| | | – شهادة الليسانس في العلوم الإسلامية | – علوم إسلامية. |
| | | – شهادة ليسانس في علوم التربية | – علوم التربية. |
| | | – ليسانس في علم الاجتماع | – علم الاجتماع. |
| | | – ليسانس في علم النفس | – علم النفس. |
| | | – ليسانس في الرياضيات | – رياضيات. |
| | | – ليسانس في الرياضيات – إعلام آلي | – رياضيات<br>– إعلام آلي |
| | | – ليسانس في الفيزياء | – فيزياء |
| | | – ليسانس في الكيمياء | – كيمياء |
| | | – شهادة الليسانس في العلوم الطبيعية<br>– شهادة الليسانس في البيولوجيا | – بيولوجيا |
| | | – شهادة الليسانس في العلوم التجارية | – العلوم التجارية |

16

| الأسلاك والرتب | المواد | المؤهلات و الشهادات | الفروع المطلوبة بكل تخصصاتها |
|---|---|---|---|
| أستاذ المدرسة الابتدائية | اللغة العربية | – شهادة الليسانس في العلوم الاقتصادية | – العلوم الاقتصادية |
| | | – شهادة الليسانس في العلوم المالية | – العلوم المالية |
| | | – شهادة الليسانس في علوم التسيير | – علوم التسيير |
| | | – شهادة الليسانس في التاريخ أوالجغرافيا | – تاريخ<br>– جغرافيا |
| | | – شهادة الليسانس في الإعلام الآلي | – إعلام آلي |
| | اللغة الأمازيغية | – شهادة الليسانس في اللغة و الثقافة الأمازيغية | – لغة و ثقافة أمازيغية،<br>– لغة و أدب أمازيغي،<br>– حضارة أمازيغية،<br>– لغة و حضارة أمازيغية،<br>– لسانيات،<br>– علوم اللغة، |
| | اللغة الفرنسية | بدون تغيير | بدون تغيير |
| أستاذ التعليم المتوسط | اللغة العربية | بدون تغيير | بدون تغيير |
| | اللغة الأمازيغية | | |
| | التاريخ و الجغرافيا | | |
| | اللغة الفرنسية | | |
| | اللغة الإنجليزية | | |

17

| الأسلاك و الرتب | المواد | المؤهلات و الشهادات | الفروع المطلوبة بكل تخصصاتها |
|---|---|---|---|
| أستاذ التعليم المتوسط | الرياضيات | – شهادة الدراسات العليا في الرياضيات،<br>– شهادة الليسانس في الرياضيات،<br>– شهادة الليسانس في الرياضيات، إعلام آلي، شعبة رياضيات،<br>– شهادة الليسانس في الرياضيات، إعلام آلي، شعبة إعلام آلي،<br>– شهادة الليسانس في الهندسة المدنية،<br>– شهادة الليسانس في الهندسة الميكانيكية،<br>– شهادة الليسانس في الهندسة الكهربائية،<br>– شهادة الليسانس في الإلكترونيك،<br>– شهادة الليسانس في الإلكتروتقني. | – الرياضيات،<br>– الرياضيات،<br>– رياضيات، إعلام آلي شعبة رياضيات،<br>– رياضيات — إعلام آلي، شعبة إعلام آلي،<br>– الهندسة المدنية،<br>– الهندسة الميكانيكية،<br>– الهندسة الكهربائية،<br>– الإلكترونيك،<br>– الإلكتروتقني. |
| | العلوم الفيزيائية والتكنولوجيا | – شهادات الدراسات العليا وشهادات الليسانس في الفيزياء و الكيمياء و الإلكترونيك و الإلكتروتقني والميكانيك و الكهرباء،<br>– شهادة الليسانس في علوم المادة. | – الفيزياء، والكيمياء والإلكترونيك والإلكتروتقني والميكانيك والكهرباء.<br>– الكيمياء |
| | العلوم الطبيعية<br>الإعلام الآلي<br>الموسيقى<br>الرسم<br>التربية البدنية و الرياضية | بدون تغيير | بدون تغيير |

18

| الأسلاك و الرتب | المواد | المؤهلات و الشهادات | الفروع المطلوبة بكل تخصصاتها |
|---|---|---|---|
| أستاذ التعليم الثانوي | الرياضيات | بدون تغيير | بدون تغيير |
| | العلوم الفيزيائية | | |
| | علوم الطبيعة الحياة | | |
| | الإعلام الآلي | | |
| | العلوم الاقتصادية | | |
| | الأدب العربي | | |
| | العلوم الإسلامية | | |
| | اللغة الأمازيغية | | |
| | التاريخ و الجغرافيا | | |
| | الفلسفة | | |
| | اللغة الفرنسية | | |
| | اللغة الإنجليزية | | |
| | اللغة الألمانية | | |
| | اللغة الإسبانية | | |
| | اللغة الإيطالية | | |
| | اللغة الروسية | | |
| | الموسيقى | | |
| | الرسم | | |
| | التربية البدنية و الرياضية | | |
| | هندسة الطرائق | | |
| | الهندسة الكهربائية | | |
| | الهندسة المدنية | | |
| | الهندسة الميكانيكية | | |

19

| الأسلاك و الرتب | المؤهلات و الشهادات | الفروع المطلوبة بكل تخصصاتها |
|---|---|---|
| مستشار التوجيه و الإرشاد المدرسي و المهني | بدون تغيير | بدون تغيير |
| نائب مقتصد | | |
| مقتصد | | |
| مشرف التربية | شهادات الدراسات الجامعية التطبيقية أو ما يعادلها | جميع الفروع بكل تخصصاتها |
| ملحق بالمخبر | بدون تغيير | بدون تغيير |
| ملحق رئيسي بالمخبر | | |

**المادة 3:** ينشر هذا القرار في الجريدة الرسمية للجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية.

الجزائر في 19 أفريل 2015
وزيرة التربية الوطنية
نورية بن غبريت
عن الوزير الأول و بتفويض منه
المدير العام للوظيفة العمومية
والإصلاح الإداري
بلقاسم بوشمال

20

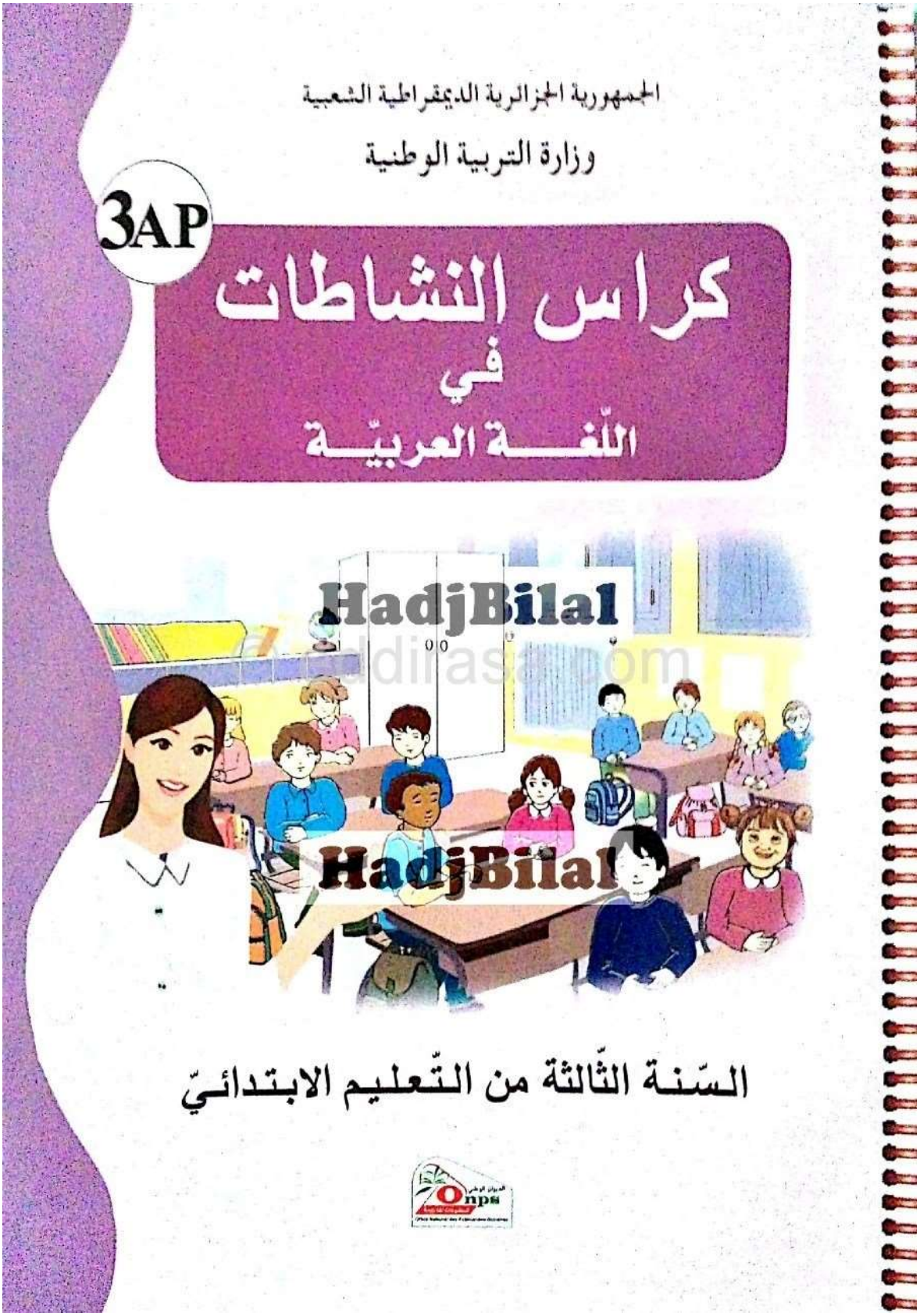
الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التربية الوطنية
كتابي
في
1
اللّغة العربيّة
التّربية الإسلاميّة
التّربية المدنيّة
السّنة الأولى من التّعليم الابتدائيّ
www.eddirasa.com

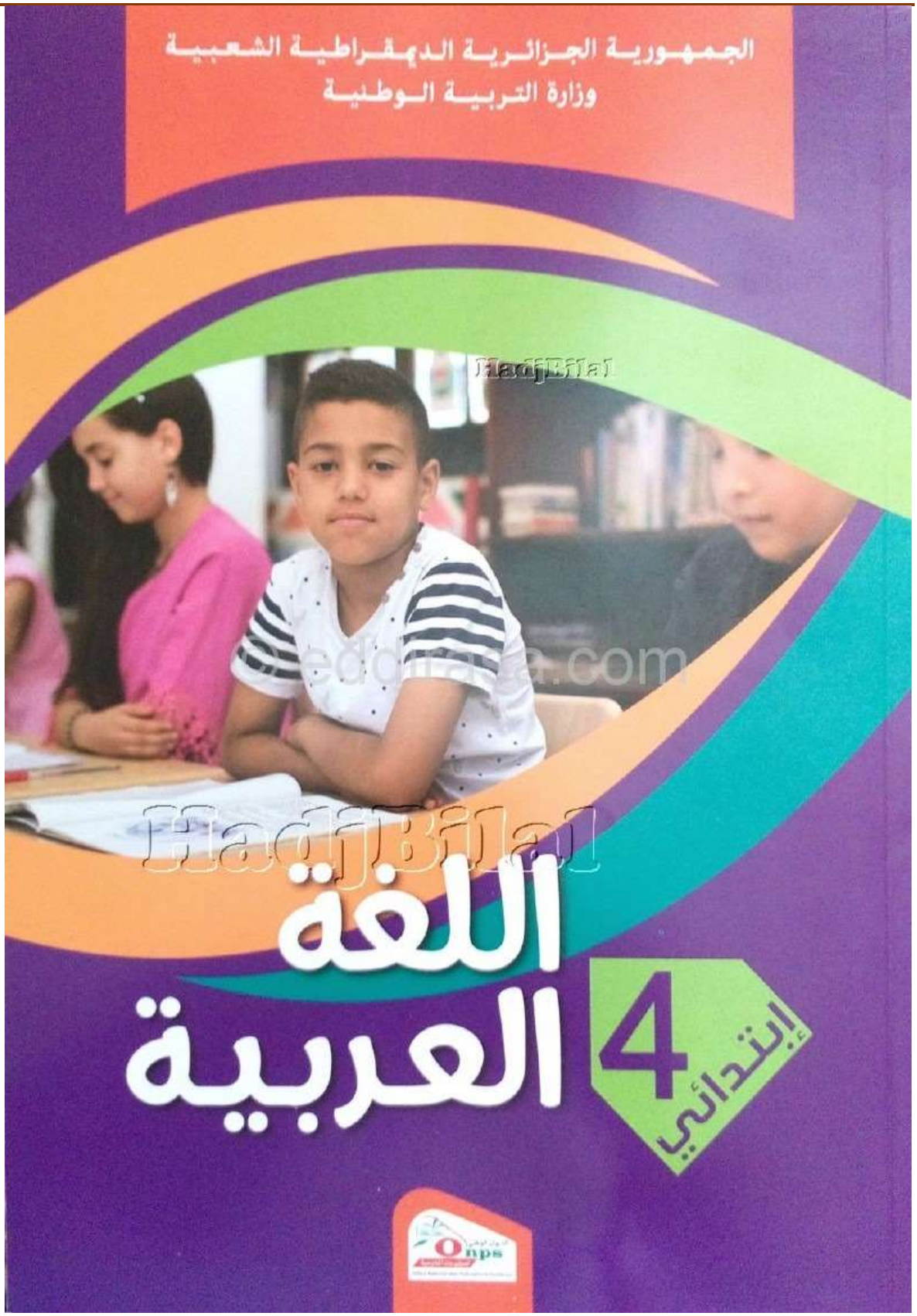
الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التربية الوطنية
1AP
دفتر الأنشطة
في
اللّغة العربيّة
التّربية الإسلاميّة
التّربية المدنيّة
السّنة الأولى من التّعليم الابتدائيّ
www.eddirasa.com

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التربية الوطنية
كتابي
في
2
اللّغة العربيّة
التّربية الإسلاميّة
التّربية المدنيّة
السّنة الثّانية من التّعليم الابتدائيّ

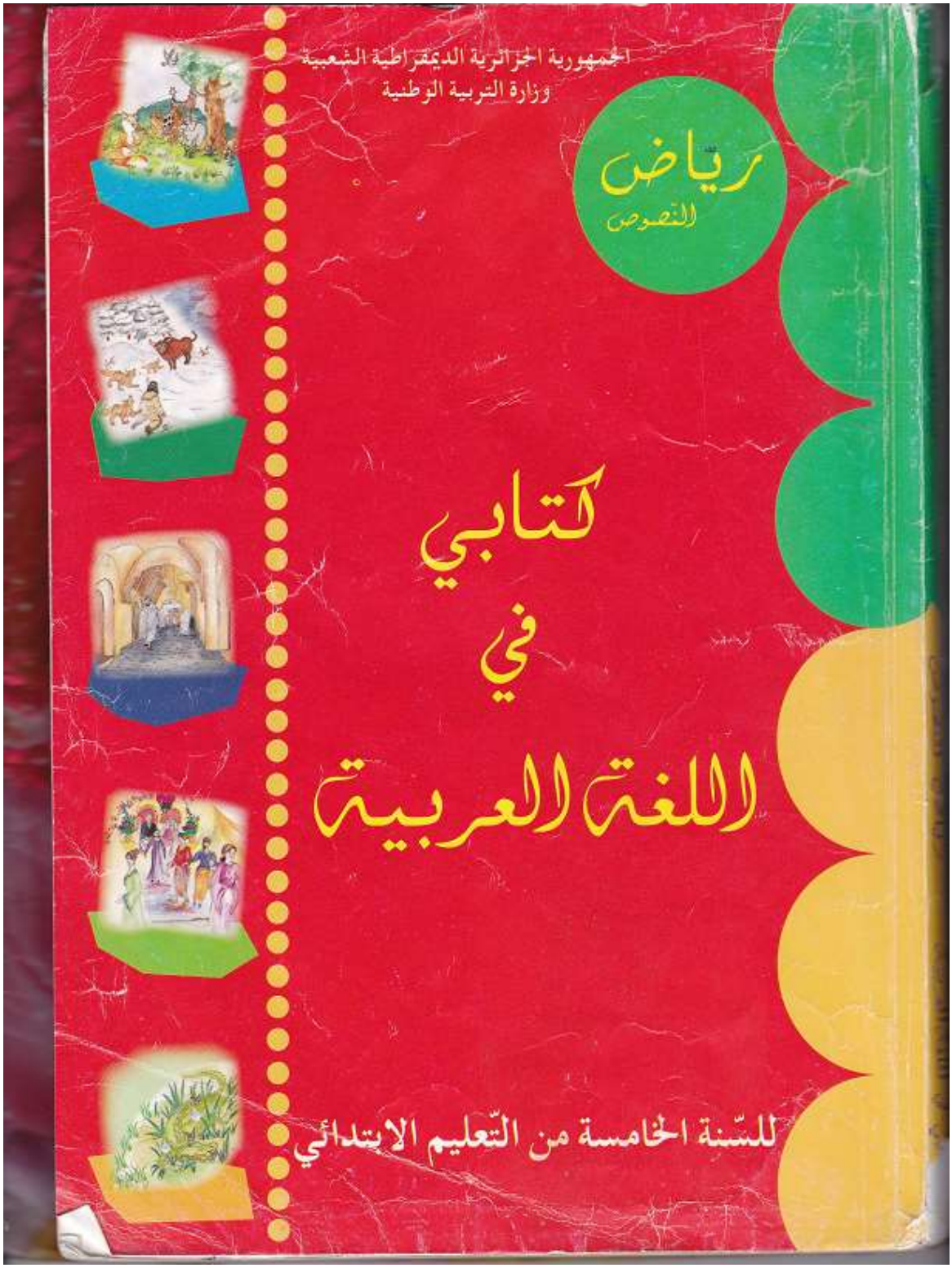
الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التربية الوطنية
دفتر الأنشطة
في
اللّغة العربيّة
2
التّربية الإسلاميّة
التّربية المدنيّة
السّنة الثّانية من التّعليم الابتدائيّ

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التربية الوطنية
اللغة العربية
3 ابتدائي


الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التربية الوطنية
3AP
كراس النشاطات
في
اللّغـــة العربيّـــة
HadjBilal
HadjBilal
السّنـة الثّالثة من التّعليم الابتدائيّ
Onps


الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التربية الوطنية
اللغة العربية
4 ابتدائي
Onps

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التربية الوطنية
4AP
كراس النشاطات
في
اللغـــة العربيـــة
السنة الرابعة من التعليم الابتدائي
Répondre


الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التربية الوطنية
رياض
النصوص
كتابي
في
اللغة العربية
للسّنة الخامسة من التّعليم الابتدائي

**ملخص**

**التداخل اللغوي في نشاط التعبيرين الشفوي والكتابي من التعليم الابتدائي**

**منطقة أم البواقي أنموذجا**

**جامعة الحاج لخضر باتنة -1- 2019**

تعد اللغة بمختلف تمظهراتها وسيلة للتواصل والتعبير عن الرأي بالنسبة للفرد داخل منظومته الاجتماعية كما تضمن للفرد إثبات ذاته وتدوين تاريخه وتاريخ أمته، وتعليمها خاصة في الفئات الدنيا، وتعتبر ضرورة اجتماعية وحضارية إذ بفضلها يستطيع الفرد مواكبة المجتمعات المتقدمة، ومسايرة التطورات الحاصلة في مختلف مناحي الحياة، والمجتمع الجزائري واحد منها الذي وجب عليه السير في خضم هذا التوجه، لذلك تهدف هذه الدراسة إلى تبيان الوضعية اللغوية وما يعتريها من تداخل للمجتمع اللغوي عموما، وانعكاساتها على لغة متعلم المدرسة الابتدائية الجزائرية خصوصا، من خلال كشف تداعيات الوضعية اللغوية بمختلف مظاهرها، على لغة تعليم وتعلم اللغة العربية، انطلاقا من مجموعة من التصورات والفرضيات النظرية التي يجيب عنها ميدان مجتمع العينة.

تُعنى هذه الدراسة تتبع ظاهرة التداخل اللغوي بوصفها ظاهرة لافتة للانتباه وتحليلها عند متعلم المرحلة الابتدائية، وقد سعت الدراسة لمعرفة أسباب استشراء ظاهرة التداخل اللغوي في التعليم عموما وفي هذه المرحلة على وجه خاص ، كما هدفت إلى تبيان مستويات اللغة الأكثر جلاء للظاهرة، وقد تم عرض هذه الأنواع من التداخلات اللغوية في جانبي لغة متعلم المرحلة المنطوق والمكتوب .

وقد اعتمدت في هذه الدراسة لبلوغ الأهداف المتوصل إليها على المنهج الوصفي المدعم بآلية التحليل المنهجي، وذلك بنقل ووصف أداءات المتعلمين اللغوية والتي يليها القيام بتحليلها ومناقشتها، إلى جانب إحصائها.

ومن خلال ما سبق ذكره عن العينة المختارة وطريقة المعالجة وفق المنهج المختار، فقد توصلت في هذه الدراسة إلى عدة نتائج أهمها :

أن ظاهرة التداخل اللغوي في المرحلة الابتدائية في طورها الأول ظاهرة طبيعية في حين إن تجاوزتها إلى الأطوار الأخرى فهي ظاهرة معيقة لاكتساب الملكة اللغوية وبالتالي للتحصيل الدراسي باعتبار اللغة العربية الفصحى كفاءة عرضية بالنسبة لمتعلم هذه المرحلة.

وخلصت إلى أن :

المشهد اللغوي الجزائري يتميز بثرائه اللغوي والثقافي حيث يستعمل أفراد المجتمع الجزائري في تواصلهم أكثر من لغة ، وتتوزع هذه اللغات في مختلف أنحاء الوطن الواحد تجتمع في الآن نفسه وفي المناطق نفسها، وقد أضفى وجود هذه اللغات طابعا تأثيريا على مجالات عديدة في مختلف مواطن التواصل وأهمها التعليم، ضمن هذا الإطار العام الذي يجمع اللغة في علاقتها مع التعليم الخاص بالمتعلم الجزائري في مرحلة من مراحل حياته المدرسية الممزوج بحيثيات الاحتكاك اللغوي، سعيا مني إلى معالجة على وجه الخصوص الحضور اللغوي الأدائي خلال العملية التعليمية لاستدعاء جميع العناصر الفاعلة في هذا الجانب مع قراءة تداعيات التداخل اللغوي الذي أنتجه الاحتكاك من خلال استغلال مجموعة من اللغات، داخل المؤسسة التعليمية الابتدائية تحديدا، وهذا إيمان مني أن التعليم ليس في معزل عن السياق الثقافي واللغوي الذي يميز كل المجتمعات عموما والمجتمع الجزائري خصوصا وفي المدرسة الابتدائية تحديدا.

**الكلمات المفتاحية :**

اللغة العربية ، المشهد اللغوي الجزائري ، التداخل اللغوي، التعليم والتعلم، المدرسة الابتدائية الجزائرية .

**Summary**

Linguistic interference in oral and writing expression activities of primary education

The case of Oum El Bouaghui

Hadj Lakhdar University, Batna-1

Language is a means of communication and expression used by individuals in their communities. It also guarantees for the individual to record his history and

that of his nation. As such, teaching language, especially at younger ages, is considered and social and civic necessity as thorough language the individual can move side by side with advanced societies and keep pace with developments in different walks of life. The Algerian society, being in no way the exception, has also to walk in the midst of this trend. As such, the present study aims at showing the linguistic situation and the interference prevailing in the speech community in general, and its implications on the language of the Algerian primary school learner in particular. This is achieved through revealing the repercussions of the linguistic situation with its various manifestations on the language of teaching and learning Arabic. The study builds on a set of theoretical assumptions and hypotheses investigated in a sample population.

This study was concerned with linguistic interference of the primary education learner. The aim was to circle the reasons behind the spread of interference in education in general and primary school in particular. The study also had as objective to show the linguistic levels that are more subject to this phenomenon. The types of linguistic interference were presented with regard to oral and writing expressions of the learner. To achieve the purpose of the study, it was opted for the descriptive approach supported by systematic analysis. This means conveying and describing the linguistic performance of learners, counting, analysing and discussing the results. On the basis of the sample and the research approach, the study revealed a number of results; the most important ones are sketched below:

-linguistic interference in the first stage of primary education is a natural phenomenon. It becomes a handicap to acquire/learn the faculty of language when it exceeds to other stages which, in turn, has negative repercussions on learning achievement in the sense that Standard Arabic is an incidental competence for the learner of such a stage.

The study concluded that:

The linguistic profile of Algeria is characterized by a linguistic and cultural richness as members of the community use more than one language variety for communication. Such varieties are distributed countrywide, but they are also gathered in the same region. This linguistic diversity has influenced many areas of communication not least education. This general framework brings together language and education of the Algerian learner at a stage of his school life mixed with the facets of language contact. The purpose was to address in particular linguistic performance during the educational process to call all actors in this aspect along with circling the implications of linguistic interference resulting from knowledge and use of a number of language varieties inside the

educational institution. All this builds on the belief that education is not isolated from the cultural and linguistic context that characterizes all societies in general and the Algerian one in particular, especially in the primary school.
**key words:**

Arabic , Algerian language scene, Interference, Education and learning , Algerian primary school.