

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية



وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة محمد بوضياف المسيلة

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم علم الاجتماع



الرقم التسلسلي:

رقم التسجيل: D.SE/3C/02/18

المسألة اللغوية في المدرسة الجزائرية

دراسة ميدانية على عينة من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي ببعض ثانويات
مدينة المسيلة

أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه الطور الثالث في علم الاجتماع

تخصص: علم الاجتماع التربوية

إعداد الطالبة:

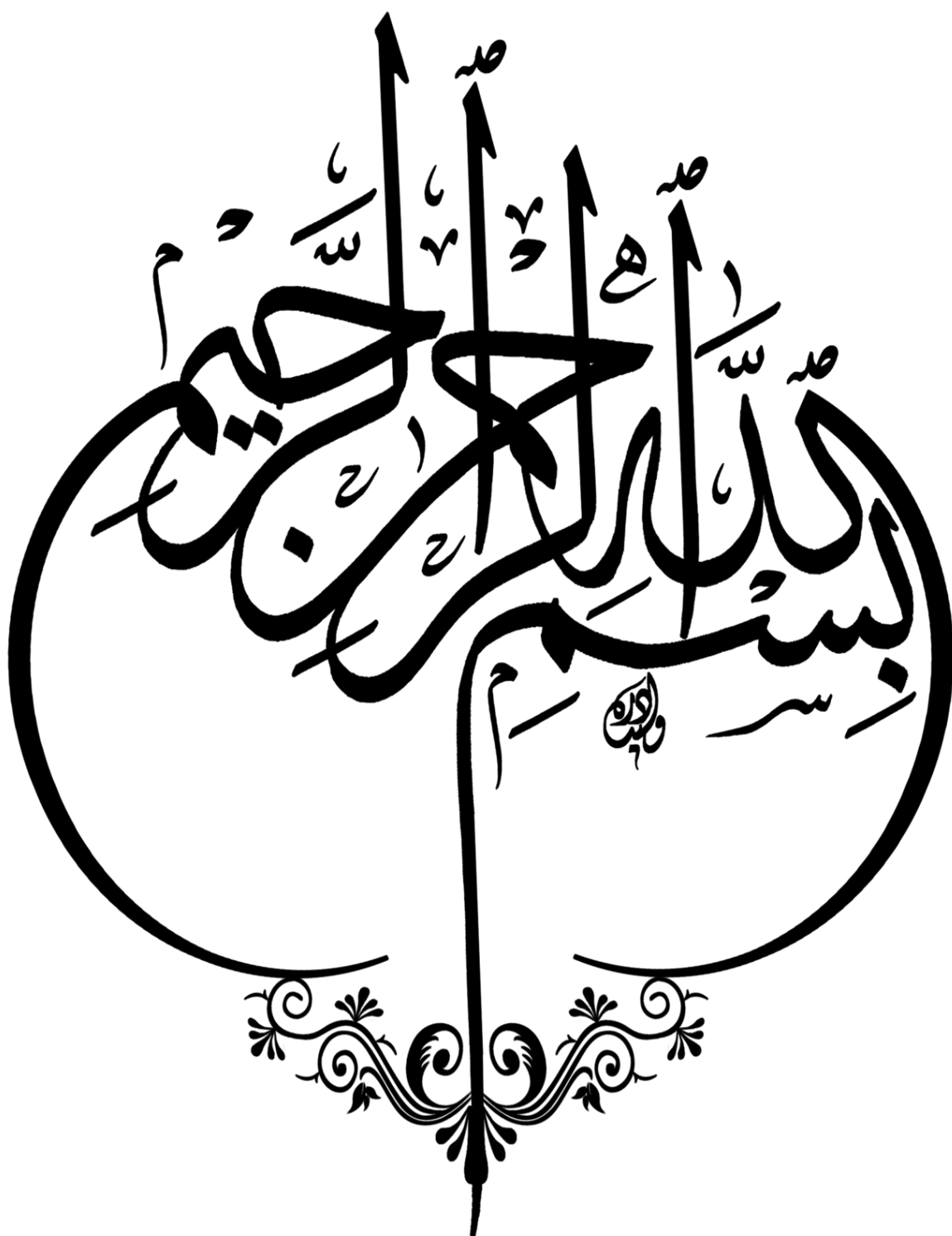
- ليندة زغلاش

تاريخ المناقشة: 2022/12/12

لجنة المناقشة:

الرقم	الاسم واللقب	الرتبة العلمية	الجامعة	الصفة
01	سليمة بوخييط	أستاذ التعليم العالي	جامعة المسيلة	رئيسا
02	رضا قجة	أستاذ التعليم العالي	جامعة باتنة 1	مشرفا ومقررا
03	جمال بن خالد	أستاذ التعليم العالي	جامعة المسيلة	عضوا مناقشا
04	هجيرة بوساق	أستاذ محاضر "أ"	جامعة المسيلة	عضوا مناقشا
05	زهية دباب	أستاذ التعليم العالي	جامعة بسكرة	عضوا مناقشا
06	أنس عرعار	أستاذ محاضر "أ"	جامعة باتنة 1	عضوا مناقشا

السنة الجامعية: 2021-2022م



كلمة شكر

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

﴿رَبِّ أَوْزِعْنِي أَنْ أَشْكُرَ نِعْمَتَكَ الَّتِي أَنْعَمْتَ عَلَيَّ وَعَلَىٰ وَالِدَيَّ وَأَنْ أَعْمَلَ صَالِحاً تَرْضَاهُ وَأَدْخِلْنِي

بِرَحْمَتِكَ فِي عِبَادِكَ الصَّالِحِينَ﴾ [سورة النمل، الآية: 19]

اللهم لك الحمد حتى ترضى، ولك الحمد إذا رضيت، ولك الحمد بعد الرضى

يسعدني أن أتقدم بجزيل الشكر والامتنان والعرفان بالجميل للأستاذ الدكتور المشرف

"رضا قجة"

كما لا أنسى الأستاذة الدكتورة **"نصيرة بونويقة"** التي أحاطت هذا البحث برعايتها ومتابعتها له منذ أن كان فكرة، وأشكرها على جميل صبرها وعونها لي فلها مني كل الشكر والامتنان.

كما نتوجه لكل الأساتذة الباحثين الذين ساهموا بنصائحهم وإرشاداتهم في إتمام هذا البحث وأخص بالذكر الأستاذ الدكتور **"جمال بن خالد"** والأستاذ الدكتور **"عزوز عبد الناصر"** والدكتورة **"نجية مامش"** والأستاذة الدكتورة **"حورية علي شريف"**

وشكري موصول إلى أساتذتي أعضاء لجنة المناقشة على جهد القراءة والإثراء والتصويب

والشكر الجزيل إلى كل فريق مكتبة البيان وأخص بالذكر الأخ **"فرحات إسماعيل"**

وإلى كل من ساعدني من قريب أو بعيد

الإهداء

قال الله تعالى: ﴿وَقُلْ اَعْمَلُوا فَسَيَرَى اللَّهُ عَمَلَكُمْ وَرَسُولُهُ وَالْمُؤْمِنُونَ﴾ [التوبة:105]

إلهي لا تطيب الليل إلا بشكرك ولا تطيب النهار إلا بطاعتك... ولا تطيب اللحظات إلا بذكرك...
ولا تطيب الآخرة إلا بعفوك... ولا تطيب الجنة إلا برؤيتك...

الله جل جلاله

إلى من بلغ الرسالة وأدى الأمانة... ونصح الأمة... إلى نبي الرحمة ونور العالمين سيدنا محمد

صلى الله عليه وسلم، أما بعد:

الحمد لله الذي وفقنا لتثمين هذه الخطوة في مسيرتنا الدراسية بثمرة جهدنا والنجاح بفضل

تعالى مهدات:

إلى الوالدين الكريمين حفظهم الله وأدامهما نورا لدربي

إلى اللذين مهدوا لنا طريق العلم والمعرفة أساتذتنا الأفاضل

إلى كل من كان لهم أثر على حياتي

وإلى كل من أحبهم قلبي ونسبهم قلبي

ليندة زغلاش

ملخص

وفق ما آلت اليه الوضعية اللغوية في المدرسة الجزائرية ضمن الحقل اللغوي المتسم بالتعددية، هدفت هذه الدراسة للوقوف على عوامل تشكل المسألة اللغوية في المؤسسات التربوية الجزائرية، محاولين الكشف عن مدى تأثير هذه العوامل على القدرة اللغوية للمتعلم، انطلاقا من سؤال الاشكال المتمثل في:

-ماهي عوامل تشكل أزمة المسألة اللغوية في المدرسة الجزائرية-تلميذ السنة الثالثة ثانوي نموذجاً-؟

واستنادا للمنهج الوصفي، وزعت الاستبانات على عينة من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي ببعض مؤسسات التعليم الثانوي بمدينة المسيلة والتي بلغت عددها (194) مفردة، وتوصلت نتائج الدراسة الى: ان الأسرة والانغماس اللغوي في المحيط الاجتماعي وبيئة المدرسة من أهم العوامل التي ساهمت في تأزم المسألة اللغوية في المدرسة الجزائرية.

الكلمات المفتاحية: المسألة اللغوية، اللغة، التعدد اللغوي، الازدواجية اللغوية، الثنائية اللغوية، الانغماس اللغوي.

Abstract

According to the linguistic situation of the Algerian school in the pluralistic linguistic field, this study aims to identify the factors that shape the linguistic issue in Algerian educational institutions, trying to reveal the extent to which these factors affect the linguistic ability of the learner, based on the question of the following forms:-What are the factors shaping the linguistic problem crisis in Algerian schools -- a typical third-year high school pupil -- ?Based on the descriptive curriculum, the questionnaires were distributed to a sample of third-year secondary students in some 194 secondary schools in the city of Msila. The results of the study found that the family, linguistic immersion in the social environment, and the school environment were among the most important factors contributing to the aggravation of the linguistic issue in the Algerian school.

Keywords: linguistic issue, language, multilingualism, diglossia, bilingualism, linguistic immersion.

Resume

Selon la situation linguistique de l'école algérienne dans le domaine linguistique pluraliste, l'objectif de cette étude est d'identifier les facteurs qui façonnent la problématique linguistique dans les établissements d'enseignement algériens, en essayant de révéler dans quelle mesure ces facteurs affectent la capacité linguistique de l'apprenant, à partir de la question des formes suivantes :

-Quels sont les facteurs qui façonnent la crise linguistique dans l'école algérienne -- un élève typique du secondaire de troisième année -- ?

Sur la base du programme descriptif, les questionnaires ont été distribués à un échantillon d'élèves de troisième année du secondaire dans certaines des 194 écoles secondaires de la ville de msila. Les résultats de l'étude ont montré que la famille, l'immersion linguistique dans le milieu social et le milieu scolaire étaient parmi les facteurs les plus importants contribuant à l'aggravation de la problématique linguistique dans l'école algérienne.

Mots clés : question linguistique, langue, multilinguisme, diglossie, bilinguisme, immersion linguistique.

فهرس المحتويات

الاهداء

كلمة شكر

قائمة المحتويات

قائمة الجداول

مقدمة.....أ-د

الفصل الأول

الإطار العام للدراسة.

- 1- إشكالية الدراسة06
- 2- فرضيات الدراسة11
- 3- أهمية موضوع الدراسة12
- 4- أسباب اختيار الموضوع الدراسة13
- 5- أهداف الدراسة14
- 6- تحديد مفاهيم الدراسة15
- 7- الدراسات السابقة30
- 8- المقاربة السوسولوجية44

الفصل الثاني

ظاهرة التعدد اللغوي في المجتمع الجزائري

- تمهيد55
- 1- مدخل عام حول ظاهرة التعدد اللغوي56
- 2- أنواع التعددية اللغوية (Plurilinguisme)58
- 3- أسباب بروز ظاهرة التعدد اللغوي59
- 4- مظاهر التعدد اللغوي61
- 1-4 الازدواجية اللغوية Diglossie61
- 1-1-4 أصل مصطلح الازدواجية ونشأته61
- 2-1-4 الازدواجية اللغوية في الواقع الجزائري63

66	3-1-4-العوامل التي عملت على تكريس الازدواجية اللغوية
72	2-4-ثنائية اللغويةBilinguisme
72	1-2-4-أنواع الثنائية اللغوية
74	2-2-4-التبديل اللغوي عند ثنائيو اللغة
76	3-2-4-سلبات الثنائية اللغوية
77	5-إشكالية التعدد اللغوي في الواقع الجزائري
78	6-اللغات واللهجات المميزة في الحقل اللغوي للمجتمع الجزائري
78	1-6-اللغة الأولى لأفراد المجتمع الجزائري
80	2-6-اللغة الثانية لأفراد المجتمع الجزائري
86	خلاصة

الفصل الثالث

الإنغماس اللغوي في المحيط الاجتماعي وعلاقته بالاكْتساب اللغوي

88	تمهيد
89	1- الانغماس اللغوي
90	1-1 الانغماس اللغوي الطبيعي المبكر (انغماس حر غير واع)
91	2-1 الانغماس اللغوي الطبيعي المتأخر (انغماس حر واع)
91	2-الوضعية اللغوية داخل الأسرة وعلاقتها بالاكْتساب اللغوي
92	1-2 أثر لغة الأسرة الجزائرية على اكتساب اللغة
95	2-2 الوضع الاجتماعي والاقتصادي والثقافي للأسرة وأثره على اكتساب اللغة
95	1-2-2 العلاقات الأسرية
96	2-2-2 المستوى الثقافي للأسرة
96	3-2-2 المستوى الاجتماعي للأسرة
97	4-2-2 الوضع الاقتصادي للأسرة وأثره على اكتساب اللغة
99	3-أثر بعض الوسائط في اكتساب اللغة
99	1-3 وسائل الإعلام

100	2-3 وسائل الترفيه والتثقيف.....
101	4- الوسائط غير المتخصصة ودورها في اكتساب اللغة.....
101	1-4 جماعة الأقران.....
101	2-4 الروضة.....
102	3-4 دور العبادة والمؤسسات الدينية.....
103	خلاصة.....

الفصل الرابع

المدرسة وعلاقتها بالاكتساب اللغة

105	تمهيد.....
106	1- واقع التعدد اللغوي في التخطيط التربوي.....
106	1-1 الواقع اللغوي في الجزائر قبل الاحتلال الفرنسي.....
107	2-1 الواقع اللغوي في الجزائر في ظل الاحتلال الفرنسي.....
113	3-1 الواقع اللغوي في الجزائر بعد الاستقلال.....
132	2- المدرسة وعلاقتها باللغة.....
133	3- العوامل المدرسية المساعدة على اكتساب اللغة.....
133	3-1-المعلم.....
133	3-2-المتعلم.....
134	3-3 أنواع طرائق التدريس.....
134	3-3-1 طرق التدريس بالمقاربة بالكفاءات.....
135	3-3-2 طرق تدريس اللغات الأجنبية.....
136	3-4 الوسائل التعليمية.....
136	3-5 المنهاج.....
136	3-5-1-النشاط المدرسي.....
137	3-5-2 طرق التدريس.....
138	3-5-3 التقويم.....

138	4- اكتساب مهارات اللغة.....
140	خلاصة.....

الفصل الخامس

الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية

142	تمهيد.....
143	1- مجالات الدراسة.....
143	1-1 المجال المكاني.....
143	2-1 المجال البشري.....
144	3-1 المجال الزمني.....
145	2- منهج الدراسة.....
145	3- أدوات جمع بيانات الدراسة.....
149	4- صفات المجتمع الأصلي.....
149	5- عينة الدراسة.....
150	1-5 خصائص عينة الدراسة.....
156	6- الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة.....
157	خلاصة.....

الفصل السادس

عرض وتحليل النتائج ومناقشتها

159	1- عرض وتحليل النتائج.....
159	1-1 عرض وتحليل النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى.....
196	2-1 عرض وتحليل النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية.....
233	3-1 عرض وتحليل نتائج المتعلقة بالفرضية الثالثة.....
277	2- مناقشة النتائج في ضوء فرضيات البحث.....
277	1-2 تحليل نتائج الفرضية الأولى.....
278	2-2 تحليل نتائج الفرضية الثانية.....

282	3-2 تحليل نتائج الفرضية الثالثة.....
284	3-النتائج العامة.....
287	4- مقترحات وتوصيات.....
290	الخاتمة.....
293	قائمة المصادر والمراجع.....

الملاحق

قائمة الجداول

الرقم	العنوان	الصفحة
01	يبين إحصاء التلاميذ الجزائريين بين 1882-1907	111
02	يوضح تزايد أعداد المدرسين باللغة العربية في جميع الأطوار التعليمية خلال الفترة 1962-2002	118
03	واقع التعريب في المدرسة الابتدائية (1973-1974)	120
04	واقع التعريب في التعليم المتوسط (1973-1974)	120
05	واقع التعريب في التعليم الثانوي (1973-1974)	120
06	عدد التلاميذ في الشعب المعربة في سنة 1976-1977	121
07	التوزيع المتوسط للأحجام الساعية للتعليم بالعربية في مختلف الشهادات للسنة 1985-1986	124
08	يوضح توزيع عدد تلاميذ الأقسام النهائية حسب مؤسسات الثانوية محل الدراسة.	144
09	يوضح توزيع العاملين حسب الثانويات محل الدراسة.	144
10	توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغير الجنس	150
11	توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغير الإقامة	151
12	توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغير مكان الازدياد	151
13	توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغير المستوى التعليمي للأب	152
14	توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغير المستوى التعليمي للأم	152
15	توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغير مهنة للأب	153
16	توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغير مهنة الأم.	153
17	توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغير السكن	155
18	الفرق بين إجابات أفراد عينة الدراسة على السؤال رقم (40) تبعا للمستوى التعليمي للأب	159
19	الفرق بين إجابات أفراد عينة الدراسة على السؤال رقم (40) تبعا للمستوى التعليمي للأم	160
20	الفرق بين إجابات أفراد عينة الدراسة على السؤال رقم (69) تبعا للمستوى التعليمي للاب	162
21	الفرق بين إجابات أفراد عينة الدراسة على السؤال رقم (69) تبعا للمستوى التعليمي للأم	163
22	الفرق بين إجابات أفراد عينة الدراسة على السؤال رقم (14) تبعا للمستوى التعليمي للأب	164
23	الفرق بين إجابات أفراد عينة الدراسة على السؤال رقم (14) تبعا للمستوى التعليمي للأم	165
24	الفرق بين إجابات أفراد عينة الدراسة على السؤال رقم (17) تبعا للمستوى التعليمي	166
25	الفرق بين إجابات أفراد عينة الدراسة على السؤال رقم (17) تبعا للمستوى التعليمي للأم	167
26	توزيع أفراد عينة الدراسة حسب الأكثر تحاور من قبل الوالدين في البيت .	168
27	توزيع إجابات أفراد عينة الدراسة على السؤال رقم (10)	169
28	إجابات أفراد عينة الدراسة على السؤال رقم (11)	170
29	إجابات أفراد عينة الدراسة على السؤال رقم (15).	170
30	يوضح توزيع إجابات أفراد عينة الدراسة على السؤال رقم (10) بالسؤال رقم (38):	171
31	الفرق بين إجابات أفراد عينة الدراسة على السؤال رقم (11) تبعا للسؤال (38):	172
32	توزيع إجابات أفراد عينة الدراسة على السؤال رقم (39)	172
33	توزيع أفراد عينة الدراسة حسب اللغة المستعملة في البيت	175
34	توزيع إجابات أفراد عينة الدراسة على السؤال (ماهي اللغة المستعملة في المساعدة ؟)	175

35	الفرق بين إجابات أفراد عينة الدراسة على السؤال رقم (9) تبعا للسؤال (58)	175
36	توزيع إجابات أفراد عينة الدراسة على السؤال رقم (44)	176
37	توزيع إجابات أفراد عينة الدراسة على السؤال رقم (13)	179
38	الفرق بين إجابات أفراد عينة الدراسة على السؤال رقم (13) تبعا للسؤال (41)	180
39	الفرق بين إجابات أفراد عينة الدراسة على السؤال رقم (13) تبعا للسؤال (40)	180
40	الفرق بين إجابات أفراد عينة الدراسة على السؤال رقم (13) تبعا للسؤال (45)	181
41	الفرق بين إجابات أفراد عينة الدراسة على السؤال رقم (12) تبعا للسؤال (40)	185
42	الفرق بين إجابات أفراد عينة الدراسة على السؤال رقم (18) تبعا للسؤال (40)	187
43	الفرق بين إجابات أفراد عينة الدراسة على السؤال رقم (18) تبعا للسؤال (69)	188
44	الفرق بين إجابات أفراد عينة الدراسة على السؤال رقم (16) تبعا للسؤال (24)	191
45	الفرق بين إجابات أفراد عينة الدراسة على السؤال رقم (16) تبعا للسؤال (40)	192
46	الفرق بين إجابات أفراد عينة الدراسة على السؤال رقم (16) تبعا للسؤال (69)	193
47	توزيع إجابات أفراد عينة الدراسة على السؤال رقم (19) تبعا للسؤال (20)	196
48	توزيع إجابات أفراد عينة الدراسة على الاجابة بلا السؤال (20):	196
49	يوضح توزيع إجابات أفراد عينة الدراسة على السؤال رقم (19) بالسؤال رقم (21)	199
50	توزيع إجابات أفراد عينة الدراسة على السؤال رقم (22)	199
51	توزيع إجابات أفراد عينة الدراسة على السؤال رقم (23)	200
52	توزيع إجابات أفراد عينة الدراسة على السؤال رقم (37)	201
53	يوضح توزيع إجابات أفراد عينة الدراسة على السؤال رقم (21) بالسؤال رقم (32)	201
54	توزيع إجابات أفراد عينة الدراسة على السؤال رقم (35)	202
55	توزيع إجابات أفراد عينة الدراسة على السؤال رقم (33)	203
56	يوضح توزيع إجابات أفراد عينة الدراسة على السؤال رقم (21) بالسؤال رقم (34)	203
57	يوضح توزيع إجابات أفراد عينة الدراسة على السؤال رقم (21) بالسؤال رقم (69)	204
58	يوضح توزيع إجابات أفراد عينة الدراسة على السؤال رقم (25)	211
59	توزيع أفراد عينة الدراسة حسب نوع المصادر	211
60	توزيع إجابات أفراد عينة الدراسة على السؤال رقم (26)	212
61	يوضح توزيع إجابات أفراد عينة الدراسة على السؤال رقم (27) بالسؤال رقم (31)	214
62	توزيع إجابات أفراد عينة الدراسة على لغة الألفاظ الجديدة المكتسبة من الإعلام	215
63	يوضح توزيع إجابات أفراد عينة الدراسة على السؤال رقم (30)	218
64	توزيع إجابات أفراد عينة الدراسة على اللغة الرصيد لغوي المكتسب من مواقع التواصل الاجتماعي	219
65	توزيع إجابات أفراد عينة الدراسة على السؤال (س28)	219
66	توزيع إجابات أفراد عينة الدراسة على السؤال (29)	220
67	توزيع إجابات أفراد عينة الدراسة على السؤال رقم (36)	223
68	توزيع إجابات أفراد عينة الدراسة حسب (في ما يبرز الاختلاف؟)	223
69	يوضح توزيع إجابات أفراد عينة الدراسة على السؤال رقم (48) بالسؤال رقم (51)	224
70	توزيع إجابات أفراد عينة الدراسة على السؤال رقم (52)	225
71	توزيع إجابات أفراد عينة الدراسة على السؤال (53)	226

226	توزيع إجابات أفراد عينة الدراسة على السؤال (71)	72
227	يوضح توزيع إجابات أفراد عينة الدراسة على السؤال رقم (48) بالسؤال رقم (54)	73
227	يوضح توزيع إجابات أفراد عينة الدراسة على السؤال رقم (48) بالسؤال رقم (56)	74
228	توزيع إجابات أفراد عينة الدراسة على السؤال رقم (57)	75
229	يوضح توزيع إجابات أفراد عينة الدراسة على السؤال رقم (44) بالسؤال رقم (66)	76
233	يوضح توزيع إجابات أفراد عينة الدراسة على السؤال رقم (44) بالسؤال رقم (48)	77
234	توزيع إجابات أفراد عينة الدراسة على السؤال رقم (49)	78
234	توزيع إجابات أفراد عينة الدراسة على السؤال رقم (46)	79
235	يوضح توزيع إجابات أفراد عينة الدراسة على السؤال رقم (43) بالسؤال رقم (40)	80
236	توزيع إجابات أفراد عينة الدراسة على السؤال رقم (50)	81
236	توزيع إجابات أفراد عينة الدراسة على السؤال رقم (67)	82
237	توزيع إجابات أفراد عينة الدراسة على السؤال رقم (68)	83
241	يوضح توزيع إجابات أفراد عينة الدراسة على السؤال رقم (43) بالسؤال رقم (45)	84
242	يوضح توزيع إجابات أفراد عينة الدراسة على السؤال رقم (43) بالسؤال رقم (65)	85
243	يوضح توزيع إجابات أفراد عينة الدراسة على السؤال رقم (56) بالسؤال رقم (47)	86
244	يوضح توزيع إجابات أفراد عينة الدراسة على السؤال رقم (56) بالسؤال رقم (58)	87
245	يوضح توزيع إجابات أفراد عينة الدراسة على السؤال رقم (44) بالسؤال رقم (70)	88
250	يوضح توزيع إجابات أفراد عينة الدراسة على السؤال رقم (58) بالسؤال رقم (63)	89
251	يوضح توزيع إجابات أفراد عينة الدراسة على السؤال رقم (69) بالسؤال رقم (63)	90
253	توزيع إجابات أفراد عينة الدراسة على السؤال رقم (59)	91
254	توزيع إجابات أفراد عينة الدراسة على السؤال رقم (60)	92
255	يوضح توزيع إجابات أفراد عينة الدراسة على السؤال رقم (61) بالسؤال رقم (58)	93
263	توزيع إجابات أفراد عينة الدراسة على السؤال (62)	94
267	توزيع إجابات أفراد عينة الدراسة على السؤال رقم (55) من حيث الكيف	95
267	توزيع إجابات أفراد عينة الدراسة على السؤال رقم (55) من حيث الكم	96
268	يوضح توزيع إجابات أفراد عينة الدراسة على السؤال رقم (55) بالسؤال رقم (40)	97
273	يوضح توزيع إجابات أفراد عينة الدراسة على السؤال رقم (64) بالسؤال رقم (58)	98
274	يوضح توزيع إجابات أفراد عينة الدراسة على السؤال رقم (64) بالسؤال رقم (40)	99
275	يوضح توزيع إجابات أفراد عينة الدراسة على السؤال رقم (64) بالسؤال رقم (69)	100

مقدمة

يهتم علم الاجتماع بطبيعة الحياة الاجتماعية وأساليبها المختلفة وأنماط العيش فيها وتباينها وتغيرها بتركيزه على العوامل المؤثرة فيها والمحدثه للتغير والتطور، ويعتبر النظام اللغوي من النظم الاجتماعية متداخلة فيما بينها من حيث الوظائف والأدوار والتأثير، ومن ثم يتكامل مدخل علم الاجتماع الواسع النطاق مع مدخله المحدود النطاق في تعيين أبعاد التصور السوسيولوجي للغة كظاهرة اجتماعية تتأثر بالمحيط الثقافي والاجتماعي وتؤثر فيه من خلال عمليات الاتصال والتفاعل في سياق المجتمعات العامة والمجتمعات المحلية، والتنظيمات الاجتماعية، والجماعات الاجتماعية المختلفة.

ولقد علمتنا الأحداث الاجتماعية أن اللغة روح الأمة وحياتها، وأنها تمثل أهم عناصرها، وأقوى مقوماتها، وأنها عامل أساسي لازدهار ثقافتها وحضارتها عبر مسارها التاريخي، فحياة الأمم تقوم بلغاتها، أما الموت بالنسبة لها فليس إلا حرمان من اللغة الخاصة بها. ولهذا كانت اللغة أحد أسباب الصراع قديما وحديثا، حيث نجد هذا الصراع يقوم على الهيمنة اللغوية عبر استخدام وسائل عنصرية قاسية في محاربة اللغات الأم. إن هذه الحقيقة تكشف لنا عن الصراع الدائم بين المستعمرين وبين اللغات الوطنية، بل إن هذا العمل هو أقصر الطرق التي تدفع بالشعوب الى مقاومة الهيمنة اللغوية، كون اللغة القلب النابض والجهاز المحرك لأي مجتمع من المجتمعات، وهي أداة للتطور العلمي والمعرفي، فلا يمكن التواصل مع المجتمع الواحد إلا عن طريق اللغة الموحدة فتصبح أحد المقومات الأساسية لهوية ذلك المجتمع، لكن خضوع الكثير من الدول للاستعمار وغيره من العوامل أدى الى خلق قضية لغوية، تعد من أكبر المعضلات التي تواجه الواقع اللغوي، هي قضية التعدد اللغوي، والجزائر من بين الدول التي تعيش وضعا لغويا يتميز بالتعدد اللغوي على المستويين المنطوق والمكتوب، وقد أخذت شكلين بارزين هما: الثنائية اللغوية Bilinguisme والازدواجية اللغوية Diglossie، ويعد هذا الوضع من خصائص المجتمعات المعاصرة فهو يجمع بين ثقافات وسائل اتصال مختلفة وهو تعبير عن الحالة الاجتماعية للفرد والمجتمع عندما يتعلق الأمر بالتنوع السائد بين لغتين أو أكثر، أو حتى بين لغة ولهجات متفرعة عنها، وهذا التنوع اللغوي ناتج عن تداخل مستويات لغوية عديدة، تولدت عنها لهجات ولغات أثرت بشكل واضح على النسيج الاجتماعي للأفراد والبنية التركيبية للمجتمعات.

فالمسألة اللغوية التي تقتضي التعدد اللغوي، قضية مركزية ظهرت نتيجة حتمية لتداخل اللغات واللهجات وتنوع الأنظمة اللغوية وأنساقها داخل المنطقة الواحدة، فكل جهة من ربوع هذا الوطن تنفرد بلهجة متميزة، ليضعنا كباحثين أمام فسيفسائية تلتقي في غالبية أوجهها مع اللغة الأم وهي اللغة العربية، إذ أن هذه الأخيرة تعاني ازدواجية لغوية تتمثل في وجود مستويين فيها، هما اللغة الفصحى للكتابة والمناسبات الرسمية، واللغة العامية للاستعمال اليومي، وفي كلا المستويين، تزامهما اللغة الفرنسية لتشكل ثنائية لغوية أيضا تفرض منطقتها على لغتنا وتعرقل استعمالها، وهذا ما جعل من المسألة اللغوية محور اهتمام الكثير من الباحثين، وظهور دراسات تباينت في طرحها وتحليلها للموضوع، وما يشهده من أبعاد وعوامل تتشابك وتتداخل فيما بينها، نتجت عنها هذه الأزمة، سواء لأسباب تاريخية قاهرة نحو الاستعمار ومخلفاته الثقافية، وما ارتبطت باختيارات سياسية فرضتها ظروف انتشار الأيديولوجيا القومية، وترسيخ النموذج الفرانكفوني وسياسة الانفتاح الخارجي، أو لأسباب حضارية فرضها التقدم العلمي والتطور التكنولوجي.

إن الوضعية اللغوية في المجتمع الجزائري، تجعل من الفرد يتأثر بها، باعتبارها عنصر من عناصر الثقافة وأداة يتواصل بها مع أفراد المجتمع لتيسير أمور حياتهم، وعلى هذا الأساس تلعب البيئة الاجتماعية بمختلف مؤسساتها دورا بالغ الأهمية، في تحقيق التوافق الشخصي والاجتماعي والنمو اللغوي شأنه شأن بقية الجوانب النمو لدى الطفل، والتي على رأسها الأسرة التي

هي مؤسسة أساسية في المجتمع، والتي تحتضن الطفل في بدايته وتعمل على تشكيل نظم الأطفال تبعاً للثقافة السائدة فيها، ومن بينها نظام اللغة الذي يتمثل فيها وتتخذ البيئة الاجتماعية من وسائل للتخاطب والتفاهم والاحترام، واكتساب الطفل لهذه الأمور ما هو إلا جزء من الاندماج الحقيقي في الوسط الاجتماعي الذي يعيش فيه. لذلك تعد الأسرة الخلية الأولى التي يتكون منها البنيان الاجتماعي، والبيئة اللغوية التي يتعلم فيها الطفل مبادئ لغته ودروس حياته وفيها يبدأ تفاعله اللغوي، لينتقل تأثيره بالخروج إلى الشارع، أين يتعلم الكثير من الألفاظ والمفردات عن طريق المحاكاة والاحتكاك بالآخرين، ليعبر بها عن غاياته المختلفة، هذا بالإضافة للمؤسسات الأخرى تؤثر بفعالية في تكوين لغته كالروضة والمسجد ومختلف وسائل الإعلام التي يتعرض لها، لذلك فإن الانغماس اللغوي للطفل داخل المجتمع ومؤسساته، رهين بمدى تحقيق الدور الوظيفي المساهم في تنمية المهارات اللغوية وتزودهم بالمعارف الأساسية المختلفة، حتى يتمكن من اكتساب رصيد لغوي قبلي لتعليم الرسمي للمدرسة. وهذا ما أشارت إليه الدراسات التربوية، أن الاعتناء بمكتسبات الطفل قبل دخوله للمدرسة تشكل خطوة التي يعول عليها في تعليمه اللغة العربية، ويتحقق بذلك تثبيت الصلة بين اللغة والمدرسة من جهة وبين لغة التخاطب اليومي من جهة أخرى، حيث يستطيع التلميذ أن يعبر عن كل ما يختلج في نفسه وعن متطلبات العصر في يسر وسهولة.

إلا أن الواقع التعليمي الذي تشهده المدرسة الجزائرية يشير إلى منحنى آخر، يوحى بعكس ما تنص عنه النصوص النظرية، ينعكس في صورة مسألة لغوية تؤرق المسار التعليمي لتلميذ إلى غاية مراحل متقدمة من الدراسة لتعليم الثانوي، إذ يعاني في الوقت الراهن من ضعف لغوي، ضعف ملحوظ في أوساط طلاب الثانوية، ضعف في القراءة والكتابة والتعبير والاستيعاب، وكذا في الإقبال عليها، ومن أسباب هذا الضعف، ظاهرتا الازدواجية والثنائية اللغوية اللتين تنخران مسار اللغة العربية وتجعلانها على حافة التهميش والركود، وتشكلان حجر عثرة أمام تقدم هذه اللغة ومواكبة التطور العلمي الحاصل في العالم.

والمدرسة هي الوسط الأمثل لاكتساب واستعمال اللغة الرسمية (اللغة العربية الفصحى) باعتبارها لغة التعليم، فهي ليست غاية لذاتها فقط، وإنما تعد وسيلة لتعليمية المواد في مختلف السياقات الكلامية بشكل سليم، لكن واقع المؤسسات التعليمية نجد أنها استحوذت عليه استخدام الواسع للعاميات، ومما لا ريب فيه أن العربية الدارجة لا تكاد تبارح أفواه التلاميذ ولا أفواه المعلمين، في مجتمع تطغى فيه الفرنسية طغياناً، نتج عنه خليط لغوي، أصبحت في ذلك لغة التفاهم والتخاطب في قاعات التدريس وكل أوجه النشاط المدرسي، جعل واقع تداول الفصحى في الوسط التعليمي يشوبه الكثير من الضعف لعدم قدرة المتعلم من التحدث بطلاقة لغة عربية سليمة في أبسط المواقف الكلامية التي تواجهه في حياته اليومية، وهذا راجع لعدة أسباب اجتماعية وحسب ثقافة المعلمين، كما يمكننا ردها إلى طرائق التدريس ومناهج التعليم التي لا تراعي في أغلب توجهاتها حاجات المتعلمين التي تشكل المحور الأساس في انتقاء المادة التعليمية الموجهة لمختلف المراحل الدراسية، وقد يكون في هذا السياق يشير إلى مظاهر الانسياقية بأخذ القرارات السياسات اللغوية بمحمل الجد، هذا بالإضافة غياب المقومات الحضارية واللغوية في ظل التصادم اللغوي والحضاري وتقنيات العصر الممزوجة بالثقافة الرقمية وهيمنة الحاسوب والانترنت. إن الانشغال بالمسألة اللغوية في المدرسة الجزائرية قد ترتبط بالعديد من العوامل المؤثرة فيها، سواء بحركية اللغة في علاقتها بالحياة العامة وفي علاقة الفصحى منها باللهجي من جهة، وفي علاقتها بالمحيط العالمي والمجال الحضاري وما ينطوي عليه من تفاعل لغوي، أو يترتب عليه من تعدد لغوي من جهة أخرى، قد يكون في هذا السياق وأمام هذا المشهد اللغوي وما يكتنفه من تحديات آنية ومستقبلية، كان لابد الوقوف على مدى علاقة كل من الأسرة والوسط الاجتماعي والمدرسة في بروز

المسألة اللغوية المنتشرة في أوساط التلاميذ المرحلة الثانوية، والتي تمثل هذه الفئة الوجه الأساس في دفع عجلة التنمية الشاملة لجميع قطاعات الدولة، عند تزويدهم المعرفة والمهارات اللازمة والمساهمة في تحقيق أهدافها. ولذلك فإن استخدام السليم للغة يعد عنصرا مهما وحيويا في الحياة الاجتماعية كونها رمزا للهوية الفردية والاجتماعية والثقافية، ومكون أساسي من مكونات المجتمع الإنساني في تأهيل أفرادها إلى مستوى من الامتياز في التأصيل والتحصيل العلمي.

واستجابة لمتطلبات هذه الدراسة تم تناول الموضوع وفق فصول وعناصر تحاول تغطية البحث كالتالي:

الفصل الأول: الإطار العام للدراسة: وفيه تم التعريف بموضوع الدراسة من حيث تحديد الإشكالية وأبعادها، ثم طرحنا الفرضيات مذكرين بأهمية الموضوع والأسباب التي دفعتنا لاختياره، كما حددنا أهداف الدراسة وأيضاً أهم مفاهيمها التي تتعلق بفرضيات الدراسة ومؤشراتنا، وتناولنا بعد ذلك الدراسات السابقة التي لها علاقة بموضوع دراستنا مبينين مدى استفادة منها في بحثنا من خلال تعقيبنا عليها، وفي ختام الفصل أدرجنا المقاربة النظرية للدراسة.

الفصل الثاني: ظاهرة التعدد اللغوي في المجتمع الجزائري: يتناول هذا الفصل في مجمله ظاهرة التعدد اللغوي حاولنا إعطاء نظرة فيما يخص هذه الظاهرة ومدى اهتمام الرواد بها، وما تمثله في مختلف المجتمعات كما تطرقنا إلى أنواعه وأسباب بروزه، وما ينبثق منها من مظاهر تعرف بالازدواجية اللغوية والثنائية اللغوية، حاولنا في هذا السياق أن نلمس في كل مظهر أنواعه والعوامل التي أدت إلى تكريس هذه المظاهر عامة وفي مجتمع الجزائري خاصة وما تشكله من قضايا ينعكس سلباً على مستوى النسيج الاجتماعي، كما تطرقنا إلى قضية إشكالية التعدد اللغوي في الواقع الجزائري وما يتميز به من لغات ولهجات المتواجدة ضمن حقله اللغوي.

الفصل الثالث: الانغماس اللغوي في المحيط الاجتماعي وعلاقته بالاكْتساب اللغوي: قررنا في بداية الفصل أن نحدد موضع الانغماس اللغوي وأهدافه من الدراسة، والذي يبحث في ثناياه اكتساب اللغوي للفرد، بعد ذلك عرضنا الوضعية اللغوية داخل الأسرة وعلاقتها بالاكْتساب اللغوي وبيننا خلالها أثر لغة الأسرة الجزائرية على اكتساب اللغة وكيف يؤثر الوضع الاجتماعي والاقتصادي والثقافي للأسرة على هذا الاكتساب، ثم انتقلنا إلى أثر بعض الوسائط في اكتساب اللغة من وسائل الإعلام ووسائل الترفيه والتثقيف، دون أن ننسى دور الوسائط غير المتخصصة والتي من بينها جماعة الأقران، الروضة، والمؤسسات الدينية.

الفصل الرابع: المدرسة وعلاقتها بالاكْتساب اللغة: في بداية هذا الفصل اردنا ان نرسد واقع التعدد اللغوي في التخطيط التربوي حتى ندرك الطابع السوسيو لغوي التي كانت عليه الجزائر منذ العهد العثماني الى عصرنا الحالي وأهم التغيرات التي طرأت على السياسة اللغوية الجزائرية، وبعدها حاولنا إبراز علاقة المدرسة باللغة وأهم العوامل المدرسية المساعدة على اكتساب اللغة وكذلك ما تمثله مهارات اللغة من تكامل وظيفي في سياق هذا الاكتساب.

الفصل الخامس: الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية: في خضم أهداف الدراسة تم الولوج لإجراءات المنهجية المتبعة في هذا البحث لإرساء معالم الإمبريقية للموضوع حيث تضمن هذا الفصل مجالات الدراسة والمنهج المعتمد فيها، وكيفية تحديد عينة الدراسة وأهم خصائصها، وأدوات جمع البيانات التي تمثلت في الاستبيان الموجهة لتلاميذ الثالثة ثانوي كأداة رئيسية، والمقابلة التي أجريناها مع الأساتذة كأداة مساعدة، كما أشرنا إلى استخدام بعض أساليب الإحصائية التي اعتمدنا عليها في إظهار نتائج الدراسة.

الفصل السادس: عرض وتحليل النتائج ومناقشتها: فصلنا فيه عرض وتحليل نتائج الدراسة ثم مناقشة النتائج في ضوء الفرضيات، كما عرضنا النتائج العامة حسب ما توصلنا إليه من خلال المناقشة، وأشرنا على جملة من الاقتراحات والتوصيات خاصة بالموضوع علّها تساهم في تغيير الوضع القائم في المؤسسات التربوية على نحو ما يحقق الأهداف المرجوة من عملية التعليمية التعلمية.

الفصل الأول

الإطار العام للدراسة

1- إشكالية الدراسة

2- فرضيات الدراسة

3- أهمية موضوع الدراسة

4- أسباب اختيار الموضوع الدراسة

5- أهداف الدراسة

6- تحديد مفاهيم الدراسة

7- الدراسات السابقة

8- المقاربة السوسيولوجية

1- إشكالية الدراسة:

تعد اللغة ظاهرة اجتماعية لما لها من ممارسات سوسiolوجية هامة، تمثل أحد العناصر الأساسية المساهمة في الحفاظ على وحدة وتماسك المجتمع، حيث تكتسب أهمية بالغة بالنظر إلى طبيعة الوظائف التي تؤديها في سياقها الاجتماعي والتاريخي والسياسي والثقافي واللغوي.

لذا تمثل اللغة بالنسبة لأي أمة أو مجتمع جزءا محوريا من مكونات هويتها وكيانيتها الثقافية والحضارية، وبناءً على ذلك نجد كل المجتمعات ترتبط بلغتها ارتباطا وثيقا، فتسن لها قوانين وتضع لها سياسات من أجل المحافظة عليها عن طريق تعليم أفرادها وتمكينهم من التحكم فيها وإتقانها شفويا وكتابيا، وعليه فطبيعة اللغة كتنظيم اجتماعي على مستوى المجتمع ككل، لها أهدافها ووظائفها وعملياتها تساهم في إعداد الأفراد وتنمية قدراتهم وتجهيزهم للاستجابة التكيفية في المواقف الاجتماعية.

والجزائر من بين أثرى بلدان العالم من الناحية اللغوية، حيث تتميز بعدة لغات محلية مستعملة من قبل أفراد المجتمع، فتتعدد بذلك مستوياتها تبعا لتعدد الناطقين بها، وتنوع ثقافتهم، وطبقاتهم الاجتماعية، وتباعد الفوارق الزمانية والمكانية والمهنية بينهم، مما يساعد حسب الوضع الاجتماعي يستدعي من مستعملي اللغة لا يتخذون جميعهم الموقف المحايد نفسه الذي تتخذه اللغة إزاءهم، وهذا ما أدى إلى أن اللغة في الجزائر بصفة عامة تواجه عدة مشكلات كبرى، خاصة بعد أن تم استبعاد اللغة العربية في العلوم الحديثة، وبقيت مهزومة ومنكمشة وبعد زعزعة اللغة الأمازيغية بحق وجودها على الأرض الجزائرية، والمطالبة بحقوقها وبسط اللغة الفرنسية جناحها على جميع الميادين الأمر الذي أدى إلى سيطرتها على اللغتين العربية والأمازيغية بشكل عام، هذه العوامل وغيرها أثرت على المشهد اللغوي في الجزائر وخلقت ما يسمى بظاهرة التعدد اللغوي، فمنها ما كان لأسباب تعسفية ومنها ما هو لأسباب اقتصادية وعلمية.

وترتبط المسألة اللغوية في كثير من أبعادها، بالتراكبات التي طرأت على تاريخ الجزائر منذ القدم، عرفت خلالها تحولات عميقة أثرت في تركيبة اللغوية للمجتمع، فالأساس السوسيو-ثقافي يتعرض للتغيرات وتبدل اللغة نتيجة التطور الديناميكي للتفاعلات الحاصلة في السياق الاجتماعي عبر القرون، فاللهجات الأمازيغية هي اللهجات التي كانت منتشرة في المغرب العربي قبل الفتح الإسلامي، كون القبائل الأمازيغية يمثلون المجتمع الأصلي للجزائر، كانت منتشرة عبر بلاد المغرب كلها، وبعد هذا الفتح الذي تم في عهد عقبة بن نافع، تعرب قسم كبير منه وكانت الجزائر سابقة لاعتناق الضاد لغة القرآن الكريم والمعجزة المحمدية فازدان اللسان الجزائري بتلك اللغة وتعامل مع أهل الديار الجزائرية حينئذ بالعربية في سائر حياتهم، مما تميز الأمازيغ في العهد الإسلامي بالثراء الفكري وغزارة الإنتاج العلمي المكتوب في ميادين عديدة لم يصلوا في أي عصر كان إلى ما وصلوا إليه في العصر الإسلامي من رقي وسمو في العطاء الأدبي والفلسفي والفني في كافة العلوم بحيث ملئوا الأندلس بإبداعاتهم وأضاءوا المشرق بآدابهم.

فظلت الجزائر محافظة على الثقافة العربية الإسلامية التي تقبلتها وانصهرت في بوتقتها منذ الفتح الإسلامي "طوال الأربعة عشر قرنا أخذت الشخصية الجزائرية بعدا حضاريا وثقافيا جديدين كل الجدة بحيث يختلفان اختلافا جذريا عن البعدين الحضاري والثقافي السابقين عن الإسلام أي البعد الإسلامي، تكون الشعب الجزائري في ظل الإسلام والعروبة تكويننا

جديدا نتج عنه عملية امتزاج العنصرين الأساسيين من سكان الجزائر: العنصر الأمازيغي القديم من سكان البلاد والعنصر العربي الوافد على البلاد والذي حمل الإسلام واللغة العربية إلى الجزائر .

إضافة إلى هذا فالجزائر شهدت العديد من الغزوات قبل التاريخ من قبل الوندال والفينيقيين والرومان وغيرهم وكان لهذا أثر على سكان المنطقة سواء من ناحية العادات والتقاليد واللغة نتيجة لتعامل معهم في جميع المجالات الحياتية سواء من الناحية التجارية أو الناحية الاجتماعية كالزواج والمصاهرة حيث يقول (حسين بن زروق) "تعاقت على الجزائر ثماني أجناس ودول وحضارات منذ فجر التاريخ إلى الاستقلال حاملة معها عاداتها وتقاليدها وخاصة لغاتها" (الحسين بن زروق، دس، 14).

كما عرفت الحقبة التاريخية للعهد العثماني اثر على اللسان الجزائري فالوجود التركي بالجزائر قد نهض بها إلى أوجه التطور والازدهار، اتخذها كقاعدة عسكرية مهيمنة على البحر الأبيض المتوسط بحكم موقعها الاستراتيجي وبذلوا خلال حكمهم جهدا كبيرا في سبيل نشر الإسلام وثقافته وانتشار الإسلام بين الأتراك وإجادة علمائهم اللغة العربية لغة الدين، امتزجت الشعوب العربية والتركية وانتشرت بينها روح الأخوة والمودة، وساد الاختلاط وظهرت المشاركة في الحياة الفكرية والاجتماعية والاقتصادية مما أدى إلى تأثير الشعوب الإسلامية بعضها في بعض سواء في آدابها أو تقاليدها وعاداتها وخلف العلماء الأتراك أثارا عربية وتركية كثيرة، ساهم في نشر لغتهم التركية التي لا تزال آثارها صامدة إلى حد الآن.

أما اللغة الفرنسية فقد عمرت طويلا منذ أن وطأت أقدام الاستعمار الفرنسي هذا البلاد، فقد عمل بشق الوسائل على طمس معالم الشخصية الوطنية وذلك بمحاربة اللغة العربية طوال مدة قدرها القرن ونصفه لم يكل ولم يتعب مدركا أهمية اللغة أنها تشكل روح الأمة، ومن فقد روحه فقد هويته، فكان أولى توصيات قادة الاحتلال في باريس لجيشهم الزاحف على الجزائر في بداية الاحتلال سنة 1830 هي قولهم "علموا لغتنا وانشروها حتى تحكم الجزائر فإذا حكمت لغتنا الجزائر فقد حكمناها حقيقة" (تري رايح 1982، ص.311).

فجند كل الطاقات لتشيويه ماضي الجزائر وطمس معالمه والعمل على تجريد الشعب من كل مقوماته الأساسية فحارب اللغة العربية لأنها العامل الموحد والمحرر ولأنها أيضا السلاح الفكري الفعال في الميدان الصراع بين الأصالة الراسخة من جهة وبين عمليات المسخ التي قام بها الاستعمار من جهة ثانية وتمشيا مع هذه الخطة سعت سياسة الاستعمارية إلى نشر الجهل والأمية بجعل تعاطي مهنة التعليم للمعلم العربي إلا برخصة وبشروط أن يقصر التعليم على حفظ القرآن واستبعاد دراسة التاريخ العربي الإسلامي والتاريخ المحلي واستبعاد دراسة الأدب العربي بجميع فنونه إضافة إلى محاربة العقيدة الإسلامية وذلك بتحويل المساجد إلى كنائس وثكنات أو حتى اصطبلات .

إلا أن اللغة العربية ظلت صامدة بفضل جمعية العلماء المسلمين برئاسة عبد الحميد بن باديس الذي كان له دور كبير في إعادة الاعتبار لهذه اللغة واسترجاع الشخصية الوطنية وأصبحت قضية التعريب إحدى المسائل الهامة التي أولتها الثورة عناية خاصة، وكانت جبهة التحرير الوطني حريصة كل الحرص على الاستمرار في نشر التعليم العربي واستعمال اللغة العربية والتعامل بها مع المواطنين فجعلت منها لغة الإدارة والاتصالات الرسمية ولغة التعليم ولغتها الرسمية وفرضت على كل المواطنين العمل بها في جميع الاتصالات التي لها علاقة بالجهة وأصبحت مقننة بقوانين الثورة فرضت اللغة العربية نفسها واستطاعت أن تهيئ جيلا من المثقفين لتحمل رسالة التعليم غداة الاستقلال .

ومع الجهود المبذولة خلال الاستقلال التجأت الجزائر إلى سياسة بث الوعي القومي العربي بين الشعوب ونشر التعليم عادت هذه اللغة إلى مصاف مقاعد الدراسة وخاصة منذ الاهتمام بقضية التعريب منذ الاستقلال الوطني عام 1962 شكلت قضية ثقافية الأكثر أهمية على الإطلاق لما كان لها صدد في الحركة الثورية الشاملة" حدد الرئيس هواري بومدين أهداف التعريب بقوله "ان التعريب في بلادنا هو جزء من حركة التاريخ التي ترتبط بمراحل التطور التي تعيشها ثورتنا وليس في استطاعة أحد أن يوقف حركة التاريخ" "أن حركة التعريب هي جزء من المسيرة الثورية ولا بد أن تقودها العناصر التقدمية المؤمنة بالثورة ولن نسمح أبداً بأن تختفي وراء شعارات التعريب أية عناصر رجعية لا تؤمن بالثورة لتجعل منه سلاحا تحقق به أغراضا خاصة تتنافى مع الخط الثوري وتناهضه وتعمل هذه وهي ترفع لواءه" (عبد الرحمان سلامة ابن الدوايمة، 1981، ص7).

إلا أن اللغة الفرنسية كان لها التأثير البالغ على الاستعمالات اللغوية فيها، وقد ظلت هذه اللغة أداة للعمل في ظل توجه الحركات الفكرية لتيارات الفرنكفونية، أدى بنظام التعليم الرسمي يخضع لمقاييس ومعايير تحمي اللغة الفرنسية وتحافظ على حضورها الفكري والتربوي والثقافي، باعتبارها لغة الحضارة والعلم بينما تنظر للغة العربية انها لغة الشعر والخيال، كما سعت إلى تطبيق طرق وآليات لترويج الفرنسية في الجزائر وأهمها محاربة اللغة العربية الفصحى وتشكيك في عروبة الجزائر لخلق الثغرات والخلافات بين الجزائريين بإحياء الأعراف البربرية القديمة وإقناعهم بأن الجزائر بلادهم والعرب محتلة ومستعمرة دخيلة.

ولقد ظلت اللهجات الأمازيغية على الرغم من قدمها مفتقرة لنظام كتابة معروف وموحد، وإن كان قد عثر التوارق بالصحراء الجزائرية على حروف تدعى (تقنغ) ولكن قدمها لم يكن يسمح بتعميم استعمالها. ولذلك كانت النصوص البربرية، وما زالت تنسخ بحروف لاتينية أو يونانية، وقد لقيت هذه اللهجات حظوة وتقديرا في السنوات الأخيرة نتيجة تحقيق مطالب الناطقين بها، فقد اعترف بها رسميا في دستور 1997 باعتبارها تراثا ثقافيا ومكونا من مكونات الهوية الوطنية فصارت لغة التدريس في العديد من مدارس منطقة القبائل".

وفي العام 2002 وبعد أعمال شغب دامية في منطقة القبائل أسفرت عن سقوط الكثير من الأرواح، اعترفت الدولة بالأمازيغية كلغة وطنية ثانية بقرار من الرئيس عبد العزيز بوتفليقة.

ومنه فإن إدراج اللغة الأمازيغية كلغة رسمية أعطى للمسألة اللغوية بعدا جديدا هذا من ناحية ومن الناحية الأخرى وهو التوجه العالمي نحو استخدام اللغات الأجنبية أصبح ضرورة لا غنى عنها، خصوصا وأنها تشهد انتشارا لم يسبق له مثيل في تاريخ العالم ويستحثها في ذلك تزايد حجم التبادلات الدولية والتطور السريع للمعارف العلمية والتكنولوجية جعلت من الدولة تهدف إلى ترقية وتعزيز تعليم اللغات الأجنبية من خلال التدابير التي أقرها مجلس الوزراء، المنعقد في 30 أفريل 2002، إلى إدخال اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية ثانية بدءا من السنة الأولى من التعليم المتوسط عوض السنة الثامنة من التعليم الأساسي سابقا. وجعل اللغة الفرنسية تدرس بدءا من السنة الثالثة من التعليم الابتدائي عوض السنة الرابعة من التعليم الأساسي سابقا كلغة أجنبية أولى.

وان كانت اللغة الفرنسية قد عرفت تقيدها في النظام التربوي، فإنها قد بقيت تحتل مكانة مرموقة في المعاملات الاقتصادية واستعمالها كلغة تعليمية في الأوساط الجامعية خصوصا للشعب العلمية والتكنولوجية، وتداولها كلغة تخاطب يومي في كثير من مناطق الوطن، إذ صارت تتناوب مع اللغة العربية عند بعضهم، حيث يتم الانتقال من الواحدة إلى الأخرى دون

عناء، وذلك عند الكبار والصغار على حد سواء، وإذا نظرنا للمجتمع الجزائري طبقا للواقع، لوجدناه "يتكلم خليطا بين الفرنسية والعربية واللهجات المحلية باختلاف مناطق الوطن، فقد نجد في العائلة الواحدة، المغرب والمفرنس والمزدوج اللغة، ومن لا يحسن لا الفصحى ولا اللغة الأجنبية أو يجمع قليلا من الاثنين، وليس بمقدور احد ان يعطي نسبة المتكلمين بهذه اللغة أو تلك، ومهما يكن من أمر، فالظواهر الاجتماعية لها قوة قاهرة آمرة، تفرض بها على أفراد المجتمع، ألوانا من السلوك والتفكير والعواطف، وتحتم عليهم ان يصبوا سلوكهم وتفكيرهم وعواطفهم في قوالب محددة مرسومة، على حد تعبير علماء الاجتماع، ويدل على وجود القهر في الظواهر الاجتماعية".

ومما سبق، يؤكد على أهمية البيئة اللغوية وأثرها الوظيفي في التحصيل اللغوي للفرد، خلال كل جزئية من أجزاء حياته والتي من أهمها مرحلة الطفولة باعتبارها مرحلة تنمو قدرات الطفل وتتفتح مواهبه ويكون قابلا للتأثير والتوجيه والتشكيل، ولا شك ان الحياة الاجتماعية تؤثر في الطفل عن طريق اللغة ورموزها واللغة ليست غاية في حد ذاتها وإنما هي أداة يتواصل بها افراد المجتمع لتيسير أمور حياتهم، لذا فتعلمها ضرورة من ضروريات الحياة الاجتماعية ووسيلة للتعبير عن حاجاتها واداة التخاطب والتفاهم وتنمية أفكاره وتجاربته وتهيئته للتعاطي والابداع والمشاركة في الحياة متحضرة، والعلماء القدامى "كانوا على وعي تام بأن السماع المباشر من أبناء اللغة للتعرف الى عاداتهم اللغوية وطرقهم في التعبير، والانغماس في مجتمعاتهم، والتدرج في معرفة ما يقولون، وتكراره حتى يضحي عادة سلوكية، ماهي إلا أسس مهمة في اكتساب اللغة... وضرورة الاحتكاك بأبنائها وبيئتها، هو المعنى النهائي والغاية المقصودة من الانغماس اللغوي على حد تعبير الباحث رائد مصطفى عبد الرحيم". (رائد، 2019، ص28)

ومصطلح الانغماس، استعمله ابن خلدون في مقدمته، وهي المعيشة في بيئة لغوية معينة «بقوله: "وهم منغمسون في بحر عجمتهم"، لقد لاحظ العلماء العرب أنّ اللغة أصوات تلفظ وتسمع، وأن المخاطبات اليومية تشكل القسط الأوفر من استعمال الناس للغة» (مقدور، 2018، ص61)، والعلامة ابن خلدون من بين الذين أكدوا «على ضرورة تعلم اللغة من المجتمع، وذلك بسماع هذه اللغة من هذا المحيط، حتى تضحي سلوكا، يقوي الملكة اللغوية عند أبنائها، وهذا معنى قوله إنّ "اللغات كلها ملكات شبيهة بالصناعات، إذ هي ملكات في اللسان للعبارة عن المعاني وجودتها وقصورها بحسب تمام الملكة أو نقصانها"» (رائد، 2019، ص23) فهذا القول واضح الدلالة على دور السلوك اليومي اللغوي، وأنها كفايات يومية يأخذها المتعلم من محيطها.

والطفل يعد أصغر عنصر في المنظومة الاجتماعية، فهو يتفاعل ويتأثر بالوسط العام الذي يحيط به ويتجلى هذا التأثير في عدة جوانب من بينها الرصيد اللغوي القبلي الذي يكتسبه قبل دخوله الى المدرسة، واللغة التي يستعملها الطفل العربي عامة والطفل الجزائري خاصة في حياته اليومية تحوي الكثير من التداخلات بين ما هو فصيح وما هو عامي وما هو أجنبي، ومنه يكون تأثره بالمحيط الاسري ابتداء من علاقته بأمه ثم افراد بيئته وصولا الى خروجه الى الشارع يتعلم الكثير من الالفاظ والمفردات التي يعبر بها غاياته المختلفة، وهناك مؤسسات أخرى تؤثر بفعالية في تكوين لغته كالروضة والمسجد، دون ان ننسى وسائل الإعلام، والوسائط الثقافية المسموعة والمكتوبة والمرئية... وهي وسائط ضرورية، ولا مفر منها في عملية التنشئة، كما أنّها تتداخل لتؤطر الطفل لغويا وتوجه حياته، وتشكلها في مراحلها المبكرة، وعلى الرغم من اختلاف تلك المؤسسات في أدوارها، إلا أنّها تشترك جميعا في تشكيل قيم الطفل ومعتقداته وسلوكه، بحيث ينحو نحو النمط المرغوب فيه دينيا وخلقيا واجتماعيا، ولا يقتصر دور هذه المؤسسات على المراحل المبكرة من عمر الطفل، ولكنها تستمر في ممارسة تدخلها مدة طويلة.

ويتضح من مجمل ما ذكرنا، أن الطفل الجزائري ينشأ في وسط ووضع لغوي خاص يتميز بالتعقيد، نظرا لتنافس اللغات المذكورة فيه، مما يثير التساؤل عن طبيعة اللغة التي يكتبها، ونسبتها إلى لغة المدرسة، وهي قضية تشغل اليوم بال الكثير من المربين والباحثين.

فالوضع اللغوي التعددي في الجزائر والذي يأخذ شكلين بارزين وهما "الثنائية اللغوية" و"الازدواجية اللغوية"، شكل سلبا على المجتمع الجزائري وتعليمية لغته العربية الفصحى الممثلة لهويته ودينه وثقافته وصار المجتمع تهيمن عليه هذه اللغات كما أصبح يحدث ارتباكاً على مستوى التعبير عوضاً من أن يكون عامل إثراء وسلامة، والنتيجة أن أغلبية الجزائريين بمن فيهم المتعلمون أصبحوا لا يتحكمون في أية لغة، كما أدى أيضاً إلى تفكك الرابطة الوطنية وهلهة النسيج الاجتماعي ما يساعد على بعد روح الانغلاق والتقوقع.

مما حفزت هذه الوضعية العديد من الباحثين، على تناول المسألة اللغوية بإشكاليات وتساؤلات عديدة ساهمت في تقديم صورة عن التعدد اللغوي الذي يعد سمة من سمات هذا المجتمع، وهذا ما شجع وجود جملة من الدراسات تم الاستناد عليها وإدراجها لتوضيح مختلف الإشكاليات التي تم تبنيها ل طرح المسائل المتعلقة باللغة ومن بين هذه الدراسات: دراسة بوزار ربيعة دينارزاد (2018/2017)، دراسة حنان عواريب (2016/2015)، دراسة تونسي مرية (2015/2014)، دراسة لعموري نصيرة (2015/2014)، دراسة حسني هنية (2017/2016)، دراسة مخنفر حفيظة (2018/2017).... الخ.

ومعظم هذه الدراسات تؤكد على أن المسألة اللغوية في الجزائر تكتسي أهمية ومكانة خاصة، لم لها من خصوصيات ثقافية واجتماعية متنوعة، تجعلها محل استقطاب واهتمام الدارسين والباحثين، وهذا قصد تناولها تناولاً أكاديمياً من زاوية معينة، وفي مناطق مختلفة من القطر الجزائري، حتى يتسنى للمطلع والقارئ لهذه البحوث من أخذ الصورة كاملة بكل تجلياتها وتبايناتها وتداخلاتها.

والمسألة اللغوية التي نهدف بها دراستنا، تخص الجانب التعليمي للمدرسة الجزائرية، فمن خلال السياقات التاريخية والاجتماعية والسياسية المختلفة والمتقلبة التي تم الإشارة إليها سابقاً، جعلت الوسط المدرسي اليوم يعيش حالة من حالات التأزم الناتجة أساساً عن اختلالات المنظومة التربوية أدى إلى ظهور مشكلة تتضح كجزء من مظاهر العامة التي تطبع حياتنا بكل ألوانها وأبعادها، نظراً لسيطرة العامية من جهة واللغة الفرنسية من جهة أخرى على طبيعة العلاقات اليومية بين مختلف الفاعلين في المحيط الاجتماعي، انعكس سلبياً على مسألة إتقان اللغة العربية وبروز الارتباك اللغوي في الوسط المدرسي، كنتيجة حتمية لظاهرتي الازدواجية والثنائية اللغوية.

ولعل التأمل العميق في الأسباب التي أدت إلى بروز هذه المشكلة، التي نرى أنها ترتقي إلى درجة الأزمة أن يضعنا أمام الصورة الحقيقية لهذه المسألة اللغوية المتسمة بضعف الاتقان، وانعدام التماسك، وعدم استقرار التوازن بين الرغبة في تعزيز الهوية، وضرورة الانفتاح، مما حال دون أن تلعب اللغة دورها الهام كأداة أساسية لاكتساب المعارف والمهارات، وتوسيع الافاق الفكرية للمتعلم، وإقداره على التواصل.

والدولة الجزائرية أكدت منذ استرجاع السيادة الوطنية على أن اللغة العربية هي اللغة الوطنية والرسمية للدولة في كل المواثيق الدستورية الأساسية والمعدلة، ولفترة زمنية طويلة، إذ اهتمت بتربيتها وتوسيع الاستعمال اللغوي لها، كما وضعت لها برامج وقواعد تنظيمية وتعليمية ضمن سياستها اللغوية من أجل المحافظة عليها عن طريق تعلم أفرادها لتمكينهم من التحكم

فيها واتقانها شفويا وكتابيا. كما تلح على ضرورة استعمالها في وسائل الإعلام والاتصال وفي كل المراسلات الرسمية، إلا أن هذه الغاية يعتبر نسبيا، نتيجة عدة عوامل نفسية وعقلية وتربوية واجتماعية في تعلمها على أحسن ما يرام. لأن تأهيل المتعلمين لتعلم المهارات اللغوية المرغوبة تتطلب عملا علميا ومنهجيا جادا، ينبني على دراسات للواقع اللغوي للمجتمع والبيئة الثقافية والاجتماعية التي تحتضنهم بهدف مراعاة التنوعات والخصوصيات في إعداد المناهج والكتب المدرسية، وينبني على استراتيجيات التعلم والتعليم التي تستجيب لحاجيات واهتمامات المتعلمين، إلى جانب مدى توفر الوسائل التعليمية، ومؤطرين مؤهلين لغويا ومعرفيا وتعليميا.

على هذا الأساس فإن تعلم اللغة المدرسية في المدرسة الجزائرية تواجهها عدة تحديات، بعضها بيداغوجي تعليمي، وبعضها اجتماعي تواصل من أبرزها انتقال المتعلمين من بيئة لغوية تسيطر فيها لغة البيت إلى أخرى رسمية، جعلت من الوسط المدرسي يعاني ظواهر لغوية تمثلت في تداخل اللهجات المحلية واللغات الأجنبية في اللغة العربية الفصحى ونلاحظ هذا جليا في صعوبة استيعاب النظام الجديد الذي يحتك به التلميذ في طوره التعليمي نتيجة امتزاج اللهجات المسيطرة في تحديد المفاهيم، وهو ما قد يخلق لديهم نوعا من التوتر وعدم التوازن المعرفي واللغوي، الذي يدفعهم إلى البحث عن تحقيق التكيف مع متطلبات اللغة الرسمية، وأما يدفعهم إلى المقاومة المعرفية والتي تظهر على شكل أخطاء أو صعوبات في تعلم اللغة المدرسية، الأمر الذي انعكس سلبا على المستوى العام للتعليم. حيث أن هذه المدرسة لم تعد تساهم في تخريج أي هوية من هذه الهويات المتصارعة.

كل هذا ساعد على تفاقم مشكلة المسألة اللغوية في الواقع وشجع بدوره على استعمال الخليط اللغوي الهجين من قبل المعلم والمتعلم، أدت بهذه المفارقة من المفارقات، بروز صعوبات وعوائق في تفعيل الرسالة التربوية والأهداف التي تحددها المناهج التربوية المختلفة.

إن هذا التشتت خلق لنا أزمة التوجه نحو اللغة الأكاديمية المستخدمة في العلم إذ أصبح اللسان الجزائري يتضارب بين مختلف اللغات ويعيش هذه الأزمة نحو أي لغة قد يستعمل.

ومن هذا المنطلق ترتبت على هذه المسألة اللغوية في الجزائر أوجه نظر مختلفة من قبل الفاعلين والاختصاصيين في المجال التربوي، نحاول من خلال هذه الدراسة الوقوف على تجليات الواقع إزاء الأزمة التعليمية التي تشهدها المدرسة الجزائرية لإيجاد الإجابة على إشكالية الدراسة التي تتمثل في:

- ماهي عوامل تشكل أزمة المسألة اللغوية في المدرسة الجزائرية-تلميذ السنة الثالثة ثانوي نموذجاً؟

وحتى نلم بالإجابة على هذا التساؤل، عمدنا على طرح جملة من التساؤلات الفرعية يمكن إيجازها في ما يلي:

- 1- هل الرصيد اللغوي الأسري ساهم في تشكيل أزمة لغوية في المدرسة الجزائرية؟
- 2- هل الانغماس اللغوي في المحيط الاجتماعي المتسم بالتعددية اللغوية ساهم في تأزم المسألة اللغوية في المدرسة الجزائرية؟
- 3- هل بيئة المدرسة ساهمت في تأزم المسألة اللغوية في المدرسة الجزائرية؟

2- فرضيات الدراسة:

1-2 الفرضية الرئيسية لدراسة:

-ان الأسرة والانغماس اللغوي في المحيط الاجتماعي وبيئة المدرسة من أهم العوامل التي ساهمت في تأزم المسألة اللغوية في المدرسة الجزائرية.

2-2 الفرضيات الفرعية لدراسة:

-ساهم الرصيد اللغوي الأسري في تشكيل المسألة اللغوية في المدرسة الجزائرية.

- ساهم الانغماس اللغوي في المحيط الاجتماعي المتسم بالتعددية اللغوية من تأزم المسألة اللغوية في المدرسة الجزائرية.

- ساهمت بيئة المدرسة في تأزم المسألة اللغوية في المدرسة الجزائرية.

3- أهمية موضوع الدراسة:

ان لكل دراسة أكاديمية أهميتها التي تدفع الباحث الى سبر أغوارها، ومحاولة البحث فيه وتكمن أهمية الدراسة الحالية، ان القرن الحادي والعشرين يتطلب لمواجهة التحديات، رؤية واسعة مستنيرة للتربية والتعليم تنطلق من قواعد علمية وتكنولوجية ونظرة واقعية تتلاءم مع تطورات الحياة والاهتمام بتنمية استراتيجية التفكير الإبداعي عند المتعلمين التي تتطلب اتقان اللغة وتوفير القدرة على ممارستها وتوظيفها في النقد والبناء والتعلم الذاتي والمشاركة في التجارب العالمية والمعرفية والمهارات الضرورية للولوج الى مجتمع عالمي متكامل.

لذلك يندرج الموضوع الحالي ضمن قضية من أهم القضايا الجديرة بالبحث، الا وهو "المسألة اللغوية في المدرسة الجزائرية"، وهو موضوع ضمن تخصص التربية، والذي يبحث في حيثياته تأثيرها بالمجتمع، ويتقطعان في متغير أساسي مشترك وهو اللغة، كونه محرض التفكير ومحرك الاجتهاد والتجديد، ووسيلة التفاهم والاقناع ومفتاح الإقلاع الحضاري، لهذا يتطلب تضافر الجهود لمختلف الجهات حتى يظهر بصورته الطبيعية ذات بنية قاعدية سليمة، وهذا ما تسعى البلدان المتقدمة تحقيقه في منظوماتها التربوية في التعليم الطفل لغته لدرجة الكفاية قبل تعليمه اللغات الأجنبية حتى تضمن نوع من تحصين الاغتراب اللغوي.

إلا أننا بالعودة للواقع اللغوي في المجتمع الجزائري المتميز بالتعددية، الذي ساهم في خلق الإزدواجية والثنائية اللغوية، تظهر فيه اللغات واللهجات والتأديات المختلفة بنسب متفاوتة، وهو ما خلق وجود أنماط لغوية كثيرة، فدخل بذلك الوضع اللغوي مرحلة جديدة، وأصبحت أسبابه معقدة لتعقد مظاهر الحياة في عصرنا الحاضر، شكلت هذه المستجدات حافزا لدى الباحثين للنظر في هذه القضية نظرا ما تنجم عنه من تشتت الأداء الكلامي، وظهور انقسام اجتماعي على أساس ثقافي لا سيما على مستوى النخب، فالانقسام الثقافي المتأني من ممارسة لغوية قائمة على ثنائية تنازعية أدى إلى اهتزاز المرجعيات المشتركة للمجتمع، إذ أنها تكون مع أو ضد اللغة القومية في مجابهتها للواقع الذي تعيش فيه وتعبر عنه.

هذا وان اعتبر البعض مسألة التعدد اللغوي أمرا ذا أهمية في الحاضر، كأن يتقن الفرد لغتين أو أكثر لاستخدامها، فيما يعود بالنفع وطلب المعرفة مع الحفاظ على لغته الأصلية، فان ذلك أصبح في الجزائر عائقا أمام سياسة التعريب. ولم تخضع اللغة العربية للصرامة المطلوبة في التطبيق وان تعدى ذلك إلى استخدام خليط لغوي في عملية التدريس سواء من طرف المعلم أو المتعلم على حد سواء، مما ساهم في زيادة حدة هذه المسألة اللغوية.

وهذا ما جعل المدرسة مصدرا أساسيا مستقلا لمفردات اللغة وصيغها وأساليبها جديرا بالاهتمام حريا بالدراسة، للإلمام بأسباب تكريس التعدد اللغوي الذي يرتبط ارتباطا وثيقا لما شهدته الجزائر من مستعمرات خلال الحقبة التاريخية السابقة، إضافة إلى لما فرضته التطورات التكنولوجية إزاء هيمنة اللغات الأجنبية الرائدة وخاصة الانجليزية بما شهدت حضورها في البحوث العلمية وارتقى بها كلفة علم.

فكل هذا أدى باللغة لحالة الجمود عديمة الفعالية ينفر منها الدارس، ويهجر ألقاها، ولهذا لا بد أن يحظى موضوع المسألة اللغوية في المدرسة الجزائرية بدراسة سوسولوجية وتحليل دقيق لميكانيزماته وسيرواته الواقعية التي تتشكل في البيئة المدرسية والتي لا تخلو نتائجها من تأثير المحيط الاجتماعي للمتعلم سواء من ناحية مكتسباته اللغوية الاسرية او من خلال احتكاكه بمختلف المؤسسات الثقافية، وهذا ما تسعى إليه الدراسات الاجتماعية التربوية من خلال دراساتها التي بذلت من الجهد في التعمق وتحليل معطيات هذه العلاقة وما تحدثه من أثر على متغيرات الجانب التربوي المدرسي للمتعلمين قصد فهم المتعلم وفق معطياته البيئية ومساعدته على التأقلم والنجاح المدرسيين، ثم تكامل هذه الذات الفردية مع العناصر الاجتماعية المشكلة للسياق الاجتماعي الذي يعيش فيه هذا الفرد من خلال قدرتها على أدائها لوظائفها الاجتماعية اتجاه الجماعة من تفاعل وتواصل، ثم ما يستطيع هذا الفرد تقديمه للجماعة الاجتماعية التي يشكل جزءا منها.

4- أسباب اختيار موضوع الدراسة:

إن أي عمل منهجي علمي لا بد أن يكون منطقيا مسبقا بجملة من الأفكار التي تفاعلت لتطرح إشكالا يحفز على تحليل هذا الموضوع لأسباب معينة، ومن الأسباب التي تقف وراء اختيار موضوع البحث يمكن اجمالها كالآتي:

1-4 الأسباب ذاتية:

- ميلي الخاص إلى مثل هذه الدراسات الميدانية التي تصف الظاهرة كما هي في الواقع القريب لتمحيص المشكلة وكشف حثياتها.

- قلة الدراسات حول موضوع التعدد اللغوي في مجال علم اجتماع التربية، حيث تفتقر المكتبة العربية الى دراسات تطبيقية جادة في مجال علم اجتماع التربية، وهذا من الأسباب التي دفعتنا الى انجاز هذا العمل.

- ان الدراسة العلمية للتعدد اللغوي له جاذبية خاصة، تثير في نفس الباحث المتفحص لأحوال المجتمع الفضول والرغبة في البحث فيها، لان اللغة ظاهرة اجتماعية مشكلة احدى عناصر ثقافة المجتمع، تتغير خلال مسارها التاريخي متأثرة بعوامل الهيمنة الاستعمارية والغزو الثقافي والعولمة، وهنا يكون دور الباحث هو تفكيك تلك الظواهر وايضاح حقيقتها الاجتماعية ومدى انعكاسها على مستوى النسيج الاجتماعي.

- الفضول العلمي والدافع الاجتماعي إلى البحث في أسباب التباين اللغوي لدى المتعلمين في المرحلة الثانوية.

- بروز الظاهرة في الواقع المعاش التي تتمثل في المسألة اللغوية مما نتج خلالها قلق كبير بخصوص مستقبل اللغة والثقافة في الجزائر، مما أدى الشعور بأهمية الموضوع والخضوع لدراسته.

2-4 الأسباب الموضوعية:

- الاهتمام العالمي للتعدد اللغوي وتأثيره على التربية والتعليم على مستوى العالمي.

- الاهتمام الكبير بهذا الموضوع وجديته وأهدافه العلمية في الساحة الوطنية من حيث أبعاده التعليمية وما ينتج عنه من مظاهر الضعف اللغوي، وظاهرة انتشار الأخطاء اللغوية بشكل يتعد عن المقاربات النظرية التراكمية للبحث في أساس المشكلة، وهو تأثير الواقع الاجتماعي وانعكاساته على تعليم اللغة.
- وجود لغات ولهجات مختلفة داخل البيئة الجزائرية، فهي تعيش هجين لغوي رغم أن لغتنا الرسمية هي العربية الفصحى، وهذا ما يبدي بخطورة هذا الوضع اللغوي في بلادنا بحكم ما تمثله اللغة كأداة لتطلع نحو الرقي والتقدم.
- ما تعيشه المؤسسات التربوية الجزائرية من أزمة استخدام اللغة في ظل التعدد اللغوي وتداخل اللهجات المحلية واللغات الأجنبية في اللغة العربية الفصحى.
- إن المدرسة الجزائرية تشهد برامج موحدة والمناهج التي من المفروض أنها قد تأسست وفق المعطيات النفسية والاجتماعية والمعرفية خاصة أن مناطق الوطن تختلف باختلاف التنوع الثقافي إلا أننا لا زلنا نجد هناك تباين لغوي ظاهر جليا في التمكنات اللغوية نتيجة لعدم تطابق هذه المناهج وفقا لخصوصيات كل منطقة.
- زيادة حدة انتشار اللهجة العامية أدى بالمقابل تفشي ظاهرة ازدواجية اللغوية بين الأوساط التعليمية، هذه اللغة التي دخلت أقسامنا من بابها الواسع فاستحوذت على ألسنة الطلبة والأساتذة واتسع مجالها مما نتج تراجع في تمكين اللغة العربية وتدني مستواها.
- النظرة السلبية للغة العربية الفصحى واحتقارها من بين اللغات المعلومة على أرض الواقع وخاصة في وقت اقتحمت فيه تقنيات معاصرة للعلوم والتكنولوجيا الحديثة بلغات أكثر عالمية.
- تغليب اللغة الفرنسية على حساب اللغات الأخرى، نتيجة الرواسب السوسيوثقافية للحقبة التاريخية التي انتهت بسياسة الاستعمار، والتي نجد امتدادها واستمراريتها بعد الاستقلال ضمن الحقل اللغوي والتربوي في الجزائر.
- فشل وضعف ظاهرتنا الازدواجية والثنائية اللغوية اللتين تنخران مسار هذه اللغة وتجعلانها على حافة التهميش والركود، بات من الضروري التفكير في وضع استراتيجية للتقليل من هاتين الظاهرتين اللتين تشكلان حجر عثرة أمام تقدم اللغة العربية الفصحى عامة، ومواكبة التطور العلمي الحاصل في العالم.
- على الرغم من اتساع مجال الدراسات السوسiolinguistic اليوم في مجال علم الاجتماع التربوية وكذا علم الاجتماع اللغوي إلا أن الدراسات العربية المتعلقة بهذا الموضوع وخاصة الميدانية منها ذات الصلة بالمسألة اللغوية لازالت محدودة أو غير معروفة الشيء الذي يحفز على الخوض في معالجة الموضوع معالجة سوسiolinguistic.

5- أهداف الدراسة:

- تهدف هذه الدراسة للوقوف على عوامل تشكل المسألة اللغوية في المؤسسات التربوية الجزائرية من خلال:
 - كشف واقع المسألة اللغوية في المدرسة الجزائرية وأهم الأسباب التي تساهم في زيادة حدة هذه الظاهرة من وجهة نظر تلاميذ الثالث ثانوي باعتبار هذه الفئة تمثل مرحلة اكتمال والنضج اللغوي.
 - مدى تأثير الوسط الاجتماعي والثقافي على قدرة المتعلم وتمكنه من ممارسة سليمة للغة للمرحلة الثانوية، وخاصة أن هذه الفئة مدة اكتسابها للغة تفوق تسعة سنوات.

- إبراز علاقة التعدد اللغوي وتاريخها في الجزائر بالتربية اللغوية في المستويات التعليمية للغة العربية والفرنسية والانجليزية وعلاقة ذلك كله بالعامية وسائر اللهجات، ناهيك عن حقيقة اللغة الجامعة وعن وجودها أو عدمها بين صفوف الجزائريين.
- إبراز مدى تأثير التعدد اللغوي على التنشئة اللغوية لطفل الجزائري.
- محاولة معرفة الى مدى أصبح عليه دور التنشئة الأسرية اللغوية ضمن ما يشهده الواقع من تغيرات ومستجدات على مستوى العلاقات الاجتماعية والاقتصادية والثقافية في النسيج الاجتماعي بشكل عام.
- إبراز الدور الوظيفي اللغوي للمدرسة، باعتبارها المؤسسة الرسمية، تعمل على تطبيع الأفراد وفق نظام متكامل من الثوابت الثقافية والوطنية وتكليفهم على نحو يتيح للتلاميذ التعلم والمساهمة الفعلية في الحياة الاجتماعية والثقافية، قادرين على فهم العالم من حولهم ومتفتحين على الحضارة العالمية.
- نظرا للتحويلات السريعة والمتواترة التي يشهدها العالم، خاصة في الجانب العلمي والتكنولوجي الذي جعل اللغات الأجنبية كالإنجليزية والفرنسية الرائدة لاستعمالها في المجال العلمي والتكنولوجي، يسعى البحث لإعطاء صورة واضحة للمكانة التي تحتلها هذه اللغات من جهة والتهديدات التي أصبحت تعرفها اللغة العربية في ظلها من جهة أخرى.
- يسعى هذا البحث الذي نخصه في المسألة اللغوية في المدرسة الجزائرية إلى توضيح مفاهيم هذا المصطلح وتحديد أبعاده، كما نحاول أن ننطلق بعد ذلك إلى رصد حال اللغة العربية وواقع التعدد اللغوي في الجزائر.
- إثراء البحث العلمي في مجال الدراسات السوسiolinguistic بتوفير بيانات علمية حول واقع ظاهرة المسألة اللغوية في المدرسة الجزائرية التي قد تفيد الباحثين التربويين في وضع استراتيجيات تربوية مستقبلية تقوم على تهيئة فرد متطور قادر على المساهمة في تنمية جميع المجالات التي قد ترسم مكانة عالية للجزائر بين دول المتقدمة.

6- تحديد مفاهيم الدراسة:

1-6 المسألة اللغوية:

- لغة: المسألة: ج مسائل 1- مصدره: سأل . 2- حاجة . 3- مطلب، قضية (جبران مسعود، 2003، ص732).
- لقد وردت هذه اللفظة في القرآن الكريم، في قوله تعالى: (فَيَوْمَئِذٍ لَا يُسْأَلُ عَنْ ذَنْبِهِ إِنْسٌ وَلَا جَانٌّ) [الرحمن - 39] أي لا يسأل ليعلم منه ذلك، لأن الله قد علم أعمالهم. وقد ورد في (لسان العرب) تعريف لهذه الكلمة كما يلي: السؤل: ما سألته، وفي التنزيل العزيز قال: "قد أوتيت سؤالك يا موسى"، بمعنى أعطيت أميتك التي سألتها، وأسألته سؤلته، أي قضيت حاجته، والسؤلة: كالسلة عن (ابن جني ت 392 هـ) وأصل الصول الهمز عند العرب: استثقلوا ضغطة الهمزة فيه.
- المسألة: يعني كلمة مسألة قطبية شائكة وتطرح عديد الأسئلة ويقابلها عدد كبير من الأجوبة في مجال اللغوي، بحكم أن الجزائر بلد يتميز بالتعدد اللساني. (محيوت، 2013، ص4).
- اصطلاحا: اقترن مصطلح المسألة اللغوية بكثير من المفاهيم، اختلف باختلاف مستخدميه في تراث النظري لبعض الرواد نذكر من بينهم:

- عبد العزيز بن عثمان التويجري: يكشف الباحث ملامح الازمة اللغوية التي يعيشها العرب في هذه المرحلة من تاريخهم، والذي عبر عنها بالمسألة اللغوية أشار إليها في الإشكالية المطروحة وهي التهميش للغة العربية وعدم الاهتمام بها باعتبارها عنوانا للهوية ووعاء للفكر والثقافة، وهي قضية ينطبق بها الواقع وتشتبك فيها المجتمعات العربية على اختلاف تنوعاتها. و يصف المسألة

اللغوية على أنها «ظاهرة غريبة لا نكاد نجد مثيلا لها في المجتمعات الإنسانية، سواء في هذا العصر أو في العصور السابقة، فالاختلاف وتعدد الموقف إزاء لغة من اللغات، يكون مصدرهما دائما من لغة إلى أخرى، وليس من أصحاب اللغة الواحدة تجاه لغتهم المشتركة، فلم يحدث أن اختلف قوم في الموقف الذي يتخذونه من لغتهم بهذا القدر من الحدة والتباين أيضا، الذي يطبع موقف المجتمعات العربية من لغتها الأم، وإن لم يكن على مستوى القطيعة الكلية». (التويجري، 2013، ص 12).

كما أشار إلى السبب الذي ندرك أنه من وراء نشوء هذه المشكلة والذي يقصد بها المسألة اللغوية، هو ضعف عام يسري في كيان الأمة، فيتركها فاقدة للقدرة على أن تحافظ على خصوصياتها، وتحكي كيانها وتذود دون ثوابتها ومكتسباتها وحقوقها ومصالحها. وإن مرد هذا الضعف العام يعود إلى العوامل الخارجية (الاستعمار) وإلى العوامل الداخلية (سواء تلك العوامل التي ترجع إلى غياب التخطيط العلمي لشؤون المجتمعات العربية، وإلى سوء الأحوال العامة فيها في الغالب الأعم) أو العوامل الذاتية التي تنبع من الفرد تحت وطأة تأثير المجتمع والبيئة والمناخ الثقافي والوضع التعليمي.

وجميع هذه العوامل سارية المفعول إلى يومنا هذا، ولم ينقص تأثيرها إضعاف الأمة، إن لم يكن قد زاد، وهو الأمر الذي يترتب عليه ضعف شديد في الشعور بالانتماء اللغوي، مما يتولد عنه قلة الاكتراث بالمسألة اللغوية عموما، ويتسبب في نشوء هذه الأزمة اللغوية الحضارية المهددة لاستقرار المجتمعات العربية. (التويجري، 2013، ص 13-15).

- خولة طالب الابراهيمي: وهي صاحبة الكتاب المعنون "الجزائريون والمسألة اللغوية" والذي يعد في إطار بحث جامعي أكاديمي لنيل شهادة الدكتوراه في الآداب والعلوم الإنسانية بجامعة ستندال Stendhal بمدينة غرونوبل Grenoble والتي نوقشت هذه الأطروحة سنة 1991م.

هدفت صاحبة الكتاب من خلال هذه الدراسة، استقراء مختلف المشاكل التي تندرج في إطار التعريب في الجزائر غداة الاستقلال، وكيفية إيجاد الحلول الملائمة لها.

"جاء عنوان هذا الكتاب باللغة الفرنسية كما يلي: "Les Algériens et leur(s) langue(s)" بمعنى "الجزائريون ولغتهم"، ولكن الأستاذ المرحوم محمد يحياتين الذي قام بترجمة هذا الكتاب، ترجمه إلى العربية "الجزائريون والمسألة اللغوية"، وهو أنه كان يعلم أن عبارة المسألة اللغوية أبلغ وأشمل من كلمة: ولغتهم. يعني أن كلمة مسألة قضية شائكة وتطرح عديد من الأسئلة، ويقابلها عدد كبير من الأجوبة في هذا المجال، بحكم أن الجزائر بلد يتميز بالتعدد اللساني: العربية ولهجاتها، الأمازيغية ولهجاتها، بالإضافة إلى اللغة الفرنسية التي غزته بفعل الاستعمار، وأن بلاغة العنوان دليل على حنكة الأستاذ وذكائه في الترجمة." (محيوت، 2013، ص 4)

- سعيد عيادي: ورد هذا المصطلح عند الباحث في كتابه بعنوان "أثرية المسألة اللغوية في الجزائر" أن "بنية المسألة اللغوية تتمثل في مجموعة محاور ومفاصل: اللغة والتراكيب اللغوية، التعدد اللغوي في الجزائر، الثنائية والتعدد اللغوي، اللهجات المحلية واللغة، وأخيرا الفرنسية والتعريب" (عيادي، 2014، ص 03)

كما أبدى اهتماما علميا في معالجة إحدى محاورها في قوله "أن المقاربة العلمية للمسألة اللغوية في الجزائر، هي مسألة تقوم على مجموعة من الأسس التي تتركب وتبرز في صورة من الأفكار العضوية ذات الأثر العلمي، وهذه الأسس القاعدية تحدد معالمها ووظائفها بحسب مستوى اليقين النظري الخاص بالمقاربة/ المقاربات التي تشتغل بها وتديرها، ولذلك والتزاما بحدود هذه المقاربات تحدد طبيعة النشاطات والخصائص والاتجاهات اللغوية التي تدخل تحت طائل الدراسة والتخطيط والبرمجة

والتحيين بعد التنفيذ، وتحديد مجال النشاطات يعني البحث عن الاسقاطات الممكنة لتتبع الوضعية حالة بحالة، وهذه الاسقاطات تحتاج الى أدوات مثلما تحتاج الى مفاهيم تضبط طريقة تناول كل نشاط من النشاطات اللغوية وحسب الفئات العمرية والمجالات التواصلية.» (عيادي، 2014، ص 239) من خلال هذا النص يوضح ان دراسة وتركيز على النشاطات اللغوية تمثل جزء معتبر من مجمل المحاور والمفاصل الخاصة بالمسألة اللغوية وأن الهدف منها في بعدها الإنساني والاتصالي تهدف باستمرار الى البحث عن معرفة ومعطيات جديدة، بمعنى يعتمد طريقة المتابعة للمستجد ومعرفة صلة المستجد بطبيعة المسار القائم، لذلك يستلزم مختصون يشتغل فيها على أساس علمي محض.

- مقران شطة: اعطى هذا الباحث تعريف واضح عن المسألة اللغوية ينص على: "أنها مجموعة من القضايا والمشاكل التي تصاحب الممارسات اللغوية لمجتمع معين، كالتجريب والتعليم والتخطيط اللغوي، والتعدد اللغوي... تتخذ هذه المسألة من الواقع اللغوي لبعض المجتمعات وضعا يستدعي إشارة النقاش فيها بمشاركة عدة أطراف قصد إيجاد حلول لها. هذا وليس المسألة اللغوية حكرا على جماعة معينة من النخبة أو المثقفين أو المختصين بل يجب على كل مواطن يتمتع بكامل صفات الإدلاء برأيه في هذه المسألة.

المسألة اللغوية أمن ثقافي وانسجام اجتماعي وعلى كل مواطن جزائري ضمان آمنه اللغوي والثقافي وانسجامه الاجتماعي، والإدلاء برأيه فيما يجب أن يكون عليه الوضع اللغوي الأمن، وفي اقتراح السياسة اللغوية في التخطيط اللغوي المنشود". (شطه، 2017، ص 176).

يشير الرواد الى ما يؤول اليه مصطلح المسألة اللغوية الى جملة قضايا والمشاكل المصاحبة للغة والتي تستند لمنطلقات علمية للوقوف على حلول ملائمة لها، باعتبار اللغة من أهم العوامل التي تعمل على إرساء روح الوطنية بين أبناء الشعب الواحد، كما تمثل وعاء ثقافي وحضاري للنشاط الفكري والعلمي، لذلك "يؤكد خبراء العلوم الإنسانية بوجود أربع مسلمات أساسية ينبغي استحضارها عند معالجة مسألة اللغة وهي: اللغة وعاء للفكر وأداة للتفكير- وسيلة للتفاهم والتواصل الاجتماعي- عنوان الهوية للفرد والمجتمع- ترتبط اللغة بالثقافة والقيم الحضارية." (بلكا وحراز، 2014، ص 21)

- اجرائيا: وفي الاخير يمكن القول، المسألة اللغوية تتمثل في مجموعة من القضايا والتي من بينها موضوع الدراسة والمتمثل في التعدد اللغوي والمشاكل التي تصاحبه من الممارسات اللغوية لمجتمع ما، والتي تظهر في احدى مظاهره "الثنائية اللغوية" و"الازدواجية اللغوية"، نتيجة ضعف عام يسري في كيان الامة منها عوامل خارجية (الاستعمار) وعوامل داخلية ترجع الى غياب التخطيط العلمي او سوء الأحوال العامة، يترتب عليه ضعف شديد في الشعور بالانتماء اللغوي، ونشوء هذه الازمة اللغوية الحضارية (المسألة اللغوية) المهددة لاستقرار المجتمعات العربية، مما يستدعي تضافر جهود من ذوي الاهتمام والاختصاص للوصول الى حلول، من شأنها تحقق الامن الثقافي وضمان آمنه اللغوي الذي يعكس الانسجام الاجتماعي ويحفظ للفرد هويته وانتمائه الاجتماعي.

6-1 اللغة:

- لغة: اللغة ج لغات ولغى ولغون: الكلام الذي ينطق به الإنسان ليعبر فيه عما يريد وفي ما يفكر، الحركات والعلامات الرمزية التي تعتمد عليها الكائنات الحية لتتواصل مع بعضها، اللسان. (جرجس وحويس، 2008، ص 597).

- ويعرفها معجم المصطلحات التربوية والنفسية:

"إن اللغة مفهوم مثالي يشير إلى الذخيرة المخزونة في عقول الناطقين، والتي تمكنهم من إنتاج الكلام وفهمه، أما الكلام فهو مجموع ما يقوله الناس، فهو المظهر الاجتماعي للغة. واللغة أكبر من الكلام، فمهما بلغ حجم عينة من المنطوقات... فإنها لا تمثل اللغة". (شحاتة وآخرون، 2003، ص 247).

وفي قاموس علم الاجتماع لعاطف غيث ورد تحت مادة اللغة، أن اللغة "صورة السلوك الإنساني الشاملة التي تنطوي على الاتصال الرمزي من خلال نسق النماذج الصوتية المتفق عليه ثقافيا، والذي يحمل معان مقننة، وتعتبر اللغة جزءا من التراث الثقافي ومعبرة عنه في نفس الوقت، هذا وتتحول الأصوات التلقائية في اللغة إلى رموز ثقافية قادرة على توصيل الأفكار، والرغبات، والمعاني، والخبرات، والتقاليد من جيل إلى آخر. واللغة نتاج اجتماعي، تمثل التجارب المتراكمة والراهنة والعواطف، والمعاني التي يمكن نقلها داخل ثقافة معينة، بالإضافة إلى أهميتها في الإدراك الاجتماعي، والتفكير، ومعرفة الذات، ومعرفة الآخرين، وهي بذلك ضرورية للوجود الاجتماعي". (غيث، 2006، ص 243).

- اصطلاحا: لقد حظيت اللغة بالاهتمام الكبير عند القدماء والمحدثين، إذ ركزت كل مجموعة على النواحي المهمة -من وجهة نظرها- في تحديد المقصود لهذا المصطلح، إلا أنه رغم الدراسات المتواصلة إلى يومنا هذا، يواجه الدارسين معضلة في إعطاء مفهوم محدد لها، كونها من الأمور الطبيعية المألوفة التي يمارسها جميع البشر على اختلاف جميع أجناسهم عفوياً، ومع تقدم الزمان والدراسات تبين أن اللغة ليست ظاهرة بسيطة بل يتطلب فهمها فهما صحيحا، وهو ما دفع حقولا عدة للانشغال بها كالفلسفة المعاصرة وعلم اللسانيات وكذا العلوم الإنسانية كعلم النفس اللغوي وعلم الاجتماع وغيرها. ارتأينا منها تعريفا بسيطا بعد عرض جملة من التعريفات التي عرفت لذوي الاختصاص من العلوم المختلفة.

"فلا عجب إذن أن يختلف أهل الاختصاص في تحديد المقصود بمصطلحاتهم، ومن بينها ذلك المصطلح العام الذي يبدو بسيطا في مفهومه لدى الغالبية من الناس ولا يحتاج في نظرهم إلى جهد في تحديده وبيان المقصود منه ذلك المصطلح هو اللغة. والمصطلح اللغة نفسه، قد يؤخذ بمفهومين أحدهما عام والآخر خاص، نعني بالأول اللغة بوصفها طاقة أو ملكة إنسانية أو ظاهرة اجتماعية، وهي في هذه الحالة لا تختص بلغة معينة دون أخرى، ولا بنوع محدد من الكلام في بيئة من البيئات، وإنما تشير إلى هذه الخاصية الإنسانية التي امتاز بها الإنسان عن سائر المخلوقات بقطع النظر عن الزمان والمكان وبقطع النظر عن التنوع اللغوي الواقع هنا أو هناك في أرجاء الأرض.

أما التوظيف الثاني للمصطلح اللغة، فيتمثل في الإشارة إلى اللغة المعينة كالعربية أو الانجليزية مثلا، وفي هذه الحالة ربما يحتاج الدارس إلى نعت واصف لهذه اللغة أو تلك، فيقال اللغة العربية أو اللغة الانجليزية، وفي كلتا الحالتين وقع الخلاف بين الدارسين في تحديد للمفهومين السابقين، وفي أسس هذا التحديد ومعايره، وفقا لوجهة نظر الدارس المعين ومنهجه في دائرة اختصاصه". (بشر، 1997، ص 154-155)

طبقا للمفهوم الأول هناك من تناول تعريف اللغة على أنها ظاهرة اجتماعية والجدير بالذكر عالم الاجتماع المعروف ايميل دوركايم حيث يعرف اللغة على أنها ظاهرة اجتماعية بامتياز (كالف، 2006، ص 11). وأنتوني ميليه Antainemeillet تناول تعريف اللغة وهو متأثر بفكر ايميل دوركايم عن التصورات الجمعية والوعي الجمعي، وأكد أن اللغة واقعة اجتماعية أي ظاهرة اجتماعية وهو بذلك يشير إلى أن اللغة وجود اجتماعي مستقل عن وجود الأفراد وسابق عليها. ولذا فإن اللغة تفرض

وجودها على الفرد حيث يكتسب من خلالها تصورات الجماعة الجمعية، وعن طريقها يتحقق له الوعي الجمعي (السيد شتا، 1996، ص 183) وبذلك يؤكد التعريف الذي صاغه ميليه بتحقيق الوظيفة الثقافية للغة تبرز أهمية وظيفتها الاجتماعية باعتبار اللغة وسيلة لإقامة العلاقات والتواصل الاجتماعي بين الناس والتي تجسد الوعي الجمعي لدى الأفراد.

وفي قول "فندريس عن اللغة: " في أحضان المجتمع تكونت اللغة. وجدت اللغة اليوم أحس الناس بالحاجة إلى التفاهم فيما بينهم. وتنشأ من احتكاك بعض الأشخاص الذين يمتلكون أعضاء الحواس ويستعملون في علاقاتهم الوسائل التي وضعتها الطبيعة تحت تصرفهم: الإشارة إذا أعوزتهم الكلمة، والنظرة إذا لم تكف الإشارة". وهكذا يرى فندريس أن اللغة تنتج من الاحتكاك الاجتماعي ثم تصبح عاملاً من أقوى العوامل التي تربط أفراد المجتمع الإنساني. فهي ظاهرة اجتماعية، وأداة للتعبير عما يدور في المجتمع، فهي تسجل لنا في دقة ووضوح الصور المختلفة المتعددة الوجوه لهذا المجتمع. من حضارة ونظم وعقائد واتجاهات فكرية وثقافية وعلمية وفنية واقتصادية وغير ذلك". (الضامن، 1989، ص 36-37)

وفي تحديد آخر قدمه نفر من العقليين على أن اللغة تتمثل في استعمال رموز صوتية ذات نظم دقيقة للتعبير عن الأفكار ونقلها من شخص إلى آخر. ومن أنصار هذا الاتجاه اللغوي الأمريكي المشهور (سابير) sapir، ويذكر في إحدى تعاريفه للغة: "أنها طريقة إنسانية مكتسبة لتوصيل الأفكار والانفعالات والرغبات عن طريق نظام معين من الرموز اختاره أفراد المجتمع وتعارفوا عليه" (السيد عفيفي، 1995، ص 17). ويشبه في ذلك إلى حد كبير تعريف بلوشن وتراجير Bloch&Trager في عام 1942 بأنها: "نظام من الرموز الصوتية الاختيارية يتعاون بواسطتها أفراد المجتمع". (السيد عفيفي، 1995، ص 17)

فاللغة من حيث معناها العام، "عبارة عن مجموعة من الرموز، تعارف الناطقون بها على دلالة ومعنى كل رمز منها، ويستعملونها في التفاهم بينهم. وهي تستخدم من قبل الإنسان بصورة دائمة سواء كانت مكتوبة أو منطوقة، لأنها القناة الأساسية التي يتصل من خلالها الإنسان بالآخرين، وقيم بواسطتها تفاعله معهم، وينقل عبرها مشاعره وأفكاره للآخرين، ومن ثم عرف علماء الاجتماع اللغة بأنها: "نسق رمزي Sympolic System يحقق من خلالها الإنسان الاتصال بالآخرين". وعندما يستخدم الشخص الرموز اللغوية في اتصاله بالآخرين فإن تلك الرموز تعني نفس المعاني والدلالات لكل من المتكلم والمستمع. والإنسان بذلك يبتكر دائماً الرموز الجديدة للإشارة إلى الجوانب المتعلقة ببيئته". (السيد شتا، 1996، ص 44).

فمن خلال التعاريف نجد أنها تشير لأكثر من جانب من الجوانب المرتبطة باللغة، فعرفت من حيث كونها وسيلة للاتصال وهذا ما أشار إليه سابير sapir، إضافة إلى ما ينظر إليه تعريف بلوشن وتراجير إلى اللغة على أنها "نظام من الأصوات اللفظية الاتفاقية التي تستخدم في الاتصال المتبادل بين جماعة من الناس". ويتفق هذا التعريف مع تعريف (روى. سي. هجمان) "اللغة قدرة ذهنية مكتسبة يمثلها نسق يتكون من رموز اعتباطية منطوقة يتواصل بها أفراد مجتمع ما" (داود، 2001، ص 44).

"وأما بالنسبة لتعريف اللغة من حيث كونها أسلوباً تعبيرياً فإنها تشير إلى مجموعة الألفاظ والصيغ اللغوية، وخصائص الأساليب الكلامية التي تميز طائفة اجتماعية معينة (الأدباء، القانونيين، العسكريين) أو مؤلف ما". (السيد شتا، 1996، ص 45)

في ضوء ما ورد في مختلف تعريفات مصطلح اللغة، نجد أنها تتفق في كون اللغة، نظام معين من الرموز ذات دلالة ومعنى بالنسبة للأشياء والأحداث الموجودة في المجتمع، علاوة على أنها وسيلة للتواصل بين أفراد المجتمع وتبادل الأفكار، كما تعتبر اللغة أداة للتفكير.

وقد فرق علم اللغة الحديث بين ثلاثة مصطلحات (اللغة، اللسان، الكلام) وهذه المصطلحات هي الثالوث الذي اصطنعه دي سوسير، فهو يفرق بين هذه المفاهيم الثلاثة إذ وضع لكل منها كلمة مستقلة تدل عليه في إطار هذا العلم.

"يرى دي سوسير أن هناك كيانا عاما يضم النشاط اللغوي الإنساني، في صورة ثقافة منطوقة أو مكتوبة، معاصرة أو متوازنة، وبعبارة أخرى: كل ما يمكن أن يدخل في نطاق النشاط اللغوي من رمز صوتي أو كتابي، أو إشارة أو اصطلاح، فخص هذا الاصطلاح بكلمة language أي اللغة. كما أنه ينظر إلى اللغة المعينة بطريقتين: فإما أن تكون في صورة منظمة ذات قواعد وقوانين، وذات وجود اجتماعي، فيطلق عليها langue، ويقابلها في العربية: (اللسان) وهي اللغة المعينة التي تتخذ موضوعا للدراسة، مثل العربية أو الإنكليزية. وإما أن تكون في صورة ممارسة فردية منطوقة، على أي مستوى، أو بعبارة أخرى النشاط العضلي الذي يقوم به الفرد الواحد، ويطلق عليها parole وهو بالعربية (الكلام)". (الضامن، 1989، ص129).

فسوسير من خلال تعريفه هذا نجده يشير إلى الطابع الاجتماعي للسان بالرغم من أنه جانب ذهني مجرد مستودع عند أفراد الجماعة اللغوية التي تنتمي إلى مجتمع واحد، والطابع الاجتماعي للغة يعود إلى الوظيفة الأساسية والمهمة التي تؤديها اللغة في مجتمع ما. وهذا ما يوضحه في تعريفه لمصطلح اللسان بقوله: "اللسان هو رصيد يستودع في الأشخاص الذين ينتمون إلى مجتمع واحد بفضل مباشرتهم للكلام، وهو نظام نحوي يوجد وجودا تقديريا في كل دماغ أو على الأصح في أدمغة المجموع من الأشخاص لأن اللسان لا يوجد كله عند أحد منهم بل وجوده بالتمام لا يحصل إلا عند الجماعة". (نسيه وآخرون، 2020، ص246)

وقد كان للعرب في هذا المجال رأي ينم عن وعي وإدراك عميقين للعلاقة الكامنة بين اللغة والمجتمع، فقد عرف (ابن جني) (ت: 392هـ) اللغة بأنها: "أصوات يعبر بها كل قوم عن أغراضهم". هذا التعريف الجامع الشامل الموجز، يسبق فيه ابن جني ما جاء به غيره بمئات السنين لأنه يعرض فكرة الأصوات اللغوية سواء كانت نظرتنا إليها أنها غريزية أم مكتسبة، وسواء ألمحنا أنها رموز أم أجزاء من رموز. كما أن (ابن جني) يعرض في تعريفه الموجز هذا وظيفة اللغة في المجتمع حين تعبر عن آراء كل قوم وأغراضهم وشؤونهم الحياتية. وأشار ابن جني هذه الزيادة على أنها تحدد اتجاهها علميا أقرب إلى الواقع اللغوي يؤثر في منهج (ابن جني) في تناول الظواهر اللغوية على مستوياتها المختلفة فإن أي متوسم بالاهتمام بالدرس اللغوي يقف على أهمية مقولة (ابن جني) في مثل هذا المقام. لأنها تدل على أن علماء العربية قد لاحظوا ملحظا ضروريا، وفهموا قانونا أساسيا من قوانين حياة اللغة. ونعني به أن اللغة في جوهرها شكل من أشكال السلوك الاجتماعي، ذلك أنها لا تكون إلا حيث يكون المجتمع. ومن ثم يمكن فهمها بوصفها ظاهرة اجتماعية مع ما يمكن أن يترتب على ذلك من منهج". (نهر، 1998، ص53-54)

وبالتالي نجد أن هذا التعريف قد نال اهتمام اللغويين العرب المحدثين، لأنه ضم أكبر قدر من الحقائق المهمة عن اللغة: (الطبيعة الصوتية، الطبيعة الاجتماعية).

أما ابن خلدون فعرفت عنده اللغة على أنها ملكة لسانية في قوله: "هي ملكة لسانية في نظم الكلام تمكنت ورسخت فظهرت في بادئ الأمر أنها جبلة وطبيعة" (ابن خلدون، 2014، ص562)، كما عبر في موضع آخر بقوله: "واللغات إنما هي ترجمان عما في الضمائر من تلك المعاني يؤديها بعض إلى بعض بالمشافهة في المناظرة والتعليم وممارسة البحث بالعلوم لتحصيل ملكتها بطول المران على ذلك. فالألفاظ واللغات وسائط وحجب بين الضمائر وروابط وختام المعاني". (ابن خلدون، 2014، ص546) فابن خلدون يعتبر اللغة وسيلة اتصال تؤدي بالمشافهة، وتكتسب ملكتها عن طريق التكرار والمران. حتى تتمكن وترسخ

في اللسان فتظهر للمستمع أنها مكتسبة بالطبيعة فهو بذلك اعتبر اللغة نشاط انساني مكتسبا. وهي وسيلة لنقل الأفكار والتبليغ عما في الضمائر وما يختلج في النفوس بين افراد المجتمع وهذا ما أكسبها طابع اجتماعي بما تؤديه من وظيفة الاتصال بين افراد المجتمع الواحد.

و"كان مصطلح اللسان أكثر تداولاً عند العرب للدلالة على اللغة، وهكذا يضطرد الأمر في القرآن الكريم كقوله تعالى: (وَلَقَدْ نَعْلَمُ أَنَّهُمْ يَقُولُونَ إِنَّمَا يُعَلِّمُهُ بَشَرٌ ۖ لِّسَانُ الَّذِي يُلْحِدُونَ إِلَيْهِ أَعْجَمِيٌّ وَهَذَا لِسَانٌ عَرَبِيٌّ مُبِينٌ) [سورة النحل. الآية 103]

(وَمَا أَرْسَلْنَا مِنْ رَّسُولٍ إِلَّا بِلِسَانٍ قَوْمِهِ لِيُبَيِّنَ لَهُمْ) [سورة إبراهيم. الآية 4]

(بِلِسَانٍ عَرَبِيٍّ مُبِينٍ) سورة الشعراء. الآية 195

(وَمِنْ آيَاتِهِ خَلْقُ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضِ وَاخْتِلَافُ أَلْسِنَتِكُمْ وَالْوَأَنِكُمْ إِنَّ فِي ذَلِكَ لَآيَاتٍ لِّلْعَالَمِينَ) [سورة الروم. الآية 22] (ظاظا، 1990، ص120)

واللسان على حد تعبير الباحث حاتم الضامن فهو النموذج الاجتماعي الذي استقرت عليه اللغة او هو السلوك السوي لأغلبية عظمى من أبناء الامة الواحدة، وذلك لان الفرد حينما يتكلم فانه ولا شك ينحرف قليلا عن لسانه القومي.(الضامن، 1989، ص130)

- اجرائيا

ومن خلال ما سبق يمكن القول أن اللغة عنوان أي أمة، فهي تعمل على تنظيم العلاقات بين أفرادها، من خلال التعبير عن الأفكار وعن أعراف المجتمع وتقاليد وثقافته، فالإنسان اجتماعي بطبعه مما يحتم عليه استعمال لغة يبلغ بها مقاصده للجماعة اللغوية التي يتفاعل معها وفق نظام معين يتم التواضع عليه بين الأفراد بغية تحقيق عملية التواصل وتبادل الخبرات ضمن سياقات كلامية متباينة خاضعة لظروف ومجريات الحياة، وهذا ان دل يدل على ما للغة، دورا جوهريا بارزا في المجتمع كونها تمثل نشاطا اجتماعيا لشعب واحد أو أمة واحدة، والعلاقة بينهما علاقة متجذرة لا يمكن فصلها لأنه وبدون اللغة لما استطاع الانسان التعايش في مجتمعه والتواصل مع غير من الأفراد فهي ظاهرة اجتماعية بامتياز على حد تعبير اميل دوركايم.

- التعدد اللغوي:

- لغة: يفضي لفظ التعدد اللغوي في مفهومه إلى استعمال أكثر من لغة داخل دولة واحدة أو مجتمع واحد أو حتى عند الفرد الواحد، فقد ورد في معجم اللغة العربية المعاصرة لفظ "تعدد: على انه مفرد ومنه مصدر تعدد أي تعدد الحاجات مبدأ مؤداه ان المدنية تؤدي الى تنوع الرغبات وازديادها بمجرد اشباع حاجات تنشأ حاجة أخرى جديدة. اما التعددية: فهو أيضا مفرد اسم مؤنث منسوب الى تعدد مصدر صناعي من تعدد: التعددية الثقافية، تعددية الأطراف. ومنه يتبين ان مصطلح التعددية يدل على ان هناك عدة أنواع من الواقع والحقيقة مع ضرورة قبول الأنماط الثقافية والجنسية والعرقية والدينية القائمة بين مختلف الجماعات الإنسانية". (العزري والزعر، 2020، ص507)

وفي المعجم المفصل في علوم اللغة ورد تعريف مصطلح متعدد اللغات بأنه:

1- هو الشخص الذي يتكلم أكثر من لغتين.

2- صفة لمجتمع فيه أكثر من لغتين مستعملتين.

3- صفة لكتاب يتضمن نصوصاً بأكثر من لغتين. (التونجي والأسمر، 1993 م، ص 546)

وعرفه جون ديبوا في كتابه قاموس اللسانيات بقوله: "التعدد اللغوي عندما تجتمع أكثر من لغة في مجتمع واحد، أو عند فرد واحد ليستخدمها في مختلف أنواع التواصل، والمثال المشهور هو دولة سويسرا حيث الفرنسية والإيطالية والألمانية هي لغات رسمية بها". (عبد الكريم، 2017، ص 183)

- اصطلاحاً: يعد التعدد اللغوي ظاهرة إنسانية طبيعية قديمة أفرزتها ضروريات الحياة التي تستوجب التواصل الثقافي والتبادل المعرفي بين الحضارات فأصبحت بذلك ضرورة ثقافية اجتماعية تسير وفق ديناميكية اللغة، بفعل الامتزاج الحاصل بين اللغات قصد تبادل الثقافات تماشياً مع التطور العلمي الحاصل، ولا يكاد يخلو منها مجتمع من المجتمعات. ولذلك قدم لهذا المفهوم مجموعة من التعارف نذكر من بينها:

تعدد اللغوية (Plurilinguisme) هي "قدرة الفرد على استخدام أكثر من لغتين." (كافي، 2008، ص 397)

ويعرفه محمد الأوراني بقوله: "التعدد اللغوي المقابل العربي للفظ الأجنبي Multililinguisme وهو يصدق على الوضعية اللسانية المتميزة بتعايش لغات وطنية متباينة في بلد واحد، إما على سبيل التساوي، إذا كانت جميعها لغات عالمة كالألمانية والفرنسية والإيطالية في الجمهورية الفدرالية السويسرية. وإما على سبيل التفاضل إذا تواجدت لغات عالمة كالعربية بجانب لغات عامية". (قلاتي، 2016، ص 349)

يشكل التعدد اللغوي "ظاهرة لغوية تتصف بها المجتمعات التي تستخدم أكثر من نظام لغوي واستناداً إلى رأي فيشمن Fishmen فإن التعددية اللغوية توجد حينما يستخدم مجتمع صغير لغتين أو أكثر أو عدداً من اللهجات للغة واحدة، حيث يطلق عليها اللهجية أي تعدد الأنظمة اللغوية أو اللهجية داخل المجتمع الواحد.

- يقول مايكل كلين عن التعدد اللغوي أنه يمكن لمصطلح التعدد اللغوي (Multilingualism)

أن يحيل سواء على استعمال اللغة أو على قدرة الفرد أو على الوضعية اللغوية في أمة كاملة أو لمجتمع. ويشير أنه مع ذلك فعلى المستوى الفردي، فإن التعدد اللغوي غالباً ما يصنف بشكل عام تحت (الثنائية اللغوية)". (المرزقي، 2015، ص 17)

نلاحظ أن مايكل كلين أشار إلى أن التعدد اللغوي يصنف تحت الثنائية، لكن من الملاحظ أن التعدد اللغوي مفهوم أوسع وأشمل وفي هذا نذكر ما قاله بشير خليفي أن "التعدد اللغوي يحيل إلى الوضعية التي يتم من خلالها تجاوز الأحادية أو الثنائية اللغوية عبر الإمكانية التي يحوزها الفرد عبر قدرته على استعمال لغات متعددة في التخاطب اليومي أو الاستجابة لحاجات معرفية. وقد ينسحب القول على واقع مجتمع ما، أو الواقع الإنساني في شكله العام الذي يتسم بحالة التعدد اللغوي من منطلق التنوع الإثني والاجتماعي الذي يفضي إلى تنوع في الأركان والمقومات المؤدية لاختلافات هوياتية بين الأفراد والمجتمعات، وهي الرؤية التي عبر عنها القرآن الكريم في قوله عز وجل: (وَمِنْ آيَاتِهِ خَلْقُ السَّمَوَاتِ وَالْأَرْضِ وَخِلْقُكُمْ وَأَلْوَانُكُمْ إِنَّ فِي ذَلِكَ لَآيَاتٍ لِّلْعَالَمِينَ) [سورة الروم، الآية 22]. (خليفي، 2017، ص 66)

فالتعدد اللغوي ظاهرة لغوية اجتماعية توجد في معظم بلدان العالم، وقد ازدادت جلاء واتساعاً مع نظام الدولة الحديثة والعولمة، وللتعدد اللغوي أشكال مختلفة تتنوع حسب طبيعة اللغات وعلاقتها بالجماعة وانتشارها في المجتمع وتوزيعها الوظيفي الاجتماعي، ويؤكد خبراء اللغات والاقتصاد أن التجانس اللغوي شرط من الشروط الاستقرار السياسي والتنمية الاقتصادية، وأن التشردم اللغوي سبيل إلى التخلف وطريق إلى الضياع والتقاتل. (بضياف ولبوخ، 2016، ص 203)

كما عرف الباحث صالح بلعيد مصطلح التعددية اللغوية على أنه "يعني استعمال مجموعة ألسن متباينة أو متقاربة في مجتمع واحد، وهذا ما يوجد في الدول التي عرفت الاستعمار وبالخصوص استعمال لغة المستعمر الى جانب اللغة الوطنية".

(بلعيد، 2010، ص224)

- اجرائيا: ومنه يمكن القول إن مصطلح التعدد اللغوي يشير باختصار إلى استخدام الفرد لعدة أنظمة لغوية أو اجتماع أكثر من لغة في مجتمع واحد. في حين نجد المجتمع الجزائري من المجتمعات التي يتسم وضعها اللغوي بالتعدد وإن لم يقر ذلك بصفة رسمية، حيث يتعايش أغلب أفرادها بأنماط تواصلية متعددة عربية فصيحة وعامية وامازيغية ولغات أجنبية ويخضع توزيعها لأيديولوجيات ثقافية ناتجة عن إرث لغوي معين.

- تحديد مفهومي الازدواجية اللغوية والثنائية اللغوية:

اختلف العلماء في تحديد مفهوم دقيق لكل ظاهرة من هاتين الظاهرتين، فقد بدا في كثير من دراسات الباحثين وجود تداخل بين المفهومين، بحيث يتبادل مصطلحا "الازدواجية" و"الثنائية" المواقع بوضع أحدهما موضع الآخر من قبل الباحثين، ويرجع هذا التباين إلى عملية الترجمة، فكثير من المفاهيم والمصطلحات لم يتم تعريبها أو أنّ ما عرب منها لا يعكس المفهوم اللغوي بدقة، فإنّ قيام بإيجاد أسماء مطابقة لهذه المصطلحات باللغة العربية ليس بالأمر الهين، وحديثنا عن الاختلاف في الاستعمال اللغوي داخل المجتمع أو لدى الفرد يقودنا إلى تحديد كل منهما:

«يطلق على هذين النوعين اللغويين ازدواجية اللغة Diglossia وثنائية اللغة Bilingualism، وعند ترجمة هذين المصطلحين نجد أنّهما يحملان نفس المعنى، فمصطلح Diglossia يتكون من سابقة يونانية Di معناها مثنى أو ثنائي أو مضاعف، و Gloss ومعناها لغة، ولاحقة ia للحالة، فحاصل الترجمة: صفة أو حالة لغة مثناة أو مضاعفة (الثنائية اللغوية)، والمصطلح Bilingualism يتكون من سابقة لاتينية Bi معناها مثنى أو مضاعف، و lingual لغوي، واللاحقة ism الدالة على السلوك المميز أو الحالة أو الصفة، فحاصل الترجمة سلوك لغوي مثنى أو مضاعف (الثنائية اللغوية)، فيظهر للوهلة الأولى أنّ المصطلحين يدلان على معنى واحد هو لغتان، إلا أنّ الحقيقة غير ذلك، فالمصطلحين غير متطابقين، بل يدل كل مصطلح منهما على معنى مغاير لما يدل عليه الآخر». (كايد محمود، 2002، ص55)

فبعض الباحثين يطلق مصطلح الازدواجية اللغوية على «وجود مستويين لغويين في بيئة لغوية واحدة» أي لغة للكتابة وأخرى للمشافهة، أو لغة للحياة اليومية العادية وثانية للعلم والفكر والثقافة والأدب، وبعضهم الآخر يرى أنّ ما يطلق على هذا المفهوم أو الوضع هو "الثنائية اللغوية" وليس الازدواجية، إنّ الازدواجية «وجود لغتين مختلفتين (قومية أو أجنبية) عند فرد ما، أو جماعة ما، في آن واحد» أو «الصراع بين العربية وبين اللغات الأجنبية». (القعود، 1997، ص11)

«ورد في المعجم المفصل في اللغة والأدب بأنّ الازدواجية هي "وجود لغتين مختلفتين أو من جذرين مختلفين عند شعب ما، كوجود اللغتين الأرمنية والعربية عند الأرمن، والهندوسية والإنجليزية عند بعض الهنود"، فازدواجية اللغة هي ما يقابل المصطلح الفرنسي Bilinguisme، ومنهم من يستخدم هذا المصطلح قاصدا به "ثنائية اللغة" Diglossie». (إميل وعاصي، 1987، ص79)

كما أضاف إميل بديع يعقوب تعريفا آخر في موسوعة علوم اللغة العربية وهو: «وجود لغتين مختلفتين عند فرد ما، أو جماعة ما، في آن واحد... وعليه فالازدواجية الحق لا تكون إلا بين لغتين مختلفتين، كما بين الفرنسية والعربية أو الألمانية

والتركية، أما أن يكون للعربي لغتان إحداهما عامية والأخرى عربية فصيحة فذلك أمر لا ينطبق على مفهوم ازدواجية عليه، إنه بالأحرى ضرب من الثنائية اللغوية Diglossie». (إميل، 2006، ص 378)

وفي نفس الموسوعة عرف ثنائية اللغة «حالة وجود لغة واحدة بمستويين مختلفين؛ واحد عامي، والثاني فصيح، عند شعب ما، وذلك كوجود اللغة العامية بجانب اللغة الفصحى عند العرب (Diglossie) وهي تختلف عن ازدواجية اللغة (Bilinguisme)». (إميل، 2006، ص 20)

- ومن المعاجم الأخرى نذكر:

- معجم المصطلحات التربوية والنفسية جاء تعريف مصطلح ثنائية لغوية (Bilingualism) هي: «حالة تتسبب في نشوء الفرد في بيئة، تجعله يتقن لغتين مختلفتين بدرجة واحدة». (شحاتة والنجار، 2003، ص 163)
- ومعجم اللسانيات الحديثة عرف الثنائية اللغوية على أنها «ظاهرة لغوية تعني استعمال الفرد أو المجتمع في منطقة معينة للغتين مثل استعمال الفرنسية والألمانية في أجزاء من سويسرا». (حنا وآخرون، 1997، ص 15)
- كما ورد في الشامل قاموس مصطلحات العلوم الاجتماعية مصطلح ازدواج لغوي Diglossia تعني «وجود نوعين (ضربين) من اللغة في نفس المجتمع يستخدمان في حالات مختلفة». (الصالح، 1999، ص 164)
- معجم اللغة العربية المعاصرة أشار إلى أنّ مصطلح الثنائية اللغوية يشار إليه عدة كمعاني وهي:

- تعبير يقصد به الكتابة بلغة والتكلم بلغة أخرى.

- مصطلح يطلق على استعمال لغتين أو تعايشهما جنباً إلى جنب في مجتمع مثل بعض دول إفريقيا التي تتكلم السواحلية والإنجليزية، أو السواحلية والفرنسية.

- مصطلح يطلق على ظاهرة الازدواج اللغوي أي الفصحى والعامية. (مختار عمر، 2008، ص 333)

أما نهاد الموسى في كتابه "الثنائيات-قضايا اللغة العربية" فيقول: «أقصد بالازدواجية في هذا المقام ما نشهد في العربية من تقابل الفصحى والعامية، وأحرص منذ البدء، أن أرفع التداخل المحتمل بين مصطلحي الازدواجية والثنائية-في اختياري-تدل على الوضع اللغوي في المجتمع الواحد يستعمل لغتين مختلفتين كالفرنسية والإنجليزية في كندا مثلاً، وهكذا تكون الازدواجية عندنا مقابلاً عربياً لـ Diglossia، على حين تكون ثنائية هي المقابل العربي لـ Bilinguisme». (سكاوي، 2018، ص 185)

من خلال هذه التعاريف يتبين اختلاف الباحثين في استعمال هذين المصطلحين على التبادل بوضع أحدهما موضع الآخر، وهناك من انتقد استعمال أحد المصطلحين مكان الآخر متخذين حججاً ليثبت به وجهة نظره، ونذكر منهم «إميل يعقوب رفض قصد نهاد الموسى ذاهباً إلى أنّ العامية والفصحى فصيلتان من لغة واحدة، والفرق بينهما فرعي لا جذري، وعليه فالازدواجية الحق لا تكون إلا بين لغتين مختلفتين كما تم عرضه في التعريف السابق له»، أما عبد الرحمن القعود كان مؤيداً لنهاد الموسى، بحجة «أحد معاني الفعل "ازدواج" في قولنا: ازدواج الشيء أي صار اثنين، والفصيحة وعاميتها اثنتان من أصل واحد، أما الثنائية فإنّ أساس دلالتها على مطلق العدد، إذ تطلق على متقابلات الأضداد كالخير والشر والنور والظلام والغنى والفقر، وذلك أشبه بالتقابل البعيد بين اللغات المختلفة». (القعود، 1997، ص 12)

وننتج عن «هذا الخلط والاضطراب وعدم الفهم الدقيق، قد انعكس سلبا على كتابات العلماء العرب من جراء ترجمة هذين المصطلحين، فمن ترجمهما عن الفرنسية خالف من ترجمهما عن اللغات الأوروبية الأخرى، كما أنّ كثرة الدراسات وتشعبها في هذا المجال زاد سوء الفهم وعدم وضوح الرؤيا عند علمائنا». (كايد محمود، 2002، ص55)

إلا أننا يمكن أن نحدد مفهوم كل منهما خلال هذه الدراسة إلى أنّ مصطلح ازدواجية هو المقابل العربي لما يسمى Diglossie، أما مصطلح الثنائية اللغوية، فهو المقابل العربي لمصطلح Bilinguisme، ثم إنّ ازدواجية اللغة هي «خاصية أو صفة نطلقها على وضع المجتمع ككل، فعندما نتحدث عن ازدواجية اللغة فإننا نتعامل مع الأشكال اللغوية الموجودة في ذلك المجتمع... أما ثنائية اللغة فإنّها تصف قدرة الفرد على التعامل مع أكثر من لغة» (كايد محمود، 2002، ص60)، مثلما هو معروف في الجزائر أنّ هناك الكثير من يتحدث بلغتين مختلفتين رسميا في أنماط الحياة المختلفة والمتمثلة في الثنائية اللغوية (الفرنسية/العربية)، أما عن الازدواجية فهي تتعلق باستخدام مستويين مختلفين من ذات اللغة أحدهما معياري أو الفصحى والآخر عامي محلي في مجتمع واحد، وبهذا تكون الازدواجية اللغوية (العربية الفصحى/اللهجات المحلية)، وهذا ما تم الإشارة إليه بشكل من التفصيل في فصل التعدد اللغوي، أما فيما يلي نحاول الإحاطة حول تحديد كل مفهوم على حدى.

- الثنائية اللغوية:

أشرنا آنفا إلى ذلك التداخل الدلالي بين الثنائية اللغوية والازدواجية اللغوية والأسباب المفضية إليه، وأن المصطلح ترجمة للمصطلح الإنجليزي Bilingualism، أنّ مصطلح الثنائية اللغوية تعددت مفاهيمه وتباينت آراء الرواد واختلفت تعريفاتهم لها، ومن بين هذه التعريفات نذكر:

- عرفها ماروزو (Marouzeau) بقوله: «الوضع اللغوي لفرد ما أو جماعة بشرية معينة تتقن لغتين، دون أن تكون لأفرادها قدرة كلامية مميزة في لغة أكثر من اللغة الأخرى».

- وعرف ميغيل سجون (Miguel Suguon)، ووليم ف. مكي (William F. macky) ثنائي اللغة بأنه «الشخص الذي يتقن لغة ثانية وبدرجة متكافئة مع لغته الأصلية، ويستطيع أن يستعمل كلا من اللغتين بالتأثير والمستوى نفسه في كل الظروف». (بوقمرة، 2017، ص105)

- كما ورد عن فرانسوا جروجون الثنائية اللغوية هو «استخدام لغتين أو أكثر بصفة منتظمة، ويكون لديهم أيضا قدر من المعرفة بلغة أخرى أو أكثر» (جروجون، 2017، ص36)، أما ثنائيو اللغة عرفهم على أنّهم «أناس يستخدمون لغتين (أو لهجتين) أو أكثر في حياتهم اليومية». (جروجون، 2017، ص19).

- وعرفها مكنامارا (Macnamara) الثنائية اللغوية بأنها «امتلاك الفرد للحد الأدنى من مهارة لغوية واحدة في لغة ثانية». (Macnamara, 1967, p732)

- أما ألبرت وأوبلر (Albert & Olber) فقد اتخذوا في تعريف هذه الظاهرة موقفا وسطا، فذهبوا إلى أنّهما الاستخدام المثالي للغتين أو أكثر. (Albert et Obler, 1978, p73)

- جان لويس كالفي «الثنائية اللغوية أن يكون الفرد قادرا على تكلم لغتين، تعايش لغتين في مجتمع واحد شرط أن تكون أكثرية المتكلمين ثنائية اللغة فعلا». (كالفي، 2008، ص80)

من خلال هذه التعاريف اللغوية يتبين لنا أنّ الثنائية اللغوية هي ظاهرة عامة، تشير إلى ضرورة وجود لغتين تتعايشان حتى يتحقق وجود ثنائية لغوية، إلا أنّها تتفاوت فيما بينها، إما على مستوى الكفاية اللغوية في اللغتين وإما على مستوى استعمالها، وهذا ما يوضحه كل من تعريف ماروزو وتعريف سيجوان ومكاي، يشترطان في ثنائي اللغة التكافؤ في درجة الإتقان لكل من لغتين أو أكثر وهذا ما يصعب قياسه وإثباته في الواقع ونادر الوقوع في مثل هذه الثنائية، هذا من جهة، ومن جهة أخرى هناك من يرى أنّ ثنائي اللغة تقوم على قدرة استعمال لغتين مختلفتين بصفة منتظمة أو يكون لديهم قدرة من المعرفة بلغة أخرى أو أكثر، دون اشتراط التكافؤ في الكفاءة كما ورد عن فرانسوا جروجون ومكنامارا (Macnamara)، ومن هذا التعريف يقترب تعريف سامي عياد حنا وآخرون للثنائية اللغوية الوارد في معجم اللسانيات الحديثة الذي تم إدراجه في طرح النقاش حول تحديد مفهومي الازدواجية والثنائية، صرح أنّ «في حالة الفرد يندر أن تكون القدرة على تكلم اللغتين متساوية تماما وفي أحوال كثيرة يكون استخدام كل لغة مقصورا على مواقف معينة» (حنا وآخرون، 1997، ص15)، وأكد فرانسوا جروجون أنّ هذا النمط من الثنائية اللغوية يعتبر الشائع في عصرنا الحالي.

«وحتى فيشمان حين تعرض للثنائية جعلها ثلاث مراتب وهي:

- المرتبة الأولى: وهي القدرة على إتقان لغتين مختلفتين، أو التمكن منها بالدرجة نفسها، وهذه المرتبة يصعب تحصيلها، يستثنى من ذلك الذين اكتسبوا لغتين في آن واحد.

- المرتبة الثانية: وهي القدرة على الدخول في حوارات ومحادثات طويلة نسبيا تدور حول شؤون الحياة اليومية.

- المرتبة الثالثة: القدرة على الدخول في حوار أو مناقشة في أي لغة، وهو مستوى ينزل إلى اللغة المبسطة، ولم يحدد شكل هذه المناقشة وما تقتضيه من تراكيب ومفردات، بل أنّها تجعل من يعرفون بعض المفردات والتراكيب في مرتبة من يتحدث تلك اللغة بطلاقة». (بوقمرة، 2017، ص106)

ووفقا لما سبق نجد أنّ الثنائية اللغوية تعبر عن الوضع اللغوي لشخص ما والحالة التي يستخدم فيها المتكلمون بالتناوب وحسب البيئة والظروف اللغوية للغتين مختلفتين وبذلك فهي تعبر عن مدى تحكم الفرد في اللغات الأخرى الأجنبية، ولهذا الثنائية اللغوية هي أشد ارتباطا بالفرد الواحد فهي من خصائص الاستخدام اللغوي في المجتمع، كما يتمظهر فيها التعدد اللغوي.

إذا الثنائية اللغوية هي الوضع اللغوي لشخص ما، أو جماعة لغوية معينة في تحكم لغتين مختلفتين، حسب البيئة الاجتماعية والظروف اللغوية.

وفي الأخير يمكن اعطاء تعرف بسيط لمصطلح الثنائية اللغوية هي الوضع اللغوي لشخص ما، أو جماعة لغوية معينة، في استخدام لغة ثانية أجنبية، وذلك من دون أن يكون لدى أفرادها قدرة كلامية مميزة مما هي عليه في اللغة الأخرى، مما يتيح له استخدامها بالتناوب وحسب الظروف اللغوية في سياقها الاجتماعي.

- الازدواجية اللغوية:

قد أشرنا أنّ الازدواجية اللغوية هي خاصية أو صفة نطلقها على وضع المجتمع ككل، فعندما نتحدث عن ازدواجية اللغة، فإننا نتعامل مع الأشكال اللغوية الموجودة في ذلك المجتمع، وهذا ما ذهب إليه الباحث أحمد بناني في قوله: «تعبر

الازدواجية عن تعدد المستويات اللغوية في مجتمع من المجتمعات، حيث يمكن أن نجد في المجتمع الواحد نظاما مشتركا بين أفراد المجتمع، ويختلف بدرجات متفاوتة بحسب تأثير نظام اللغة في منطقة من مناطق المجتمع بالمدن المتاخمة للشرق أو الغرب أو الجنوب إضافة إلى نظام يوصف بالرسمي». (بناني، 2015، ص102)

«وبهذا المعنى تشكل شرخا في مكونات عملية التداول اللغوي اليومي، فتجعل الكتابة بصفتها مظهرا لغويا، طريق الفصحى وميدانها، وتجعل المشافهة والحوار والتداول الخطابى، بصفته المظهر اللغوي الآخر، طريق العامية وسبيلها». (المصري وأبو الحسن، 2014، ص42)

فالازدواجية بهذا المفهوم تعبر عن وجود أكثر من مستويين للغة جنبا إلى جنب في مجتمع معين، بحيث يستخدم كل مستوى من مستويات اللغة في أغراض معينة، وفي العادة يكون أحد هذه المستويات يتصف باللغة المعيارية أو الفصحى، ويكون أعلى مركزا حيث يستعمل في المناسبات الرسمية والتعليم والعبادة، أما المستوى الآخر، فهو عادة يعتبر أقل رتبة، ويستعمله الأفراد في حياتهم اليومية.

وهذا ما أشار إليه فرجسون والذي كان له الفضل بظهور مصطلح الازدواجية اللغوية عام 1959م حيث عرفها: على أنها حالة لغوية ثابتة نسبيا يكون فيها بالإضافة إلى لهجات اللغة الأساسية (والتي قد تشمل لهجة نموذجية أو لهجات نموذجية إقليمية) نوع من اللهجات مختلف اختلافا كبيرا عن غيره من الأنواع ومعه للغة. "وعادة ما يكون هذا النوع أكثر تعقيدا من الناحية القواعدية وعادة ما يكون أعلى من غيره، ويكون هذا النوع عادة لغة لأدب مكتوب يحظى باحترام أفراد المجتمع، ويكون مصدر هذا الأدب إما من عصور سابقة وإما من مجتمع كلامي آخر غير المجتمع الذي توجد فيه ازدواجية اللغة، وهذا النوع من اللغة يتعلم عن طريق التعليم الرسمي، ويستخدم للعديد من أغراض الكتابة والتحدث الرسمية، ولكن هذا النوع من اللهجة لا يستخدمه أي قطاع من قطاعات المجتمع لغرض المحادثة العادية". (فسولد، 2000م، ص65)

فالازدواجية حسب رأي فرجسيون تعبر عن «وجود نوعين أو مستويين بدليين، ينتميان إلى أصل جيني واحد: أحدهما راق والآخر وضع (كالعربية الفصحى والعاميات)، وتقيم الازدواجية التي تحدث عنها فرجسيون مقابلة بين ضربين بدليين من ضروب اللغة ترفع منزلة أحدهما فيعتبر "المعيار"، ويكتب به الأدب المعترف به، ولكن لا تتحدث به إلا الأقلية، وتحط منزلة الآخر، ولكن تتحدث به الأكثرية، ويشير إلى النوعية المعيارية بالنوعية العالية High Variety، وإلى النوعيات المحلية العامية بالنوعية الهابطة Low Variety». (بوقمرة، 2017، ص104)

وطبقا لهذا المفهوم، وردت مجموعة من تعاريف حول مصطلح الازدواجية اللغوية ضمن كتابات النظرية لبعض الرواد نذكر منها:

يعرف كمال بشر: «الازدواجية اللغوية تعني وجود نمطين من اللغة يسيران جنبا إلى جنب في المجتمع المعين، يتمثل النمط الأول بمصطلح "اللغة النموذجية" والثاني هو ما جرى العرف على تسميته على-ضرب من التعميم -"اللغة المحكية"، وقد يسمى الأول أحيانا "اللغة الرسمية fromal والثاني اللغة الغير رسمية informal». (بشر، 1998م، ص186)

كما يوضح لويس جان كالفي معنى الازدواجية في قوله: «عندما يكون الفرد إزاء لغتين يستعملهما بالتناوب فيحصل أن تتمازجا في خطابه وأن ينتج ملفوظات "مزدوجة" ولا يتعلق الأمر هنا بالتداخل، بل يمكننا القول بأن الأمر يتعلق بعملية تلصيق

Collage، وانتقال من نقطة من الخطاب بلغة إلى أخرى، وهو ما يدعى بمزج اللغات أو التعاقب اللغوي، وهذا حسب التغير اللغوي في مجرى الجملة نفسها أو من جملة أخرى». (كالف، 2006م، ص 32)

ويقترح إبراهيم الفلاي تعريفاً للازدواجية اللغوية على أنها «وصف لسلوك لغوي يستخدم فيه شكل لغوي (سواء كان لغة أو لهجة أو أسلوباً) أكثر معيارية في أغراض الاتصال الرسمية، بينما يستخدم شكل لغوي أدنى يعد شكلاً أساسياً لوظائف الاتصال غير الرسمية». (كايد محمود، 2002، ص 164)

ويعرفه أندريد مارتينه بأنه «موقف لغوي اجتماعي، تتنافس فيه لهجتان لكل منهما وضع اجتماعي وثقافي مختلف، فتكون الأولى شكلاً لغوياً مكتسباً ومستخدماً في الحياة اليومية، وتكون الثانية لساناً يفرض استخدامه في بعض الظروف، الممسكون بزمام السلطة». (المصري وأبو الحسن، 2014، ص 43)

من خلال التعريفات والتحليلات السابقة، نجد أنّ الازدواجية تعبر عن استخدام نمطين للغة ذاتها، أحدهما معياري أو فصيح، والآخر عامي محلي في مجتمع واحد، وهذا ما يتصف به الحقل اللغوي في الجزائر للغة العربية، أو يمكن القول أنّها ظاهرة تعم الوطن العربي ككل، بحيث نجد في المجتمع الواحد مستويين أحدهما فصيح، ويستعمل للكتابة والمناسبات الرسمية، والآخر عامي يستعمل في المعاملات اليومية، وبذلك تكتسي الازدواجية طابعاً اجتماعياً.

من خلال ما ورد، يشير مصطلح ازدواجية اللغة إلى استخدام مستويات لغوية مختلفة ذات الانتماء الجذري الواحد في مجتمع الواحد وتمثل هذه الاستعمالات مستويات رسمية وغير رسمية وفق ما يقتضيه المقام التواصل، كما هو الحال العربية في الجزائر، لما فيها من تقابل للفصحى والعامية أو يمكن القول، التنافس بين لغة أدبية مكتوبة ولغة عامية شائعة بين مختلف الأوساط الاجتماعية اليومية.

- الانغماس اللغوي:

- لغة: تطرقت الكثير من المعاجم العربية إلى تحديد المعنى المعجمي للفظ الانغماس، ومن بين هذه المعاجم نذكر:

- المعجم الوسيط: جاء فيه: غمسَ النجمُ غموساً: غاب وغمست الطعنة: نفذت، وغمس الشيء في الماء ونحوه غمسا: غمره به... اغتمسَ في الماء: اغتط فيه، انغمسَ في الماء: اغتمسَ فيه. (مجمع اللغة العربية، 2004، ص 662)، أما المعجم اللغوي لجيران مسعود ورد فيه: انغمسَ انغماساً: 1- في الماء: غاص فيه. 2- في الشيء: دخل فيه. (جيران، 2003، ص 146).

كما ورد في معجم اللغة العربية المعاصرة لأحمد عمر مختار، الذي أضاف إلى المعاني السابقة دلالة: الغطس والغمر والغمد، يقال: غمس أصبعه في الماء وغيره: غمره به، غطسه فيه، وغمس السكين في صدر عدوه: أغمده، ادخله في صدره. (صغير ووهيب، 2018، ص 49)

ويورد ابن منظور: غمسه يغمسه غمسا أي مقله فيه، وقد انغمسَ فيه واغتمسَ، وفي حديث بن عامر قال: يكتجل الصائم ويرتمس ولا يغتمس، قال: وقال علي بن حجر: الاغتماس أن يطيل اللبث فيه، والارتماس أن لا يطيل المكث فيه. (راند، 2019، ص 11)

ومن هنا يتضح أنّ الانغماس يفيد معنى الاندماج والامتزاج في الشيء أو الاحتكاك المباشر به والدخول فيه أو بمعنى العيش وإطالة البقاء.

- اصطلاحاً: إنّ اكتساب أي لغة هو قبل كل شيء رهين الانغماس والاستعمال كما تؤكد ذلك الدراسات اللغوية والأبحاث العلمية الحديثة، ويراد بالانغماس البيئة اللغوية التي يوضع فيها المتعلم لاكتساب اللغة المراد تعلمها، «وهو المقابل للمصطلح الفرنسي

(L'immersion linguistique)، ويقابله في اللغة الإنجليزية (Language immersion) وقد يكتفى باستعمال لفظة (Immersion) للدلالة عليه».(بعاش، 2020، ص287)

إضافة إلى مصطلح الانغماس اللغوي هناك عدة مصطلحات أخرى مستعملة كمصطلح الغمر اللغوي، مصطلح الإغماس اللغوي، مصطلح الحمام اللغوي، التغطيس اللغوي وغيرها من المصطلحات الأخرى، لكن يوجد من بين هذه المصطلحات مصطلحان أكثر شيوعاً وهما: الانغماس اللغوي والغمر اللغوي.

«وهذا المفهوم تفتن إليه جهابذة اللغة العربية في موروثنا القديم، أمثال عبد الرحمن بن خلدون (ت 808هـ) الذي أدرك ببعد نظره، ونفاذ بصيرته، أنّ الملكة اللغوية لا تحصل إلا بالممارسة والمباشرة، وليس بمعرفة القوانين، كما يظهر من قوله: "وهذه الملكة كما تقدم إنما تحصل بممارسة كلام العرب وتكرره على السمع والتفطن لخواص تراكيبه، وليست تحصل بمعرفة القوانين العلمية في ذلك التي استنبطها أهل صناعة اللسان، فإنّ هذه القوانين إنما تفيد علماً بذلك اللسان ولا تفيد حصول الملكة بالفعل في محلها".

كما أشار إليه عبد الرحمن الحاج صالح بقوله: "فمن أراد أن يتعلم لغة من اللغات فلا بد أن يعيشها، وأن يعيشها هي وحدها لمدة معينة فلا يسمع غيرها ولا ينطق بغيرها وأن يغمس في بحر أصواتها كما يقولون لمدة كافية لتظهر في هذه الملكة". (صغيرو وهيب، 2018، ص49)

نجد أنّ مفهوم الانغماس اللغوي يرتبط بتعايش الفرد في المجتمع وأن يمتزج بالبيئة اللغوية والثقافية للغة الهدف، سواء كانت لغة الأم أو لغة أجنبية، ليتصل بها مباشرة ويتواصل بها في مختلف النشاطات.

وهذا ما أشار إليه الباحثان مناع وآمنة ويحي بن يحي في تعريف الانغماس اللغوي بقولهما: «يقوم هذا المفهوم على ما يمكن أن تؤديه اللغة في السياق الاجتماعي على اعتبار أنّ اللغة مرآة المجتمع، وأن الفرد يكتسب مفردات لغته الأصلية من خلال الاحتكاك المباشر مع أفراد بيئته». (مناع ويحي، 2016، ص1050)

ويعد مصطلح الانغماس اللغوي من المصطلحات الجديدة، انطلق من معين العلم والمعرفة التي توصلت إليها التربويات الحديثة، والذي بدوره ارتكز على مسار رسمه التعليم قديماً عند العرب، وهذا ما هيئه ليتصدر طرائق التعليم في التربية الحديثة، حيث يعد إغماس المتعلم في حالة لغوية عامة لا يستعمل فيها إلا لغة الهدف المراد ترسيخها في الاستعمال بصورة صحيحة، ومن بين هذه التعريفات الواردة، يعرف الانغماس اللغوي: «هو برنامج تعليمي يطبقه المعلم داخل قاعة الدرس قصد تدريس المواد الدراسية المقررة وما تحتويه من موضوعات باستخدام اللغة الثانية، وإقصاء اللغة الأولى». (بعاش، 2002، ص288)

- اجرائياً: الانغماس اللغوي هو اكتساب الفرد للغة بطريقة عفوية وتلقائية من الوسط الاجتماعي، من خلال الاحتكاك المباشر مع أفراد بيئته، بما في ذلك المؤسسات الثقافية التي يرتادها والوسائط المتاحة والمشجعة لتنمية الملكة اللغوية، لتمكينه من استعمالها وترويض نفسه على ممارستها.

7- الدراسات السابقة:

7-1 دراسة لعموري نصيرة (2015/2014) بعنوان: "إشكالية اللغة العربية عند الطفل الجزائري من خلال دور مؤسسات التنشئة الاجتماعية، دراسة ميدانية للمتوسطات-مدينة البويرة"، أطروحة دكتوراه علوم في تخصص علم الاجتماع التربوي، قسم علم الاجتماع، بجامعة الجزائر 2. تهدف هذه الدراسة إلى:

محاولة معرفة العوامل المؤثرة على التنشئة اللغوية عند الطفل الجزائري، في جميع مؤسسات التنشئة الاجتماعية، وكذلك التعرف على واقع الممارسة اللغوية، داخل كل مؤسسة ومدى مساهمتها للتغيرات الاجتماعية والثقافية التي يعرفها المجتمع، إضافةً إلى معرفة مدى تأثير لغة المحيط الاجتماعي، على مستوى الطفل في اللغة العربية. وتنطلق الدراسة من تساؤل رئيسي يتمثل في:

ما علاقة الوسط الأسري والوسط المدرسي والمحيط الاجتماعي بمستوى الطفل في اللغة العربية الفصحى؟

ينطوي التساؤل الرئيسي على مجموعة تساؤلات فرعية هي كالآتي:

- هل الرصيد الثقافي الأسري يؤثر على مستوى الطفل في اللغة العربية؟

- هل تشكل العوامل المدرسية متغيراً أساسياً في تحديد مستوى الطفل في اللغة العربية؟

- هل هناك علاقة بين اللهجة التي يتحدث بها الطفل في محطته الاجتماعية ومستواه في اللغة العربية؟

لقد تم الاعتماد في منهج الدراسة على المنهج الكمي والكيفي، حيث استعمل اختبار كاي² كتنقية إحصائية لإعطاء دقة أكبر لعملية تحليل الجداول، وقد استخدم الاستمارة لجمع البيانات حول الموضوع المراد دراسته. كما اعتمد على معياريتين في الدراسة هما:

- المعاينة المنتظمة: وطبقت على التلاميذ حيث اختير عينة عشوائية منتظمة مكونة من 810 تلاميذ.

- المعاينة القصدية: وطبقت على الأساتذة بلغ عددهم 86 أستاذ وأستاذة.

وكانت نتائج الدراسة: بأن الطفل الجزائري يعاني قصوراً لغوياً، فهو لم ينل ما يستحقه من رعاية من جانب أساليب تلقين اللغة العربية ومستوى اكتسابها في جميع مؤسسات التنشئة الاجتماعية من بينها ما يلي:

- إن المحيط الأسري الجزائري وخصوصيته الثقافية تساهم في تمكين الأبناء من اللغة العربية وزيادة قدرتهم على إتقانها والتحكم فيها، فالأطفال الذين ينشؤون في أحضان أسر ذات مستوى ثقافي مرتفع يعكس هذا المستوى أثره على درجة إتقانهم اللغة العربية الفصحى فيأتي بدرجة مناسبة من الارتفاع، أما الأطفال الذين يعيشون داخل أسر لديها قدر متواضع من الثقافة فإن هذا الفقر في المستوى الثقافي يعكس أثره على إتقان هؤلاء الأطفال للغة العربية الفصحى، من ثم تلعب العوامل الثقافية دوراً كبيراً في تشكيل لغة الطفل ونموها.

- كما أن المدرسة الجزائرية أصبحت في وقتنا الحاضر، لا تولي العناية الكافية للغة العربية الفصحى، وأن مناهج التعليم لم توفق في تعليمها، وهذا راجعاً إلى عدة أسباب تتعلق بواقع التعليم، وتتمثل في طبيعة النظام المطبق في التدريس، ونوعية المناهج المقررة، بالإضافة إلى عقم طرائق التدريس المتبعة وعدم إثباتها على أسس علمية موضوعية، إلى جانب ضعف تكوين

الأستاذ، كما نجد ما يقدم للتلميذ اليوم مبنياً على التلقين والحفظ. إن جميع الأسباب السابقة قد أسهمت وأثرت بنسب متفاوتة في إيجاد هذه المشكلة.

- إن اللغة العربية الفصحى هي لغة المنشأ بنسبة للطفل الجزائري لأنه لا يلقى الاهتمام الكافي من الأسرة في تعلمها، خاصة في السنوات الأولى التي تمثل استعداد مخ الطفل لتعليم لغته الأم التي تبقى معه طوال حياته، وبالتالي تسيطر هذه اللهجات المختلطة على مركز اللغة في المخ ولا يتمكن الطفل لاحقاً من تعديلها وتعلم اللغة العربية الفصحى التي ينبغي أن تكون لغته الأم.

2-7 دراسة حنان عواريب (2016/2015): "أثر التعددية اللغوية في التعبير الشفوي والكتابي لدى متعلمي اللغة العربية في المرحلة الثانوية، مدينة ورقلة عينة"، رسالة دكتوراه في العلوم اللغوية، تخصص: لسانيات اللغة العربية وتعليمها، قسم اللغة والأدب العربي، جامعة قصادي مباح، ورقلة.

هدفت الدراسة إلى الكشف عن مواطن التأثير بالتعددية وانعكاساتها على لغة المتعلم، فهي دراسة تبحث عن طبيعة ظواهر الاحتكاك والتداخل اللغوي التي تطبع سلوكيات متعلم اللغة. كما هدفت إلى معاينة الأحداث كما هي في الواقع، أي محاولة ربط بين الأحداث الاجتماعية والأحداث اللغوية في سياق تعليم اللغة.

وقد جاء هذا البحث ليجيب عن تساؤل جوهري وإشكالية نصها ما يلي:

- ما مدى تأثير الواقع اللغوي الاجتماعي على واقع تعليمية اللغة؟

واحتوى على أسئلة فرعية التي تنص على:

- ما هو واقع التعدد اللغوي في الجزائر؟

- ما هي آثاره الاجتماعية والثقافية والتعليمية؟

- كيف ظهرت آثاره في التعبير الشفوي والكتابي لدى متعلمي اللغة العربية في المرحلة الثانوية؟

اعتمد في هذه الدراسة منهج الوصف، كما استعانت بأدوات إجرائية لاستجلاء حقائق البحث تتمثل في استخدام التحليل إضافةً إلى الاستقراء والإحصاء. واشتملت عينة الدراسة على 350 تلميذاً جُلهم من مدينة ورقلة، موزعة عبر ثلاث ثانويات.

وقد توصلت الدراسة إلى مجموعة نتائج أهمها:

- يختلف تعامل المجتمعات والأفراد مع وضع التعدد اللغوي كل حسب وجهة نظره واستراتيجياته وأبعاده الفكرية والثقافية والعقدية واللغوية، لذا فقد نجد من المجتمعات من يعتمدونها بشكل رسمي، ومجتمعات أخرى تكتفي بالسماح لجميع اللغات بالتعايش معاً دون اعتراف رسمي بها.

- للتعددية اللغوية آثار ونتائج تنعكس بشكل مباشر أو غير مباشر على الواقع الاجتماعي والاقتصادي والثقافي والتعليمي للمجتمع، إذ تؤثر التعددية اللغوية في واقع تعليم اللغة سواء من حيث اختيار المناهج أو بناء المحتويات اللغوية أو من حيث تأثيرها على نتائج التعليمية، كالأخطاء اللغوية وتهجين اللغة، والتداخل اللغوي.

- هناك تأثير الواقع المتعدد اللغة على التعبير الشفوي للمتعليم.

- أن التأثير باللهجات العامية ولغات الحكي في تعبيرات الطلاب الشفوية والكتابية بارز، حيث طغى الأسلوب الدارج والعامي على تعبيراتهم.

- يقل التأثير باللغات الأجنبية، حيث لمست الباحثة في توظيفهم لبعض الكلمات ذات الأصول الأجنبية، واستخدامهم للجمل الاسمية بكثرة.

- هناك عوامل كثيرة تساهم في ضعف الملكة اللغوية وانتشار مظاهر التداخل اللغوي عند أفراد العينة، أهمها تعدد أفكار الممارسات اللغوية في الوسط الاجتماعي لتعلمي اللغة.

3-7 دراسة إخلاص حسن السيد عشرية، هاجر الفكي (2012): "دور نظم تعلم اللغات الأجنبية في بناء شخصية الطفل في مرحلة تعليم الأساس من وجهة نظر التربويين"، كلية التربية، جامعة الخرطوم، السودان.

تهدف هذه الدراسة إلى تفصي دور النظم التعليمية الأجنبية في بناء شخصية الطفل في مرحلة تعليم الأساس من وجهة نظر التربويين، من خلال تسليط الضوء على التعليم الذي يتلقاه الطفل في مرحلة رياض الأطفال باعتبارها أهم المراحل النمائية في بناء شخصية الطفل.

حاولت الدراسة الإجابة على السؤال الرئيس التالي: ما دور نظم تعلم اللغات الأجنبية في بناء شخصية الطفل في مرحلة تعليم الأساس من وجهة نظر التربويين؟ متخذين من تجربة الأطفال الذين تلقوا تعليمًا في رياض الأطفال الأجنبية نموذجًا. واتبعت الباحثتان المنهج الوصفي من خلال تتبع دور نظم تعلم اللغات الأجنبية من وجهة نظر التربويين ممثلةً في 40 معلمًا من معلمي تعليم مرحلة تعليم الأساس الحلقة الأولى و10 من مديري المدارس في مرحلة تعليم الأساس داخل ولاية الخرطوم، تم اختيارها عن طريق العينة القصدية، وآراء خبراء تربية من الجامعات السودانية المختلفة. كما استخدمت الباحثتان الاستبانة والمقابلة لجمع المعلومات والبيانات حول الدراسة.

وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن هناك دلالة إحصائية عند مستوى دلالة 0.5 في استجابة المعلمين لدور نظم تعليم اللغات الأجنبية في بناء شخصية الطفل في مرحلة تعليم الأساس، بينما أشارت نتائج المقابلات الفردية مع مديري المدارس إلى أن دور نظم تعليم اللغات الأجنبية يكون واضحًا في حالة استناد رياض الأطفال لأسس واضحة في التخطيط للتربية القومية في بناء شخصية الطفل، بينما أظهرت استجابة مدراء المدارس أن هناك سمات في شخصية الأطفال برزت من خلال العمل بروح الفريق والقدرة على المثابرة، إذا كانت التكرارات مرتفعة بها، بينما أظهرت استجابة مديري المدارس أن هناك قصور في تنمية مفاهيم التواصل الأسري والاجتماعي عند الطفل والطريقة التي يعبر بها عن المشاكل التي تواجهه، وخطورة الألفاظ التي يستخدمها للحد من هذه المشاكل، بينما أكد خبراء التربية أهمية وضوح الأهداف والرؤية والرسالة المستهدفة في بناء شخصية الطفل وذلك من خلال التخطيط الاستراتيجي، كما توصلت نتائج الدراسة إلى أهم الإيجابيات والسلبيات لواقع رياض الأطفال الأجنبية، وأهم المقترحات والحلول لتطوير عمل رياض الأطفال الأجنبية بالسودان.

كما خرجت الدراسة بعدد من التوصيات من أهمها:

- الاهتمام بتنمية شخصية الطفل في مرحلة رياض الأطفال من خلال تأصيل الهوية الإسلامية كمرتكز أساسي لبرامج الطفولة المبكرة برياض الأطفال.

- أهمية وضع خطط استراتيجية للتنمية المهنية للمعلمات أثناء الخدمة من قبل كليات التربية في كيفية اكتساب الأطفال لغتين أو أكثر.
 - الحاجة الماسة إلى توطين وتطوير المناهج الأجنبية بالسودان، ضرورة تدخل وزارة التربية والتعليم بتنفيذ برامج لتعليم اللغة العربية والقرآن والعلوم الاجتماعية باستراتيجية متكاملة في رياض الأطفال.
 - تشديد اللوائح على عمل التعليم الأجنبي مقترحة الدراسة بأن تكون المعلمة الأساسية بالصف تتحدث العربية كلغة أولى.
- 4-7 دراسة تونسي مرية (2014/2015): "أثر ازدواجية اللغوية في تعليم اللغة العربية- المرحلة الابتدائية نموذجًا"، مذكرة ماجستير، تخصص لسانيات تطبيقية وتعليمية اللغات، قسم الأدب العربي، كلية الآداب والفنون، جامعة عبد الحميد بن باديس، مستغانم.

من بين اهداف الدراسة، تسليط الضوء على واقع تدريس اللغة العربية في المؤسسات التعليمية بالجزائر، وما مدى تأثير الوسط اللغوي المتسم بالتعددية على ذلك، من اجل استيعاب الوضع اللغوي في الجزائر، والعمل على إعادة اللغة العربية إلى مكانتها الطبيعية.

محاولة الدراسة الإجابة عن الأشكال الآتي:

ما السبيل لمجابهة الازدواجية اللغوية في المدرسة الجزائرية؟ وما السبيل لإنجاح تعليم اللغة العربية في المدرسة ذاتها؟ والذي يتضمن مجموعة من الأسئلة الفرعية المتمثلة:

- هل من الممكن التخلي عن الازدواجية اللغوية في المدرسة الجزائرية؟
 - هل يمكن أن تكون طرق تعليم المستوردة (طرق تدريس اللغات الأجنبية) هي السبب في ركود تعليم اللغة العربية؟
 - أليست البرامج والمناهج الدراسية المتبعة هي المسؤولة عن تدهور لغة التلميذ؟
 - الا يمكننا ايجاد طرق سريعة وكفيلة بتعلمي ناجح للغة العربية؟
 - إذا كان لا بد من الازدواجية في التعليم أليس من الأولى تأخيرها حتى بعد المرحلة الابتدائية؟
 - ألا يؤثر استعمال معلم اللغة العربية للهجة العامية أو اللغة الأجنبية أثناء الدرس على تحصيل التلميذ اللغوي؟
 - كيف نتصور مستقبل اللغة العربية في خضم الصراع اللغوي الصاخب؟
- كما تم الاعتماد على المنهج الوصفي التحليلي في الجانب النظري، بينما الجانب التطبيقي فكان المنهج الملائم للاستقرائي التحليلي، الذي يعتمد على استقراء نتائج الاستبيان الذي استعمل كأداة لجمع بيانات الدراسة على عينة الدراسة المتمثلة في حوالي الأربعين معلمًا من ذوي الخبرة والكفاءة في المؤسسات الابتدائية.

وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- رغم أنّ التعدد اللغوي هو عنوان الخصوصية والاختلاف إلا أنّ النظرة إليه تبقى نظرة سياسية محدودة، ومن ثم يعتبر اعتماد الدولة الوطنية للغة العربية اختلافاً عن الدولة الاستعمارية مما يمنحها بعداً تمايزياً ويمكنها من مواصلة الشرعية التاريخية، تعدد هذه الأسئلة يؤكد أن المسألة اللغوية كانت وما تزال تحمل في جوفها مشروعاً سياسياً، الأمر الذي يفرض الالتزام بتحليل المعطيات السياسية عند الحديث عن المسألة اللغوية.

- إنَّ الاهتمام بالعربية تأكيدها لا يعني إغلاق النوافذ في وجه اللغات الأجنبية، سواءً كانت اللغة الأجنبية فرنسية أم إنجليزية أو أي من اللغات الأخرى.
- لا تكفي تنقية العاميات من الشوائب لتضييق الشُّقة بين الفصحى وهذه العاميات، بل تحتاج إلى خدمة الفصحى نفسها لتتألق وتكتب لها السيادة. ومن أبرز الخدمات ترسيخ نظرة الجزائري إلى التوحُّد بين القرآن والفصحى، فالعناية بالقرآن تقود بدهاءً إلى تألق الفصحى والنبوغ فيها، وهذا الترسخ مهمة التربية ووسائل الإعلام والأسرة والمجتمع.
- الحاجة إلى احترام اللغة العربية، والثقة بأنها قادرة على مواكبة العصر التقني الحديث، فضلاً عن الإيمان بثبات نظامها والاجتهاد فيها عدا ذلك.
- ادراج التعليم باللغات الأجنبية في التعليم الجامعي، ووضع منهج شامل لتعليم العربية في التعليم العالي.
- التثبُّت بالمناهج العلمية في دراسة التحديات المعادية للغة العربية، دون الخوف من النتائج التي تقود إليها، ودون اعتقاد بأن اللغة العربية صعبة لا يمكن إتقانها واستعمالها في التعليم والبحث ووسائل الإعلام.
- إنَّ ما يعرف بالتعليم مزدوج اللغة أضى هاجس كل الجزائريين، فآثاره جليلة واضحة، خصوصاً على تلاميذ الابتدائي، فعدم قدرتهم على التحكم بلغتين في آنٍ واحد يدفع بهم إلى خلطهما أثناء الحديث فيستعملوا الفرنسية لدقيقة ثم العربية لدقيقتين أو ثلاث وهكذا، فينتجوا جملاً هجينة مستقبة، لا تنتمي لأية لغة وهذا ما يعني فساد لغة الطفل الجزائري الذي لم يعد يملك فعلاً ناصية لغة معينة، حتى لغته الأم لم تعد تعني له شيء.
- لا يعني فساد لغة الطفل المتمدرس في الجزائر، أنه مترتب عما يعرف بالتعليم ثنائي اللغة وفقط، فقد تضافرت عدة أمور واتفقت على هلاك اللغة العربية في بلدنا منها: المنهاج الدراسي، طرق التعليم المستوردة، ضعف تأهيل معلم هاته اللغة، اهمال الأسرة الجزائرية للغة أبنائها...
- إنَّ العديد من الدراسات التي أقيمت حديثاً أفادت بضرورة التخلي عن الازدواجية اللغوية المبكرة، وذلك لما لها من آثار سلبية على شخصية التلميذ، وكذا نموه اللغوي.
- أما عن سبيل نجاح تعليم اللغة العربية في المدرسة الجزائرية، فهو يتطلب أولاً التخلي عن التعليم مزدوج اللغة، وكذا ارجاء تعليم اللغة الفرنسية إلى ما بعد المرحلة الابتدائية وتوعية الأسرة الجزائرية بضرورة الاعتناء بلغة أبنائها وتحبيب العربية إلى قلوبهم، وذلك بتحفيظهم القرآن الكريم، واختيار القنوات الإعلامية لهم والداعمة لنمو لغتهم، أي قنوات ناطقة بالعربية الفصحى، كما يجب مراجعة المناهج الدراسية وكذا طرق التعليم المعتمدة.
- 5-7 دراسة سعود بن محمد بن فهد العمار (1429/1428هـ): "تأثير تدريس اللغة الإنجليزية في متعلمي اللغة العربية، دراسة تطبيقية على تلاميذ الصف السادس من المرحلة الابتدائية في المدارس الحكومية بمدينة الرياض"، رسالة ماجستير في علم اللغة التطبيقي، قسم علم اللغة التطبيقي، معهد تعليم اللغة العربية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، المملكة العربية السعودية.
- هدفت الدراسة الى التعرف على مدى تأثير تدريس اللغة الإنجليزية في مهارات اللغة العربية لدى التلاميذ واتجاهاتهم نحوها... وذلك من خلال رصد آراء معلمي اللغة العربية وملحوظاتهم على تلاميذهم، وكذلك آراء المتخصصين في تدريس اللغتين العربية والإنجليزية، بالإضافة إلى رصد التأثير من خلال التلاميذ أنفسهم وفق أدوات الدراسة.

وحاولت الدراسة الإجابة عن الأسئلة الآتية:

- 1- ما تأثير تدريس اللغة الإنجليزية لتلاميذ الصف السادس في اتجاهاتهم نحو لغتهم العربية، وفي تحصيلهم في مهارات اللغة العربية، وفي مقررات اللغة العربية قبل دراستهم الإنجليزية وبعده؟
 - 2- ما آراء مدرسي اللغة العربية وملحوظاتهم في وجود أثر لتدريس اللغة الإنجليزية في مهارات اللغة العربية لتلاميذ الصف السادس واتجاهاتهم نحوها؟
 - 3- ما آراء المتخصصين في تدريس اللغات في وجود أثر لتدريس اللغة الإنجليزية في مهارات اللغة العربية لتلاميذ الصف السادس واتجاهاتهم نحوها؟ وهل لاختلاف التخصص أثر ذو دلالة إحصائية؟
- وقد شمل مجتمع الدراسة عددًا من العينات (تلاميذ الصف السادس من المرحلة الابتدائية، معلمي اللغة العربية، المتخصصين في تدريس اللغات).

كما اعتمد الباحث على المنهج الوصفي التحليلي من خلال توظيف عدد من أدوات الدراسة هي: (استبانة لقياس اتجاه التلاميذ "قبلية وبعدي"، وكذلك اختبار لغوي في مهارات اللغة العربية "قبلية وبعدي"، وكذلك قياس درجات التلاميذ في مقررات اللغة العربية في الصف الخامس والسادس، واستبانة لمعلمي اللغة العربية، بالإضافة إلى استبانة للمتخصصين في تدريس اللغات). وقد تم تطبيق الدراسة في العام الدراسي 1426-1427 هـ بعد إقرار تدريس اللغة الإنجليزية في المرحلة الابتدائية في مدارس المملكة العربية السعودية.

توصلت الدراسة لعددٍ من النتائج والتوصيات من أهمها: عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في المجموع الكلي لأدوات الدراسة المرتبطة بالتلاميذ تدل على حصول الأثر في لغة التلاميذ، واتجاهاتهم نحوها، واقتصار الأثر في بعض المهارات اللغوية وبعض بنود الاتجاه، بالإضافة لوقوف المعلمين في اتجاه محايد حيال حدوث الأثر في لغة المتعلمين واتجاهاتهم نحو لغتهم الأم وذلك في الدرجة الكلية لمحوري دراسة المعلمين، وإن كانوا يرون وجود تأثير يسير في بعض المهارات اللغوية، كذلك فإن المتخصصين في تدريس اللغات لا يوافقون على حدوث الأثر في لغة المتعلمين وفي اتجاهاتهم نحو اللغة العربية. وقد برر بعض المتخصصين في تدريس اللغة العربية الأقرب في عدم الموافقة على تدريس اللغة الإنجليزية في المرحلة الابتدائية، وكذلك فإن 19,9% من معلمي اللغة العربية و22,7% من المتخصصين في تدريس اللغات لا يوافقون على تدريسها في المرحلة الابتدائية.

6-7 دراسة حسني هنية (2016/2017) بعنوان: "السياسة اللغوية في المجتمع الجزائري، دراسة تحليلية نقدية للنظام التربوي الجزائري"، رسالة دكتوراه في علم الاجتماع، تخصص علم اجتماع التربية، قسم العلوم الاجتماعية، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة محمد خيضر، بسكرة.

هدفت الدراسة إلى الكشف عن طبيعة وشكل السياسة اللغوية المنتهجة من طرف الدولة الجزائرية، في أهم القطاعات والمؤسسات حساسيةً وتأثير في بنية وتطور المجتمع، وهو النظام التربوي.

ولذلك انطلقت الدراسة من تساؤل رئيسي وهو:

ما طبيعة السياسة اللغوية المعتمدة في النظام التربوي الجزائري؟

تفرع هذا الإشكال إلى التساؤلات التالية:

- هل هناك علاقة بين السياسة اللغوية المعتمدة في المواثيق القانونية والبنية اللغوية للمجتمع الجزائري؟

- ما طبيعة السياسة اللغوية في النظام التربوي الجزائري؟
 - هل هناك علاقة بين السياسة اللغوية المعتمدة في ميثاق التشريع وبين التنظيمات اللغوية للنظام التربوي؟
 - ما هو ترتيب بناء وتخطيط اللغات على مستوى التنظيم اللغوي في النظام التربوي الجزائري؟
- حيث اعتمد في هذه الدراسة لتحقيق هذا الهدف، تحليل بعض الوثائق والقوانين الرسمية والتشريعية على المستوى التربوي، والمستوى العام للمجتمع الجزائري، إذ اعتمدت الباحثة على ميثاق الدستور، كهيئة عليا لكشف طبيعة السياسة اللغوية العامة، كما اعتمدت عددًا من النشرات الرسمية الصادرة عن وزارة التربية الوطنية، للكشف عن طبيعة وشكل وترتيب عناصر السياسة اللغوية، في مستوى اللغات الوطنية والرسمية، واللغات الأجنبية في النظام التربوي.
- وللخروج بنتائج حقيقية قريبة إلى حد الموضوعية في التحليل والتفسير، استخدمت الباحثة المدخل النقدي التحليلي من خلال تبني أطروحة السوسيولوجي الفرنسي "بيار بورديو" النقدية، في علم اجتماع التربية، والمعرفة بنظرية إعادة الإنتاج الثقافي، حيث استخدمت الباحثة تحليلات واستنتاجات النظرية في الكشف عن آليات إعادة الإنتاج للبنى والتنظيمات اللغوية في النظام التربوي الجزائري.
- ووفق المنهج المتبع والمدخل النظري والمنهجي المعتمد، خلصت الباحثة أن النظام التربوي الجزائري يعتمد سياسة لغوية ذات وجهين، حيث تختلف السياسة المعلنة عن السياسة والتخطيط اللغوي الواقعي، ما جعل الباحثة تستنتج سياسة لغوية ضمنية من ثنايا البحث، امتازت هذه السياسة بإعادة إنتاج نفس الوضع اللغوي المسيطر، عن طرق الهيمنة للغوية وممارسة العنف الرمزي اللغوي للغة على باقي اللغات.
- 7-7 دراسة بريحة شريفة (2016/2015): "التغيرات السوسيو-ثقافية وأثرها على الهوية الثقافية للمجتمع الجزائري دراسة سوسيوثقافية لبعض مؤشرات التغير نموذجاً عبر بعض المدن الجزائرية" رسالة دكتوراه في العلوم، علم الاجتماع، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة وهران 2.
- هدفت هذه الدراسة الى معرفة واقع الهوية الثقافية الجزائرية، في ظل التغيرات والتحولات السوسيو الثقافية التي يعيشها المجتمع الجزائري بالوقت الراهن، بهدف اسقاط الضوء على الآثار السلبية التي تخلفها هذه التغيرات؛ ويهدف تحريك الوعي بالصراع الثقافي الذي يعيش الفضاء الثقافي، وكذا التفطن للاضطرابات التي تعرفها الهوية الثقافية، والتي تنعكس سلباً على البنية الاجتماعية للمجتمع.
- ووفقاً لهدف الدراسة، تبلورت إشكالية الدراسة في الأسئلة الآتية:
- ما مدى تأثير الهوية الثقافية الجزائرية بالمتغيرات السوسيو ثقافية الراهنة؟
 - ما هي أهم التحولات الثقافية التي لحقت بهوية المجتمع الجزائري؟
 - وما نوع التأثير الذي ألحقته هذه التغيرات السوسيو-ثقافية بالهوية الثقافية؟
- أما فرضيات الدراسة فكانت كالتالي:
- الفرضية الأساسية:
- التغيرات السوسيو الثقافية التي يعيشها المجتمع الجزائري تؤثر سلباً على الهوية الثقافية وعلى الرصيد الثقافي للمجتمع الجزائري.

الفرضية الثانية:

- تولد عن التحولات السوسيو ثقافية التي أثرت على الهوية الثقافية بالمجتمع الجزائري صراع ثقافي في بنيته الثقافية. وفيما يخص المنهج، اعتمدت الباحثة على ثلاث مناهج، منهج الوصفي بهدف وصف وتشخيص ظاهرة التغير الثقافي وواقعها على الهوية الثقافية بالمجتمع الجزائري، ومنهج التاريخي لرصد البعد التاريخي لظاهرة تشكل الهوية الثقافية بأبعادها والاستفادة منها لفهم الحاضر، وأخيراً منهج مقارن لمقارنة بين واقع اللغة وثقافة الأكل بالجزائر في الماضي وما تتعرض له في الحاضر بفعل التغيرات الثقافية.

وقد شمل مجتمع الدراسة، خريجي الجامعات، أي المتحصّلين على شهادات جامعية بمختلف التخصصات، وقد تم اختيارها باعتبارها عينة تعرف قيمة البحث العلمي، أكثر من غيرها وبافتراض أن لها ثقافة تتعرض للتحولات السوسيو-ثقافية نفسها، بالرغم من اختلاف انتماءاتها الجغرافية، وتم اختيار عينة غير احتمالية نمطية، مفترضين أنها عينة ممثلة للمجتمع مقارنة بحجم الدراسة، كما يمكن من خلال هذه العينة الاستدلال منها على خواص المجتمع الأصلي، فكانت حجم عينة البحث مئة وثلاثة عشر (113) مبحوثاً، من بينهم 83 إنثا و 30 ذكور، متحصّلين على شهادات جامعية، منهم من يشتغل ومنهم العاطل عن العمل.

ومن وسائل المنهجية المستخدمة في العمل الميداني استخدمت الباحثة أداتين من أدوات البحث العلمي ألا وهما الملاحظة والاستمارة وهذه الأخيرة تكونت من موضوعين هما مؤشر "لغة التخاطب" أما المؤشر الثاني موضوعه "ثقافة الأكل"، ضمت 94 سؤال مقسمة حسب محاور الدراسة، وتم توزيعها على ستة مدن جزائرية (وهران-عين تموشنت-تلمسان-الجزائر العاصمة-تيزي وزو-ادرار)

ومن أهم ما توصلت إليه نتائج الدراسة في مجال اللغة للواقع الجزائري:

1- أن لغة التخاطب المنتشرة بكثرة أو الغالبة وسط عينة البحث هي الدارجة الجزائرية وهذا إن دل فإنما يدل على تمسكهم القوي بهويتهم، مع الحضور الدائم للغة الفرنسية كلغة التحاور-بحكم أسباب فرضها التاريخ-ولكن بصفة قليلة إذ تعد الدارجة الجزائرية في حد ذاتها مزيج من عدة لهجات ولغات من بينها اللغة الفرنسية لأسباب تاريخية معروفة ولكن جذور الدارجة الجزائرية هي اللسان العربي.

2- مع انتشار الدارجة الجزائرية، إلا أن أغلبية المبحوثين يميلون للتخاطب بالفرنسية هذا ما يعكس الانهيار بهذه اللغة ووقد أرجعت الباحثة سبب ذلك في حب تقليد الغرب وتأثير العولمة والغزو الثقافي، ووسائل الاتصال، وكذا محاولة تغطية نقص نفسي، بحيث الفكرة السائدة لديهم هي أن التخاطب باللغة الفرنسية ترفع من قيمة الفرد.

3- تشبث المبحوثين الجزائريين بالهوية الثقافية من خلال إيمانهم الراسخة بأن اللغة العربية هي لسان القرآن فهي متصلة بالمعتقد الديني، وبذلك تشكل مظهرًا بارزًا من مظاهر الهوية الثقافية وأكثرها تعبيراً.

4- وجود ظاهرة الازدواجية اللغوية، بحيث تستعمل اللغة العربية الفصحى في الشؤون الثقافية العلمية والسياقات الرسمية، أما الدارجة واللغة الفرنسية للاستعمالات اليومية والتخاطب العام.

5- التوازي في استخدام بين اللغتين (المحلية واللغة الفرنسية) والولوع باللغة والثقافة الفرنسية، وهذا ما خلص إليه "فيشمان" لسانيّ أمريكي بان الازدواجية اللغوية قائمة على وجود اختلاف وظيفي بين لغتين وما يترتب على هذا الاختلاف من آثار اجتماعية؛ وجاء بأمثلة عن البلدان التي خلصت منذ فترة قريبة من الاستعمار ك: تانزانيا والمالي وهاييتي...

6- كما لاحظت من خلال مواقف المبحوثين، تمجيد اللغة العربية على أنها رمز الهوية القومية وغيرها؛ في حين ما يعيشه حقيقة هو العكس حيث أنها تكاد تنعدم.

وهذا ما يؤكد ان التغيرات السوسيو الثقافية التي يعيشها المجتمع الجزائري، وان كانت تغيرات غير جذرية، لها تأثير سلبي على هويته الثقافية.

7-8 دراسة بوزار ببيحة دبنارزاد (2018/2017): بعنوان "التباين اللغوي والفئوية الاجتماعية، دراسة ميدانية حول اللغة العربية لدى متعلمي السنة الخامسة من التعليم الابتدائي"، أطروحة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه تخصص علم الاجتماع التربوي، قسم علم الاجتماع والديموغرافيا، بجامعة زيان عاشور الجلفة.

هدفت الدراسة إلى تحقيق جملة الأهداف المتمثلة:

- الكشف عن تأثير الوسط الاجتماعي الأسري والثقافي على قدرة المتعلم الطفل على التمكن من الممارسة السليمة للغة.
- التحقق من فعالية التأثير القائم بين انتماء الفرد إلى فئة معينة وقدرته على استخدام عالي الأداء للغة.
- توجيه اهتمام القراء والباحثين إلى التعامل مع مفهوم الفئوية الاجتماعية عوض الطبقية الاجتماعية لكسر الحاجز المادي الذي يفصل الطبقات بعضها عن بعض واعتماد الجانب الثقافي والمستوى التعليمي أساسا إلى جانب المستوى الاقتصادي في التصنيف الاجتماعي المؤسس للتباين اللغوي.
- إن التحولات الاجتماعية والاقتصادية والثقافية والتكنولوجية المتسارعة التي مست كل شرائح المجتمع الجزائري عموما والمجتمع الجلفي خصوصا دفع إلى ظهور حراك اجتماعي سريع صعودا ونزولا أثر في بناء الهوية الاجتماعية للعائلات على اختلاف انتماءاتها الفئوية، وعليه تستهدف الدراسة بالبحث تأثير هذه الهويات الاجتماعية الجديدة على وجود الاجتماعي للطفل.
- الكشف عن دور المدرسة في تنمية الزاد اللغوي للمتعلم بغض النظر عن انتمائه الفئوي والذي سيصل به إلى النجاح الدراسي ثم النجاح المهني ثم الحراك الاجتماعي الذي يتقدم الانتقال الفئوي.
- البحث في الحلول المناسبة التي يمكن اعتمادها من قبل الأسرة والمدرسة لمساعدة الطفل على التأقلم ثم التمكن ثم السيطرة على اللغة العربية الفصحى التي أصبح يخشاها الطفل ويراه عائقا يحول بينه وبين النجاح.
- تحويل اهتمام المجتمع الجزائري عامة والجلفي خاصة ممثلا في نخبته من باحثين ومثقفين وأساتذة ومفتشين ومعلمين ومهتمين ثم عامته من فئات المجتمع المختلفة نحو التوجيه الوعي الاجتماعي وتركيزه حول أهمية اللغة العربية في بناء الهوية الاجتماعية والثقافية وتحقيق النجاح المدرسي والمهني ومنه الاجتماعي والتي صرف المجتمع عنها نظره واهتمامه وأصبح يراها ثانويا وعائقا يحول بين الفرد والتفوق.

وتنطلق الدراسة من الأسئلة التالية:

1- هل هناك علاقة بين الانتماء إلى فئة اجتماعية معينة والتباين اللغوي الملاحظ لدى المتعلمين في الصف الخامس من التعليم الابتدائي؟.

2- هل تختلف قدرة المتعلمين على الحوار والمبادرة في النقاش وإبداء الرأي انطلاقاً من اختلاف الفئات التي ينتمون إليها؟

3- هل تختلف النزعة الإدراكية للمتعلمين على اختلاف انتماءاتهم الفئوية؟

4- هل يجد المتعلمون صعوبة في التعامل مع المفاهيم المجردة تعزى إلى اختلاف الفئات التي ينتمون إليها؟

5- هل تنتهج المؤسسات التعليمية فيطورها الأول الطرائق التعليمية المناسبة للتعامل مع الفروقات الفردية للمتعلمين في جانبها اللغوي على مستواها الشفهي؟

- أما المنهجية الدراسة فتم استخدام المنهج الوصفي، هادف إلى:

- جمع مادة علمية عن موضوع البحث.

- تحديد وضبط أبعاد الظاهرة.

- الوصول إلى مقارنة الظاهرة المدروسة بالظواهر المماثلة أو المشابهة.

- ربط العلاقة بين الظواهر ودراستها.

ان اعتماد المنهج الوصفي للوصول إلى بيانات يمكن تصنيفها وتفسيرها من أجل الوصول إلى صورة الواقع اللغوي للمتعلم ضمن انتمائه الفئوي وإيجاد الحلول المناسبة على مستوى المؤسسات التعليمية من أجل تطوير الوسائل الفعالة التي تتناسب مع الجيل الجديد وتخدم المنهاج وتحقيق الأهداف التربوية، كما تم الاعتماد على أسلوب المقارنة ضمن المنهج الوصفي لتحري أسباب اختلاط اللغوية لسكان البلدية من خلال تتبع الرصيد اللغوي للمتعلمين.

- تم الاعتماد على أكثر من أداة في الدراسة الواحدة، حيث اعتمد على دليل المقابلة كأداة أساسية لجمع بيانات مع المتعلم في الصف الخامس مقرونة ببطاقات تفسير الصور... قياس القدرة التعبيرية الشفهية له، إضافة اعتمد على استشارة الاستبيان للدراسة توجه المعلمين نحو الظاهرة المدروسة.

اعتمدت الدراسة على العينة القصدية أو العرضية حيث تكونت عينة الدراسة من 12 مؤسسة من بين مجموع 103 ابتدائية حيث تم اختيار 10 تلاميذ من قسم الصف الخامس ابتدائي في كل مؤسسة ابتدائية من المؤسسات الإثني عشر، تختلف مستوياتهم الدراسية في مادة اللغة العربية، حيث أن 05 تلاميذ يتمتعون بمعدلات ممتازة أو جيدة في مادة اللغة العربية و05 تلاميذ من ذوي المعدل الضعيف فيها فكان عددهم 120 متعلم، وتم التعامل معهم من خلال دليل المقابلة يحتوي 41 سؤال موزعة على 03 فقرات.

ومن بين العشر التلاميذ تم انتقاء التلميذ المتحصل على أحسن علامة في مادة اللغة العربية والمتحصل على أضعف علامة فيها بما يعادل 24 متعلم ليتم معهم تطبيق أداة بطاقات التعبير عن الصورة. كما طبقت دليل المقابلة مع أولياء التلميذين، شمل دليل المقابلة 36 سؤال موزعة على فقرتين.

وتم تعزيز هذه الأدوات باستمارة استبيان موجهة إلى معلمي طور الابتدائي المستهدفين بالبحث وعددهم 12 معلم. وتتكون الاستمارة على 30 سؤال على فقرتين.

- توصلت الدراسة إلى جملة من النتائج منها:

- يتموقع الأفراد في بلدية الجلفة ضمن نظام فتوى لما نلاحظه من تفاوت مدن بين مختلف الجماعات الاجتماعية فيه انعدام الشروط الموضوعية لنشوء الوحدة الطبقية والوعي الطبقي كما أثبتته الدراسة الاستطلاعية.
- تعتبر مرحلة ما قبل المدرسة مرحلة مهمة في حياة الطفل حيث يكتسب فيها أهم المهارات والممكّنات العقلية والمعرفية وعليه لابد وأن تعي الأسرة أهمية هذه المرحلة في تعليم الطفل اللغة العربية الفصحى.
- المتعلمون الذين يتواجدون في بيئة أسرية غنية بالحوار اللغوي المعتمد على اللغة العربية الفصحى بين الآباء والأبناء يتمتعون بكفاءة لغوية عالية.
- المساعدة التي يحصل عليها الطفل في المنزل تنصب على النشاطات اللغوية الكتابية لاسيما القواعد النحوية والصرفية والإملائية وتحليل النصوص وأحيانا التعبير الكتابي، دون أن تهتم بالنشاطات التعبيرية الشفهية للطفل.
- تقارب مستويات المتعلمين في مادة اللغة العربية على اختلاف المؤسسات التعليمية التي ينتمون إليها، ما يبرز الجهد الموحد الذي يقوم به أساتذة التعليم الابتدائي لتعليم الطفل المهارات اللغوية الأساسية إلا أنها تبقى غير كافية في مجالها الشفهي.
- لا تساهم المدرسة في إعادة إنتاج الفئات الاجتماعية ولكنها تساهم في إنتاج أطفال يتكلمون لغة عربية فصحى وسليمة أو فئات عاجزة لغويا، حيث يرجع ذلك بوجود أسر يعترفون بأهمية اللغة العربية وينتقدون الأساليب والطرائق المعتمدة في المدارس ويصفونها بالعاجزة عن تحقيق الكفاءة في أبنائهم متخلين بذلك عن مسؤولياتهم اتجاه ذلك وعليه ليس لدينا إعادة إنتاج ولكن هناك إنتاج لغوي يكون محدودا أو متطورا.
- توافق هذه الدراسة بازيل بيرنشتاين في أن الفئات الاجتماعية تعيد إنتاج ثقافتها والممارسات اللغوية وآداب الكلام وحتى اللغة العامية ولكنها لا تعيد إنتاج سجلاتها اللغوية الناطقة بالفصحى.
- أحرز العديد من الأطفال تمكنا لغويا على اختلاف انتماءاتهم الاجتماعية، وعليه لا يعتبر التمكن اللغوي حكر على فئة اجتماعية دون أخرى، ومنه لا يمكننا التحدث عن رموز لغوية خاصة بكل فئة وعن ثقافة مهيمنة تمكن المتعلمين من اللغة ولا تمكن آخرين منها، ولكن نتحدث عن اهتمام والذي يساعد الطفل على إحراز التمكن والتفوق اللغويين وميل يبرزه المتعلم إزاء هذه اللغة.
- يتمكن المتعلم من الانتقال من السجل اللغوي المحدود إلى السجل اللغوي المتطور اعتمادا على ما يلقاه من عناية في المنزل والمدرسة معا.
- تقترب اللغة العامية من اللغة العربية الفصحى في بلدية الجلفة ولكن المتعلم يجهل ذلك وعليه فهو يرى الفجوة كبيرة جدا بينهما وكن ما زاد من حدة هذه الفجوة الألفاظ الأعجمية والدخيلة التي تعرفها اللغة العامية.
- الأكيد على أهمية اللغة العربية الفصحى إذ تعد الشكل اللغوي الأكثر تطورا في بنيتها المنطقية وهي الشكل اللغوي الذي يجاري التطور المعرفي والتفكير العلمي ويرى بيرنشتاين أنه حكر على الطبقات الوسطى ونجده حكر على التعليم المتأصل والجهود التي يبذلها المتعلم والمعلم والأسرة في سبيل ذلك.
- العبرة في تعلم اللغة العربية ليست بالانتماء الفئوي وإنما تكيف الطفل معها قبل الدخول إلى المدرسة إن أمكن ومن العوامل المساعدة: المدارس القرآنية، مؤسسات التعليم التحضري، البرامج الإعلامية الناطقة بالعربية الفصحى، المطالعة المقروءة والمسموعة، التحدث مع الطفل بالعربية الفصحى في المنزل والمدرسة.

- يتمكن الطفل في هذه السن من تحديد توجهه المعني بدقة وله في ذلك اعتبارات إنسانية وأخلاقية وليس للانتماء الاجتماعي تأثيره على الطفل في ذلك ما يمهّد بفضل مجانية التعليم وإلزاميته للحراك الاجتماعي التعليمي والمهني الصاعد الذي يمكن الطفل من الانتقال من فئة اجتماعية إلى أخرى. وعليه ننفي فرضية بيرنشتاين من أن أبناء العمال سيصبحون حتما عمالا وأبناء الأطباء سيصبحون أطباء.

- لا تؤثر الانتماءات الاجتماعية إلى فئة دون أخرى على عملية تعلم اللغة لما تتحمله المدارس من عبئ لذلك، ولكن للانتماءات الاجتماعية تأثيرها الخاص على الممارسات اللغوية للطفل، حيث يكتسبها الطفل مع اللغة العامية وتتأصل فيه لتصبح بمثابة البصمة الاجتماعية، وعليه نقول أن اعتماد الفصحى يسمح بالمساواة اللغوية.

- العديد من الأسر ذات التوجه الموضعي، ذات النظام السلطوي، بدأت بتغيير أنماطها التفكيرية والتربوية المعتمدة في تنشئة الأطفال نتيجة التمازج الفئوي والتعليم.

- تعد العديد من المجتمعات اللغة من الخصوصيات الثقافية وتعد اللغة العربية الفصحى من عمومياتها لأنها لغة موحدة بالنسبة لكل بصرف النظر عن الانتماء الاجتماعي للفرد ففارق التميز فيها هو التمكن لا للانتماء.

- عبارات المجاملة وطريقة الحديث والثقة عند الكلام طريقة المشي والجلوس... أمور يتأثر فيها الطفل بثقافته المرجعية والتي سماها بيرنشتاين عبارات الطبقة الراقية وهي ممارسات تفتقدها الفئات العمالية والمتوسطة القريبة من العمالية.

- يمكننا القول ان التعبير الشفهي باللغة العربية الفصحى يعد عملية استثمار للرأس مال اللغوي الذي يتعلمه الطفل.

- تعقيب على الدراسات السابقة:

تعتبر الدراسات السابقة من أهم الخطوات والمراحل البحثية في تحديد سيرورة الدراسة العلمية نظريا وتطبيقيا، لما تهيئه من تسهيلات منهجية في إطارها العلمي، ولكونها خبرات بحثية سابقة ساهمت في التراكم العلمي لموضوع الدراسة، وتعطي نظرة لما توصلت إليه الأبحاث في الموضوع محل الدراسة من كل أبعاده، لذلك فعملية استعراض الدراسات السابقة في البحوث الاجتماعية ذات أهمية بالغة، لا يمكن إهمالها سواء بمراجعتها والاطلاع عليها أو عرضها أو توظيفها، لذا وقع الاختيار على مجموعة من البحوث السابقة من دراسات عربية وجزائرية من شأنها أن تخدم موضوع الدراسة وتتكامل مع متغيراته.

ومن البحوث العلمية نجد ممن تناوله بنفس المفهوم المحوري للدراسة وهو "التعدد اللغوي"، إلا أنه من زاوية معينة، نذكر من هذه الدراسات، دراسة "حنان عواريب"، "تونسي مريّة"، ومنها ما جاء في سياق مفاهيم مشابهة كالتركيز على اللغة العربية أو الممارسات الخطابية، كما تم تناوله في دراسة "لعموري نصيرة" و"مخنفر حفيظة"، من الأخذ بعين الاعتبار الدراسات السابقة التي تحتوي في مضمونها ما تصبو إليه فرضيات الدراسة، كدراسة "لعموري نصيرة" و"حنان عواريب"، "تونسي مريّة"، "بريعة شريفة"، "بوزار بيحة دينار زاد"، وتعتبر هذه الدراسات سند نظري وسوسيولوجي لواقع المجتمع الجزائري، والتي كانت لهم بصمة علمية في تناولهم اللغة في سياقها الاجتماعي ومدى تأثيرها وتأثرها بالزمان والمكان وما تعلق بمتغيرات القوة والسلطة القائمة وراء استعمالها، إلا أنّ أيا منها لم تدرس متغير الدراسة المتمثل في التعدد اللغوي بصورة مباشرة كمسألة لغوية في المدرسة الجزائرية والعوامل التي ساعدت على تأزمها وظهورها كمعضلة داخل البيئة المدرسية، وتبين هذه الدراسات التي تم اختيارها صورة التأثير المرتبة على هذه الظاهرة أو أحد مظاهرها، لها نفس المدى في مختلف الدراسات التي طبقت فيها، وهذا إن دل على شيء فهو يدل على أهمية الموضوع الذي فرض نفسه أمام العديد من الباحثين في وقتنا الراهن.

وما أكدته بعض الدراسات أن الحصيلة اللغوية للتلميذ تعتمد على مدى فعالية العوامل المساعدة التي تلقاها خلال المراحل السابقة للتعليم والتي تعتمد اعتمادا بشكل كبير على نمط التنشئة الأسرية بالدرجة الأولى، بالإضافة لمؤسسات التنشئة الاجتماعية الأخرى، وخاصة ونحن نشهد اليوم تطورا مذهلا في مختلف المجالات لاستحضار وسائل التكنولوجيا والإعلام، وما تتميز به من سرعة الانتشار والوصول بأقصر وقت ممكن وبأقل تكلفة، حيث وفرت لمستخدميها بنية تفاعلية افتراضية، احتلت مساحة واضحة من وقت وفكر واهتمام ووجدان وعقول الشباب، أعادت في هذا تشكيل الحياة الاجتماعية والاتصالية للفرد، وساهمت في التأثير على المنظومة اللغوية لدى المجتمعات وتهديدها للاختراق الثقافي في كيانها، ولا ننسى بالإضافة لما خلفه الاستعمار الفرنسي من تراكمات ثقافية بقيت راسخة في وجدان المجتمع، لا يزال يخضع وجوده تحت شعار ما يسمى بالنخب الفرانكفونية، لذلك ركزت الدراسة الحالية على جوانب تختلف عن ما تطرقت إليه الدراسات السابقة، والتي تهدف إلى الخروج بعلاقات واضحة ذات طابع علمي حول موضوع التعدد اللغوي في مجال علم الاجتماع.

وقد سلطت الدراسات السابقة الضوء على بعض الجوانب المتعلقة بموضوع الدراسة، التي يمكن من خلالها إفادة وإثراء هذا البحث العلمي وهي كالتالي:

- دراسة لعموري نصيرة بالجزائر (2014/2015): أبدت الباحثة تحليلا منهجيا موفقا في الموضوع، يظهر ذلك من خلال توظيف المنهج الكمي والكيفي، واستغلالها كل المنافذ المتاحة لجمع البيانات وتحليلها، وانسجام في عرض متغيرات الدراسة واتساق بين أجزاء البحث من المستوى النظري إلى المستوى الميداني، حيث هدف البحث لمعرفة العوامل المؤثرة على التنشئة اللغوية عند الطفل الجزائري في جميع مؤسسات التنشئة الاجتماعية، فهي تمثل جانبا كبيرا بما تهدف إليه دراستنا الحالية، ويتقاطعان في المتغيرات المشتركة ألا وهي الأسرة والمدرسة، إضافة إلى معرفة مدى تأثير لغة المحيط الاجتماعي، إلا أن الاختلاف يكمن في أن الباحثة كان تركيزها على علاقة المتغيرات بمستوى الطفل في اللغة العربية لدى تلاميذ مرحلة المتوسط، على خلاف ما تسعى إليه دراستنا تحليل الموضوع ضمن المتغير التعدد اللغوي، ونظرا بما تتميز به هذه الدراسة من مميزات بحثية جيدة، أهلتها لتكون نموذجا نستعين به في مختلف خطوات بحثنا خاصة في بناء الاستمارة وإثراء الجانب النظري، وما يتعلق بتحليل وتفسير النتائج.

- دراسة حنان عواريب بالجزائر (2015/2016): تشترك دراسة حنان عواريب في طرح إشكالية المسألة اللغوية المتمثل في البعد ذات التعدد اللغوي، هدفت الباحثة إلى الكشف عن مواطن التأثير بالتعددية وانعكاساتها على لغة المتعلم داخل البيئة المدرسية، مركزة على كل من متغيري التعبير الشفوي والكتابي لدى متعلمي اللغة العربية، وهذا ما يمثله جانب من جوانب البحث الحالي، إلا أنه يختلف في الطرح المنهجي نظرا لاختلاف التخصص الدراسي وهو لسانيات اللغة العربية وتعليميتها مما يتطلب، البحث في جزئيات أكثر أدبية تشمل جميع المستويات اللغوية: الصوتي، والصرفي، والتركيب، والدلالي، أما عن توظيف الدراسة، فأنه يمكن الاستعانة بها لدعم عدى نقاط منها:

- إثراء الجانب النظري للمتغير التعدد اللغوي وأهم مؤشرات في الوسط المدرسي.

- الاستدلال بنتائج الدراسة لبلوغ الأهداف المشتركة للبحث.

- دراسة إخلاص حسن السيد عشرية، هاجر الفكي بالسودان (2012): بناء على هذه الدراسة يمكن تفسير الدور الوظيفي التي تؤديه نظم تعليم اللغات الأجنبية في بناء شخصية الطفل في رحلة تعليم الأساس، وتستند الدراسة في هذا إلى المنطلقات

القاعدية لمرحلة رياض الأطفال من حيث التخطيط المتبع وانعكاسه على التنمية اللغوية للطفل في المراحل المبكرة من التعليم، كما أشارت للدور الذي يمثله التواصل الأسري والاجتماعي عند الطفل، فالنقاط المدرجة في هذا البحث يشكل في المقابل الإشكاليات التي تواجه الطفل خلال مراحل اكتسابه للغة والتي تعد من أهم أسباب بروز التعثر اللغوي والتمكن في لغة معينة، وهو ما يشكل معضلة أساسية تواجه مجتمعاتنا العربية.

- دراسة تونسي مرية بالجزائر- مستغانم (2015/2014): تعالج هذه الدراسة إحدى مظاهر التعدد اللغوي المتمثل في الازدواجية اللغوية (اللغة العربية/اللغة الفرنسية)، وهي دراسة تعكس واقع تدريس اللغة العربية في المؤسسات الابتدائية الجزائرية، وفي مثل هذه الدراسات العلمية فإن كشفت عن واقع، فهو يمثل مدى أهمية هذه المرحلة وحساسيتها كانطلاقة أولية أساسية لعملية التعلم للتلاميذ، وقد أظهرت الباحثة أنّ المسألة اللغوية (الازدواجية اللغوية) كانت وما تزال تحمل في جوفها مشروعا سياسيا ذات بعد تاريخي استعماري هدفه التقليل من قيمة اللغة العربية وإزاحتها لتحل محلها العاميات، بحجة أنّها غير قادرة على مواكبة التطور الحاصل، ومن بين الأمور التي تضافرت واتفقت على هلاك اللغة العربية أسندتها الباحثة إلى المناهج الدراسية وطرق التعليم المستوردة وتأهيل المعلم والأسرة، لهذا تشترك الدراسة في بعض المتغيرات التي تنسجم في إشكالية الموضوع.

- دراسة سعود بن محمد بن فهد العمار بالمملكة العربية السعودية (1429/1428هـ): إضافة لأغراض توظيف دراسة إخلاص حسن السيد عشرية وهاجر الفكي، تم إدراج هذه الدراسة كدعامة لتحليل وتفسير مدى تأثير تدريس اللغات الأجنبية في مهارات اللغة العربية لدى تلاميذ الطور الابتدائي واتجاهاتهم نحوها، وهو يسعى في هذه الدراسة إلى تلمس جذور التأثير في اللغة الأم، والموقف اللغوي للتلميذ في المرحلة الابتدائية، لذلك تعد الدراسة من الدراسات المبنية على تجارب تطبيقية تهدف إلى تفسير تأثير اللغات الأجنبية على اللغة الأم وخاصة ونحن ندرك أنّ الحصيلة اللغوية لتلاميذ الطور الثالث الثانوي ما هي إلا نتاج لمراحل سابقة للتعليم.

- دراسة حسني هنية بالجزائر- بسكرة (2017/2016): تعد هذه الدراسة من الدراسات التي أفادتنا في المعرفة المقدمة حول طبيعة السياسة اللغوية العامة، مستندة في تحليلها المدخل النقدي لبيار بورديو للكشف عن آليات إعادة الإنتاج للبنى والتنظيمات اللغوية في النظام التربوي الجزائري، ومما أسفرت عليه الدراسة رؤية واقعية للمجتمع الجزائري، جعلت منها مرجع أساسي للبحث في وصف وتقصي واقع السياسة اللغوية في المدرسة الجزائرية والنظام التربوي ككل، أيضا استعملت الباحثة مدخل نظري ومنهجي ساعدنا كثيرا في تقصي بموضوعية واقعية ونقدية مكنتنا من تحديد تأثير الواقع الاجتماعي بشكل واقعي، يثبت الحقيقة الاجتماعية والسياسية للعوامل والظروف التاريخية ومدى تأثيرها على السياسة اللغوية.

- دراسة بريحة شريفة بالجزائر- وهران (2016/2015): سعت هذه الدراسة إلى معرفة واقع الهوية الثقافية الجزائرية، في ظل التغيرات والتحولات السوسيوثقافية التي يعيشها المجتمع الجزائري بالوقت الراهن، ووفقا لهدف الدراسة، أخذ المتغير "اللغة" حيزا واسعا ضمن هذه الدراسة الامبريقية والذي يتقاطع مع أهداف بحثنا في الكثير من الجزئيات كونه يمثل مؤشر من مظاهر التغيرات الثقافية بالمجتمع، لذلك فهي تمثل الإطار المرجعي والقاعدة الاجتماعية والتاريخية التي يستند إليها بحثنا في الكشف عن التطور السوسيوثقافي في المجتمع الجزائري، ومدى تمسكه بالهوية اللغوية في خضم التعدد اللغوي الذي يتسم به.

- دراسة بوزاربيحة دينارزاد بالجزائر- الجلفة (2017/2018): جاءت أهمية هذه الدراسة بالنسبة إلى موضوع دراستنا في تأكيدها على تأثير الوسط الاجتماعي الأسري والثقافي على قدرة المتعلم الطفل على التمكن من الممارسة السليمة للغة والدور الوظيفي التي تقدمه مختلف العوامل المساعدة في ذلك (مدارس قرآنية، مؤسسات التعليم التحضيري، البرامج الإعلامية الناطقة بالعربية الفصحى، المطالعة، التحدث بالعربية الفصحى مع الطفل داخل البيئة الأسرية...)، كما هدفت إلى كشف دور المدرسة في تنمية الزاد اللغوي للتلميذ، وهو مؤشر يعمل على إثراء جانب من جوانب فرضيات الدراسة الحالية، وخاصة أن هذا النوع من الدراسات يكتسي طابعا ثقافيا ضمن بوتقة واحدة، مما يؤهلها الاستدلال بجزيئاتها في العديد من نقاط البحث لإضفاء القيمة العلمية في تحليل وتفسير النتائج.

8- المقاربة السوسولوجية:

وفقا لطبيعة الموضوع المتمثل في "المسألة اللغوية في المدرسة الجزائرية" فإن هوية المقاربة السوسولوجية الملائمة في إطار الدراسة، نرى أنها تتمثل في المجموعة المتبناة التالية:

1-8 النظرية البنائية الوظيفية:

تمثل النظرية البنائية الوظيفية رؤية سوسولوجية تنتهي إلى الفكر الوضعي، فمنذ بداية القرن التاسع عشر كانت النزعة الوضعية معارضة للميتافيزيقيا التقليدية، وكان توجهها مع العلم والمنطق التجريبي للوصول إلى القوانين التي تخضع لها الوقائع والظواهر الاجتماعية، لذلك استمدت أفكارها من العلم الطبيعي، خاصة علم الإحياء وأهميته في دراسة المجتمع، وهذا ما أدى ارتباط اتجاه البنائي الوظيفي لفكرة مبدأ المماثلة العضوية Organic Analogy أي تشبيه المجتمع بالكائن الحي، وهي تشكل الأساس الفكري والفلسفي لهذا الاتجاه، وارتباطه ارتباطا مركزيا بفكرة "النسق System" بوصفه «مركبا من العناصر أو المكونات التي ترتبط بعضها ببعض الآخر بشكل مستقر ومستمر عبر الزمان» (عودة، 1995، ص90)

«فالمجتمع يماثل الكائن العضوي ومن ثم فهو مكون من أعضاء أو عناصر وأنساق فرعية متفاعلة ومتداخلة ومعتمدة بعضها على بعض في توازن وتناغم وانسجام وأداء وظيفي متبادل شأنها شأن الأجهزة التي تكون الكائن العضوي» (عودة، 1995، ص93) لهذا نجد منطلق النظرية تكون على أساس من «الحتمية الوظيفية للبناءات الاجتماعية، فوجود البنى الاجتماعية ليس وجودا اعتباطيا، وإنما لأداءات وظيفية حتمية، ضمن النسق الاجتماعي الكلي، وهذا الأمر ينطبق على كل البنى الاجتماعية، ليتحقق التناسق والتوازن البنائي المجتمعي، وينظر أصحاب هذا الاتجاه إلى المجتمع كوحدة أساسية متكاملة، تترابط أجزاؤها وظيفيا، وفق نسيج من الأنساق والتوازن الذي يمنع الصراعات داخل المجتمع» (Hermann, 1997, p23)

ويعالج هذا الاتجاه اللغة كظاهرة اجتماعية، بحيث يشير مستوى التحليل البنائي لربط اللغة في نشأتها، وتطورها وصراعاتها وتنوعها بالسياقات الثقافية والاجتماعية للمجتمعات البشرية، والتجمعات المحلية، والجماعات الاجتماعية، وغيرها من المتغيرات الاجتماعية المتعلقة بالأوضاع الاجتماعية والاقتصادية والمهنية والتربوية والنوعية والعمرية المختلفة، وبالنسبة لمستوى التحليل الوظيفي للغة يتم تحليل اللغة من خلال علاقتها الوظيفية بالاتصال والتفاعل الاجتماعي، ونقل التراث الثقافي والفكري، والمعرفة، وتنمية الخبرة البشرية والتكامل الاجتماعي والتعليم والتغير الاجتماعي والضبط الاجتماعي... الخ، للوقوف على مدى ما بينها وبين الظواهر الاجتماعية الأخرى من تساند وظيفي، وذلك على المستوى الثقافي والاجتماعي والشخصي بهدف الوقوف على القيمة الوظيفية للغة من خلال علاقتها بالظواهر الاجتماعية الأخرى في المجتمع (السيد شتا، 1996، ص69) ومنه

نجد أنّ الرؤية الاجتماعية للغة كظاهرة عن أبعادها البنائية، وما يرتبط بها من جوانب ثقافية واجتماعية متفاعلة مع بعضها من جهة ومع المجتمع وظواهره وأوضاعه الاجتماعية من جهة أخرى، ومن ثم اتسعت أبعاد الفهم السوسولوجي للغة لتشمل الأبعاد البنائية والوظيفية للنظام اللغوي، وعليه فإنّ اتجاهات النظرية تكشف لنا عن طبيعة اللغة كتنظيم اجتماعي على مستوى المجتمع ككل، لها أهدافها ووظائفها وعملياتها تساهم في إعداد الأفراد وتنمية قدراتهم وتهيئتها للاستجابة التكيفية في المواقف الاجتماعية، فهي تؤكد أنّ عملية التنشئة الاجتماعية التي تقوم بها المؤسسات المختلفة في المجتمع تساعد على وحدة المجتمع ككل، «فتقوم بوظيفة المحافظة على نمط المجتمع من خلال التنشئة، حيث يتم نقل ثقافة المجتمع إلى الأفراد الذين يستوعبونها، وتصبح عاملاً هاماً في خلق الدافعية للسلوك الملزم، وهذه الأنساق الأربعة (النسق العضوي (البيولوجي)، نسق الشخصية، النسق الاجتماعي، النسق الثقافي) ترتبط بعلاقات اعتماد متبادل، فكل نسق فرعي من أنساق المجتمع يهدف إلى تحقيق وظيفة تعد مستلزماً أساسياً للنسق ككل، فإذا غابت ينهار النسق (Hermann, 1977, p239)، وأضاف أيضاً دوركايم، «بواسطة التنشئة الاجتماعية تتم عملية تكوين الضمير الجمعي لدى الفرد من خلال تشبعه لقيم وعادات المجتمع السائدة، وأن وجود معايير اجتماعية مشتركة ومعتقدات مشتركة يؤدي هذا إلى تحقيق الشعور بالانتماء الاجتماعي، وإحكام عملية الضبط الاجتماعي في المجتمع المعني» (جعيني، 2009، ص 98)

وهذا ما أكدّه «أنتوني ميليه Antaine Meillet وهو متأثر بفكر أميل دوركايم عن التصورات الجمعية والوعي الجمعي، أكد أنّ اللغة واقعة اجتماعية أي ظاهرة اجتماعية، وهو بذلك يشير إلى أنّ للغة وجود اجتماعي مستقل عن وجود الأفراد وسابق عليه، ولذا فإنّ اللغة تفرض وجودها على الفرد حيث يكتسب من خلالها تصورات الجمعية الجمعية، وعن طريقها يتحقق له الوعي الجمعي» (السيد شتا، 1996، ص 183)

و«التيار البنوي الوظيفي يركز على تحليل العلاقات القائمة بين العناصر والأجزاء المكونة للبناء الاجتماعي، ويستخدمون مفهومي البنية والوظيفة، بحيث تتكامل الأجزاء مع الكل، من منطلق أنّ الكل مركب من أجزاء، وكل جزء يؤدي وظيفة منوطة به وهذه الوظائف في اتساق وتكامل ما يحقق توازن النظام الاجتماعي واستقراره وبقائه» (Toshiki, 2011, p2-4) بتكامل وظائف اللغة تحافظ على بقاء النسق واستمراره، إضافة إلى علاقتها بالبناء الاجتماعي ومع باقي الأنظمة علاقة تأثير وتأثر، وتأتي أهمية الدور الوظيفي لكل من الأسرة والمدرسة والمحيط الاجتماعي كوحدات بنائية، تتخلل كل منها مجموعة وظائف جزئية لا بد أن تصب في إطار الوظيفة العامة للنظام اللغوي في المجتمع، مما يؤكد ويفسر العلاقة الوثيقة بين المجتمع واللغة، وأن التغيرات في المجتمع قد تجر معها تغيرات لغوية أيضاً.

«فهناك إقرار بتكون كل وحدة أو نظام من مجموعة من الأجزاء والعناصر وحتمية ترابطها الوظيفي وتكاملها بحيث يخدم كل جزء من خلال وظيفته بقية الأجزاء، وفي نفس الوقت يخدم الوحدة أو النظام الكلي الذي يتأثر كما تتأثر أي من الأجزاء الأخرى بأي خلل يحدث على مستوى دور أي من الأجزاء المتبقية في النظام» (Toshiki, 2011, p1-2)

وهذا ما أكدّه هربرت سبينسر في دراسته البايوجتماعية «التكامل بين أجزاء المجتمع والتكامل بين وظائفها، إذ أشار بأن المؤسسة الاقتصادية تكمل المؤسسة الدينية وأن المؤسسة الأخيرة تكمل المؤسسة الأسرية والقروية وهكذا، كما أضاف بأن وظائف الكائن الاجتماعي مكمل بعضها لبعض، إذ أنّ الوظائف الاقتصادية للمجتمع تكمل الوظائف العسكرية، والوظائف الأخيرة تكمل الوظائف التربوية» (الحسن، 2015، ص 52) ويعتبر تالكوت بارسونز «من أكثر الباحثين الذين طوروا الصياغات

النظرية والمفاهيمية للحقل السوسيولوجي، خصوصاً البنائية الوظيفية، من خلال نقله للكثير من المفاهيم من مختلف التخصصات إلى علم الاجتماع» (Hermann, 1977, p18)

يبد أن البنيوية الوظيفية البارسونية تكمن في النسق أو النظام الاجتماعي الذي درسه بارسونز دراسة بنيوية وظيفية، إذ أشار إلى ضرورة إيجاد نظرية بنيوية وظيفية تخدم ثلاثة أغراض رئيسية:

- 1- تحديد الضرورات الوظيفية للنظام الاجتماعي.
 - 2- تحديد المتطلبات الوظيفية للنظام.
 - 3- تحليل المجتمع إلى عناصره الأولية وفق نظرية تكامل الأنساق الثلاثة.
- فالضرورات الوظيفية للنظام الاجتماعي هي:

- 1- قابلية النظام على تكييف نفسه للأنظمة والبيئة الطبيعية التي يوجد فيها.
 - 2- تحقيق الأهداف الرئيسية للنظام.
 - 3- قابلية النظام على تحقيق الوحدة بين أعضائه.
 - 4- قدرته على المحافظة على الاستقرار والانسجام.
- أما المتطلبات الوظيفية للنظام الاجتماعي هي:

- 1- تحقيق وتهيئة الظروف الأساسية التي تساعد النسق الاجتماعي على البقاء والاستمرار والتطور، ومن هذه الظروف تنشئة الأطفال وتزويدهم بالمهارات والقابليات والقيم التي يعتز بها المجتمع.
 - 2- وجود لغة مشتركة تساعد على التفاهم والاتصال بين الأفراد والجماعات.
 - 3- طريقة توزيع الأدوار الاجتماعية على أبناء المجتمع أو الجماعة.
 - 4- توزيع المكافآت والامتيازات والحقوق على الأفراد بطريقة تعتمد على طبيعة الواجبات التي يقومون بها.
- إن لكافة النظم الاجتماعية كالدولة والأسرة والجامع والكنيسة والأحزاب السياسية والسلطات والجماعات الضاغطة.. الخ، وظائف اجتماعية مهمة تساعد النظام على تحقيق أهدافه وطموحاته، وتنتج في توازن وتكامل أجزائه البنيوية، علماً أن النظرية البنيوية الوظيفية التي درسها بارسونز وطورها إنما هي منهج لتفسير الظواهر الاجتماعية والسياسية من خلال الكشف عن طبيعة وظائفها وقدرتها على تحقيق الأهداف والطموحات. (الحسن، 2015، ص53-54)

ويركز هذا الاتجاه «على إعادة إنتاج ما هو قائم، فالمؤسسات التعليمية هدفها حفظ النظام القائم وتثبيتته وتهمل التباين داخل البناء الاجتماعي، إنها تعطي دوراً للمدرسة في إعادة إنتاج العلاقات الاجتماعية السائدة حسب منظور القوى المسيطرة في المجتمع، وكذلك في إكساب المتعلمين قيماً ومعايير مشتركة مثل: الإنجاز والتعاون واستقلالية شخصية المتعلم وغير ذلك من القيم والعادات والمهارات التي يترتب عليها الطفل في البيت، ومن ثم فإن المدرسة تتحدد وظائفها في إعداد المتعلمين للحياة في مجتمع يبدو ساكناً، ولقد أكد تالكوت بارسونز (T. Parsons) على أن وظيفة المدرسة تكمن في الاستكشاف المبكر لاستعدادات وقدرات المتعلمين فيها وتوجيههم الوجهة الصحيحة وتنمية دوافع العمل والإعداد الأكاديمي والمهني للفرد، كما أنها مؤسسة لتحرير العقول من التعصب وتعمل على تنمية الإبداع» (جعني، 2009، ص95-99)

ونظرا لما للغة كنظام اجتماعي من أهمية بالنسبة للمجتمع، فلا تعتبر خصوصية فردية فقط حيث أنّ خصوصيتها الاجتماعية والثقافية أكبر، وهذه الخصوصية هي التي تنعكس على إمكانية أو عدم إمكانية النجاح المدرسي والمهني للفرد، ومنه مكانة هذا الفرد داخل السلم الاجتماعي، وهذا من خلال ما توفره المدرسة من أداء وظيفي يعمل على تزويد الناشئة بالتربية والتي تعتمد في المحل الأول على اللغة التي يتم من خلالها تلقين الأطفال وتعليمهم وتزويدهم بتراث مجتمعيهم الثقافي والاجتماعي، ومن ثم تساعد لغة الفرد من اكتساب المهارات والمعلومات التي تمكنه من التفاعل وسط مجتمعه وتحقيق انتماؤه الاجتماعي، وأكد بارسونز على «أنّ أداء اللغة لوظيفتها بمستوى من الكفاءة شرط أولي لتحقيق استقرار النسق الاجتماعي، وأنها الميكانيزم الرئيسي لتحقيق التكامل داخل الأنساق الاجتماعية، وذلك لأنّها همزة الوصل بين المجتمع والثقافة والشخصية شأنها في ذلك شأن بقية النظم الاجتماعية الأخرى». (السيد شتا، 1996، ص 61)

2-8 التفاعلية الرمزية Symbolic interactionism:

ترتبط التفاعلية الرمزية بعالم الاجتماع الأمريكي "جورج هربرت ميد George H. Mead" من جامعة شيكاغو والتي أخذ يطورها في الثلاثينيات من القرن السابق، والواقع أنّها نظرية محددة النطاق Small scale theory أي أنّها ترتبط بموقف معين من مواقف الحياة الاجتماعية ولا تسعى إلى فهم المجتمع ككل، أو هي ليست نظرية عامة في المجتمع، بقدر ما هي نظرية في التنشئة الاجتماعية Socialization مع أنّ البعض يحاول أن يطور منها نظرية شاملة في الواقع الاجتماعي، وعلى أي حال فإنّ هذه النظرية تستند إلى مجموعة من المفاهيم الأساسية وهي: الرموز والمعنى والتوقعات Expectation والسلوك والأدوار والتفاعل. (عودة، 1995، ص 96)

كان مدخل ميد الانطلاق من الفعل الاجتماعي، وعملية التفاعل، من خلال النظام الرمزي، في محاولة فهم العمليات التي ترتبط بتشكيل الذات والعقل من جهة، وتشكل ما هو اجتماعي ثقافي من جهة أخرى. الفعل الاجتماعي، سواء كان نشاطا عمليا أو قولاً رمزياً في أساسه، بما يتضمنه من معنى قابل للتأويل، يشكل الحقائق التي يحملها الناس لذواتهم والآخرين والمجتمع، وعلى هذا الأساس يتصرف الناس حسب ما يحملون من معاني لهذه الجوانب، يصبح النظام الرمزي وخاصة اللغة، العامل الأهم في عملية التفاعل، التي ترتبط بتشكيل الذات والعقل وما هو اجتماعي، ويشمل النظام كل ما يمكن أن يعبر عن معنى من إشارات وإيماءات أو حركات جسدية أو نبرات صوتية لها دلالات في إطار الجماعة. (إبراهيم عيسى، 2008، ص 120)

كما تفهم نموذج الإنسان عبر الدور الذي يحتله، والسلوك الذي يقوم به نحو الفرد الآخر الذي كون علاقة معه خلال مدة زمنية محددة، لذا تفترض التفاعلية الرمزية وجود شخصين متفاعلين عبر الأدوار الوظيفية التي يحتلونها، فكل منهما يحاول ان يتعرف على سمات الفرد الآخر وخواصه عبر العلاقة التفاعلية التي تنشأ بينهما، وبعد فترة من الزمن على نشوء مثل هذه العلاقة التفاعلية بين الشخصين الشاغلين لدورين اجتماعيين متساويين أو مختلفين، يقوم كل فرد بتقويم الفرد الآخر، إلا أنّ التقويم يعتمد على اللغة والاتصال الذي يحدث بينهما، فاللغة تعبر عن الألفاظ الرمزية التي يستعملها هذان الشخصان والتفاعل لا يمكن أن يتم دون الأدوار التي يحتلها هذان الشخصان... بمعنى أنّ كل فرد يقوم الفرد الآخر عبر الرموز التصورية التي يعطيها له بناء على التقويم الذهني الذي كونه عنه من خلال عملية الاتصال والتفاعل بينهما، علما بأن الفرد الواحد لا

يكون هذه الصورة الرمزية إزاء الفرد الآخر فقط بل يكون صورة رمزية إزاء جميع الأفراد الذين يتفاعل معهم أولاً، يتفاعل بمجرد أن يشاهدهم أو يقرأ عنهم أو يسمع قصصاً وأخباراً من الآخرين عنهم. (الحسن، 2015، ص 87)

إنَّ ما تحمله اللغة هو مجموعة من الرموز الدالة، تعبر عن معاني تتماثل في خبرة أفراد الجماعة، يتكون المعنى من خلال عمليات التفاعل الاجتماعي ويبقى مرتبطاً بها، فعندما يعي الإنسان إيماءات واستجابات ذاته والآخرين ومضامينها وسياقها، تصبح ذات معنى ودالة رمزياً، عملية التفاعل والاتصال الاجتماعي تؤدي إلى تشكيل الأفكار ومواضيعها والحس العام. وعملية التنشئة كفيلة بنقل النظرات الخاصة إلى موقف عام موحد، وتعطي هذه العمومية والشمولية للمعنى، وعمليات التجريد، الإنسان قدرته على التفكير والتأمل، وتمنحه القدرة على التفكير في بدائل المستقبل المحتملة والممكنة، وبهذا الاختيار دون الحاجة إلى الخبرة الشخصية في كل منها، كما يمكنه إيصال هذه البدائل للآخرين دون الحاجة إلى فعل عملي.

عملية التفاعل والاتصال بين أعضاء الجماعة تعمل على مشاركتهم في معنى الرمز، ما يعتبر شرطاً للتفاهم، كما يعتبر هذا أساساً في إمكانية تشكل الجماعات والبناءات والنظم الاجتماعية، وفي الوقت نفسه أساس تشكل الذات والعقل. (إبراهيم عيسى، 2008، ص 121) والتفاعلية الرمزية بذلك تؤكد على المعاني والدلالات الرمزية للتفاعل، ومن ثم نجد "جورج ميد" يبدأ تصويره للتفاعلية الرمزية بتحليل عملية الاتصال وتصنيفها إلى نوعين أساسيين من الاتصال هما:

- الاتصال الرمزي.

- الاتصال الغير رمزي.

مشيراً إلى أنَّ الاتصال الرمزي يستخدم الأفكار والمفاهيم، لهذا يعتبر اللغة ذات أهمية بالغة بالنسبة لعملية الاتصال بين الناس في المواقف المختلفة، ويؤكد على أهمية عملية الاتصال الرمزي التي تكون اللغة محوراً والتي تولد لدى الفرد مفهوم الذات، والأداء الفردي، وذلك لأنها تلازم الفرد من ميلاده وخلال مراحل نموه المختلفة. (السيد شتا، 1996، ص 70)

أما حسب بلومر Herbert Bloumer تعتمد التفاعلية الرمزية على ثلاثة مبادئ:

- أنَّ الأفراد في سلوكهم تجاه الأشياء، يرتبطون بالمعنى الذي تحمله هذه الأشياء إليهم.

- إنَّ معنى هذه الأشياء، يتأتى أو ينبثق عن التفاعل الاجتماعي مع الآخرين.

- إنَّ هذه المعاني يتم تناولها، وكذا تعديلها في سياق صيرورة تأويلية يوظفها الفرد في التعامل مع الأشياء التي يلاقيها.

إنَّ التفاعلات الرمزية، تظهر أنَّ مصدر المعنى لا يكمن في التكوين الجوهري في حد ذاته، ولا في العناصر النفسية التي يحملها الفرد، ولكن بصفة أساسية، فإنَّ هذا المعنى ينمو من خلال تعامل أفراد المجتمع، مع الفرد تجاه الشيء. (بن روان، 2007، ص 31)

هذه النظرية تهتم بطبيعة اللغة والرموز في شرح عملية الاتصال في إطارها الاجتماعي، وتتحدد الاستجابات ومضامينها وسياقها من خلال نظام الرموز والمعاني الذي يبنيه الفرد للأشياء والمواقف، لذلك فهي تنظر للمعنى على أنه منتج اجتماعي، وبالتالي كلما اتسع إطار المعاني المشتركة للأفراد كلما تشابهت الاستجابات في عمليات التفاعل الاجتماعي المختلفة، ويصبح الفرد قادراً على توقع استجابات وأدوار الآخرين في إطار الثقافة الواحدة، ومن جهة أخرى فإنَّ هذه «الأدوار بمثابة دالة أو انعكاس عضوية جماعة معينة».

وتشكل الأدوار المعقدة (الأب، الأم، المدرس) الثقافة أو هي توجد في الثقافة الخاصة بمجتمع ما في زمان ما، وهي تعرف ما ينبغي أن يكون عليه سلوك الفرد بوصفه عضواً في جماعة معينة، وهذا ما يعرف بتوقعات الدور (Role expectations). (عودة، 1995، ص 97)

وهذا ما يفسر أنّ الطفل خلال مراحل نموه وتطوره داخل الأسرة، يتعلم كيف يتعامل معها من مجمل أنماط التنشئة الأسرية واكتساب نظام اللغة، وهو بالمقابل مدرك بماذا تتوقعه منه أسرته وكيف تتصرف إزاء الجماعات الأخرى، لذلك «حاول أصحاب هذا الاتجاه تفسير السلوك الدراسي وانعكاساته على عملية التنشئة الاجتماعية ومستويات الاستيعاب، والقدرات العقلية، وعلاقتها ببناء المناهج الدراسية، ويبدأ أصحاب النظرية التفاعلية بدراساتهم للنظام التعليمي من الفصل الدراسي (مكان حدوث الفعل الاجتماعي)، فالعلاقة في الفصل الدراسي والتلاميذ والمعلم هي علاقة حاسمة، لأنّه يمكن التفاوض حول الحقيقة داخل الصف، إذ يدرك التلاميذ حقيقة كونهم ماهرين أو أغبياء أو كسالى، وفي ضوء هذه المقولات يتفاعل التلاميذ والمدرسون بعضهم مع بعض، حيث يحققون في النهاية نجاحاً أو فشلاً تعليمياً.

إذن في ضوء النظرية التفاعلية الرمزية، ننظر للمجتمع على أنّه شبكة معقدة من الأفعال الفردية والتفاعلات بين الأفراد، ترتبط ارتباطاً وثيقاً بالعضوية الجماعية، التي تربطهم علاقات تعاون والخدمات الضرورية معتمدة في ذلك على التبادلات اللغوية، مما يتطلع كل منهم على الأدوار المتوقعة منه، بما يراه كافياً وملئاً لإنجاز هذه التوقعات، وكنتيجة لإدراك الفرد للمعاني المشتركة في هذه الثقافة، وبالتالي نجد الأفراد يرسمون صوراً للواقع من خلال نظام خاص للرموز والمعاني، يكتسبه الفرد في العمليات الاتصالية المتعددة خلال حياته.

3-8 نظرية الرأسمال الثقافي عند بورديو:

يعتبر بورديو Bourdieu من أصحاب التيار النقدي، وهو مفكر فرنسي، لقد اقترح نظرية في علم اجتماع التربية تسمى رأس المال الثقافي لتفسير دور التربية في ترسيخ وإعادة إنتاج علاقات التفاوت الطبقي القائمة.

وهي باختصار تنطلق هذه النظرية من إعادة الإنتاج الثقافي كأداة للسيطرة والقهر بديلاً عن العوامل الاقتصادية من خلال تقديم التعليم ورأس المال الثقافي إلى المتعلمين بما في ذلك اللغة واللهجات وأنماط السلوك والاتجاهات وطرق التفكير والاهتمامات وتعلمها من خلال الأنساق الرمزية التي تمتلكها الصفوة ويكسبها النظام الاجتماعي شرعية عامة. وأن كل فرد يتمثل هذا الرصيد الثقافي فأنّه يصبح من أتباع النظام القائم، إنّ بورديو يؤكد على أنّ النظم التربوية هي التي ترعى وتحافظ على توزيع واستهلاك رأس المال الثقافي، وأن الخصائص النفسية تستخدم لإنتاج وبناء الممارسات، فهي بالأساس ظاهرة أسرية اجتماعية ليس ظاهرة فردية، ويتم غرسها من خلال عملية التنشئة الاجتماعية. (جعيني، 2009، ص 111)

نجد في نظرية الرأسمال الثقافي لكل من Passeron et Bourdieu (بورديو وباسرون) يقرران أنّ الصراع أصبح إيديولوجياً محوره رأس المال الثقافي، عن طريق قيام المؤسسات التربوية بعملية انتقاء جماعي، وتلقين محتوى ثقافي، مؤسس على معايير ثقافية للطبقة المسيطرة، وتظهر هذه المعايير فنية خالصة (سياسات القبول، الامتحانات، معايير النجاح والرسوب، هذا بالإضافة إلى العنف الثقافي اللغوي بصفة خاصة، الذي يفرضه المعلم أثناء عمليات الاتصال التربوي بالإضافة إلى عمليات التلقين).

ونجد في الوقت نفسه أنّ الأفراد المزودين بخصائص شخصية مكتسبة نتيجة انتماءاتهم الطبقية هم الجديرون باكتساب السمات الأساسية للنجاح التربوي في المدرسة. (هلال وفايق، 2002، ص78)

ويركز هنا على نوع معين ذا أهمية خاصة من رأس المال الثقافي «ألا وهو رأس المال اللغوي والذي يتضمن مستويات مختلفة من القبول الاجتماعي الذي تحدده طرق الكلام، وهي أشكال الكلام التي تعتمد على الطبقية، فعلى سبيل المثال، يعد كلام الطبقة العاملة في الدول الأوروبية الحديثة ذا قيمة اجتماعية أقل من كلام الطبقة الوسطى، ومن ثم فإنّ الفرد الذي ينتمي إلى الطبقة الوسطى يمتلك رأس مال لغوي أكبر من الفرد الذي ينتمي إلى الطبقة العاملة، والفكرة العامة هنا أنّ الهابيتوس "العادات" هي أسلوب حياة طبقة اجتماعية معينة، وامتلاك "عادات" معينة (مثل "عادات" الطبقة العاملة) يزود المرء بمقدار معين من رأس المال الثقافي، مع العلم بأنّ ثمة "عادات" تزود الأفراد برأس مالي ثقافي أكثر من غيرها. كما ربط هذا الاكتساب بمقدار المعرفة والدراية التي يمتلكها الفرد إزاء القضايا الثقافية "الرفيعة" (الفن والأدب وغير ذلك) ويتجسد جزئياً بشكل مادي، في المؤهلات العلمية للفرد، فكلما كانت الشهادة أعلى زاد رأس المال الثقافي. (إنغلز وهويسون، 2013، ص251)

نجد في المقابل اللغة المكتسبة للفرد تتأثر بشكل كبير بالعوامل الثقافية للوالدين والمستوى العلمي، وكلما آل المستوى الثقافي إلى الأحسن ومقبول كان إقبال الأبناء للعلم والمعرفة أكثر بفضل الألفاظ والعبارات التي يسمعونها من آبائهم أو المكتسبة بتحفيظهم وترغيبهم إياها، على عكس الأطفال الذين يتسمون ببيئة ذات رصيد ثقافي منخفض وذات مستوى محدود وهو ما يجعل تفاوت طبقي للرصيد اللغوي والثقافي بين الطبقات الاجتماعية ينعكس مستقبلاً على الطفل وتحصيله العلمي.

وبورديو في «تناوله لعملية الصراع، يعود إلى ممارسات الفاعلين الذين ينتمون إلى طبقة معينة، كمجموعة تجمعهم ظروف متماثلة، ولأنّ الكل يحاول الحصول على ما له قيمة لتحسين وضعه، أو الإبقاء عليه، الأمر الذي يولد الصراع الطبقي عامة والتنافس بين أعضاء المجال، في تناوله الإنتاج الثقافي، والذي يمتاز أيضاً بعلاقات الصراع والتنافس، ويخضع لقانون العرض والطلب، شأنه شأن السوق الاقتصادي، تحاول كل طبقة إنتاج الإيديولوجيا المعززة لأغراضها، وهنا يلعب المثقفون الدور الأهم في تشكيل الخطاب المناسب، الذي يؤسس إما لشرعية الواقع القائم، أو ضرورة تغييره». (إبراهيم عيسى، 2008، ص173)

وهذا ما يمثله الوضع القائم في الجزائر، إنّ الذين يتحكمون في وسائل الإعلام والمؤسسات التعليمية لديهم فرصة أكبر في تشكيل الخطاب الإيديولوجي السائد.

«ويضيف إلى أنّ النظام التعليمي ينطوي على قهر ثقافي في المجتمعات الطبقية، حيث أنّ الطبقة المسيطرة تحاول تدعيم ثقافتها على أنّها ثقافة للجميع ولكل من في المجتمع مضيفاً إلى أنّ الواقع يشير ومن خلال تحليل النظام التربوي وكشف آلياته وتفسير دوره في إعادة تدعيم وإعادة إنتاج بنية التفاوت الطبقي في المجتمعات المعاصرة، ويتم ذلك من خلال الثقافة باعتبارها الوسط الذي تتم من خلاله إعادة إنتاج بنية هذا التفاوت، باعتبارها قوة رمزية تبني الواقع بأقل مكوناته». (جعيني، 2009، ص110)

إنّ النظام السياسي للدولة، يمكنها أن تمارس على الأفراد والجماعات نوعاً من الهيمنة الإيديولوجية عن طريق تمريرها لمؤسسة من مؤسسات الدولة التي تضطلع بالتنشئة الاجتماعية وهي المدرسة، التي يرى الناس السلطة من خلالها بطريقة مشروعة، لها قوانينها ونصوصها التشريعية بصفة رسمية، إلا أنّها تشكل وسط يمارس عليه نوع من الصراع القائم منذ

الاستقلال، بين ما يعرف بالنخبة المعربة التي تدافع على قيم الأصالة والهوية الجزائرية مع من تماهوا مع الثقافة الفرنسية والمتمثلة في التحريد والمغالطات التي تغذيها الفرانكفونية من أجل مصالحها وأهدافها الخاصة، وجسدت أعمالها بإقرار أهدافها بغايات تربوية، تحفز عوامل تفشي العنف ضد العربية وتشجيع اللهجات محلها حتى يتسنى للغة الفرنسية السيطرة والهيمنة لأكثر قدر ممكن، فهناك تضارب بين الخطاب الرسمي والواقع.

4-8 نظرية التعلم الاجتماعي Social learning theory:

هناك أسماء أخرى لنظرية التعلم الاجتماعي، مثل نظرية التعلم بالتمذجة، نظرية التعلم بالملاحظة، نظرية التعلم الاجتماعي، تعتبر هذه النظرية من النظريات الانتقائية، لأنها عبارة عن حلقات تصل بين النظريات السلوكية والمعرفية. «يعتمد مفهوم نموذج التعلم بالملاحظة على افتراض مفاده أن الإنسان، ككائن اجتماعي، يتأثر باتجاهات الآخرين ومشاعرهم وتصرفاتهم وسلوكهم، أي يستطيع أن يتعلم عن طريق ملاحظ استجاباتهم وتقليدها، وينطوي هذا الافتراض على أهمية تربوية بالغة، إذا أخذنا بعين الاعتبار أن التعلم بمفهومه الأساسي عملية اجتماعية.

وتعتبر عملية التنشئة الاجتماعية بحد ذاتها عملية تعلم، لأنها تتضمن تغييرا أو تعديلا في السلوك نتيجة التعرض لخبرات وممارسات معينة، ولأن مؤسسات التنشئة الاجتماعية المختلفة تستخدم أثناء عملية التنشئة بعض الأساليب والوسائل المعروفة وتحقيق التعلم، سواء أكان ذلك بقصد أو بدون قصد» (أبوجادو، 1998، ص 47)

التعليم تغير شبه دائم في سلوك الفرد، أي أنه تغير قابل للمحو أو التقدم، وكذلك للإضافة أو الحذف، فإن التعلم الاجتماعي هو تغير شبه دائم نسبيا في المعرفة أو السلوك، يحدث من خلال المواقف التي تتضمن علاقة فرد بآخر، أو فرد بجماعة، حينما يحدث تأثير متبادل بينهما، وهكذا يتعلم الفرد المعايير والقيم والعادات الاجتماعية والمعارف والمهارات، التي تساعده على التوافق الاجتماعي، ومن ثم كان ألبرت باندورا (Albert Bandura) من المهتمين والمنظرين لهذا الجانب» (مصباح، 2014، ص 142)

والنظرية تسعى «لتطبيع الاجتماعي الذي يمثل جانب من التعلم الذي يعنى بالسلوك الاجتماعي عند الفرد، ويمكن أن ينظر إلى التطبيع باعتباره تعلمًا يسهم في قدرة الفرد على أن يقوم بأدوار اجتماعية معينة، وترى هذه النظرية أن التطور الاجتماعي يحدث عند الأطفال بالطريقة نفسها التي يحدث فيها تعلم المهمات الأخرى، وذلك من خلال مشاهدة الأطفال الآخرين وتقليدهم، ولا شك أن مبادئ التعلم العامة مثل التعزيز والعقاب والانطفاء والمحو كلها تلعب دورا رئيسيا في عملية التنشئة الاجتماعية» (الرشدان، 2005، ص 259)

إن التقليد في نظر أصحاب هذه النظرية أهمية خاصة في تكوين ضبط الذات (Control self) وفي تعلم السلوك الخلقى، فالفرد في نظرهم يتعلم الكثير من خلال ما يراه من نماذج حية أو رمزية خاصة إذا اقترن سلوك هذه النماذج بنتائج، فمشاهدة الملاحظ لنموذج أثيب أو عوقب على القيام بسلوك ما يخلق توقعا لدى هذا الملاحظ بأن قيامه بسلوك مشابه لسلوك النموذج سيجلب له نتائج مماثلة إذا قام بتقليده، وأن التعزيز الذي يطلق عليه باندورا اسم "التعزيز بالنيابة" تحتل مركزا عالميا في نظرية التعلم عن طريق التقليد، وهو عبارة عن الأثر الثانوي الذي يمكن أن يتركه تعزيز سلوك النموذج على سلوك الملاحظ. (جابر، 2009، ص 260-261)

وقد حدد ميللر ودولارد وهما من أقطاب هذه النظرية، أربعة شروط للتعلم وهي الدوافع والمثيرات والإشارات أو الموجهات والاستجابات والمكافآت، فالطفل يرغب في الحصول على انتباه والده (مثير)، فيرى أباه يحب المطالعة (موجه)، فيحاول مطالعة القصص (استجابة)، فيرضى عنه والده ويكافئه (مكافأة).

ويرى مللر ودولارد أنّ الطفل في سعيه لخفض دوافعه وإشباع حاجاته يقلد الآخرين، ويرى هذان الباحثان أنّ السلوك التقليدي يكون على نوعين:

1- السلوك المعتمد المتكافئ: ويطابق الطفل في هذا النوع من السلوك بين سلوكه وسلوك شخص آخر مع عدم إدراكه للموجهات أو المثيرات في سلوك ذلك الشخص.

2- سلوك النسخ: يتعلم الطفل سلوكا جديدا عن طريق المحاولة والخطأ. (الرشدان، 2005، ص260)

يكتسب الفرد من خلال الملاحظة الكثير من السلوك، إذ يمكن تفسير عدد من أكثر أشكال الاكتساب أهمية مثل اللغة والقواعد الثقافية والاتجاهات والكثير من الانفعالات بطريقة أفضل، فطريقة المحاولة والخطأ تمكن الطفل من اكتساب شكل من أشكال اللغة، الكتابة، الرسم... من خلال التدريب على القيام بمثل هذه المهارة، ويتعلم كيفية إتقانها ويخطط بصورة سليمة، وفي هذا النمط من التقليد على المقلد محاولة جعل استجابة تقارب استجابة النموذج، ووحدات النسخ تكون في مرحلة مبكرة من حياة الفرد، والفشل في التعلم بالملاحظة يكمن في نقص جزء أو أكثر من هذه الأجزاء التي يحكم كل منها مبادئ مختلفة، وهي تمثل مراحل التعلم بالنمذجة وهي:

1- مرحلة الانتباه: وهي نوع من الانتباه القصدي أو الإرادي للنموذج الملاحظ بدقة إدراكية تمكنه من اشتقاق المعلومات أو السلوك الأساسي، الذي يمكن المتعلم من الاقتداء بالنموذج أو محاكاته. (جابر، 2009، ص263)

2- مرحلة الاحتفاظ: يحدث التعلم بالملاحظة من خلال الاتصال والتحاور، فالحديثين المتجاورين الضروريين هما الانتباه لأداء النموذج، وتمثيل ذلك الأداء في ذاكرة المتعلم، والملاحظون الذين يقومون بترميز الأنشطة المنمذجة يتعلمون ويحتفظون بالسلوك بطريقة أفضل من هؤلاء الذين يقومون بالملاحظة وهم منشغلون بأمور أخرى. (أبوجادوا، 1998، ص50)

3- مرحلة إعادة الإنتاج: وتشير إلى ترجمة الفرد الرموز التي جرى ترميزها وتخزينها أو الاحتفاظ بها في الذاكرة المتعلقة بالأنماط السلوكية التي صدرت عن النموذج إلى أنماط استجابية أو سلوكية جديدة.

4- مرحلة الدافعية: وتشير إلى كافة أشكال التعزيز الخارجية والداخلية والقوى التي تقف خلف حرص الفرد وبراعته للاقتداء بالنموذج ومحاكاته. (جابر، 2009، ص263)

كما تعتبر نظرية التعلم بالملاحظة من أهم نظريات التعلم التي تم تطويرها لتفسير اكتساب الأنماط السلوكية من خلال التعرض إلى وسائل الإعلام بصفة عامة، حيث رأى باندورا أنّ الأطفال والبالغين يكتسبون الاتجاهات والاستجابات العاطفية والأنماط السلوكية والقيمة الجديدة من خلال النماذج التي تعرض في وسائل الإعلام، لأنّ التعلم من خلال الاقتداء بالنماذج الإعلامية (النمذجة)، له دور كبير في تعلم أنماط السلوك، ومواجهة المشكلات التي قد يتعلمها ببطء لو تعلمها من البيئة الحقيقية.

كما أنّ المحاكاة في هذه النظرية ليست شبيهة بالتقليد، ولكنها تتم عن طريق انتقاء وربط جوانب مختلفة من نماذج مختلفة تعرض لها الفرد الملاحظ، وهو ما يتفق مع مفهوم التوحد الذي يعتبر شكلا من أشكال المحاكاة، يتم فيها نسخ النموذج أي محاولة التشبيه بالنموذج في الكثير من خصائصه التي يراها جديرة بالاحترام. (بن روان، 2007، ص 62-63)

من خلال ما سبق نجد أنّ مقداراً كبيراً من التعلم الإنساني يمكن أن يحدث من خلال ملاحظة سلوك الآخرين، وما ترتب عليه من عواقب، وتكون ملاحظة سلوك الآخرين بالمشاهدة، والتوضيح المحسوس يفسر بصورة عامة، محاكاة الأطفال السلوك من خلال ملاحظة أداء نموذج يقوم بعمل حي في البيئة، سواء من أوليائهم أو وسائل الإعلامية (التلفاز، الإذاعة، الأفلام) أو مصدر آخر هام من مصادر المعلومات، ويستلزم نقل المعلومات عن الاستجابات التي يراد اتخاذها نموذجاً، تتخذ من خلالها أشكالاً عديدة : مهارات لفظية، التمثيل بالصور، توضيح بالمادة، وتتيح هذه الأشكال عملية اختيار الاستجابات وتنظيمها على مستوى معرفي رمزي، تمكن الفرد من تحويل ما تعلمه إلى أنماط سلوكية جديدة، تظهر بصفة جلية على مستوى التطور اللفظي للغة، «فالسلوك نتيجة لتفاعل معقد بين العمليات الداخلية لدى الفرد ومؤثرات البيئة الخارجية، وتقوم هذه العمليات الداخلية على خبرات الفرد السابقة التي تتضمن تمثيلاً رمزياً للأحداث الخارجية السابقة» (مصباح، 2014، ص 142)، فنظرية التعلم الاجتماعي تقدم إطاراً استكمالياً تفسيراً للعمليات التي يتم بها تعلم اللغة واكتساب معانيها عن طريق عملية الاقتداء بالنماذج.

الفصل الثاني

ظاهرة التعدد اللغوي في المجتمع الجزائري

تمهيد

1- مدخل عام حول ظاهرة التعدد اللغوي

2- أنواع التعددية اللغوية (Plurilinguisme)

3- أسباب بروز ظاهرة التعدد اللغوي

4- مظاهر التعدد اللغوي

5- إشكالية التعدد اللغوي في الواقع الجزائري

6- اللغات واللهجات المميزة في الحقل اللغوي للمجتمع الجزائري

خلاصة

تمهيد:

عرفت الجزائر خلال مراحلها التاريخية العديد من القضايا والمشاكل المتصلة باللغة أسهمت في ضرورة الحاجة في البحث عن وظيفة اللغات في عصرنا الحالي، نظرا لما يعتريه من إشكاليات حقيقية تمس واقعها خاصة في فترة ما بعد الاستقلال، ومن مظاهرها التعدد اللغوي الذي لا يكاد يخلو منها أية دولة أو مجتمع، اتخذت هذه الظاهرة في الوسط الجزائري شكلين: أحدهما يطلق عليه بالازدواجية اللغوية والآخر ما يسمى بالثنائية اللغوية، اتسم كل منهما بحضور واسع مخلفا في ذلك أثارا على مستوى النسق الاجتماعي والوسط التربوي، وأمام هذا المشهد اللغوي وما يكتنفه من تحديات أنية ومستقبلية، كان لابد من استقراء الواقع اللغوي الجزائري للوقوف على دور التوجهات السياسية في ظل التصادم اللغوي الموسوم بالتعدد: فصحي، عاميات، أمازيغيات، لغات أجنبية، من أجل الوصول إلى نتائج هذه الممارسات اللغوية، وبيان ما حققتة السياسات اللغوية المنتهجة لتحقيق الأمن اللغوي والمواظبة والتعايش اللغوي في أوساط المجتمع.

1- مدخل عام حول ظاهرة التعدد اللغوي:

يعد التعدد اللغوي ظاهرة إنسانية طبيعية قديمة أفرزتها ضروريات الحياة التي تستوجب التواصل الثقافي والتبادل المعرفي بين الحضارات فأصبحت بذلك ضرورة ثقافية اجتماعية تسير وفق ديناميكية اللغة، بفعل الامتزاج الحاصل بين اللغات قصد تبادل الثقافات تماشياً مع التطور العلمي الحاصل، ولا يكاد يخلو منها مجتمع من المجتمعات. "فللاتصال الثقافي تأثير على نسبة التغير اللغوي، فعندما يتصل أناس ذوو ثقافات متباينة، يختار كل منهم عدداً من كلمات اللغات الأخرى، وبعضها من تصوراتها وثقافتها". (السيد صبري، 1995، ص 89) فتمت أتيح لاحتكاك لغتين في بلد واحد لا مناص من تأثير كل منهما بالأخرى، سواء أن تغلبت إحداها أو كتب لكليهما البقاء (وافي، 2004، ص 264)، ذلك لأن الصراع وتنازع واحتكاك اللغات ضرورة تاريخية واحتكاك اللغات يؤدي حتماً إلى تداخلها. (فندريس، 2014، ص 348)

إن دراسة احتكاك اللغات يستهدف وصف الاختلافات والتماثل بين لغتين أو أكثر، وعلاقة ذلك باختلافات البنائية للغة، وعليه فإن أشكال التداخل المتبادل بين اللغات التي في موقف الاحتكاك تتحدد بالوصف العلمي، وبالمصطلحات اللغوية، وبفحص التداخل أيضاً في علاقته بلغة المجتمع. (السيد شتا، 1996، ص 79)

ليس التعدد اللغوي -خلافًا لما يمكن للبعض أن يتصوره- وضعاً خاصاً، وليس مقصوراً على مناطق مخصوصة، ولا هو سمة من سمات العالم الثالث على وجه التحديد، أو من سمات البلدان النامية التي نتصورها بداهة موزعة بين لهجاتها، ولغاتها المحلية، ولغاتها (كالف، 2008، ص 77)، فتعدد اللغات يعد ظاهرة مشتركة وعامة وواسعة الانتشار من الظواهر اللغوية المألوفة للغاية في العالم كله. (هدسون، 1990، ص 25)

فعندما تستهدف الدراسة تحليل اللغة في المجتمعات التي تستخدم أكثر من لغة، يشير ذلك لاحتكاك اللغات، سواء كانت لغتين أو أكثر، وتبادل استخدامهما بين الأشخاص أعضاء المجتمع، حيث يكون الأفراد الذين يستخدمون اللغة في حالة احتكاك وتفاعل مع بعضهم البعض، في المواقف والمناسبات الاجتماعية المختلفة. وقد انحصرت مواقف الاحتكاك اللغوي تلك عند "يريل فينريخ" Uriel weinreich في ثنائية اللغة وتعددتها في دراسته بعنوان "احتكاك اللغات" سنة 1945م، وعمقه من بعده "فيرجيسون" بإضافة بعد الاختلاف في استخدام نفس اللغة، ثم صاغه في شكل نموذج لتحليل الاحتكاك اللغوي "كارول اياستمان" بعد إضافة مؤشراً رابعاً يشير لاستخدام لغتين أو لهجتين أو أكثر في موقف حديث واحد. (السيد شتا، 1996، ص 78)

ويشير الاحتكاك اللغوي هنا إلى دراسة التداخل Interference الحادث بين اللغات في حديث الأفراد، فجميع المواقف الناتجة عن احتكاك اللغة تتضمن أو تشير إلى الانحراف عن معايير كل لغة (لهجة). وهذا الانحراف ينتج بدوره عن تجاوزات وخروج أعضاء المجتمع عن لغته بلغة أو أكثر، أو لهجات، واستقطابها وتداخلها معها Interference. وطبقاً لوجهة نظر "فينريخ" يعد التداخل اللغوي ظاهرة الحديث التي تؤثر على معايير اللغة المعرضة للاحتكاك. (السيد شتا، 1996، ص 79)

والجزائر من بين دول المغرب العربي الذي يتسم وضعها اللغوي بالتعدد، لتوفرها على تنوعات لغوية لهجية مستعملة في الساحة الاجتماعية والتربوية، وذلك بوجود العربية كلغة تعليم أولى والفرنسية باعتبارها لغة أجنبية أولى، والأمازيغية بعد ترسيمها كلغة وطنية ثانية وكلغة تعليمية ثالثة - في بعض المدارس الجزائرية لا كلها- إلى جانب توفر المحيط الاجتماعي على لهجات ودواجر منها العامية كلغة أم لأغلبية الشعب الجزائري، تشاركها الأمازيغية بلهجاتها المتعددة المتفرعة بين شليحية، ترقية، مزابية... الموزعة على مناطق عديدة من التراب الوطني، فالجزائر تنتمي إلى الفضاء المغاربي الذي يتميز كفضاء لغوي تتداخل فيه أشكال من الأداء الذي يسود في البلاد المغربية، ويصف "لويس كالف" هذا التعدد بقوله: "تستخدم في بلدان

المغرب الحالي ثلاث لغات، العربية والفرنسية واللغة الأم، أما الأوليان فلغة ثقافة وهما لغتان مكتوبتان وتستخدم الفرنسية أيضا لغة محادثة، غير أن اللغة الأم الحقيقية التي يستخدمها الناس دائما في خطابهم اليومي لهجة العربية أو البربرية وليست هذه اللغة الأم إلا حالات نادرة جدا، لغة مكتوبة" (قلاتي، 2018، ص351).

وموضوع التعدد اللغوي قد شغل حيز كبير بين الرواد إلا أنه تختلف جوانب الاهتمام فيما بينهم ونظرتهم لظاهرة، من بينهم هارالد هارمان الذي ينظر لظاهرة التعدد اللغوي بنظرة إيجابية وهي عنده ليست مجرد تعدد اللغات، وإنما تنوع لغوي لا يمكن الاستغناء عنه من أجل مواجهة متطلبات الثقافية المحلية والمحافظة على السلوك الاجتماعي وأن "تعدد اللغات في العالم ليس واقعا يجب العيش معه وحسب، بل أنه أيضا أداة الهوية الإنسانية.. إن خسارة تنوع اللغات في العالم يعادل ما قد يحدث من تقليل لقدرة الإنسان على إقامة جماعة ذات صفة محلية" (هارمان، 2006م، ص46)، وذكر رالف فاسولد أيضا في مناقشته حول مصطلح التعددية اللغوية واعتبرها "وسيلة تفاعلية وأن اللغات المختلفة تعطي عادة مهام مختلفة في مجتمعات ذات التعددية اللغوية. وقد درست هذه العلاقة بين الشكل اللغوي والوظيفة الاجتماعية من منظور ظاهرة ازدواجية اللغة".

(فاسولد، 2000، ص57)

ويضيف الدكتور يوسف بن نافلة في مقال له نقلا من عبد العلي الودغيري جملة من الملاحظات قدمها حول التعدد اللغوي أوجزها فيما يأتي: (بن نافلة، 2016، ص107-108)

1- التعدد لا يكون ناجحا إلا إذا كان مُتَحَكِّمًا فيه عن طريق قيود وشروط منها: أن يتم تديبره على الوجه الأحسن والأكمل والأفضل والأليق، وأن لا يكون على حساب اللغة الوطنية والرسمية والمشاركة للدولة، أو يؤدي إلى إضعافها أو تهميشها، وإنما يجب أن يتم تحت سيادتها وإشرافها ومن غير مزاحمتها أو التضيق عليها.

وان لا يكون فيه تهديد للأمن والاستقرار المجتمعيين، ولا يؤدي إلى تفتيت كيان المجتمع ولا يضر بوحدته، وأن لا يؤدي إلى تشظي الهوية الجماعية وبسط هيمنة ثقافية ولغوية أجنبية تفضي إلى إحداث شروخ داخل المجتمع، وأن لا يؤدي إلى تلوث أو هجنة لغوية تفقد الناس القدرة على التعبير بلغة صحيحة صافية منسجمة...

2- أن هناك علاقة لاحظها العلماء الباحثون والمختصون بين التعدد اللغوي والتخلف الاقتصادي والتنموي، فقد تنهوا لوجود ظاهرة لافتة وهي أن الدول الأقل تعددا لغويا هي عادة ما تكون الأكثر تقدما وتنمية وتحديثا وثراء وقوة، والعكس بالعكس.

3- أن العالم رغم تقليعه التعددية التي ارتفعت موجتها في العقود الأخيرة، ومتجه -لا محالة- لأسباب كثيرة نحو التقليل من عدد اللغات، والدليل هو النسبة المرتفعة لعدد اللغات الصغيرة التي تنقرض وتختفي كل يوم مما أثار الرعب في نفوس الكثيرين، فاتجهوا للدعوة إلى المحافظة على لغات الأقليات، واللغات الإقليمية والمحلية باعتبارها تراثا إنسانيا.

4- أن هناك ازدواجية في الخطاب تمارسها بعض الدول الكبرى التي نراها متحمسة للتعدد اللغوي حيث تتحدث للآخرين فتراها حريصة على توجيههم وإسداء النصائح لهم بل وممارسة ضغوطها عليهم، حتى يسلكوا طريق التعدد اللساني، قصد المحافظة على مصالحتها وتثبيت مكانة لغتها وثقافتها.

5- أن التعدد اللغوي لا يعني بأية حال المساواة المطلقة بين اللغات المستعملة في مجتمع متعدد.

6- أنه بجانب كل المزايا التي يمكن التفكير فيها للتعددية اللسانية، هناك بعض المحاذير والمزالق بل الأخطار التي ينبغي التنبيه لها، ووضعها في الحسبان حتى تكون رؤية الموضوع عامة وشاملة ومتبصرة بكل جوانبه وزواياه.

فالتعدد اللغوي ظاهرة اجتماعية لا تستدعي النفور من لغة إلى أخرى أو التعصب لواحدة لأنها تمثل حمولة ثقافية تعبر عن صيرورة حال أصحابها، إلا أن تقبل التعدد اللغوي يختلف من دولة لأخرى فهناك من يعتز بذلك ويعتبره نعمة فيستغله ليرفع شأنه ويزداد تقدمه، وأمنه اللغوي والثقافي، وهناك من لم يحسن فهمه والتعامل معه والعمل به، فصار نقمة عليه، زاده تدينا وتدهورا وتشتتا كحال أغلب الدول العربية، في حين أن الدول المتقدمة تولي اهتماما كبيرا للتعدد اللغوي لأنه ينتج تنوعا لغويا وثقافيا إن أحسن استثماره وقد يكون التعدد اللغوي عاملا من عوامل إذكاء الفتن والنزاعات السياسية. (قدار، 2018، ص401)

2- أنواع التعددية اللغوية (Plurilinguisme):

عرض لويس جان كالفي في كتابه "حرب اللغات" أربعة أصناف من التعددية اللغوية نوجزها فيما يلي: (كالفي، 2008، ص397-399)

1-2 تعددية لغوية ذات لغة وحيدة غالبية: (Plurilinguisme à langue dominante unique)

"تتميز بوجود عدد من اللغات المتواجبة في رقعة جغرافية ما، تكون واحدة منها لغة غالبية إلى حد كبير وليس عنها بديل، مثالها الفرنسية في فرنسا، إذ لا يوجد على التراب الفرنسي الآن لغة يمكن أن تحل محل اللغة الفرنسية مع أنه يمكن أن نحصي على التراب الفرنسي ما يربو على ثلاثين من لغات الأقليات التي تظهر هنا وهناك على شكل ازدواجية بالمعنى الحقيقي للكلمة (كورسيكا، كاتالونيا والألزاس...)"

2-2 تعددية لغوية ذات لغة واحدة أقلية: (Plurilinguisme à langue dominante minoritaire)

تعددية تكون فيها اللغة الغالبة من وجهة النظر الإحصائية لغة مغلوقة من وجهة النظر السياسية والثقافة لأنها ليست ممثلة في بنية الدولة، مثال هذه التعددية الوضع في السنغال حيث لغة (الوُلف) لغة غالبية من وجهة النظر الإحصائية، ولكنها لغة مغلوقة من وجهة النظر السياسية الثقافية، لأنها ليست مستخدمة في دوائر الدولة.

3-2 تعددية لغوية ذات لغات غالبية أقلية: (Plurilinguisme à langues dominantes minoritaires)

تعددية تكون فيها اللغات الغالبة من وجهة النظر الإحصائية لغات مغلوقة من وجهة النظر السياسية والثقافية، لأنها ليست ممثلة في بنية الدولة. مثال هذه التعددية الوضع في المغرب حيث العامية المغربية والبربرية غالبتان من وجهة النظر الإحصائية ومغلوبتان من وجهة النظر السياسية الثقافية لأنهما ليستا مستخدمتين في دوائر الدولة.

4-2 تعددية لغوية ذات لغة غالبية بديلة: (Plurilinguisme à langue dominante alternative)

تعددية يمكن فيها للغة الغالبة إحصائيا المغلوقة ثقافيا وسياسيا، أن تحل محل اللغة الغالبة وتأخذ وظائفها السياسية لتصبح لغة الدولة، مثال هذا الوضع المقاطعات الفرنسية في ما وراء البحار مثل (المارتينيك) و(الغواديلوب) التي يمكن للغات المزيج فيها أن تحل محل الفرنسية لغة رسمية.

5-2 تعددية لغوية ذات لغات غالبية إقليمية: (Plurilinguisme à langues dominantes régionales)

تعددية تتعايش فيها لغات رسمية متعددة داخل الدولة الواحدة ويكون لكل لغة من هذه اللغات رقعة تكون فيها لغة غالبية، مثال هذا الوضع في سويسرا التي جعلت الفرنسية والألمانية والإيطالية لغات رسمية فيها، وبلجيكا التي تتصارع فيها الفرنسية مع الفلمنكية أو مع الألمانية".

وفي الأخير نجد أن الجزائر كبلد متعدد لغوي يصنف من النوع الثالث وهو تعدد لغوي ذات لغات غالبية أقلية، يتميز حقلها اللغوي بوجود " ثلاث لغات: العربية والفرنسية واللغة الأم، أما الأوليان فلغتا الثقافة، وهما لغتان مكتوبتان، وتستخدم الفرنسية أيضا لغة للمحادثة، غير أن اللغة الأم الحقيقية التي يستخدمها الناس دائما في خطابهم اليومي لهجة هي العربية أو البربرية، وليست هذه اللغة الأم، باستثناء حالات نادرة جدا، لغة مكتوبة" (كالي، 2008، ص 89). إذ أن اللهجات العربية والبربرية غالبتان من وجهة النظر الإحصائية ومغلوبتان من وجهة النظر السياسية الثقافية.

وفي تصنيف آخر ورد عن التعدد اللغوي نوعين: النوع الأول هو التعدد اللغوي الاجتماعي والنوع الثاني هو التعدد اللغوي الرسمي أو الدستوري (المعترف به دستوريا): (عبد الكريم، 2017، ص 183)

– "التعدد اللغوي الاجتماعي: وهذا التعدد نجده متفشي في مختلف طبقات المجتمع دون ما إقرار من جانب الحكومة، ويكتسبه المجتمع نتيجة احتكاكه مع شعوب أخرى مختلفة عنه في اللغة أو نتيجة الهجرات، أو الاستعمار أو غيرها من العوامل الأخرى، وهذا التعدد طبيعي لا تحكمه قوانين ولا أطر تنظمه من قبل الحكومة إنما فرضته قوى خارجية متنوعة كالهجرة، والاستعمار... الخ.

– التعدد اللغوي الرسمي: هو ذلك التعدد الذي تقره الدولة رسميا في دستورها، حيث تقر بالتعدد اللغوي في تعاملاتها الإدارية ووثائقها الرسمية.

لكن عند النظر إلى الواقع اللغوي في الجزائر تترأ لنا التعددية اللغوية بصفة جلية، سواء على مستوى المجتمع أو المستوى الرسمي دون أي إقرار دستوري، فالجزائر تعلم في مدارسها اللغة العربية والفرنسية والانجليزية وفي بعض المناطق الأمازيغية والألمانية والإسبانية وغيرها... لكن لا نرى أي مادة في الدستور تنص على قضية التعددية اللغوية".

3- أسباب بروز ظاهرة التعدد اللغوي:

لم يتواجد التعدد اللغوي في الدول والمجتمعات صدفة وإنما هناك مجموعة من الأسباب أدت إلى ظهوره، وهذه الأسباب لا تكاد تختلف من دولة إلى أخرى وخاصة عالمنا العربي الذي مر بنفس الظروف تقريبا من منظور التاريخي، ومن بين هذه الأسباب نذكر أهمها:

3-1 الغزو العسكري والاحتلال:

إن من الأسباب تواجد ظاهرة التعدد اللغوي في العالم العربي عامة والجزائر خاصة، ما تعرضت له البلدان العربية من احتلال عسكري في القرن الماضي، وكما هو معلوم فإن الجزائر قد تعرضت للاحتلال الفرنسي (من 1830 إلى 1962)، خلال هذه الفترة عملت فرنسا على محو اللغة الرسمية للبلاد (اللغة العربية)، جاهدة في فرض لغتها الفرنسية على الشعب الجزائري، طامحة في تحقيق أهدافها التي رسمتها ومن أهمها فرنسة الشعب الجزائري، والمدة غير القصيرة التي قضتها فرنسا في الجزائر جعلت الجزائريين يتعاملون مع هذا المحتل، يتعلمون في مدارسهم ويعملون لديه نتج عن هذه المعاملات احتكاك لغوي أدى إلى ظهور ثنائية لغوية. (عبد الكريم، 2018، ص 184)

3-2 الهجرة:

يمكن تقسيم الهجرة إلى نوعين رئيسيين، ففي النوع الأول توسع جماعة كبيرة إقليمها بالتحرك إلى مناطق مجاورة مسيطرة في الوقت نفسه على مجموعات اجتماعية ثقافية أصغر كانت موجودة من قبل. وفي آخر المطاف ستعتنق بعض

الشعوب الأصلية قومية الجماعة الكبيرة وتمثلها لغويا وثقافيا بدرجات متفاوتة. بينما يحافظ الآخرون على قوميتهم الأصلية، ويشكلون بذلك عقبة في وجه الأمة المحكومة بالقومية الغالبة.

ويحدث النوع الآخر للهجرة عندما ينتقل عدد قليل من الأفراد من جماعة عرقية ما إلى إقليم تسيطر عليه قومية أخرى. وبالطبع يصل المهاجرون وهم يتحدثون لغاتهم الأصلية، وهذا يضيف للتعددية اللغوية للأمة المضيفة. وأفضل مثال لهذا النوع من الهجرة هي الولايات المتحدة الأمريكية التي هاجر إليها صينيون وأوروبيون في القرن التاسع عشر ومطلع القرن العشرين، والهجرة الأحدث من بلدان الصين الهندية، وكوريا، وكوبا، وهيتي. (فاسولد، 2000، ص 15)

3-3 النزوح الريفي:

ومن الأسباب الهامة الأخرى لمسألة تشكل المجموعات المتعددة اللغات إبان القرن العشرين، تسجل ظاهرة النزوح من الريف أو من المدن الصغيرة نحو العواصم الكبرى، ففي دول العالم الثالث وكذلك الشأن بالنسبة للدول المتقدمة، أدى هذا النزوح نحو المدن الكبرى إلى خلق مدن مجاورة من هنا وهناك، سمتها البارزة هي سعة مساحاتها واكتظاظها المتزايد بسبب ارتفاع عدد سكانها الذي يقدر بالملايين. مثل هذه الوضعية، تشجع على خلق أنماط بالغة التعقيد من التعدد اللغوي، وهو واقع يقف حجر عثراء أمام تحقيق برامج التنمية الاجتماعية والاقتصادية والسياسية، وأحسن مثال على ذلك، ما تنسم به المدن الكبرى لإفريقيا، إذ نجد ان كلما اتسعت مساحة هاته الأخيرة بشكل مستدام، كلما أدى ذلك إلى توسيع رقعة التعدد اللغوي. (صبولسكي، 2010، ص 135)

4-3 القومية:

في عصرنا الحالي ارتفعت صوت القومية وفي مثل هذا الجو الذي يتباهى فيه المتباهون بالقومية وتتمركز المشاعر حولها، تستيقظ المشاعر النائمة لدى الأقليات ويفور الدم في العروق، وتأخذ الأقليات تطالب بما يطالب به سواها، فيزداد عدد القوميات ويصبح تقريبا مساويا لعدد الأقليات. وترفع الأقلية شعار اللغة القومية باعتبار اللغة درعا للقومية وحاميا لها، بل راسما لحدودها. وهنا يزداد احتمال اللجوء إلى الثنائية أو التعددية اللغوية كمخرج من لهيب القوميات المتأجج. فتقر الدولة بالثنائية أو التعددية سبيلا لحل الاشكال اللغوي أو تعيش لغتان أو أكثر معا حتى دون الإقرار الرسمي. (الخولي، 2002، ص 61)

5-3 التعليم والثقافة:

في الماضي والحاضر تختلف الحدود الرسمية للغة عن حدودها الثقافية. ففي العادة تتطابق الحدود الرسمية للغة مع الحدود السياسية للدولة. أما الحدود الثقافية للغة فقد تعدى حدودها الرسمية. وعلى سبيل المثال، كانت اليونانية تعتبر لغة العلم والفلسفة والأدب في أوروبا في العصور القديمة. ثم احتلت اللاتينية محلها عندما انتشرت المسيحية في أوروبا. وأصبح المرء لا يعتبر مثقفا إلا إذا عرف اللاتينية. وفي زمن الرابع عشر صارت الفرنسية لغة الثقافة والأدب والعلم في أوروبا. وفي عصر النهضة، احتلت اللغة الإيطالية محل اللغة الفرنسية. وفي وقتنا الحالي، صارت الإنجليزية لغة العلم والتقنية في كثير من الدول في أفريقيا وآسيا، تشاركها الفرنسية في بعض دول أفريقيا. (الخولي، 2002، ص 62) والجزائر من بين الدول التي تستعمل مصطلحات أجنبية في مدارسها، في الكثير من المواد العلمية مثل الرياضيات والفيزياء والعلوم، بالإضافة إلى المعاهد العلمية والتقنية في الجامعات الجزائرية، ولا يخص هذا الوضع الجزائر فقط بل الكثير من البلدان العربية تدرس التخصصات العلمية بلغاتها الأصلية لافتقارها التعريب، وهذا الوضع يخلق لدى المتعلمين خطاب عربي مشوب بمصطلحات أجنبية ولهجية.

6-3 ذاتية النفسية:

الكثير من الأفراد المجتمع يميلون إلى النزوح لاستعمال اللغات الأجنبية وخاصة الفرنسية، في تواصلهم اليومي أو يراوون بين اللغة العربية والفرنسية، لفقدانهم الثقة باللغة الأم لأنها لغة كلاسيكية لا يضم حقلها إلا التخلف والجهل في نظرهم لكن تخلف نظرهم إلى لغات الغرب المتحضر فعند استعمالهم لهذه اللغات فإنهم يشعرون بالاعتزاز عند استخدام اللغات الأجنبية، لأنها لغة الغرب القوي والمتحضر والمتفوق، ولا يمكن الاستهانة بهذا السبب لأنه من أهم الأسباب في واقعنا اللغوي الجزائري، لأن فقدان الثقة بالذات والرغبة في تقليد الغرب في كل شيء حتى في لغته أصبح محل التنافس خاصة على مستوى فئة الشباب". (عبد الكريم، 2018، ص 184-185)

7-3 التصنيع:

حركات التصنيع في الكثير من البلدان تستدعي استخدام العديد من العمال من جنسيات مختلفة مما يؤدي إلى أوضاع ثنائية اللغة أو متعددة اللغة. (الخولي، 2002، ص 62)

4- مظاهر التعدد اللغوي:

يتجلى مظاهر التعدد اللغوي وفقا للواقع اللغوي الجزائري شكلان اتخذهما هذا التعدد، يتمثل الأول في الازدواج اللغوي والمظهر الثاني فيما يسمى الثنائية اللغوية، وتعرض هذان المظهران إلى تناقض وتداخل في تحديد مفهوم المصطلحين من قبل كثير من العلماء وذوي الاختصاص في مجال اللغة، سنعرض نوع من توضيح لكل منهما فيما يلي:

1-4 الازدواجية اللغوية Diglossie:

1-1-4 أصل مصطلح الازدواجية ونشأته:

يكاد يجمع الباحثون على أن مصطلح الازدواجية يلزم اللغة منذ نشأتها الأولى غير أنه يتخذ شكلا علميا في مؤلفات اللغة، إلا على يد اللغوي الألماني كارل كرامباخر Krambocher إذ تحدث عن هذه الظاهرة في كتاب له صدر عام 1902، تطرق فيه إلى طبيعة هذه الظاهرة وأصولها وتطورها، وأشار بشكل خاص إلى اللغتين: اليونانية والعربية وخلص إلى نتائج تفسر كثيرا من التطورات المتأخرة لبعض الدعوات في العالم العربي، إذ اقترح على اليونانيين ترك ازدواجيتهم الشرقية واللاحق بالعالم العربي، لتبني العامية لغة قومية، كذلك دعا العرب إلى ترك فصيح لسانهم وتبني إحدى اللهجات - مفضلا المصرية- لغة قومية. (سكاوي، 2018، ص 186)

إلا أنه يعود الفضل الأول في استخدام المصطلح Diglossia لأول مرة، يعود إلى العالم الفرنسي وليام مارسي (wiliam Marçais) 1930 الذي يقول في هذا الباب: تترأى لنا العربية في مظهرين مختلفين أيما اختلاف:

أ- لغة أدبية توسم باللغة المكتوبة.. ذات نظام منظم مطرد أو بالكلاسيكية وهي الوحيدة التي اعتمدت دوما في كل زمان ومكان في الكتابة قديما والتي تعتمد اليوم وحدها في تدوين المؤلفات الأدبية أو العلمية والمقالات الصحفية والعقود القضائية والرسائل الشخصية باختصار كل ما يكتب ولكنها لم تعتمد أبدا في المشافهة.

ب- لهجات منطوقة لم تعتمد أية واحدة منها في الكتابة، ولكنها اللغة الوحيدة وربما كان ذلك منذ زمان بعيد، التي تعتمد في الحديث في جميع الأوساط الشعبية أو المتعلمة المثقفة". (الإبراهيمي، 2007، ص 36)

غير أن فرجيسون Charles Fergusson نقل مصطلح Diglossia إلى الانجليزية لمقال له سنة 1959 "فقد عني بالازدواجية الاجتماعية ويعني به تعايش شكلين لغويين في صلب جماعة واحدة، وقد سماهما: التنوع الوضيع (variété basse) والتنوع

الرفيع (variété haute) ولتصوير لذلك، اقترح أربعة أمثلة للأوضاع التي تستخدم فيها: العربية، اليونانية، الألمانية، السويسرية" (كالف، 2006، ص46)، وكان تعريفه لظاهرة ازدواجية اللغوية كاملا كالآتي: "هي حالة لغوية ثابتة نسبيا يكون فيها - بالإضافة إلى لهجات اللغة الأساسية (والتي قد تشمل لهجة نموذجية أو لهجات نموذجية إقليمية) - نوع من اللهجات مختلف كبيرا عن غيره من الأنواع ومعقد للغاية (وعادة ما يكون هذا النوع أكثر تعقيدا من الناحية القواعدية)، وعادة ما يكون أعلى من غيره، ويكون هذا النوع عادة لغة الأدب مكتوب يحظى باحترام أفراد المجتمع، ويكون مصدر هذا الأدب إما عن عصور سابقة وإما من مجتمع كلامي آخر غير المجتمع الذي توجد فيه ازدواجية اللغة. وهذا النوع من اللغة يتعلم عن طريق التعليم الرسمي، ويستخدم للعديد من أغراض الكتابة والتحدث الرسمية، ولكن هذا النوع من اللهجة لا يستخدمه أي قطاع من قطاعات المجتمع لغرض المحادثة العادية". (فاسولد، 2000، ص65)

وبعد سنوات من ذلك، انكب Joshua Fishman جوشوا فيشمان على توسيع مفهوم Diglossia (ازدواجية اللغة) في مقال له صدر عام 1967، إذ "يعتقد فيشمان أن من الواجب تمييز ازدواجية اللغة عن ثنائيتها. وفي هذا السياق، فإن ثنائية اللغة موضوع لعلماء النفس، وعلماء علم اللغة النفسي، فهي ترجع إلى القدرة الفردية على استخدام أكثر من ضرب واحد من اللغة، أما ازدواجية اللغة فهي موضوع يدرسه علماء الاجتماع وعلماء علم اللغة الاجتماعي، كما ترجع إلى توزيع أكثر من ضرب لغوي لخدمة غايات التواصل المختلفة في المجتمع" (فاسولد، 2000، ص67)، ثم يضيف بأنه يمكن أن تكون هناك ثنائية بين أكثر من نظامين وأن هذه الأنظمة codes ليست بحاجة إلى أن تكون ذات أصل مشترك أو علاقة قرابة، ومعنى هذا أن أي وضع استعماري مثلا، الذي تتعايش فيه لغة أوروبية ولغة أفريقية هو من قبيل الثنائية (كالف، 2006، ص47)، "أما العلاقات بين الثنائية والازدواجية قد ميز بينهما من خلال عرض نماذج من الجماعات ذات أشكال لغوية أربعة: ازدواجية وثنائية- ازدواجية دون ثنائية- ثنائية بدون ازدواجية- لا ثنائية ولا ازدواجية.

ومن الواضح أن مفهومه لازدواجية اللغة يشمل ازدواجية اللغة في جميع مستوياتها وقد ذكر احتمالية أن يكون هناك أكثر من ضربين لغويين يخصصان لوظائف محددة في المجتمع، بالرغم من أنه لم يناقش مثل هذه الحالات على أنها ازدواجية لغوية. ويقتصر منظور فيشمان لازدواجية اللغة على ضربين لغويين فقط. ويتفق العالمان فرجسون وفيشمان إلى درجة كبيرة في موضوع التوزيع الوظيفي في المجتمع، فلدى كليهما المفهوم الأساسي نفسه، وهو أن الضروب العليا للغة تستخدم للأغراض الرسمية أما الضروب الدنيا فتخصص لاستخدامات أقل رسمية ولها الطابع الشخصي أكثر". (فاسولد، 2000، ص72-73) وقد ذهب فاسولد في هذا الشأن إلى اقتراح ما سماه بمفهوم ازدواجية اللغة الموسعة، حيث عرف هذا المفهوم بأنه " قصر استخدام الأجزاء اللغوية العليا في المجتمع (والتي لا يتعلمها الفرد أولا، ولكنه يتعلمها لاحقا وبطريقة شعورية، ويتم هذا التعليم عن طريق التعليم الرسمي) لأوضاع يدرجها الفرد على أنها أكثر رسمية وتحفظا، وقصر استخدام الأجزاء الدنيا (والتي يتعلمها الفرد أولا وبطريقة لاشعورية)، مهما كانت درجة الترابط بين هذه الأجزاء العليا والأجزاء الدنيا، بدءا من الاختلاف في الأسلوب ونهاية بالاختلاف التام كما في اللغات المنفصلة، على الأوضاع التي يعتبرها الفرد أقل رسمية وأكثر ألفة. (فاسولد، 2000، ص91) يشتمل تعريف فاسولد على عدة معايير متفاوتة، فالازدواجية في نظره، ازدواج طبيعي، ذلك لأن دخول اللغة العربية الأمصار صحبة الفاتحين، ونشوء العاميات، نتيجة تفاعل اللهجات الفردية مع شقيقاتها، في العراق والشام ومصر والمغرب، لم يغير من جوهر الأمر شيئا، بالنسبة إلى مصطلح الازدواجية اللغوية، فقد تنشأ مستويات فصيح وعامي بينما الاختلافات الصوتية والصرفية السابقة نفسها، إضافة إلى اختلافات جديدة قدمتها اللغات الأصلية في أثناء تفاعلها مع اللهجات.

إن العربية الفصحى هي ما يسميه الغربيون العربية الكلاسيكية أو العربية الفصحى أو أحيانا العربية الأدبية وما سماه فرجسون بالنمط العالي أو المرتفع ورمز له بالرمز «H».(سكاوي، 2018، ص188)

عندما نتأمل مما سبق، المسار الذي سلكته الدراسات اللغوية الاجتماعية، نجد اختلاف في طرح مسألة مفهومية المصطلح الازدواج اللغوي لدى علماء الاختصاص ذات نظرة موسعة، كل حسب وجهة نظره خلال فترات زمنية متعاقبة،

لقد سبق وان اشرنا في تحديد المفاهيم الى الاختلاف الوارد بين الازدواجية اللغوية والثنائية اللغوية، أن هذين المصطلحين عرفا اختلافات كثيرة في المفهوم أدى إلى لبس في الوضوح الدلالي وفهم أبعاد كل مصطلح منهما، غير ان بعد هذا الطرح، واستنادا ما تم مناقشته ضمن مختلف الآراء المطروحة للرواد ، يمكن تحديد مفهوم كل من هذين المصطلحين، على أن الازدواجية اللغوية هي صفة خاصة تدل على شكلين مختلفين من الاستخدام للغة نفسها، يكون أحدهما أعلى مركزا أو يمثل اللغة الفصحى أو ما يسمى باللغة المعيارية أو اللغة الرسمية، والتي تستعمل في الأمور الرسمية والدوائر الحكومية في المدارس والمعاهد والجامعات ووسائل الإعلام وغيرها، فهي لغة التعليم والكتابة والأدب. بينما يكون المستوى الآخر أقل رتبة أو ما يسمى بالمستوى الوضعي والذي يمثل لغات العامة أو الدارجة، إذ يستخدم هذا النوع في الحياة اليومية العامة، وفي المعاملات الاجتماعية. فالازدواجية اللغة تتعامل مع مستويات للغة الواحدة بينما ثنائية اللغة مع لغتين مختلفتين، فهي تصف قدرة الفرد على التعامل مع أكثر من لغة.

4-2-1 الازدواجية اللغوية في الواقع الجزائري:

إن اللغات المختلفة تعطي عادة مهام مختلفة في مجتمعات ذات التعددية اللغوية، وقد درست هذه العلاقة بين الشكل اللغوي والوظيفة الاجتماعية من منظور ظاهرة ازدواجية اللغة Diglossie، فيمكن وصف الوضعية اللغوية بالجزائر وبغيرها من البلدان العربية بأنها وضعية مزدوجة، فمن الملاحظ أن "هناك تعايشا شبه مطرد بين العربية وبصورتها (الفصحى أو الفصيحة) و(العامة أو الدارجة)، وأن كان لكل النوعين وظائفه الاجتماعية، فالعربية الفصحى أو الفصيحة هي اللغة الرسمية المستخدمة في دور التعليم وبعض البرامج الإذاعية الجادة، وهي ذات الخطوة باختيارها لغة الكتابة، في حين أن الدارجة مقصورة -تقليديا وعرفيا -على الحديث اليومي في الحياة العامة.(بشر، 1997، ص177)

واختلاف أداءات اللغة العربية في الجزائر يؤكد طابع الازدواجية الذي تميزت به اللغة منذ القديم، أو Le Diglossie التي عرفها William Marçais عام 1930 على أنها التنافس بين اللغة الأدبية المكتوبة واللغة العامة الشفهية. وعرفها المتخصصون المنتمون إلى مدرسة العالمين Hollan وHall قائلين: "الإنسان المزدوج هو الذي يفهم ويستطيع التواصل بلغتين كل واحدة في حالات معينة"، وكلا التعريفين يبرز حصول مبدأ الازدواجية في الواقع اللغوي الجزائري خاصة عند الامازيغيين بما فيهم الأميين الذين لم يدخلوا المدرسة، ولا يجيدون القراءة والكتابة، ما دامت الازدواجية تثبت بمجرد التواصل اللفظي دون اعتبار مستويات النطق وصحة النحو والصرف والتركيب. وما دامت كذلك تعني قدرة الفرد على التكلم بمستويين للغة ما داخل مجموعة لغوية بحيث يعتبر الأول فصيحاً والثاني عامياً.(بلعيد وآخرون، 2004، ص68)

وقد جرى العرف على تسمية الأولى بالنوعية الرفيعة High variety والثانية (الدارجة) بالنوعية الوضيعة Lowvariety، لما بين النوعيتين من فروق في المكانة الرسمية".(بشر، 1997، ص177)

"ونقصد بالتنوع الوضعي يكتسب بطريقة طبيعية (هو اللغة الأولى للناطقين) في حين أن التنوع الرفيع يكتسب في المدرسة، وهذان التنوعان لنفس اللغة، المرتبطان بعلاقة قرابة، لهما نحو ومعجم وأصوات متباينة نسبيا في حين أن التنوع

الرفيع يمتاز بالتعدد ويستخدم لإنتاج أدب معترف به ويحظى بالصيت الاجتماعي على عكس التنوع الوضع الذي هو خلو منه". (كافي، 2006، ص46)

ومن خلال ما سبق نميز نوعين في مستويات اللغوية:

1-2-1-4 المستوى الرفيع: اللغة العربية الفصحى: ويطلق عليها اللغة المعيارية، وهي نوعية لغوية تحظى بمكانة متميزة في المجتمع بالمقارنة مع غيرها من النوعات اللغوية الأخرى، إذ تتخذها الجماعة اللغوية معيارا لقياس صحة الكلام. وهي تمثل اللغة الرسمية في المدرسة الجزائرية كما يعرفها صالح بلعيد: "هي تلك اللغة العربية الفصحى التي يتعلمها الطفل في المدرسة عن طريق التلقين وهي اللغة الرسمية في الجزائر التي يتعلمها الطفل في المدرسة على اكتساب القدرة على التواصل بأنظمة اللغة الفصحى شفويا وكتابيا، وكذا معايير استخدام هذه اللغة سواء اللغوية أو الاجتماعية أو الثقافية". (بلعيد، 2009، ص27)

ومن أهم خصائص الفصحى بعدها الشكل الراقي أو الرفيع حسب فرجسون: (فيران، 2016، ص92)

– هذه اللغة أرقى من اللهجات لأنها ثابتة، إذ استقرت على قواعد ونظم، لا تسمح لها بالتغير إلا بعد أجيال من الاستعمال، وتتخذ كمعيار على حسن القول، وإجادة الكلام.

– هي لغة الدولة (الرسمية)، تفرض استعمالها في مؤسسات القومية، وتلزم المواطنين باستخدامها.

– تكتسب عن طريق التعلم في المدرسة، فهي لا تكتسب طبيعيا.

– استعمالها الوظيفي مرتبط بأماكن محددة (المدرسة، المسجد، الجامعة، الملتقيات، الإعلام...).

– تحض اللغة المعيارية بمركز متميز في المجتمع، إذ يعدها اللغة المعبرة عن هويته وثقافته، والجامعة بين أفرادها (الصيت الاجتماعي).

– اكتسبت ثباتها النسبي وتجانسها الكبير، بفضل عوامل عديدة مثل الكتابة والطباعة.

– ينتج النوع الرفيع أدبا راقيا معترفا به.

– مقنن ومنمذج (قوانين وقواعد، معاجم وقواميس...).

– يضيف هنري سويت خاصية جديدة وهي أن "السامع لهذه اللغة لا يستطيع أن يحكم على المنطقة المحلية التي ينتمي إليها المتكلم... إذ يشعر كل من السامع والمتكلم أنها ملك للجميع.

وللغة الفصحى المشتركة صفتين أساسيتين هما: (السيد صبري، 1995، ص134)

- أنها مستوى لغوي أرقى من لهجات الخطاب في غالب الأحوال، ويتخذ الناس مقياسا لحسن القول وإجادة الكلام.

- أنها اللغة التي لا يستطيع السامع أن يحكم على المنطقة المحلية التي ينتمي إليها المتكلم بها. بل يشعر كل من السامع والمتكلم أنها ملك الجميع. لا يدّعيها لأنفسهم قوم بأعينهم، ولا تنسب إلى بيئة معينة، وهي لذلك تكتسب الاحترام من الناس جميعا.

إن اللغة العربية (الفصحى) متأصلة في الواقع اللغوي الجزائري، فهي دعامة من دعائم الشخصية الوطنية مثلها مثل الأمازيغية، إلا أنها فوق كلّ الأداءات اللغوية التي يتواصل بها المجتمع، وتعتبر اللغة النموذجية التي لديها قوة فرضت نفسها بسبب ترفعها عن خصائص اللهجات، فهي بذلك لا تؤدي أي دور وظيفي في التواصل الاجتماعي اليومي بين الجزائريين، إذ يبقى استعمالها محصورا عند عدد ضئيل من المثقفين، وإنما هي وسيلة للتواصل الفكري والثقافي، لأنها لغة الكتب والمقالات والخطابات الرسمية والاقتصاد، والسياسة، والدين، والصحافة، والتعليم في جميع أطواره، وتلقن في المدرسة التي تُعنى بتسيخ ضوابطها وتعليم نحوها وصرفها ودلالاتها، وهذا هو الحظّ الذي تتميز به اللغة العربية عن الأمازيغية لأنها تلقى اهتماما من

الدولة، حيث توضع لها قواعد وبرامج تعليمية، الى جانب انها مكتوبة ومنطوقة، فالكلمة المكتوبة تتمايز عن المنطوقة بأنساق للتواصل مخصصة، وتؤسس لأشكال فكرية ومعتقدية تنزع لتختلف في ممارستها عن الاشكال الشفوية.(بلعيد وآخرون، 2004، ص65-66)

4-2-2-1-2 المستوى الوضعي: ويتمثل في الواقع اللغوي الجزائري (العامية العربية، الأمازيغية). كما تسمى باللغة المحكية وهي ما يشار إليها في الثقافة العربية باللغة الدارجة أو العامية وقد ينعتها بعضهم "باللغة العامة" وتسمى باللغة الدارجة، 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 توظيفاً وانتشاراً، بحيث تغطي مظلتها المجتمع في عمومه.

"واللغة المحكية أو العامية في الوطن هي تلك اللغة التي تجرى على ألسنة الناس هنا وهناك، في هذا الوطن على المستوى العام، دون تخصيص لموقف أو دور أو صيغة. إنها اللغة الدارجة نطقاً في الأسواق والمنازل والشوارع والنوادي وفي كل اتصال لغوي غير رسمي أو غير متخصص وربما يلجأ إليها بعض الرسميين والمتخصصين أحياناً".(بشر، 1997، ص187)

فالعربية العامية في الجزائر نشأت عن تفاعل اللغة العربية الفصحى، لغة الدين الإسلامي الذي اعتنقه هذا البلاد منذ ظهوره مع اللغة الأمازيغية وهي لغة سكان الجزائر الأصليين. ومهما تكن الأشكال التي استقرت عليها هذه اللغة، فهي عنصر حيوي في النسق الاجتماعي اليومي، وليس هذا فحسب بل استطاعت ان تنتزع مكانة معتبرة في مجال الأدب إذ أبيع توظيفها في الحوار القصصي والروائي والمسرحي بعد ان كان ذلك مستقبلاً، وفي ميدان الإعلام، ولقد أصبحت العربية العامية الجزائرية توظف بكثرة مذهلة إما في الصحافة المكتوبة أو في وسائل الإعلام السمعية البصرية، حيث تبث نشرات إخبارية كاملة بالعربية الدارجة ناهيك عن الحصص الثقيفية والعلمية، والدينية ما يجعل من اللغة عاملاً فعلياً للإدماج الاجتماعي، وعلى هذا تكون اللغة العربية العامية قد قطعت شوطاً هاماً منذ بداياتها حتى اليوم، فبعد ان انحصرت وظيفتها في التواصل اليومي، أضحت تتخطاها لتكون لغة إعلامية وثقافية، لكن الشيء الذي يحول دون موازاتها اللغة العربية الفصحى هو تعددها وتباينها من منطقة لأخرى وهو ما يفسر عدم معياريتها وتدريسها وترسيمها (بلعيد وآخرون، 2004، ص69)، إذ تمتاز لغة التواصل والتعامل الاجتماعي عند السكان منطقة الشرق عن سكان منطقة الغرب، وهذا ما يؤكد صحة التعبير بالدارجات الجزائرية، بصيغة الجمع، وكلها مجرد لهجات تؤدي الوظيفة التبليغية والتعبيرية والتواصلية وينحصر استخدامها في الأوساط العائلية وفي الشارع وبين الأصدقاء، ولأنها شفوية لا تخضع لنظام خطي معين شأنها شأن اللهجات الأمازيغية، ولكنها تبقى في تكامل وظيفي ولا في تنافس مصيري مع اللغة العربية الفصحى، لأنها تشكل مساحات عريضة من الناطقين بها وتنبسط على رقعة جغرافية كبيرة.(بلعيد وآخرون، 2004، ص67-68)

ومن الخصائص التي تتميز بها اللغة المحكية وقد أشار إليها الدكتور كمال بشر وهي تتوافق مع ما أدلت به الباحثة نجوى فيران خلال معابنتها لمدى تطابق تلك الخصائص المميزة مع اللهجات الجزائرية، نذكر منها: (فيران، 2016، ص92)

- تشكل اللهجة الجزائرية العامة والأمازيغية مجموعة من العادات الكلامية لجمع من الناس في إطار مجموعة أكبر (الفصحى).
- تعد اللهجة الجزائرية أداة لتحقيق وظائف التواصل الاجتماعية المعبرة عن مطالب الحياة اليومية.
- تحظى اللهجة بمكانة اجتماعية أقل من النوع الرفيع (الفصحى)، التي تتميز بالصيت الاجتماعي، وربما هذا راجع لارتباط النوع الرفيع بالقرآن الكريم، وأنها اللغة القومية، ورمز الهوية والوحدة.

- تكتسب طبيعياً من الوسط الذي يولد فيه المتكلم، على عكس النوع الرفيع الذي يتم تلقينه عن طريق التعليم الرسمي، وهذا ما أدى المتكلم الجزائري يحسن النوع الوضع ويتقنه أكثر من اتقانه النوع الرفيع.
- اللهجة الجزائرية غير مقننة شفوية وغير مكتوبة تتداول في الأحاديث اليومية، وبالتالي لا تمتلك معاجماً، وقوائمًا للمفردات والمعاني والأساليب ولا يسمح بالتغيير فيها.
- لا تستخدم اللهجة لإنتاج أدب معترف به، ومؤخراً فقط تم الاعتراف بشكل جديد من الأدب هو الأدب الشعبي.
- تشترك اللهجة في الجزائر مع الفصحى في معظم مفرداتها رغم أن النوع الرفيع يتضمن في معجمه الكلي المصطلحات العلمية، والعبارات الدقيقة التي لا مرادف لها في معجم اللهجة، كما تتضمن هذه عبارات وأسماء متعلقة بالحياة العامة المحلية التي لا مرادف لها في النوع الرفيع.

1-4-3 العوامل التي عملت على تكريس الازدواجية اللغوية:

ترتبط اللغة بالمجتمع ارتباط وثيقاً. فهي المرآة التي تعكس كل مظاهر التغير والتحول في المجتمع رقياً كان أو انحطاطاً، تحضراً كان أو تخلفاً، بحيث أنها استجابة ضرورية لحاجة الاتصال بين الناس جميعاً. ولهذا السبب يتصل علم اللغة اتصالاً شديداً بالعلوم الاجتماعية (نسياسة وآخرون، 2020، ص355). والازدواجية اللغوية ظاهرة لغوية شأنها شأن باقي الظواهر لم تنشأ من فراغ بل لها مجموعة من الأسباب المختلفة والتي أدت إلى تكون هذه الظاهرة ونشأتها على مر الأيام (زيد المال، 2017، ص453). ومن العوامل التي سببت في تكريس هذه المشكلة كتابي:

1-4-3-1 الاحتلال بأشكاله وأساليبه المختلفة:

ويمثل لنا في تلك الطرائق والأساليب الجهنمية التي يتعامل بها الاحتلال إذ أن أول ما يقوم به المحتل هو ضرب لغة الدولة المحتلة، لأن اللغة عامل توحيد وتفريق في آن واحد لهذا نراه يركز بإتقان فرض لغته بالقوة على الأهالي الأصليين، وتضييق الخناق على لغتهم الأصلية كما حدث في الجزائر، حيث أجبر الجزائريون على تعلم اللغة الفرنسية ومنع تدريس العربية حتى في المساجد بل حولت الصراع العربية والفرنسية إلى تناحر بين العرب والأمازيغية والفصحى والعامية، فقد كان مفروضاً على الأطفال أن يتعلموا الفرنسية كلغة وطنية وممنوعاً عليهم تعلم العربية. (نسياسة وآخرون، 2020، ص355)

1-4-3-2 الدعوة إلى التخلي عن اللغة العربية الفصحى:

رغم أهمية اللغة العربية الفصحى ومكانتها الدينية لدى المسلمين بصفة خاصة بوصفها لغة القرآن الكريم، نجد أنها منيت في العصر الحديث بخصوم حاقدين يقودون حملة شرسة ضدها تستهدف القضاء عليها وإبادتها فيرمونها بأنها تنسم بالصعوبة والتعقيد، وعدم قدرتها على مجاراة العصر، وجمودها وانتمائها إلى عصور قديمة بادت وانقرضت، والدعوة إلى إحلال اللهجات العامية محلها. (السيد عفيفي، 1995، ص136) ولخطورة هذه القضية فقد دق الأستاذ محمود محمد شاكر ناقوس الخطر منذ عشرات السنين، حيث قال: " تلك قضية من أعقد القضايا التي ابتلي بها العالم العربي خاصة، والعالم الإسلامي عامة، ولا تزال حية إلى اليوم، بل بغت عنفوانها في هذه السنين الأخيرة، وليس لها شبيه في العالم كله..."، وكشف عن حقيقة هذه القضية، وهي قضية العامية والفصحى، كشف عن أعظم مؤامرة خبيثة، بدأت خافتة ثم علا صوته... (زيد المال، 2017، ص454) وعلى ذلك فإن الدعوة إلى إحلال العامية بلهجتها العربية المختلفة محل اللغة العربية الفصحى، ما هي إلا دعوة " للتخلي عن بعض من ذواتنا، وعن وطننا الروحي، عن تراثنا وثقافتنا، وعن أهم رابطة تجمع العرب بعضهم ببعض، كما حافظت منذ نشأتها حتى اليوم على حيويتها وشبابها في حين انقرضت لغات كثيرة، في حين مازلنا نقرأ ونفهم القصائد الجاهلية، وهي أول

ما وصلنا من العربية الفصحى، إلا قليلا مما ترجع صعوبته إلى دقة المعاني وصعوبة بعض المفردات، وفات هؤلاء أيضا أن اللغة تعجز بعجز أهلها، وتتطور بتطورهم، وأنه ليس هناك لغة قصّرت عن خدمة إنسان عنده فكرة يريد التعبير عنها. (اميل، 2006، ص383) وقد استطاعت اللغة العربية الفصحى أن تقف شامخة بين لغات العالم قديمها وحديثها لفترة تزيد عن أربعة عشر قرنا حتى الآن، كما نجحت في تعريب الكثير من فروع المعرفة الحديثة وترجمتها إلى اللغة العربية الفصحى، وضاف إلى ذلك لنشاط التي تقوم به المجامع اللغوية العربية، نجد أن عام 1993 وحده قد شهد إقرار اتحاد تلك المجامع للمصطلحات العلمية والفنية في مجالات العلوم الطبيعية البحتة، والعلوم الإنسانية المختلفة. وقد بلغت جملة المصطلحات التي أقر تعريبها أربعة آلاف ومائتين واثنين وستين مصطلحا، منها ثلاثة آلاف ومائة وعشرة مصطلحات في العلوم الطبيعية، وفي مجال العلوم الإنسانية أقر اتحاد المجامع اللغوية العربية، تعريب ألف ومائة واثنان وخمسين مصطلحا. ومن ذلك يتضح أن اللغة العربية الفصحى ليست لغة جامدة سلفية، تعجز عن استيعاب علوم العصر، بل هي لغة حية متطورة قادرة بثرائها اللغوي على مجاراة وملاحقة كل العلوم الحديثة. (السيد عفيفي، 1995، ص138-139)

فلم يتوقف الأمر بالحاقدين على اللغة العربية عند حد مناداتهم بالتخلي عن الفصحى وإعرابها، لكونهما -في زعمهم- من أسباب صعوبتها، وتخلّف أهلها عن الركب الحضاري، بل ذهب بهم الأمر إلى حد الدعوة إلى التخلي عن الكتابة بالحرف العربي واستبداله باللاتيني، فحتى خطها الذي شرق وغرب واستحسنته أمم غير عربية، فكتبت به لغاتها، لم يسلم هو أيضا من الطعن فيه، والادعاء بأنه هو سبب تأخر العرب، وبذل الجهود في محاولة تنحيته عن الساحة، وأن يستبدل به الخط اللاتيني، حتى إذا ضاعت اللغة وضاع الخط العربي، فقد تهدمت أقوى قلاع هذا الشرع الشريف، وإن الدعوة إلى الكتابة بالحرف اللاتيني قديمة نسبيا، تعود إلى حوالي سنة 1880م عندما اقترح "وليلم سييتا" الذي كان مديرا لدار الكتب المصرية آنذاك، كتابة العامية التي يدعو إليها بالحرف اللاتيني، وسار على نهجه فيما بعد كل من المستشرق الألماني "كارل فولرز"، سنة 1890م، الذي كان هو أيضا مديرا لدار الكتب المصرية آنذاك، والقاضي الإنجليزي في مصر سلدن ولمور سنة 1901م، ومن المتحمسين العرب إلى تجسيد هذه الدعوة على أرض الواقع، نذكر: عبد العزيز فهمي، الذي اقترح سنة 1943م على مجمع اللغة العربية في القاهرة، استخدام الحرف اللاتيني بدلا من الحرف العربي، متمثلا بما فعله مصطفى كمال في تركيا. (تونسي، 2015، ص33)

لقد تجرد الغربيون لهذه الحرب السياسية التي اتخذت الدعوة إلى العامية سلاحا يراد به تفتيت قوة مجتمعة، أو تفتيت قوة هي في طريقها إلى التجمع. يقول الشيخ محمود شاكر: "وكل الذين يغفلون عن هذه المعارك ويعدونها معارك أدبية، أي معارك ألفاظ كالدكتور مندور وأشباهه إنما يخاطرون بمستقبل أمم قد ائتمنوا عليها". (بلحبيب، 2011، ص187)

4-3-3 التطور اللغوي في كل مستويات اللغة:

يكمن في المستوى الصوتي الذي يتمثل في انحراف بعض الأصوات عن مخارجها، المستوى الصرفي كظهور صيغ ومشتقات جديدة غير مقيسة ولا مسموعة عن العرب القدماء، كصيغ الجمع في بعض اللهجات وصيغ التصغير وغيرها، كذلك المستوى النحوي والمستوى الدلالي وما يطرأ على معاني الألفاظ والصيغ من تغيير جراء أمور نفسية أو اجتماعية وغيرها، كل ذلك يؤدي إلى ظهور فروق في النطق بين المتعلمين للغة الواحدة، وقد لاحظ مؤرخو اللغات أن القبائل والجماعات والطوائف الدينية وأصحاب المهن والجماعات الخارجة عن القانون وغيرها، كل مجموعة من هذه المجموعات تميل إلى إجادة لغة خاصة بها يمنع فهمها على المجتمعات الأخرى أشبه بالشفيرة. (نسيمة وآخرون، 2020، ص356)

كذلك فإن الفوارق الطباقية بين طبقات المجتمع لها دور في ظهور مثل هذه اللهجات، إذ تعمل كل طبقة على إيجاد لغة خاصة بها تميزها عن غيرها من الطبقات، فالطبقة الأرستقراطية لها لهجتها الخاصة، والطبقة الوسطى لها لهجتها، كذلك تختص الطبقة الدنيا بلهجة معينة. (كايد، 2002، ص 63)

كما أن للاحتكاك اللغوي بين اللغات دور أساسي وما ينتج عنه من ظهور لغات أو لهجات جديدة خسرت شيئا من خصائصها وصفاتها الأصلية، وبدأت تتغير تدريجيا عن اللغة الأصلية، كل ذلك يوصل إلى ظهور الازدواج اللغوي. (نسيه وآخرون، 2020، ص 257)

كما أن اختلاف البيئات داخل المجتمع الواحد له دور هام في ظهور الازدواجية اللغوية، فأبناء الريف مثلا يتحدثون بلهجة تختلف عن تلك التي يتحدث بها أبناء المدن، وهاتان تختلفان عن لهجة أبناء البادية، فأفراد كل بيئة يتفوقون على طريقة نطقية معينة يتعاملون بها في بيئتهم الخاصة. فلا تستطيع اللغة الأم أن تستمر في حياتها في كل البيئات وتحت كل الظروف دون تغير أو تطور. من هنا ندرك أن الازدواج اللغوي أمر حتي موجود في كل اللغات، وليس خاصة بلغة دون أخرى، إنه التطور اللغوي القسري، كما أنه امتداد لازدواجية العقل والحس عند البشر، ففي كل لغة لسان عامي وآخر فصيح. (كايد، 2020، ص 63-64)

4-3-1-4 العامل النفسي:

إن العامل النفسي الذي كرس الازدواجية اللغوية في الجزائر المستقلة، جراء تراكمات كل العوامل التي ذكرناها سابقا، يتجلى في: (تونسي، 2015، ص 41-42)

(1) الشعور الذي انتاب الجزائريين شأنهم في ذلك شأن سكان البلاد العربية. بصعوبة اللغة العربية الفصحى، لما تحويه من قواعد نحوية وصرفية وإملائية جامدة معقدة، مما جعلهم يعزفون عنها. وهذا الشعور الذي ولدَ عندهم النفور منها، والرغبة عنها، ولید الاستعمار بأنواعه المختلفة وأذنا به في الداخل والخارج، فقد أصبح الاعتزاز باللغة العربية هزلا وإن لم نقل منعما، يقابله مد زاهر من الإعجاب باللغات الأوربية، والتأثر بها والاقتراس منها بمناسبة وغير مناسبة.

(2) الإحساس بالانهزامية النفسية لدى مستخدمي اللغة العربية، جراء تلك الصيحات المتعالية هنا وهناك، زاعمة أن اللغة العربية الفصحى ليست لغة علم وتطور وحضارة، بل هي لغة متحفية وظاهرة انتروبولوجية تدرس فقط. مما أدى إلى توليد مركب نقص لديهم جعلهم يشعرون بالدونية. بل كثيرا ما نلاحظ ونسمع أن طلاب معهد اللغة العربية وآدابها أصبحوا محبطين نفسيا لأنهم يدرسون اللغة العربية التي أصبحت في مجتمعنا ينظر إليها بعين الريبة، وفي المقابل نجد طلاب اللغات الأجنبية، يفتخرون ويعتزون، لكونهم يدرسون اللغة الفرنسية أو الانجليزية باعتبارهما لغتي علم وتطور، وأصبحوا يعدون تعلم اللغة العربية موضحة قديمة، أكل عليها الدهر وشرب، مما أدى إلى العزوف عن تعلمها بل إلى حد اعتبار ذلك مضیعة للوقت. هذا بالإضافة إلى عقدة النقص التي تجذرت في معظم نفوس الجزائريين جراء الاحتلال الفرنسي المرير، والتي تعمل فينا دون وعي، وتتعلم منا في اللا شعور، وينطبق بها علينا قانون ابن خلدون الرهيب من أن المغلوب مولع بتقليد الغالب في ملبسه ومأكله وأحوال معاشه. وبما أننا مغلوبون حضاريا لأوربيين، بعد أن كنا مغلوبين لهم سياسيا وعسكريا، فإننا لكي نبرهن لأنفسنا وللفرنسيين أيضا وللعالم المتحضر كله بأننا لسنا متأخرين ومتخلفين، لا نكتفي بأن نلبس ونستضيء بالكهرباء بل نحن نتكلم أيضا لغتهم.

ولكن هذا الأمر إذا كان مقبولا نوعا ما في السنوات الأولى التي تلت الاستقلال والوجود الداعي إليه، فإنه أصبح اليوم أمرا مرفوضا، يجب التخلص منه، خاصة إذا حاولنا إجراء مقارنة موضوعية بين جزائر الأمس وجزائر اليوم، فبينما كنا في ظل الاحتلال الفرنسي نتكلم العربية في بيوتنا وحياتنا اليومية، والفرنسية في الإدارة والحياة العامة لوجود الفرنسية كلغة احتلال يسيرنا به الفرنسيون، حرصنا اليوم على ألا تتغير هذه الوضعية كثيرا، ولكن بدلا من أن يكون الفرنسيون هم الذين يفرضون علينا لغتهم أصبحنا نحن الذين نفرضها على أنفسنا وعلى أطفالنا.

4-3-5 تنامي سيطرة اللغات الأجنبية وترويج فكرة أهمية اللغة الأجنبية على حساب اللغة العربية:

خاصة في السنوات الأولى من التعليم حين ترى بعض المتعلمين، ينطق اللغة الأجنبية على وجهها الصحيح، حتى إذا رام الحديث بالعربية الفصحى، تعلثم وارتبك، أخطأ ولحن، وصحف وحرف، وخلطها بالردىء من الأساليب العامية، وما ذلك إلا أنه لا يسمع الفصحى إلا فيما ندر في حجرة الدراسة، حتى إذا خرج إلى الشارع ملأت العامية سمعه وبصره في كل مكان، فخلطت عليه أمره، وردته الفصحى أيما رد، وعاقته عن تملك زمامها والسيطرة عليها... (زيد المال، 2017، ص455)

4-3-6 ضعف مناهج التدريس وقصورها في منهجية تعليم اللغة العربية:

شهدت المدرسة الجزائرية إصلاحات تربوية في مراحل متعاقبة إلا أنها لا تزال تعاني من وجود ثغرات على مستوى مناهجها. "فالواقع اللغوي يشير إلى أن اللغة العربية تعاني في الأوساط التعليمية له صعوبات وعوائق ضعف المهارات والكفاءات في نقلها وتعليمها للناشئة، أو عدم الاهتمام بتطوير هذه المهارات ومواكبتها للمناهج الحديثة وملاءمتها لمعطيات العصر". (بلعيد، 2009، ص35) "فالبرامج التي كانت تطبق في مؤسساتنا يعود تصميم أهدافها وتحديد محتوياتها إلى عقود خلت، وهي بذلك لا تواكب التقدم العلمي والمعرفي الذي أحدثته التقنيات الحديثة في الإعلام والاتصال". (مصباح، 2014، ص172) "ومشروع التعريب الذي جاء ضمن إطار ثقافي حاولت بعض الأطراف توجيهه في سياق ربطه بلغة عربية حكموا عليها بأنها بدائية وأدبية وغير تقنية. ولهذا خلصوا إلى تبني المواقف الراضية للتعريب واللغة العربية باعتبارها يقومون على مشكلة لغوية. الحقيقة العلمية أنهما لم يشكلا مشكلة لغوية وإنما هو مشكل منهجي ارتكبه الراضون للمشروع واللغة العربية، وعوض أن يشتغلوا علميا على بناء وصياغة منظومة من الأفكار القوية الفاعلة، التي يمكن أن تتطور على أيدي نخبة متمرسة لتصير منهجا علميا للبحث والدراسة في مختلف الجوانب اللغوية وبناء مقاربة نظرية متوازنة لتطوير وتحديث مناهج دراسة اللغة العربية والدراسات الأجنبية في الجزائر وتمكين أطفالنا من تعلم اللغة العربية وتعلم وإتقان اللغات الأجنبية بصورة راقية. لكن كل ذلك لم يحصل للأسف الشديد، ويقول سعيد عيادي في هذه النقطة: (يبدو لنا أن السبب الرئيسي والقوي وراء فشل هذه المواقف والمقاربات التي اعتمدت رواسب فكرية ماضوية فاقدة للفعل والفعالية هي عدم وجود وعدم توفر "البراكسيس le praxis"، أي ما يمكن تسميته باللغة العربية "عدم وجود وعدم توفر مبتعث مقصدي"، وهو ما يعني من الناحية المنهجية والمعرفية، أن هذه الأفكار كانت تدور في مدار فارغ لعدم امتلاكها مغزى الفعل الهادف، لا تملك لا مقدمات ولا نتائج ولا تصور ولا تستخدم مناهج علمية ولا تعرف لتطبيق التقنيات والأدوات المنهجية سبيلا)". (عيادي، 2014، ص206-207)

"تغيير البرامج التعليمية وتحديث محتوياتها، أضحت تفرض نفسها خاصة وأن عولمة المبادلات تملّي على المجتمعات تحديات جديدة، لن ترفع إلا بالإعداد الجيد والتربية الناجعة للأجيال". (مصباح، 2014، ص272)

ويكون دور المدرسة في ذلك، "تنمية اللغة وتطوير المهارات فيها، يعتمد بشكل أساسي على طبيعة النظام المتبع في التدريس وعلى نوعية المناهج المقررة وملاءمتها لمستويات الناشئين العقلية وتلبيتها لحاجاتهم العملية وارتباطها بواقعهم المعيش.

كما يعتمد على كفاءة وإخلاص من يتولى تنسيق وتطبيق المناهج المقررة، وهذا يرتبط بطبيعة الحال بمدى ما يمتلك المدرسون أو الأساتذة من مؤهلات علمية ومن براعة في أداء عملهم". (المعتوق، 1996، ص159) فالمرحلة الأولى في تعليم الأطفال تعد من أهم المراحل التي يبني فيها الكيان التربوي ودوره الفعال في تشكل القاعدة السليمة للحصيلة اللغوية، إلا أننا في الواقع "كثيرا ما نجد القائمين على هذا القطاع الحساس، عكس الدول المتقدمة يعينون معلمين من ذوي المستويات الدنيا لتعليم هذه الشريحة الهامة، جاهلين أو متجاهلين أن فاقد الشيء لا يعطيه، وأدى هذا إلى أننا أصبحنا نقيس مقدار المعلم بعمر الطفل الذي يتولى تربيته وتعليمه صعودا وهبوطا، طفل اليوم هو رجل المستقبل، وليجعل منه مواطنا صالحا يجب على الدولة أن تهتم اهتماما كبيرا وجديا في إعداد مدرّس اللغة العربية، ومعالجة التدريس المتدني بكل قوة وصراحة، فمن المؤلم أن نجد معلم العربية سواء في المدرسة الابتدائية أو الثانوية أو حتى في الجامعة، يتحدث بالعامية وهو يقوم بواجبه، ومن البديهي أنه لا يمكن والحال هذه أن يحاسب طلبته على أخطائهم اللغوية والنحوية والإملائية". (تونسي، 2015، ص37) فاستعمال العامية في التدريس يؤدي إلى تدني الحصيلة اللغوية ويفقد الطفل إحساسه بفاعليتها وفاعلية ما يكتسب منها. فتجعل موقع الفصحى غريبة عنهم تؤول إلى هجرانها واستحضارها في مختلف المجالات.

4-3-1-7 الفرنكفونية:

للغة الفرنسية في عالم اليوم وضع خاص، كما كان لها في التاريخ الاستعماري دور فريد من نوعه، فالفرنسيون سعوا، دائما لفرض لغتهم، وإزاحة اللغات المحلية، بخلاف الانجليز مثلا، وحين غادرت فرنسا مستعمراتها الإفريقية والآسيوية، فإنها اخترعت إطارا جديدا يسمح لها بمواصلة تأثيرها في هذه البلدان، وبتسمية مصالحتها بها، فظهر ما يسمى "الفرنكفونية". (بلكا وحرّاز، 2014، ص79)

والفرنكوفونية بمعناها المباشر البسيط هي "المؤسسة التي تعني عناية خاصة بمن يتكلم الفرنسية، سواء كلغة أم أو كلغة ثانية. والسعي إلى تعزيز هذه الخاصية والحفاظ عليها والمساهمة في إبراز إيجابياتها على الأصعدة السياسية والثقافية والاقتصادية، وهي تضم كمنظمة 56 دولة" (بلقزيز، 2011، ص8-7)

وتعود فكرة الفرنكفونية إلى الجغرافي الفرنسي (ريكوس 1837-1916)، حيث منحه صفة جغرافية، أي ربطه بالانتشار خارج فرنسا، أو كما قال: (مجموع السكان، خارج فرنسا، الذين يتكلمون الفرنسية)، إلا أن "الفرانكوفونية"، عادت إلى الظهور، كما يؤكد (اجزافييه xavier) في نوفمبر 1962 في العدد الخاص من مجلة (فكر Esprit)، تحت عنوان (الفرنسية في العالم). ونلاحظ أن هذا التاريخ (1962) هو عام استقلال الجزائر، حيث تمت إعادة الاعتبار لهذا المصطلح، وتحول إلى دعوة أيديولوجية. وقد لعب (سنغور، بورقيبة، نور دومس، هانوك، هنري سيمون، شارل حلو، بطرس غالي، وغيرهم، دورا هاما في الدعاية لفكرة الفرنكوفونية، ثم ظهر المصطلح عام 1968 في قاموس (لوكيد) ويستعرض اجزافييه تطور المصطلح في القواميس والموسوعات، حيث يعني نسقين أساسيين: (القبول بأن تكون فرانكوفونيا، أو الرضا بالتجمع الفرانكوفوني للشعوب الناطقة بالفرنسية). (المناصرة، 2014، ص352)

ولعل "المنظمة الفرانكوفونية العالمية" و"القمة الفرنسية- الأفريقية" و"القمة الفرانكوفونية" من أبرز الأطر السياسية الجامعة وأهمها في مضمار سياسة إنتاج وإعادة إنتاج شروط التبعية المتجددة لفرنسا من قبل الدول التي استقلت عنها سياسيا ومازالت ترتبط بها بعلاقات اقتصادية وتجارية وثقافية. ذلك أن هذه الأطر الفرانكوفونية مرصودة لأداء أربع وظائف هي: وظيفة تكريس التبعية الثقافية واللغوية من خلال دفع هذه الدول إلى تكريس مركز اللغة الفرنسية في النظام التعليمي وفي

الحياة الإدارية فيها، وظيفة تكريس علاقات الارتباط الاقتصادي والسياسي لهذه البلدان بالمركز الميتروبولي الفرنسي، على النحو الذي يحافظ لفرنسا على مناطق نفوذ اقتصادي لها خارج حدودها، وظيفة تشكيل قطب عالمي "فرنكوفوني" يوازن القطب الأنجلوفوني في آسيا وشمال أمريكا وأستراليا وأجزاء من إفريقيا والقطب الجرمانى في شرق أوروبا، وظيفة تنمية مركز فرنسا في الساحة الدولية وفي منظماتها الدولية الكبرى مثل الأمم المتحدة، والاتحاد الأوروبي... إلخ

بهذا المعنى نستطيع أن نفهم أسباب ذلك الحرص الفرنسي الكبير ومنذ سنوات الخمسينيات على إيلاء المشروع الثقافي الفرنكوفوني أهمية إستراتيجية في سياسات فرنسا تجاه البلدان التي كانت تشكل جزءا من مستعمراتها". (بلقزيز، 2011، ص 40-41) فخلال فترة احتلالها للبلدان المستعمرة، "حاولت تدمير البنية الثقافية العربية الإسلامية فيها، مع محاولة قسرية قهرية لفرض اللغة الفرنسية بشتى الطرق". (مناصرة، 2014، ص 353) ولهذا "يتجلى الجانب الإيديولوجي للفرنكوفونية في فرض الفرنسية في الإدارة والثقافة والإعلام، وانتزاع المكان الجغرافي للغة العربية، أو لأي لغة يمكن أن تشكل تهديدا للفرنسية حتى خارج مجالها الجيوسياسي". (بلحبيب، 2011، ص 166)

"فمنذ أن وطأت أقدام الاستعمار الفرنسي هذه البلاد عمل بشتى الوسائل على طمس معالم الشخصية الجزائرية، وذلك بمحاربة اللغة العربية، طوال مدة قدرها القرن ونصفه، لم يكل فيها ولم يتعب، لأنه بكل بساطة يعرف أن اللغة هي روح الأمة، ومن فقد روحه فقد هويته. وبالتالي التجنس بلغة غير لغته، وإنشاء جيل متشبع بالثقافة الفرنسية، لا يعرف من ماضيه شيئا، هكذا كان أسلوب فرنسا في الجزائر". (بلعيد، 2009، ص 47)

"أن الفرنكوفونية الثقافية تتجلى في الترويج الفرنسية، بشتى الطرق: الترويج، الترهيب، والتخويف من سيطرة الانجليزية (الأنجلوفونية). لكنها في عدائها للهويات: العربية والإسلامية، حاربت اللغة العربية وشككت في إمكانية تطويرها، انطلاقا من مفهومي: (اللغة الحية - اللغة التقليدية)، و(اللغة الراقية- اللغة المتخلفة). وساهمت فرنسا في الترويج للعاميات العربية، واللهجات ولغات الأقليات تحت شعار (التعددية الثقافية)، لكي تتصارع هذه اللهجات واللغات مع اللغة العربية، في حين تبقى الفرنسية، هي الحل الواقعي والممكن". (مناصرة، 2014، ص 383)

"كما ترى الفرنكوفونية أن تقوية العامية تفيدها كثيرا، لأنها ستضعف العربية دون أن تتمكن من فرض نفسها، إذ لا مستقبل للعامية وبذلك يبقى الجو خاليا للفرنسية، لأنه مع إضعاف العربية وعدم صلاحية العامية لأي استخدام كتابي أو علمي، لن يبقى في الساحة اللغوية إلا الفرنسية. ويمكن أن نقول الشيء نفسه عن الأمازيغية. ولذا فإن الخصم الحقيقي للفرنسية هو العربية الفصحى". (بلكا وحراز، 2014، ص 93)

وبناء على هذه الحقيقة نجد أنها "ترغب في أن تحتل مكان اللغات الوطنية، ولهذا تسعى إلى تدمير الكيان الثقافي الأصيل للمجتمع، ودعوة مستعملها إلى التخلي عن اللغة الأم بهدف القضاء عليها نهائيا، فعوض أن تكون لغة أجنبية يتعلمها الأفراد أصبحت أداة التوتر الاجتماعي والصراعات التي تقوم بين الرافضين والمؤيدين لها، وتتحول أيضا إلى وسيلة هدم الانسجام اللغوي في المجتمع". (بلعيد وآخرون، 2004، ص 156-157)

وطبقا لهذه الحقيقة، عمدت فرنسا عرقلة مسيرة التعريب في مختلف المجالات "وكان على مستوى الإدارة والتعليم الجامعي بوجه أخص، تداعيا منها، أن اللغة العربية لغة الشعر والخيال، ولغة فرنسا هي لغة الحضارة والعلم، لغة تستجيب لمتطلبات العصر. إن هذه النظرة تحد من دور اللغة العربية في مجال مسيرة العصر، خاصة وعصر العولمة الذي يحتم على الجزائر العمل على إيجاد الميكانزمات والسبل الفعالة لضمان مكان لها أمام المجموعة الدولية، ومن مظاهر تغليب الفرنسية

على اللغة العربية الفصحى، ظهور الضعف اللغوي المتنامي في أوساط تلاميذ المدارس وطلاب الجامعات". (بلعيد، 2009، ص 48) وأصبح هذا الضعف يتجلى في الصراع بين العامية والفصحى في الأوساط التعليمية بمنحى تصاعدي يسير لصالح سيطرة العامية على الفصحى، مما أدى بزعة كيان اللغة العربية وعقيدتها، ومن شأنها خلق جيل مزدوج اللغة لا يتقن العربية ولا يتحكم فيها على حد تعبير صالح بلعيد.

من خلال ما سبق نجدان الازدواجية اللغوية باعتبارها أحد مظاهر التعدد اللغوي الذي يتميز به المجتمعات العربية عامة والجزائر خاصة، ممثلة في علاقة اللغة العربية بالعامية التي تشكل امتداد لها، جعلت من الواقع الذي نعيش فيه حالة من الانقسام في ادائنا الفكري وفي تصدع البنية الثقافية لأمتنا. كما انها المسؤولة عن التبدد القاتل لكل جهودنا ومجهوداتنا التربوية، مما لها أثر على مستوى التطور الفكري والحضاري، الا اننا لا يمكن ان ننكر بأنها ظاهرة حتمية، عرفت في جميع المراحل تطور اللغة العربية، إذ نجد على هامش كل لغة رسمية، تواجد لغات ولهجات تشكل في غالب الأحيان الاستعمال اليومي لهذه اللغة الرسمية، ومن السبل للحد من هذه الظاهرة، العمل على تعميم الفصحى وتوسيع مجال استعمالها، والايمان بفاعليتها وحيويتها وقدرتها على استيعاب جميع مستجدات الحياة الحاضرة وتلبيتها لجميع متطلبات هذه الحياة، وتبرهن للناس على ان لغته لغة حضارة متطورة متجددة، وليست لغة حضارة قديمة سادت ثم بادت.

2-4 الثنائية اللغوية Bilinguisme:

أما المظهر الثاني للتعدد اللغوي يندرج تحت مسمى الثنائية اللغوية، حيث انتاب هذا الأخير نوع من الغموض والتناقضات التي وقع فيها العلماء، لذلك نجد مفهوم المصطلح اختلف من باحث إلى آخر، فمنهم من يطلق عليها الازدواجية ومنهم من يرى أن هناك اختلاف بين المصطلحين وعند العودة إلى التعريف السابق للازدواجية اللغة عند فرجسون حيث يقول "الازدواجية اللغوية وضع مستقر نسبيا توجد فيه بالإضافة إلى اللهجات الرئيسية للغة... لغة تختلف عنها وهي مقننة بشكل متقن"، حيث أشرنا إلى أن الدافع اللغوي الجزائري تتمثل في اللغة العربية الفصحى الرسمية والمستعملة في الأدبيات الرسمية في تعاملات الدولة مع لهجاتها العامية تمثل ظاهرة الازدواجية اللغة.

1-2-4 أنواع الثنائية اللغوية:

تظهر هذه الثنائية في مجالات كثيرة من مجالات الحياة، وفي جوانب متعددة من جوانب المجتمع، مما يترتب عليه اختلاف أشكال هذه الثنائية باختلاف المجالات الاجتماعية التي تظهر فيها، وقد تحدث العلماء عن أنواع مختلفة من الثنائية اللغوية، هناك من ربطها بالوطن والإقليم والمحلية، ومنها المرتبطة بالأقليات العرقية ومنها الثنائية اللغوية المؤسسية، في حين نجد من تناول محاور الثنائية اللغوية في مجملها الفرد والمجتمع والأسس التي يعتمد عليها في تحديد هذه الأشكال هي درجة الإتقان والمستوى الذي تستخدم فيه هذه الثنائية، وكذلك المكان، وتوزيع الاستخدام، وطريقة التعلم، والمهارات اللغوية والثقافية، والإنجاز اللغوي والتوقيت والتوازن والاختيار، نتج عن هذه الأمور أنواع متعددة من هذه الثنائية، سنتناول مفهوم كل نوع على حدى وهي كالآتي:

1-1-2-4 الثنائية اللغوية على الصعيد الوطن (الرسمي):

وفي هذه الحالة تفرض الدولة أكثر من لغة لإنجاز أعمالها، فتكون أغلب مؤسساتها وهياكلها مسيرة بلغتين أو أكثر، وهي ما يسميها مكاي (Macky) بالازدواجية اللغوية الرسمي. (نسيمة وآخرون، 2020، ص 354)

4-1-2-2-2 الثنائية اللغوية الإقليمية أو المحلية:

تعتبر الثنائية اللغوية الإقليمية أو المحلية عن وجود مستوى لغوي آخر عدا المستوى الرسمي، منتشر في مجال إقليمي من الدولة يخالف المستوى اللغوي المعتمد في الدولة بشكل رسمي، مختلف في بنيته الصوتية والنحوية والصرفية عن المستوى الذي تعتمده الدولة. (بناني، 2015، ص106)

4-1-2-2-3 الثنائية اللغوية الخاصة بالأقليات العرقية:

وهذا النوع قائم عند الأقليات العرقية في بلدان تهدف سياستها اللغوية إلى استيعاب هذه الأقليات، مثلما هو الحال في بلدان أمريكا اللاتينية، كاللغة الغورانية (Guarani) في البرغواي، والتي تمثل نسبة 34% من السكان الريفيين يمارسونها ولغة الكيشوا (Quechua) والتي يتكلمها عشرة ملايين متكلم، وقد كانت لغة بدائية جدا من قبل، ولكنها بفضل مجهودات المدافعين عنها وضعت لها قواعد كتابة وقوالب خاصة بها، إلى أن أصبحت لغة رسمية إلى جانب الإسبانية. (نيسية وآخرون، 2020، ص354-355)

4-1-2-2-4 الثنائية اللغوية المؤسسية:

تعتبر الثنائية اللغوية المؤسسية عن اعتماد مستوى لغوي معين في بعض النشاطات بحيث يصبح هذا المستوى اللغوي معتمدا في التجارة والتعليم والإدارة كما هو الحال في بعض الدول التي تعتمد بعض اللغات ثنائية تختص بقطاع معين كاللغة التقني والعلمي.

4-1-2-2-5 الثنائية اللغوية المدرسية أو التربوية:

وهي ثنائية تتنوع من الناحية العملية من تدريس لغة ثانية إلى تعليم المواد المدرسية باللغة الثانية، وإلى استيعاب ثقافة اللغة الثانية وقيمها، وترتبط الثنائية المدرسية بالبرنامج التربوي الرسمي الذي يتم وضعه بموجب سياسة الدولة التربوية التي تسعى عبر هذا البرنامج، وبواسطة التعليم إلى تعميم استخدام اللغة الثانية إضافة إلى اللغة القومية.

4-1-2-2-6 الثنائية اللغوية المؤقتة:

الثنائية اللغوية المؤقتة نوع من الثنائية اللغوية وهو الثنائية اللغوية المؤسسية المؤقتة، وهي ثنائية تكون فيها لغة المستعمر القديم لغة رسمية، وقد اعتمدت هذه الثنائية اللغوية بالتأكيد كصيغة انتقالية نحو إقرار اللغة القومية لغة رسمية وحيدة. والثنائية اللغوية المؤسسية المؤقتة تتقدم فيها لغة المستعمر لتحل محل اللغة الأصلية فتصبح رسمية بينما يبقى نظام اللغة الأصلية على الألسن. (بناني، 2015، ص107-108)

4-1-2-2-7 الثنائية اللغوية مع الفرد والمجتمع:

يجب الانتباه إلى فرق هام بين الثنائية الفردية Individual Bilingualism والثنائية الاجتماعية Societal Bilingualism، ألا وهو أن الثنائية الفردية تشير إلى أن الفرد نفسه يستعمل لغتين، ولكن الثنائية المجتمعية لا تعني أن كل فرد في المجتمع ثنائي اللغة، بل تعني أن معظم أفراد ذلك المجتمع ثنائيو اللغة كي يتمكنوا من التفاهم في حياتهم اليومية. (دمياطي، 2017، ص65)

سنحاول أن نشرح كل ثنائية على حدى فيما يلي:

(أ) **الثنائية الفردية Individual Bilingualism:** تسمى بالفردية لأنها تختص بالفرد وتنسب إليه، ولل فرد مع هذا النوع من الثنائية حالتان، إما أن يكون قد ملك ناصيتي اللغتين الأولى والثانية، ويستطيع أن يستخدم كلا منهما بطلاقة ويسر، وإما أن يتقن اللغة الأولى أكثر من الثانية، لذا فقد فرق الباحثون بين نوعين من الثنائية اللغوية: الثنائية اللغوية المركبة، والثنائية

اللغوية المتلازمة -لفت الانتباه إلى هذا الفرق (أوسجود Os Good) في عام 1965م بناء على الأفكار التي طرحها فاينرايخ Weinreich في عام 1963- ويمثل الفرق بين هذين النوعين بالآتي:

- **الثنائية المتلازمة:** الشخص الذي يستعمل هذه الثنائية يستعمل في حقيقة الأمر نظامين لفظيين مستقلين، أي أنه يفهم الرسالة التي وصلته بلغة (أ) باللغة نفسها، ويستجيب باللغة نفسها، وكذلك يفهم الرسالة التي وصلته بلغة (ب) باللغة نفسها، ويستجيب باللغة نفسها.

- **الثنائية المركبة:** الشخص الذي يستعمل هذه الثنائية فإن لديه نظاما لفظيا راجحا بلغة (أ)، بحيث عندما تصله الرسالة بلغة (أ) يفهمها ويستجيب باللغة نفسها، على عكس ما يحدث عندما تصله الرسالة بلغة (ب)، فهو يترجمها إلى لغة (أ) ليستطيع فهمها ويستجيب بلغة (أ) ثم يترجم الاستجابة إلى لغة (ب) لتوصيلها. (كايد، 2002، ص 80-81)

ب) الثنائية المجتمعية Societal Bilingualism:

هذا النوع من الثنائية يعني دراسة هذه الظاهرة كظاهرة عامة في المجتمع وتتناول هذه الدراسة العوامل اللغوية المتصارعة داخل المجتمع، وتفاعلاتها وتأثيراتها في ذلك المجتمع، وهذا يتطلب دراسة اللغات المستخدمة في هذا المجتمع، فتدرس اللغات الأقوى، ولغة الأكثرية ولغة الأقلية، والغرض من كل هذه الدراسات وضع سياسة لغوية ناجحة في التعليم، وفي كل وسائل الإعلام من صحافة وإذاعة وتلفاز، وهذه الثنائية تعني أن هناك لغتين مستخدمتين في مجتمع ما، كما أنها لا تعني ضرورة استخدام كل فرد من أفراد المجتمع للغتين. (كايد، 2002، ص 81-82)

والثنائية المجتمعية ثلاث أنماط: (دمياطي، 2017، ص 66)

- **ثنائية أفقية Horizontal Bilingualism:** وهي أن تكون اللغتان متساويتين في المكانة رسميا وثقافيا واجتماعيا. مثال ذلك الانجليزية والفرنسية في مقاطعة كوبيك في كندا

- **ثنائية رأسية Vertical Bilingualism:** أن تكون لهجة فصيحة وأخرى عامية مثال ذلك الفصيحة والعامية في البلاد العربية، وهذه الحالة في الواقع ثنائية لهجية، ويدعوها البعض ازدواجية لغوية.

- **ثنائية قطرية Diagonal Bilingualism:** أن يستخدم المجتمع لغة فصيحة ولهجة عامية من لغة أخرى، مثال ذلك الانجليزية والفرنسية العامية في لويزيانا في الولايات المتحدة الأمريكية.

2-2-4 التبدل اللغوي عند ثنائي واللغة:

غالبا ما يطفى على كلام ثنائي اللغة "استعمال لغتين مختلفتين في خضم الحوار، وقد يحدث هذا التناقل بين الجمل وفي الجمل ذاتها، بما في ذلك العبارات والكلمات أو حتى في أجزاء من الكلمات، وإذا مسّ هذا التناوب الكلمات فإن ذلك يعد بداية لظاهرة الاقتراض اللغوي Borrowing، هذه الأخيرة التي تثبت عندما تصبح الكلمة المقترضة أكثر أو أقل قبولا ضمن اللغة الثانية، فإذا استعمل أحد ثنائيي اللغة كلمة من اللغة (أ) ضمن اللغة (ب) فإن ذلك يعد حالة من حالات تناوب اللغات، أما إذا استعمل كثير من الناس من المتكلمين للغة (ب) الذين يجهلون اللغة (أ) فإن ذلك لا يعدو بالنسبة لهم سوى مسألة تعلم لغة أجنبية ثانية لا علاقة لها بمسألة التناوب. ففي هذا المستوى وخاصة إذا تمت عملية تكيف الكلمة على مستوى النطق والصرف، يمكن القول بثبوت الاقتراض اللغوي لهذه الكلمة" (صبولسكي، 2010، ص 128)، وهناك العديد من أشكال تناوب اللغات، ومنه التبدل اللغوي وهو حسب ما عرفه فرنسوا جروجون على أنه "الاستخدام المتبادل للغتين، بمعنى تحول المتحدث بالكامل إلى لغة أخرى من أجل استخدام كلمة أو عبارة أو جملة، ثم عودته مرة أخرى إلى اللغة الأساسية، ومن ثم فإن

الأشخاص الثنائيي اللغة الذين يقومون بعملية التبديل اللغوي يتحدثون لغة أساسية محددة في وضع ثنائي اللغة، ثم يستخدمون لغة ثانوية لوقت قليل. وقد يحدث بإدخال عبارتين كاملتين من اللغة الثانية، يمكن أن يحدث أيضا باستخدام كلمات فردية، كأن يقول المرء: On A Pris Un Trail، وهنا تم إدخال كلمة Trail الانجليزية التي تعني "الأثر" على الجملة الفرنسية، وهكذا تعني الجملة في النهاية: "لقد اقتفينا الأثر" (جروجون، 2017، ص 61-62).

- ويذكر فرانسوا جروجون في كتابه بعنوان (ثنائيو اللغة) أن الأشخاص الثنائيو اللغة يستخدمون آليا التبديل اللغوي لعدة أسباب:

- يتمثل احد الأسباب الرئيسية في أنه يفضل ببساطة التعبير عن أفكار أو مفاهيم معينة باللغة الأخرى (فهم يبحثون عن Le Mot Juste أو "الكلمة المناسبة"، كما يقال بالفرنسية)، فإن الكلمة أو التعبير من اللغة الأخرى يضيف شيئا بسيطا يكون أكثر دقة من محاولة البحث عن مقابل في اللغة الأساسية.

- يتمثل السبب الثاني في استخدام آلية التبديل اللغوي في تلبية الحاجة اللغوية لكلمة أو تعبير، فإننا ندخل الكلمات أو التعبيرات التي نحتاج إليها، إما لأنها الوحيدة الموجودة لدينا وإما لأنها المتاحة بسهولة أكبر، وقد أعطى مثال عن ذلك لسيدة ثنائية اللغة (الانجليزية- الفرنسية) إذ إن السبب لاستخدامها لكثير من الكلمات الانجليزية عند حديثها لأشخاص يتحدثون الفرنسية كمفاهيم مصطلحات مثل Day Care Center (مركز الرعاية النهارية)، Window Shopping (التفرج عن المحلات دوت الرغبة في الشراء)، Pot – luckdinner (التجمع الذي يحضر فيه كل شخص نوعا من الطعام ويشاركه مع الجميع) تحتاج كلها إلى جمل لشرحها في بالفرنسية.

- ويتمثل أحد الأسباب الأخرى للتبديل اللغوي في نقل كلام قاله شخص ما باللغة الأخرى، فقد يبدو من الغريب أن تترجم هذا الكلام لشخص ثنائيي اللغة يفهم اللغة الأخرى جيدا.

- يستخدم التبديل اللغوي أيضا كإستراتيجية تواصلية أو اجتماعية، لإظهار اندماج المتحدث وتمييز هوية المجموعة، وإقصاء شخص ما، ورفع مكانة المرء، وإظهار الخبرة، إلى آخره.

- كما أن التبديل اللغوي يمكن أن يحدث أيضا بأشكال مختلفة: فيغير بعض الأشخاص الثنائيي اللغة لغاتهم عند الكتابة، على سبيل المثال (في الخطابات ورسائل البريد الالكتروني...) قد يحدث التبديل اللغوي أيضا بين لغة شفوية ولغة الإشارة. ويضيف بول بريستون وهو ثنائيي اللغة، إذ يأول استخدام لغة الإشارة عند الشعور أنها ستعبر عن مفهوم ما على نحو أفضل، أو عند عجز مؤقت عن التفكير في مقابل اللغة المستعملة للمفهوم، أو عندما يتأثر الأشخاص عاطفيا لدرجة عدم قدرتهم على التحدث. (جروجون، 2017، ص 63-66)

زيادة على ما سبق ذكره، ظاهرة التداخل اللغوي وهو نوع من الاحتكاك اللغوي، إلا أن التداخل يحدث بين لغتين تأخذ الواحدة من الأخرى، فاللغة الأضعف تأخذ من اللغة الأقوى والعكس يصح، بينما الدخل اللغوي تأخذ اللغة الأضعف من اللغة الأقوى فقط، وبذلك فالتداخل اللغوي هو تأثير اللغة الأم على اللغة التي يتعلمها المرء، أو إبدال عنصر من عناصر اللغة الأم بعنصر من عناصر اللغة الثانية، ويعني 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 من مستويات اللغة: الصوتية، الصرفية والنحوية والمفرداتية والدلالية والكتابية، وسواء كان هذا الانتقال من اللغة الأم إلى اللغة الثانية أو بالعكس، وسواء كان هذا الانتقال شعوريا أو لا

شعوريا، فإذا تأثرت اللغة العربية الفصحى التي يتكلمها الطفل العربي بلهجته العامية أو باللغة الأجنبية التي يتعلمها فإننا نعد ذلك من باب التداخل اللغوي كذلك. (بلعيد، 2010، ص 223)

3-2-4 سلبيات الثنائية اللغوية:

ومن المشكلات التي تسببها الثنائية اللغوية من الغربة اللغوية والصراع الثقافي، ومشاكل التعليم والاتصال، لأن هناك تعددات لسانية قاتلة ومهلكة ومتوحشة، تعمل على فصل الطفل عن هويته، فيقع فريسة أفكار معادية لكل ما هو وطني بدعوى العصرية "الخطر في الثنائية المفبركة في التعليم، ومع لغة أجنبية ينظر إليها المتعلم على أنها لغة التقدم والرفق الثقافي والعلمي، فتكون النتائج سلبية على هوية المتعلم، وطاقتة التعبيرية والإدراكية والنفسية، والخطر كذلك في محيط ثنائي اللغة مع امتيازات اجتماعية وتشغيلية واضحة للثنائيين، فتصبح اللغة الأجنبية مرجع الثقافة والرفق العلمي والتقني. والمقياس لكل ما هو من مرتبة عالية." (بلعيد وآخرون، 2004، ص 37)

وهذا ما قد يجعل الفرد يواجه أشد حالات الصراع وهي "حالة الصراع الثقافي، الذي ينشأ من تعرف الفرد لثقافة جديدة تحملها إليه اللغة الجديدة الثانية (ل2)، وكما نعلم فاللغة وعاء الثقافة، وهي تحمل معتقدات أهل اللغة وعاداتهم وتقاليدهم ومأكلهم ومشربهم وملبسهم. ولا يعني هذا أن كل من يعرف لغة جديدة. وتختلف كمية الثقافة المحمولة في اللغة باختلاف مدة التعرض. ففي بداية تعلم ل2 يكون التعرض للثقافة الثانية قليلا، ولكن كلما تعمق الفرد في تعلم اللغة الثانية ازداد تعرضه لثقافتها." (الخولي، 2002، ص 199)

- الهوية اللغوية: الثنائية اللغوية تعد من بين الظواهر اللغوية المنتشرة في المجتمع الجزائري إن يتواصل أفرادها بلغتين مختلفين سواء باللغة العربية والفرنسية أو اللغة العربية والإنجليزية، ويتمحور هنا موضوع المسألة اللغوية في اهتمام اللغات وتعلمها على حساب اللغة العربية "وخاصة في المراحل العمرية الأولى وهي مراحل الاكتساب اللغوي التي تستمر حتى عمر 13 سنة تقريبا ولا يخفى على أحد الأثر الذي يتركه تعلم هذه اللغات الأجنبية على اللغة الأم (العربية) من جوانب شتى" (البديرات والبطانية، 2016، ص 38) ومنها الهوية اللغوية، فإن الشعور بقصور اللغة الأم أو الجهل بمكانتها وبما فيها من طاقات وإمكانات، أو الإحساس بالضعف فيها والعجز عن استخدامها بمرونة، أو مهارة كافية ربما يدفع إلى التثبث بلغة أخرى، لغة أجنبية أكثر إغراء. ويشجع على الاعتصام بهذه اللغة على أساس أنها الأنسب وأعلى مستوى وأكثر هيمنة وانتشارا، مما يزداد الاقتراض من هذه اللغة الأجنبية، ويكثر التداخل بينها وبين اللغة الأصلية فينشأ ما يسمى بالثنائية اللغوية، وهذا ما نشهده في الواقع الجزائري نتيجة ما مرت به الجزائر خلال مرحلة الاحتلال الفرنسي، حيث ركز هذا الأخير سياسته "منذ بداية احتلالها على طعن الشخصية القومية للشعب الجزائري في لغتها القومية وهي اللغة العربية أولا- ثم بعد ذلك وجهت طعناتها الواحدة بعد الأخرى إلى تراثه الثقافي والحضاري على أساس القضاء على اللغة العربية وكذلك القضاء على الثقافة العربية الإسلامية بقصد إيمانتها معا، حتى تتكون الأجيال الجزائرية الناشئة تكويناً مشوها وممسوخا وبالتالي تنشأ تلك الأجيال بلا أصالة ولا عمق، لأنهم يجهلون لغة أمهم وتاريخ وطنهم وثقافة شعبيهم" (تركي، 1982، ص 294). وعلى اثر هذه السياسة الاستعمارية خلفت مظاهر تغليب اللغة الفرنسية على اللغة العربية بدرجة تهدد عقيدة الأمة وكيانها وشخصيتها واقعا ومستقبلا، وأصبح الضعف اللغوي متنامي في الأوساط التعليمية من شأنه خلق جيل لا يتقن العربية ولا اللغة الأجنبية ومثل هذا الاختلاف والاختلاط اللغوي من شأنه أن يجعل الفرد في صراع نفسي وثقافي وحضاري دائم فهو لا يدري إلى أي شعب ينتهي ولا إلى أي ثقافة يرجع، كما أنه يكون حائرا

بين قيم وثقافة اللغة الأولى وقيم وثقافة اللغة الثانية المتبناة، يحتار في الصواب والخطأ والحلال والحرام والمقبول وغير المقبول والجائر وغير الجائر والحسن والقبح وهكذا يصبح في ثنائية ثقافية وحضارية محيرة.

5- إشكالية التعدد اللغوي في الواقع الجزائري:

لقد خلق التعدد اللغوي في الجزائر وفي غيره من بلدان العالم العربي تداخلا لغويا، وقد سرى هذا التداخل إلى جميع المستويات التحليلية للغة العربية حيث أن اللسان العربي يرتبط ارتباطا ببنائه الثقافي، "ومعلوم أن الثقافة لها دورها البارز في البناء اللغوي سلبيا وإيجابيا وقوة وضعفا، فالتكامل الثقافي سبيل من سبل التكامل اللغوي والعكس صحيح، وبنائنا الثقافي - كما نعلم- بناء فاقد الهوية، مملوء بأخلاق وأمشاج من المستويات والانماط المتنافرة بل المتناقضة أحيانا، وإذا كنا قد استطعنا أن نحدد -نوع تحديد- المستويات اللغوية التي يجري التعامل بها في وطننا العربي الكبير، فإن تحديد مستوياتنا الثقافية امر بالغ الصعوبة والتعقيد... وهذا بالإضافة إلى أن روافد الثقافة في أي مجتمع كثيرة ومتنوعة، وقابلة للتغير والتبدل أحيانا وبسرعة ملحوظة، إن هذه الروافد موجودة، ولكنها أشبه بالأمواج نلحظها ونشاهدها، ولكننا لا ندري من أين بدأت هذه الموجة أو تلك أو إلى أين تنتهي". (بشر، 1997م، ص253)

ومن البديهي أنا اللغة قد تتعرض في مسيرتها للتغيير والتطور بالقدر الذي لا يؤثر في بنيتها الأصلية أو نسقها العام، وقد تنتهي إلى لغة أخرى لا يربطها بأصلها إلا القليل إذا كان التغيير جذريا. (خلدون، 2017، ص302)

فوجود عدة من اللغات الوطنية في البلد الواحد هو ما يتميز به الوضع السائد بالجزائر حيث "تتميز بالتعدد اللغوي فهي تتضمن إلى جانب اللغة العربية كلا من اللغتين الأمازيغية والفرنسية ونتجت عن هذه الوضعية عن ظروف تاريخية قاهرة، وعن اختيارات سياسية فرضتها ظروف انتشار الايدولوجية القومية وترسيخ النموذج الفرانكفوني وسياسة الإنفتاح الخارجي". (بلعيد وآخرون، 2004، ص71)

لعل هذا الواقع اللغوي هو ما دفعنا إلى محاولة طرح هذا الإشكال لاسيما وأن ملاحظتنا الكثيرة على إشكالية التواصل اللغوي بمضامينها المتنوعة، المختلفة، قد اثرت على الحقل اللغوي في الجزائر وانعكس بدوره على العديد من المجالات الثقافية والعلمية بدرجة الأولى، في حين لا يغيب عنا أهمية اللغة " فاللغة تعبر عن هوية الأمة بأفكارها وعاداتها وتقاليدها، ونحن العرب أكثر الأمم حبا للغتها حتى وصل هذا الحب عند البعض إلى درجة التقديس، إنما الرابط القوي الذي يربط أرجاء الوطن العربي ويجمع بين أفرادها، إنما الوطن الروحي لأبناء هذه الأمة الموحد لها، الحافظ لكل تاريخها وحقائق حياتها قديما وحديثا". (خلدون، 2017م، ص302)

من خلال ما يبرزه لنا الواقع الجزائري اللغوي نجد تفشي ظاهرة التعدد اللغوي بشكل كبير من قبل كثير من ذوي المهتمين بالأوضاع اللغوية والاجتماعية، إلا إن لظاهرة السلبيات تنعكس على الواقع الاجتماعي من أهمها: (بلعيد وآخرون، 2004، ص39-40)

- التأثير السلبي في الأنساق العقدية والتفكك الاجتماعي.

- ضعف المستوى التعليمي نتيجة الخلط الذي يحدث أحيانا ويؤدي الى التشتت الذهني. والتباس في المفاهيم وعسر في الكلام.

- الكلفة الاقتصادية الكبيرة التي لا يمكن ان تتحملها ميزانية الدولة، وينجر عن ذلك تحمل المواطن كلفة تدريس أولاده بالمقابل فينتج التسرب المدرسي وتتفشى الأمية.

- الفوضى اللغوية التي ربما يكون سببها الى الهروب من اللغات الام والالتجاء الى اللغة الأجنبية كبديل لحل المشاكل اللغوية.

- التأثير السلبي على الوحدة الوطنية وقد يخلق دعوة الكونفدراليات الجغرافية اللغوية.

- التمييز بين اللغتين: لغة النخبة/ لغة الدھماء، وهذا يؤدي الى اضعاف المناعة الثقافية، والتكتل الوطني، حيث ويظهر الخلاف في رقي الاتباع معززين بما يحملون من لغة اجنبية، ويهمش المحليون كما تهمش لغتهم.

- التجارب التي عاشتها كثير من البلدان فلا هي تقدمت بلغة غيرها، بعدما انسلخت من لغتها بحكم التعدد اللغوي حصلت التبعية اللغوية، وهي أساس التخلّف الشمولي، وهذا ما يلاحظ على الدول التي أبدلت لغتها بلغات أجنبية: الإنجليزية في بنغلادش وزامبيا ونيجيريا، والفرنسية في السنغال والنيجر وتشاد وتونس... كما ان يوغسلافيا وكندا وسويسرا والهند وبلجيكا لم تعرف تقدما مقبولا بحكم ازدواجيتها مثل البلدان الأحادية اللغة، وكما يصلح لكندا مثلا ليس من الضروري ان يصلح للجزائر.

- كما ان التعدد يعتمد على الترجمة في المقام الأول، فهل يمكن للبلدان المتخلفة مسيرة الجديد، أليس ذلك هو الطريق الذي يعمل على ظهور الثقافة اللفظية، وضياح البحث العلمي الأكاديمي.

6- اللغات واللهجات المميزة في الحقل اللغوي للمجتمع الجزائري:

إن الواقع اللغوي للمجتمع الجزائري، "يعتبر من بين المجتمعات المصنفة لغويا، وهذا انطلاقا من بعض المؤشرات الواردة في بعض الدراسات الميدانية حسب ما أدلى به الدكتور أمين يونس في دراسة له تحت عنوان "اللغة الأجنبية تعليمها ودورها الحالي"، من المجتمعات ذات اللغات المميزة، باعتباره يتوفر على عدة لغات محلية مستعملة من قبل أفراد المجتمع إلا أنه لا يعترف رسميا إلا بلغة واحدة كلغة رسمية ووطنية وهي اللغة العربية في التعليم والإدارة والإعلام وبعض القطاعات الاقتصادية والمعاملات الرسمية، مع الإشارة إلى القرار المتخذ في السنوات الأخيرة حول الاعتراف بالأمازيغية كلغة وطنية"(نسياسة وآخرون، 2020، ص 235). والمجتمع الجزائري كسائر الشعوب له خصوصية لغوية تشكلت خلال ظروف تاريخية واجتماعية تميزه ببعض اللغات واللهجات المتواجدة في حقله، من بينها نذكر:

6-1 اللغة الأولى لأفراد المجتمع الجزائري:

"نظرا لتنوع التركيبة الاجتماعية والثقافية للمجتمع الجزائري لا يمكن لنا التسليم بأن هناك لغة أم واحدة لكل أفراد المجتمع الجزائري بل هناك نوعان من لغة الأم" (نسياسة وآخرون، 2020، ص 235) وهما:

6-1-1 اللهجة العامية العربية: ورد عن كمال بشير في تعريف له: "إن اللغة العامية أو ما يطلق عليها باللغة المحكية، فهي في نظر علماء الاجتماع أدنى درجة من اللغة النموذجية في السلم الاجتماعي الثقافي، إنها في الأساس لغة البسطاء من الناس، وذوي الحرف والصنائع وأشباههم ممن لم ينالوا إلا قسطا محدودا من الثقافة والذين لم ترشحهم مواردهم المالية ومواقعهم في المجتمع للفوز بخطوة الفوقية"، ربما كان هذا التقدير صحيحا بوجه عام. ولكن الأصح منه أن العامية أو اللغة المحكية العربية ليست مقصورة على طبقة من الناس دون أخرى، إنها عامة بينهم جميعا، وتسيطر على سلوكهم اللغوي. (بشر، 1997، ص 191)

"حيث تطلق العامية على ما يقابل الفصحى، ويعنون به ما شاع استعماله عند العامة، فهي إذن اللغة الفصحى فقدت جزءا من خصائصها النحوية والصرفية بفعل آثار التطور الصوتي والدلالي، الذي خلق على إثره لهجات مختلفة للعامية، وهو ما يفتح المجال لتفسير آخر يثبت علاقتهما ويعززها على أنه إذا كانت مجموعة من اللهجات تنتهي إلى لغة أم وكانت هذه اللغة الأم نفسها ما تزال على قيد الحياة، شائعة الاستعمال. فإن أية واحدة من فروعها غير جديدة بأن تسمى لغة، إلى أن تموت اللغة

الأم نفسها. فحتى ذلك الوقت يسمى كل فرع من فروعها لهجة، ومن ذلك اللهجات العربية ومنها قديم مات، بينما اللغة ما تزال حية وحديث هو هذه اللهجات العامية التي تعيش بجانب العربية الفصحى. " (نسيبة وآخرون، 2020، ص34)

وطبقا لما سبق نجد أن هناك تعارض فيما يخص لفظ العامية على أنها لغة أو لهجة، فعند كمال بشر وردت بتسمية لغة عامية في حين تعرف عند الكثير من الباحثين على أنها لهجة، لانتمائها للغة الأم ومشكلة فرع من فروعها.

إلا أننا وجدنا أن اللهجة العامية ليست "سوى عربية محرفة عن الفصحى وهي متباينة بحسب الأقطار، لكونها قد انحدرت من لهجات عربية قديمة. فهي لغة ثانية غير مستقرة القواعد، وليس من منطقها ولا طبيعتها أن تكون لها قاعدة ثابتة مطردة، فهي لغة "خليط" فبعضها فصيح الأصل عربي راسبا من رواسب لغات امتزج أهلها بالعرب، كالفارسية والتركية. لهذا لا يمكن أن تكون اللغات العامية مستقرة على حالة واحدة في كل مصر من الأمصار منذ عهد نشأتها، بل لابد من تغييرها في المصر الواحد جيلا بعد جيل. ومن هنا نفهم السر في عدم تطور اللهجات المحلية في الوطن العربي إلى لغات مستقلة، إضافة إلى قدسية اللغة العربية في نفوس العرب الذين يقرأون قوله تعالى: (إِنَّا نَحْنُ نَزَّلْنَا الذِّكْرَ وَإِنَّا لَهُ لَحَافِظُونَ) [الحجر، الآية 09]. لولا هذا الشعور الإسلامي لدونت العاميات في الأقطار العربية زمنا بعد زمن، ولخرجت بها الكتب فيما سبقنا من العصور بعد الإسلام". (بلكا وحراز، 2014، ص68)

6-1-2 اللغة الأمازيغية أو الأمازيغية:

إن اللغة الأمازيغية لغة وطنية في الجزائر، "وتعتبر من المقومات الأساسية الوطنية، ودعامة أساسية وتغطي جزءا كبيرا من الوطن، فنجدها بلهجاتها المختلفة مستعملة في المناطق الأمازيغية، وهي ذات طابع شفوي، يتحقق بها التواصل بين الجماعات اللغوية الأمية منها والمثقفة. وكل لهجة من هذه اللهجات تتميز بها مجموعة لغوية معينة في منطقة معينة، أما عن القبائلية فهي اللهجة الأمازيغية الأكثر استعمالا في الجزائر، باعتبار منطقة القبائل المنطقة الأمازيغية الرئيسية بامتداد جغرافي محدود، وبعدد سكاني كبير جدا، إذ تحتوي منطقة القبائل وحدها أكثر من ثلثي العناصر الأمازيغية الجزائرية، بينما تستعمل الجماعات الأمازيغية الأخرى اللهجات الباقية بكيفيات ودرجات متباينة، فيتحدث سكان الأوراس اللهجة الشاوية: بما يتراوح بين 500.000 ومليون متحدث، ونجد اللهجة الميزابية عدد سكان منطقة غرداية والمدن الإباضية الأخرى بما يقارب 100.000 متحدث، وتبقى اللهجات الأخرى مستعملة من طرف جماعات أمازيغية في الجزائر وهي تمثل الأقلية لا تتعدى في أحسن الأحوال بعض عشرات الآلاف من المتحدثين في: ورقلة، ونجوسة، وقورارة، وجنوب وهران، وجبل بيسا وشنوا. وإن الأمازيغية بمختلف تاديئتها تعتبر أقدم اللغات الموجودة بالجزائر وهي لا تزال حية بوجود عدد كبير من الجزائريين يتداولونها ويستعملونها في تواصلهم اليومي" (بلعيد وآخرون، 2004، ص64-65)، ويعود هذا إلى مجموعة من العوامل التي ساهمت في الحفاظ على اللغة الأمازيغية في الجزائر، يمكن أن نوجز أهمها فيما يلي: (شتوح، 2018، ص155)

- العامل الجغرافي: حيث أن تواجد الأمازيغ وتمركزهم في المناطق الجبلية الوعرة والمعزولة لم يدع المجال لدخول وتغلغل الأجانب فيهم، مما ساهم في الحفاظ على إرثهم الثقافي واللغوي في آن واحد.

- العامل الديمغرافي: نلاحظ أن اللغة الأمازيغية تتمركز في المناطق ذات الكثافة السكانية المرتفعة مما يجعلهم قوة واحدة يصعب اختراقها.

- امتلاك الأراضي ونظام الإنتاج: يرى "سالم شاكر" أن الأمازيغية تمكنت من الحفاظ على مكانتها في المناطق ذات الطابع الريفي لأن الأرض تلعب دورا هاما في حياتهم اليومية.

- خصوصية المنطقة: نجد منطقة ميزاب مثلا ساعدتها الخصوصية الدينية الاباضية في حين أن التوارق ساعدتهم خصوصية المعيشة والثقافة، دون أن ننسى دور الأسرة في حماية اللغة والثقافة وتمريضها للأجيال.

ونجد أن الباحثين كـ "سالم شكري" يجد أن هذه العوامل قد بدأت تختفي في الوقت الحالي بفعل النزوح إلى المناطق الناطقة بالعربية واختفاء نظم الإنتاج التقليدية والتأثير اليومي لوسائل الإعلام المختلفة، جعل الأمازيغية اليوم تواجه ما يسمى بالانجراف اللغوي وأن من أهم الأمور التي لابد من الاهتمام بها لإنقاذ ما يمكن إنقاذه هو مسألة التهيئة اللغوية Aménagement Linguistique.

"إن التصاهر والانسجام الوطني خلق وشائج القربى على تلك الروح الطيبة الجزائرية من السلم والوئام والتلاحم والتعايش والتكامل التي دامت بدوام الإسلام عبر فترة تزيد عن أربعة عشر قرنا واستغرب الآن أن تطرح الهوية الجزائرية مجزأة إلى عرب وأمازيغ. والمسألة وما فيها هي إثارة النعرات التي تغذيها الفرانكوفونية باعتماد التعريب الذي حل محل الأمازيغية، ولم تظهر الحقيقة التي هي من أسباب اللغة الفرنسية التي أخذت كل شيء، وهل نالت العربية مواقعها الحقيقية لا الورقية، أليس من الأجدى للأمازيغية أن تقف في خندق واحد مع العربية لمواجهة أخطبوط الفرانكوفونية الذي سوف يقضي عليهما إذا لم يتحدا وتحويل المعركة الخارجية إلى معركة داخلية، وتحويل أوهام إلى حقائق والسكوت عن الحقيقة، وأعتقد أنه لا يوجد جزائري غيور ضد لغته الأمازيغية ما لم تتعارض مع اللغة العربية المقدسة، والتي هي اللغة العاملة ولغة كل الجزائريين، ومن حق الجزائريين التشبث بلغتهم الأم، والدفاع عن الأمازيغية". (بلعيد، المواطنة اللغوية وأشياء أخرى، 2008، ص34-35)

"فبدخول الاستعمار للمنطقة كان سببا في تأجيج منطق الصراع في مختلف بلدان المغرب وبصفة خاصة بالجزائر، فالصراع بدأ منذ فترة الحركة الوطنية مع ما يسمى بالأزمة البربرية عام 1949 ثم تواصل الصراع بعد الاستقلال حينما رفضت السلطات الجزائرية الاعتراف بهذه اللغة كمكون من المكونات الثقافية واللغوية الجزائرية. وبعد أحداث 1980 بمنطقة القبائل بالإضافة إلى أحداث 1988، بدأت الدولة الجزائرية في التفكير في إعادة الاعتبار لهذه اللغة حيث أدرجتها في المنظومة التعليمية والإعلامية عام 1995 بعد أحداث ما يسمى بإضراب المحفظة، وفي 2004 صارت لغة وطنية كرسها الدستور، وسنوات بعد ذلك تم تكييفها كلغة وطنية ورسمية للجمهورية الجزائرية إلى جانب اللغة العربية بطبيعة الحال". (بلخير، 2019، ص28-29)

وبهذا نجد أن اللغتين العربية والأمازيغية تجمعهما عوامل عديدة كالانتماء الديني والحضاري والتاريخي، حققت على مر العصور تماسك اجتماعي والتقبل المتبادل الذي نتج عن إثراء تنوع ثقافي وثراء لغوي ميز به الدولة الجزائرية وخصوصيتها الثقافية، فهي "تبرز باعتبارها لغة شقيقة للفصحى، على الرغم من أنها بقيت متداولة شفويا لمدة من زمن طويل بدون كتابة إلا أنها صمدت في انسجام وتواصل مع العربية اثر تعرضها أثناء الاحتلال إلى استخداما ذريعة للتقسيم وإثارة النعرات العرقية، وكان للمرجعية الدينية الفضل في إفشال سلسلة من المشاريع المدغولة" (حمداني وآخرون، 2006، ص22)، التي كانت تسعى لهدم وحدة الوطن وزعزعة استقراره.

2-6 اللغة الثانية لأفراد المجتمع الجزائري:

نميز في التصنيف الثاني للغات المستعملة في نمط الكتابة والتي تمثل بالدرجة الأولى اللغة العربية الفصحى إضافة للغة الفرنسية لغة موروثة استعماري نتيجة للظروف التي عاشتها الجزائر تحت وطأة الاحتلال الفرنسي مما أكسب وضعها مغاير عن بعض الدول العربية ونعرض فيما يلي أهم مميزات كل لغة:

6-2-1 اللغة العربية الفصحى أول لغة ثانية للمجتمع الجزائري:

تعد اللغة العربية "إحدى اللغات السامية كما أطلق ذلك عليها العالم (شلتون)، معتمدا على جدول أنساب النبي نوح، ومن أخواتها: البابلية - الآشورية - العبرية - الآرامية - الكنعانية والحبشية، وقد انقرض أغلب هذه اللغات، وضلت العربية قوية صامدة دلالة على عراقتها." (التونجي، 1999، ص 739)

واللغة العربية الفصحى في الجزائر "أول لغة ثانية بالنسبة لهم، يتم تعلمها في المدرسة منذ سن الدخول إليها، وهي لغة الصحافة ووسائل الإعلام، ولغة الكتب العلمية والأدبية وهي اللغة الوطنية والرسمية" (نسياسة وآخرون، 2020، ص 237). ولقد "كافح الجزائريون عن لغتهم وتصدوا للاستعمار الذي حاول طمس اللغة العربية والهوية العربية الجزائرية، عن طريق القضاء على اللغة العربية واستبدالها باللغة الفرنسية" (قدار، 2018، ص 402). وما "يتستر وراءها دعاة العاميات وإثارة اللهجات المحلية لفصح المجال أمام اللغات الاستعمارية... مع ما صاحب ذلك من احتقار للعربية وتجنيد لأبناء الجلدة وخلفاء الاستعمار حيث احتل المستعجمون المواقع الحساسة في أجهزة الدولة، وأصبحت لهم سلطة التوجيه والقرار، فظهر العداء للتعريب وتنوعت أساليب محاربته، وانتشرت اللغات الأجنبية بصورة مخيفة، وتم إبعاد المعربين عن مراكز القرار، وما يزال بعض المستعجمين من أبناء هذه الأمة لا ينتمون إلى الوطن إلا بالجنسية، أجسامهم في الوطن، وولأؤهم وعقولهم وأرواحهم خارج الوطن." (بلحبيب، 2011، ص 185-186)

ندرك أن اللغة العربية تواجه تحديا كبيرا في عصرنا الراهن، عصر العلم والتقنية والمعلومة والإعلام بمختلف وسائله، ولذلك نجد النخب الرسمية نفسها في الواجهة باستمرار، في صفحات الصحف، الإعلام المسموع، المتلفز أو الفضاء الأزرق واللغة بلا شك أداة هذه النخب وسبيلها إلى الوصول إلى الجماهير والتأثير فيها سلبا أو إيجابا. في الواقع الجزائري فإن الأمر يستدعي دق ناقوس الحذر، بجدية وحزم للنظر والتحقيق في هذا المآل الذي آل إليه واقع العربية في الجزائر، التي قال فيها العلامة الجزائري عبد الحميد بن باديس: (شعب الجزائر مسلم وإلى العروبة ينتسب). (نسياسة وآخرون، 2020، ص 81)

6-2-2 اللغة الفرنسية ثاني لغة ثانية للمجتمع الجزائري:

تعد اللغة الفرنسية من اللغات الحديثة نسبيا، "حيث ترجع بداية نشأتها إلى القرن السادس الميلادي، حين انشطرت هي والاطالية والاسبانية من اللغة اللاتينية الأم. فنشأت هذه اللغات بعد انهيار الإمبراطورية الرومانية التي كانت تسيطر على كل أوروبا الغربية وكثير من البلاد حول البحر المتوسط. تطورت الفرنسية إلى لغة مستقلة بعد أن كانت لهجة من لهجات اللغة اللاتينية وتبلورت في شكلها المعروف اليوم بعد منتصف القرن السادس عشر". (عمر، 1437هـ، ص 168)

"وكان يفضل السياسيون الفرنسيون التركيز على الأهمية المعنوية للغة الفرنسية، بوصفها اللغة العالمية للوضوح Clarte، والجمال Beaute، والكمال Perfection، وباختصار للحضارة الأوروبية، وعشق الفرنسيين للغتهم هو ما دفعهم إلى دعم اللغة الوطنية والتمكين لها بمحاربة اللهجات الطفيلية التي تعتبر عاملا من عوامل التفكك... وأدرك الفرنسيون أنه بدون لغة موحدة لن تكون هناك دولة قوية. كما أحدثت فرنسا عشرات التنظيمات والأجهزة لتضطلع بمهام الترويج للغة الفرنسية والحفاظ على هيمنتها. وتعد (المنظمة الفرانكوفونية العالمية) و(القمة الفرنسية- الإفريقية) السنوية، و(القمة الفرانكوفونية)، من أبرز السياسة الجامعة في مضمار سياسة إنتاج وإعادة إنتاج شروط التبعية المتجددة لفرنسا التي تتخذ من اللغة الفرنسية وسيلتها الأولى والوحيدة... وهي موجودة لأداء وظيفة تكريس التبعية الثقافية واللغوية من خلال دفع هذه الدول إلى تكريس مركز اللغة الفرنسية في النظام التعليمي وفي الحياة الإدارية فيها". (بلحبيب، 2011، ص 159-162)

ومن الشواهد التاريخية لما قاله أحمد سيكوتوري (رئيس جمهورية غينيا) "تعلمنا نحن المثقفين الإفريقيين وباللغة الفرنسية، وفي مدارس الاستعمار الفرنسي تاريخ فرنسا وحرب الغال، وحياة جان دارك، وقرأنا أشعار لمارتين ومسرح مولير، ودرسنا التنظيم الإداري الفرنسي، كما لو كانت بلادنا في إفريقيا من دون موقع جغرافي، ومن دون قيم ومن دون أخلاق. وقد قدم الاستعمار لنا من العلم والثقافة القدر الذي يرى أنه يخلق منا آلات ترتبط مصالحها بعجلة الاستعمار. وهكذا تحدّدت طبيعة التعليم في ظل الاستعمار. لقد أراد المستعمرون للعالم الإفريقي أن يظلّ في حالة ثقافية منحلة حتى يتخرج المتعلمون على يديه أكثر انحطاطا، لقد أراد الاستعمار للمثقفين الإفريقيين أن يفكروا بديكارت وبرغسون ولم يسمح لهم بالتفكير في قيمهم وثقافتهم وتراثهم الثقافي، لهذا لا يعرف كثير من شبابنا أمثال المناضل الوطني الحاج عمر واحمد ساموري، وإذا استمر الأمر بنا على هذا النحو فلن نستطيع أن ننمي شخصيتنا التي هي الطريق إلى النهضة" (بلعيد، المواطنة اللغوية وأشياء أخرى، 2008، ص 40)

ومن خلال هذه السياسة اللغوية المطبقة من الاحتلال، " وأيضاً فالإيديولوجية الاستعمارية كما تمت بلورتها من طرف الكتاب الفرنسيين، تنبني في غالبيتها على مرجعيات علمانية، وفي أحيان أخرى على مفاهيم مستوحاة من الأنوار ومن الثورة الفرنسية، هذا التاريخ الاستعماري المدرس من طرف لافيس Lavissee متطابق تمام التطابق مع الفكرة الاستعمارية، حيث انه استنسخ لنظرة براغماتية وضعية، تخليقية وأبوية، ولتفسيرات عقلانية وتبشيرية أحادي التصور، ميزت حقبة الجمهورية الثالثة. إنها ذهء يقدم الفعل الاستعماري كبرهان على السخاء الفرنسي، وهذا ما يوضحه بجلاء نص لافيس الآتي:

(إن المعلمات والمعلمين الفرنسيون، يعلمون الأطفال الفرنسيين والعرب ما تعلمتم إياه في المدرسة. والعرب تلاميذ نجباء، يتعلمون جيداً بنفس الطريقة التي يتعلم بها الأطفال الفرنسيون، ويقومون بواجباتهم على نفس القدر. تريد فرنسا أن يكون الأطفال العرب على نفس درجة تهذيب أقرانهم الفرنسيين. وهذا يبين طبيوبتها وكرمها تجاه الشعوب التي أخضعها...) ومن هذه الشواهد تفهم العلاقة السياسية للهيمنة سواء في الاستعمار أو في المدرسة بوصفها بناء وإعادة بناء عمل استعماري فرنسي يعبر عن نفسه بتخف وبطريقة يطبعها الإجماع والثبات في صفحات المقررات المدرسية وفي ممارسات الفاعلين" (مابيلون وبونفيس 2016، ص 35-36)

والجزائر من الدول التي طُبِّقَتْ عنها هذه السياسة اللغوية " تزامن ظهور اللغة الفرنسية في المجتمع اللغوي الجزائري مع التواجد الكولونيالي الفرنسي في الجزائر، فهي غنيمة حرب على حد تعبير كاتب ياسين، ومهما كانت المكانة التي تحتلها لا يصح أن تحتل مكانة اللغات الوطنية المتأصلة، لكن الواقع يصور عكس ذلك تماماً، فاللغة الفرنسية قد نالت خطوة متميزة عن اللغات الوطنية، وأصبح تأثيرها في السنوات الأخيرة أكثر من تأثيرها في سنوات الحرب، نتيجة سياسة لغوية سيئة التخطيط لم يعد فيها النظر بعد الاستقلال" (بلعيد وآخرون، 2004، ص 69). حيث "قامت السلطات الفرنسية بترحيل النخبة التي سبرت الجزائر في مختلف القطاعات وبدون أي استثناء مباشرة بعد الاستقلال، مما اضطر الدولة الجزائرية بإبقاء التعاون الثقافي والعلمي مع متعاونين فرنسيين، فكانت اللغة الفرنسية اللغة الأولى في السنوات الأولى من الاستقلال، وكان الدستور الجزائري إلى زمن ليس بالبعيد يتم كتابته باللغة الفرنسية ثم تتم ترجمته باللغة العربية، وكان الوضع مماثلاً فيما يخص الميادين التشريعية الأخرى. انتشرت اللغة الفرنسية في الميدان الاقتصادي والتقني والتعليم العالي في مجال العلوم والتقنيات، وصارت بعد لغة النخبة الحاكمة، فعلى الرغم من أن التشريعات الخاصة باللغة والثقافة والتربية لم تولي لها أهمية، غير أن اللغة الفرنسية فرضت مصاحبة للغة العربية، وكان الصراع محتدماً بين اللغتين منذ الاستقلال" (بلخير، 2019، ص 28). "ويجب أن نقر بالحقيقة بأن النخبة المثقفة بالفرنسية تراهن عليها الفرانكفونية لتوطيد الفرنسية Francisation في الجزائر، في الوقت الذي تتقهقر الفرنسية

في عمر دارها، يقول أحد منظري الفرانكفونية: (من الضروري أن نصل إلى وضع تكون فيه اللغة الفرنسية هي لغة النخبة، وأن تكون اللغة الفرنسية هي لغة الخطاب في المحافل الدولية، وأن ندعو إلى ازدواجية اللغة في الغرب العربي (الفرنسية/ العربية). تجعلنا وجها لوجه مع اللغة العربية فقط. أما الازدواجية في أوروبا، فاللغة الانجليزية تستطيع أن تحل محلنا، ولهذا ندعو إلى تعدد اللغات ... ويجب أن نحدث الانطباع بأن اللغة الفرنسية هي لغة العلم والتقنيات) (بلعيد، علم اللغة النفسي، 2008، ص193-194). ومن هنا نجد اللغة الفرنسية لها موقع خاص في وسط البلاد وعند نخبتنا، ويدافع الفرانكفونيون عن تواجدها الدائم رغم علميتها مقارنة باللغات العالمية المتقدمة (بلعيد، علم اللغة النفسي، 2008، ص204). فاللغة الفرنسية "ما تزال تحتل مكانة خاصة لدى طبقات اجتماعية ميسورة من الجزائريين في المدن الكبرى حتى أصبحت بالنسبة إليهم لغة التواصل اليومي والتميز الثقافي، كما أنها لغة المعاملات الإدارية والاقتصادية في الكثير من القطاعات الخدمية والإنتاجية والصناعية وحتى التعليمية، منذ الاستقلال إلى سنوات الثمانينيات وحتى بداية التسعينات أين اختلت الصحافة باللغة الفرنسية حيزا كبيرا من القراء بالرغم من ذلك إلا أنها ما زلت حاضرة كجزء لا يتجزأ من مكونات العامية العربية والقبائلية في الكثير من المفردات والصيغ والتعابير اللغوية خاصة في المواقف ذات العلاقة بموضوعات التكنولوجيا والصناعة والصحة وغيرها" (نسيصة وآخرون، 2020، ص237-238). حتى أنها احتلت بشكل كبير اللافتات الدالة على أسماء الشوارع والمحلات ومعظم الوصلات الإشهارية التي تبث معظمها باللغة الفرنسية، هذا من جهة ومن جهة أخرى "مازالت اللغة الفرنسية تستفيد من ميادين الاستعمال الكثيرة ومن حجم ساعي معتبر في التعليم ابتداء من السنة الثالثة ابتدائي وهو يفسر تعقد الواقع اللغوي في مجتمعنا". (نسيصة وآخرون، 2020، ص238)

3-2-6 الأمازيغية كلغة نالئة للمجتمع الجزائري:

يضاف إلى ما ذكرناه، سابقا ومن "خلال مرسوم رئاسي صدر سنة 2005 تم اعتماد اللغة الأمازيغية كلغة وطنية، يمكن للمتعلّمين من مختلف مناطق الوطن تسجيل أبنائهم بصفة اختيارية من أجل تعلّمها، وهي تعتبر لغة نالئة بالنسبة لمتعلّمها، باعتبار أنها تأتي بعد اكتساب اللغة الأولى وتعلّم اللغة العربية الفصحى وهي لغة جديدة (ثانية) حتى بالنسبة للناطقين باللهجات المنحدرة منها كالقبائلية والشاوية والمزابية لوجود مفردات وقواعد غير مألوفة ولا موجودة في لغاتهم الأولى". (نسيصة وآخرون، 2020، ص238)

4-2-6 اللغة الانجليزية كلغة أجنبية ثانية لأفراد المجتمع الجزائري:

إن اللغة الإنجليزية لغة حديثة التكوين نسبيا، حيث لم تتجاوز بداية تكوينها القرن الخامس الميلادي، إلا أنها مرت بمحطات أثرت فيها وفي نشأتها كليا، نعرض باختصار فيما يلي تاريخ اللغة الانجليزية حسب ما عرضها الباحث عبد المجيد الطيب عمر في كتابه "منزلة اللغة العربية بين اللغات" وهي كالآتي: (عمر، 1437هـ، ص99)

- اللغة الانجليزية القديمة تكونت من خليط من اللهجات واللغات الجرمانية الوافدة إلى الجزر البريطانية، والتي امتزجت مع لغات سكان الجزيرة الأصليين الذين يتحدثون اللغات السلتية والقبلية، وهذا الخليط في عداد اللغات الميتة، ولا صلة لها باللغة الانجليزية المتحدثين اليوم، ولا يفهمها أحد.

- تبلور ما يسمى باللغة الانجليزية الوسيطة في أعقاب الغزو النورمندي للجزر البريطانية وفي هذه الحقبة الزمنية ظهرت طبقية لغوية، حيث كانت الفرنسية هي لغة الدولة والطبقة العليا، والانجليزية لغة الطبقة الدنيا من الزراع والرعاة وسكان الأرياف في بريطانيا.

- اللغة الانجليزية الوسيطة استعارت نصف مفرداتها من اللغة الفرنسية، ويعتبر الشاعر (جوسر) صاحب الفضل الأكبر في صياغة هذه اللغة وانتشارها من خلال أقاصيص كانتريري.
 - في القرن الخامس عشر تعرضت اللغة الانجليزية لظاهرة غريبة عرفت بالتحول الصوتي العظيم، والذي بموجبه تغير نطق اللغة الانجليزية جملة وتفصيلا.
 - اللغة الانجليزية الحديثة مدينة للشاعر شكسبير بصورة كبيرة، حيث أنه في القرن 17 أدخل هذا الرجل أكثر من ألفي مفردة لمعجم الانجليزية، وعدد غير محدود من التعابير السماعية المنسوبة إليه.
 - في مرحلة عصر النهضة، بروز العلوم الكلاسيكية والثورة الصناعية اتكأت اللغة الانجليزية على اللغات اللاتينية واليونانية والعربية واستعارت منها جلّ المصطلحات العلمية.
 - في القرن الثامن عشر، حيث انداحت الإمبراطورية البريطانية لتغطي ربع مساحة الكون، واستمرت اللغة الإنجليزية، وكعادتها، في الاستلاف من اللغات الأخرى وأضافت إلى قاموسها مفردات من أكثر من اثنتين وثمانين لغة.
 - إن سيادة اللغة الانجليزية في العصر الحالي ترجع لهيمنة الغرب السياسية والاقتصادية والعسكرية، وليست بأي حال من الأحوال ذات علاقة بتميز هذه اللغة في مضمونها أو قدرتها على التعبير والإيضاح.
- "وبهذا أصبحت اليوم موقع اللغة الانجليزية لغة عالمية متقدمة وهي لغة التقنيات ووسائل الاتصال المعاصرة بجدارية، لذلك أصدرت الجزائر مؤخرا قرارا تعلن فيه حول تغيير لغة المراسلات الرسمية في الجامعات بإسقاط الفرنسية والاكثفاء باللغتين العربية والانجليزية، والقبول الواسع لطلبة الجامعات في سبر الآراء الذي قامت به وزارة التعليم العالي ناحية استخلاف الفرنسية بالانجليزية في لغة التدريس، والاستعدادات الحثيثة للشروع في التطبيق التدريجي لذلك عمليا في جامعات الجزائر العاصمة ووهران وقسنطينة بداية من الدخول الجامعي المقبل، في انتظار تعميمها على باقي الجامعات. كلها مؤشرات على هذا التحول الذي بدأته المؤسسة العسكرية الجزائرية التي أسقطت من قبل اللغة الفرنسية من أدبياتها، واكتفت باللغتين العربية والانجليزية، وهو ما يعني أن الجزائر الدولة التي طالما عرفت بكونها البلد العربي الأكثر فرنكفونية، توجد حاليا في حالة تغيير جلدتها اللغوي إن صح التعبير". (زهار، 2019، د ص)
- "ولهذا السبب يرفض الفرانكفونيون بشدة الاستعاضة عن الفرنسية في التعليم العالي والمواد العلمية بالإنجليزية، لإدراكهم أن الانجليزية هي سلاح فتاك في أيدي العربيين للقضاء على الفرنسية، ليس باعتبارها لغة محايدة، وإنما لكونها لغة تفرض التبعية الفكرية للثقافة والحضارة والتاريخ الفرنسي. فما يخفيه الصراع اللغوي في الجزائر، أنه يتمظهر في صراع هوياتي، يقف فيه العربيون مع اعتماد اللغة الانجليزية كلغة ثانية، باعتبار الفرنسية لغة استعمار مهددة للغة العربية في وجودها، في مواجهة الفرنكفونيين من التيار التغريبي وجلهم من (الفرنكوبيرريست) من الذين يحملون في الظاهر لواء الدفاع عن اللغة الأمازيغية التي مازالت في طور البحث عن اللغة المعيارية التي تجمع شتات اللهجات الأمازيغية المحلية، كالبائلية والشاوية والتارقية والميزابية وغيرها... بينما في حقيقة أمرها تراهن على الفرنسية فقط، باعتبارها اللغة البديلة والجاهزة في ظل الصراع الهوياتي اللغوي بين أنصار العربية وأنصار الأمازيغية. وفي خضم النقاش الواسع حول هذا التحول نحو الانجليزية في الجزائر، يرى نور الصباح عكنوش أستاذ العلوم السياسية في جامعة بسكرة (أن القضية اليوم يجب أن تطرح من منظور استراتيجي لأن العولمة تربط الأمن بالهوية، واللغة الانجليزية تخدم هذا التوجه لتلبية حاجيات علمية وأخرى تنموية ضرورية، وهو ما يحتاج لنموذج جديد للدولة الأمة في الجزائر، نموذج يتحقق بالتخلص من المدرسة الوطنية للإدارة (يتخرج منها كبار

المسؤولين) كتمظهر هيكلي ونخبوي للتغريب والفرنسة في الجزائر وبتغيير نظام (LMD) في الجامعة والذي أفسد الجامعة الجزائرية وجعلها فاشلة فكريا ولغويا وعلميا).

وبالنظر إلى ما سبق، فإن هذا التحول التدريجي نحو الانجليزية لتكون بديلا عن الفرنسية، لا يمكن في حال استكمالها، إلا اعتباره تحولا تاريخيا كبيرا للغاية، لأن الصراع اللغوي في الجزائر يمتاز بخصوصية الولاءات والتحالفات الدولية، أكثر منها مجرد معطى علمي ثقافي، وقد تبين أن خيار الانجليزية يتخندق في كل المخلصين والمؤمنين بعروبة الجزائر، وسيادة اللغة العربية فيها، لأن الانجليزية هنا هي لغة محايدة، بعكس الفرنسية التي يعني تثبيتها هو إلغاء للعربية ومحاربة لها، لأنهما في الواقع ضدان لا يلتقيان لأسباب تاريخية معروفة. وما يهم أكثر، أن منظومة الحكم الجديد بقيادة مؤسسة الجيش الجزائري، يبدو أنها فصلت أمرها في موضوع اللغة وانحازت ضد دعاة التغريب الفرانكوفيل، ذلك أن الانجليزية في الفهم الجزائري حاليا تعني مصدر دعم قوي للغة العربية التي همشتها النخب الفرانكو/اندماجية، ويكفي هنا للتذكير بما قاله وزير التربية الأسبق بداية التسعينات، الدكتور أحمد بن محمد، الذي أسقطته مؤامرة تسريب أسئلة البكالوريا، لأنه كان مع قانون تعميم اللغة العربية، ومع خيار جعل الانجليزية لغة اختيارية في التدريس العام مع الفرنسية (إن اللغة الانجليزية حوربت من قبل التغريبين في عهدي بنفس الطريقة التي حوربت بها العربية)، وهذا يعني أن الانجليزية في الجزائر تحديدا، تكاد تكون شقيقة العربية، من حيث كونهما ضد هيمنة مصطنعة الفرنسية، المتخلفة علميا، والمتقدمة جدا في صناعة العملاء في الداخل على حد تعبير الصحفي حسان زهار". (زهار، 2019، د ص)

خلاصة:

إن طرح إشكالية التعدد اللغوي داخل الثقافة الجزائرية، وما تبرزه من انشقاق وفوضى مفاهيمية في حقل اللغوي ساهم في تأزم الثقافة الجزائرية، ذلك أن الأمن الثقافي والحفاظ على الهوية الوطنية له علاقة وطيدة بالأمن اللغوي ووحدة اللغة. فنتيجة تداخل اللغوي بين الأنظمة اللغوية المتنوعة (الفصحى/ العامية/ الأمازيغية/ لغات أجنبية...) على مستويات اللغة، ينتج عنها افتراض لألفاظ بطريقة لا واعية، أدى إلى اضطراب لغوي وظيفي على مستوى اللغة العربية وأصبحت على أثرها تعاني من هشاشة تواصلية نشهده في الحقل اللغوي الجزائري، جعل انتماءه الثقافي والحضاري عرضة للاهتزاز والذوبان، وإن مرد هذا الضعف العام الذي ينهش جسد الأمة العربية، يعود إلى عوامل خارجية وداخلية، سواء في غياب التخطيط العلمي وقلة الاكتراث بالمسألة اللغوية عموماً، أو التعريب المستعجل والغير المدروس، كل هذا أدى إلى عواقب وخيمة سبب في خلق أزمة لغوية حضارية المهددة لأمنها اللغوي واستقراره.

مما تستوجب إعادة النظر فيسن سياسة لغوية مبنية على ثوابت وأسس وطنية، منبثقة من إرادة سياسية حرة ومستقلة، تقوم على اعتبار الأمن اللغوي والثقافي والهوياتي جزءاً من الأمن القومي للوطن، من خلال الاعتزاز باللغة الوطنية وتمكينها من رفع وتيرة العلوم والمعرفة في مختلف المجالات الحياة السياسية والثقافية والاقتصادية والإدارية والعلمية والتربوية.

الفصل الثالث

الإنغماس اللغوي في المحيط الاجتماعي وعلاقته بالاكْتساب اللغوي

تمهيد

1- الانغماس اللغوي

2- الوضعية اللغوية داخل الأسرة وعلاقتها بالاكْتساب اللغوي

3- أثر بعض الوسائط في اكتساب اللغة

4- الوسائط غير المتخصصة ودورها في اكتساب اللغة

خلاصة

تمهيد:

يعد المجتمع البيئة الأمثل لحدوث الانغماس اللغوي ولتحقيق عملية التواصل اللغوي بين أفرادها، ضمن شبكة من العلاقات الاجتماعية ينخرط فيه الفرد بشكل عفوي وإرادي مع الأشخاص المحيطين به، من أجل تحقيق العديد من الحاجيات المادية والمعنوية، تجعل من اللغة ذات مستوى معين، تتأثر بمجموعة من العوامل التي تتداخل لتؤطر الطفل لغويا وتوجه حياته في مراحل مختلفة من اكتساب اللغة منها: الأسرة، جماعة الرفاق، وسائل الإعلام، وسائط الثقافية المسموعة والمكتوبة والمرئية... وغيرها، فكون اللغة بعد سوسيولوجي يجعل منها الشطر الرئيسي في تكوين الثقافة لأبناء المجتمع، وكمقوم من مقومات ترابطه وتماسكه، وهذا ما أكدته الكثير من الباحثين في طرح اهتماماتهم بدراساتها وصياغة النظريات العلمية التي تبحث في قضاياها، ومراحل اكتسابها، وهذا ما يسعى إليه هذا الفصل، الذي يبحث في جزئيات ما سبق ذكره، لتأكيد علاقة المحيط الاجتماعي في نقل اللغة للفرد وتجسيد نظام القواعد الخاص بالجماعة اللغوية.

1- الانغماس اللغوي:

إنّ عملية الاكتساب اللغوي تكون فيها عملية الاكتساب المباشر بموجب المنشأ والمعاودة دونما تقنين أو تعليم مقصود بوعي وإحساس، فالمصدر الأول لاكتساب اللغة هو البيئة التي يعيش فيها الفرد، لأنّ الطفل يولد بدون أي معرفة باللغة، ولكن بفضل استعداده الفطري يبدأ بشكل متدرج في تحصيلها، ومن هنا يأتي دور الوسط الاجتماعي الذي ينمو فيه، فمنذ أيامه الأولى يبدأ بسماع الكلام من أبويه وأفراد عائلته والمحيطين به من جيرانه وأبناء مجتمعه، فلا يمكن أن تتنامى حصيلة الفرد اللغوية إلا إذا كان متصلاً بغيره من الناس لأنّ اللغة ظاهرة اجتماعية تنشط وتقوى وفق نشاط مجتمعيها، فهي ليست غريزية بل ظاهرة إنسانية مكتسبة يأخذها الفرد منذ ولادته بالسماع والمحاكاة. (غالي، 2018، ص501)

وبهذا فإنّ تطور اللغة وتأديتها المختلفة عند الطفل تتأثر بالوسط الاجتماعي الذي يتربى في كنفه، وهذا ما يملّي به «أي روندا (Rondal) الذي يقرر أنّ تفاعلات الطفل مع المحيطين به ذات فائدة كبيرة في تطوره انفعاليا ومعرفيا ولغويا». (تازروت، 2003، ص14)

وبالرجوع إلى آراء اللغويين المبنوثة في كتب اللغة تنبئ أنّهم كانوا على وعي بأنّ الانغماس ضرورة ملحة ومهمة في تعلم اللغة، وأنّ ذلك يحتاج إلى الممارسة والتعود على سلوك أبناء اللغة، فلا يأتي تعلمها واكتسابها إلا بتكرار هذا السلوك وأنّ يخالط ويمتزج في بيئة اللغة ويبني جسورا لغوية تواصلية وثقافية بينه وبين مجتمعه.

«وتتمظهر أساليب الاكتساب عبر مجموعة من المستويات، كالسماع المتواصل للغة في بيئتها وبين أفرادها مدة من الزمن، وهو ما أشار إليه ابن فارس في قوله بأنّ اللغة تؤخذ "اعتيادا، كالصبي العربي يسمع أبويه وغيرهما، وهو يأخذ اللغة عنهم على مر الأوقات، وتؤخذ تلقنا من ملقن"، يؤكد هذا النصّ على الأثر البيئي في اللغة، وطبيعة الاكتساب اللغوي، القائم على الاحتكاك والترعرع من أحضان البيئة اللغوية، حتى تنتقل للفرد منها صفاتها اللغوية، فاللغة من هذا المنظور هي خلاصة الألفة بين الفرد ومجتمعه الذي نشأ فيه». (مناع وبن يحي، 2016، ص1060)

ولا ننسى أنّ «ابن خلدون كان سابقا غيره في الحديث عن ضرورة تعلم اللغة من المجتمع، وذلك بسماع هذه اللغة من هذا المحيط، حتى تضحي سلوكا، يقوي الملكة اللغوية عند أبنائها، وهذا معنى قوله إنّ "اللغات كلها ملكات شبيهة بالصناعات، إذ هي ملكات في اللسان للعبارة عن المعاني وجودتها وقصورها بحسب تمام الملكة أو نقصانها"، فهذا القول واضح الدلالة على دور السلوك اليومي اللغوي، وأنها كفايات يومية يأخذها المتعلم من محيطها، وتكون ملكته في نهاية المطاف على قدر هذه الكفاية، ويؤكد ابن خلدون رأيه في هذا الموضوع، إذ جعل اللغة يأخذها اللاحق عن السابق سلوكا، وبهذا يتعلمها الأطفال، إذ قال عنها: "إنما هي ملكة في ألسنتهم، يأخذها الآخر عن الأول، كما تأخذ صبياننا لهذا العهد لغاتنا"، ومن هنا خلص ابن خلدون أنّ تعلم اللغات واكتسابها لا يكون إلا بنمو هذه الملكة سلوكا في مجتمعيها». (راند، 2019، ص23)

ويجدر الإشارة إلى أنّ مصطلح الانغماس قد استعمله ابن خلدون في مقدمته، وهي المعاشية في بيئة لغوية معينة «بقوله: "وهم منغمسون في بحر عجمتهم"، لقد لاحظ العلماء العرب أنّ اللغة أصوات تلفظ وتسمع، وأنّ المخاطبات اليومية تشكل القسط الأوفر من استعمال الناس للغة، وعند عبد الرحمن حاج صالح فإنّ الربط بين ما يسمعه وما يبصره مع إدراكه لعلاقة اللفظ بالمعنى حيث يقول: "وأهم من هذا- واعتقد أنّه أعظم شيء أثبتته العلماء- أن هذه المهارة لا تنمو ولا تتطور إلا في بيئتها الطبيعية، وهي البيئة التي لا يسمع فيها صوت أو لغو إلا بتلك اللغة التي يراد اكتسابها، أما خارج هذا الجو الذي لا يسمع فيه

غير هذه اللغة فصعب جدا أن تنمو فيه الملكة اللغوية فمن أراد أن يتعلم لغة من اللغات فلا بد أن يعيشها وأن يعيشها هي وحدها لمدة معينة، فلا يسمع ولا ينطق بغيرها، وأن ينغمس في بحر أصواتها لمدة كافية». (مقدور، 2018، ص 61)

ولقد أشرنا في تعريف الانغماس اللغوي ضمن عنصر تحديد المفاهيم إلى نوعين من الانغماس الأكاديمي المبرمج والانغماس الحر، حيث يشكل هذا الأخير محور بحثنا، فيختلف اختلافا كليا عن النمط الأول الذي يعرف حسب "بوسمان Hadumod Bussmann بأنه: «مذهب في تدريس اللغة الثانية... تعلم فيه الموضوعات الأكاديمية باللغة الهدف فقط» (مناع وبن يحي، 2016، ص 1053)

ويخضع هذا النوع من الانغماس لإشراف هيئة تعليمية رسمية ومعتمدة، ويسهر على تطبيقه معلمون مختصون في المواد الدراسية التي تنجز داخل قاعات الدراسة، وكل مادة تضم محتوى دراسيا معينا، ومضبوطة بحجم ساعي يتلاءم مع محتوى المادة المدروسة، وتهدف هذه البرامج إلى تنمية المهارات اللغوية الأربع (مهارة الاستماع، مهارة التحدث، مهارة القراءة، مهارة الكتابة)، كما يعرف بالانغماس الاصطناعي.

أما الانغماس اللغوي الحر فهو لا يتقيد ببرنامج محدد ولا بزمان، وقد اصطلح عليه عند بعض الباحثين «بالانغماس اللغوي الطبيعي، لكونه يضع متعلم اللغة في بيئة لغوية طبيعية، يكون اندماجه فيها بطريقة عفوية وتلقائية أي دون أن تتدخل في تطبيقه عوامل انغماسية اصطناعية، كالهيئة المشرفة، والمعلم، وقاعة الدرس، والمادة الدراسية، وموضوعات المادة، ويسميه الباحث رائد مصطفى عبد الرحيم بالانغماس العشوائي وعلل ذلك بقوله: «وفيه يجد الطالب نفسه منغمسا تلقائيا في مجتمع اللغة». (بعاش، 2020، ص 288-289)

فالفردي ضمن تنشئته الاجتماعية ينغمس في المجتمع لغويا وثقافيا، يكتسب في سياقه قسط أوفر من مستويات لغوية خلال المشاركة والتخاطب والتحاور، وذلك بشكل تدريجي وتسلسلي حتى يتمكن الفرد من التكيف مع أنماط وسلوك وأعراف وتقاليد المجتمع.

ويتحقق اندماجه في الجماعة بمدى تشكل اتجاهاته وسلوكه ومهاراته لكي تتوافق مع تلك التي يعتبرها المجتمع مرغوبة ومستحسنة للحاضر والمستقبل في المجتمع، وبهذا تكون التنشئة الاجتماعية عملية ونتيجة للتفاعل داخل المجتمع، وتفاعل الأفراد فيما بينهم في إطار مجموعات أو مؤسسات معينة، ولهذا يواجه الفرد في سيورورة مستمرة ومتغيرة على امتداد اكتسابه للغة إلى نوعين من الانغماس الطبيعي أو الحر:

1-1 الانغماس اللغوي الطبيعي المبكر (انغماس حر غير واعي):

«فنلمسه مجسدا في فئة الصببة الذين يكتسبون اللغة في المراحل الأولى من حياتهم حينما يشرعون في سماعها من محيطهم القريب المتمثل في الأسرة التي يعيشون في كنفها، إذ يكون الاحتكاك مع أفرادها مباشرا، وبخاصة الأم والأب، إذ يتلقفون اللغة عن طريق السماع المتكرر، وبذلك يتمكنون من اكتسابها في ظرف وجيز، لأنهم يحوزون على ملكة فطرية تتحكم في ناصية اللغة، إذ لا يحتاج الصبي إلى معلم يلقنه القواعد النحوية في بداية تعلمه اللغة، بل يحتاج إلى الاستماع بالتركيز والانتباه إلى ما ينطق من الأصوات والألفاظ والتراكيب، وفي ذلك يقول ابن خلدون: "وهذه الملكة إنما تحصل بممارسة كلام العرب وتكرره على السمع والتفطن لخواص تركيبه، وليست تحصل بمعرفة القوانين العلمية".

2-1 الانغماس اللغوي الطبيعي المتأخر (انغماس حرواع):

يخص هذا النوع فئة المتعلمين الذين تجاوزوا مرحلة الصّبا... فتكون معرفتهم للغتهم الأم قد اكتملت، بينما معرفتهم للغة الأجنبية منعدمة». (بعاش، 2002، ص 289)

وكما أشرنا سابقا، أن الشخص يهدف إلى اكتساب وتعلم اللغة الثانية، وذلك من خلال الانغماس بين أهلها في يومياتهم كما يفعلون، أو يعكفون إلى الاستماع إلى اللغة الهدف باستمرار ويحاولون ممارستها والتدرب عليها باستماع الأغاني، الأناشيد، مشاهدة الأفلام والمسلسلات والأخبار ومختلف البرامج الأخرى بتلك اللغة، وهذا ما سنشير إليه في هذا الفصل أنّ وسائل الإعلام عامل من العوامل المؤثرة في اكتساب اللغة.

وإذا عدنا إلى تحديد ابن خلدون وصياغته للنموذج المثالي العربي الأصيل في تنشئة الملكة اللغوية واستعمالها في واقع الخطاب، يترأى لنا أنّ حصولها في عصور الفصحاة اختلفت تماما بما نشهده في العصور المتأخرة حيث أنّ الفصحاة اللغوية للفرد قديما كانت تكتسب من طوال مكوته في البادية العربيّة الفصيحة أو نشأته في محيط لغوي فصيح، بينما في وقتنا الحالي أصبح تحصيل هذه الملكة بالتلقين والتعلم وأصبحت تشترك فيه الكثير من مؤسسات التنشئة الاجتماعية: الأسرة، وسائل الإعلام، جماعة الأقران، دور العبادة،... الخ.

فنتيجة لطغيان العامية على الوسط الاجتماعي، أصبحت هذه المؤسسات تمارس نوعا من الانغماس حتى تساعد الفرد على التكيف والاندماج في البيئة الجديدة التي تتميز بنمط لغوي مختلف عن النمط الذي تعلمه منذ بدايات كلامه وتلفظه، وتسعى للارتقاء بالمستوى اللغوي باستمرار واستعمال أحدث التقنيات والوسائل لذلك، وخاصة أنّ الواقع اللغوي في المجتمع الجزائري نشهد نوعا من التخبط بين الفصحى والعامية، إضافة إلى تواجد اللغة الأجنبية التي خلفها المستعمر الفرنسي، أدى إلى وجود هوة بين الوسط الاجتماعي والوسط المدرسي، فأنتجت لغة بعيدة كل البعد عن الواقع التعليمي وأصبحت عائقا أمام التحصيل العلمي والمعرفي، وهذا ما ذهب إليه "الفهري" في قوله أن: "أي كل تعدد لغوي مقترن بتعدد لهجي ينبغي أن يقوم أولا على تمكين الطفل المغربي (العربي) من اكتساب اللغة الوطنية الرسمية عبر إغماس مبكر (Early Immersion) لتلافي الانعكاسات السلبية للازدواجية (Difossio) على النمو اللغوي والمعرفي"، حيث يتأسس رأي الفهري على تطبيق النمط المبكر من أنماط الانغماس اللغوي، الأخير المرتبط بالمراحل الأولى للطفل، أين يتم تعليمه بلغته الأم، مدة زمنية معينة، حتى يظهر تمكنه منها، ليتم تعليمه لغة أخرى في وقت لاحق، تلافيا- كما قال- للانعكاسات السلبية للازدواجية اللغوية للفرد، عبر كافة المستويات».

(مناع وبن يحي، 2016، ص 1053)

ويجدر بنا الإشارة إلى نقاط أخرى، أن هذا يعد من بين أهداف الانغماس اللغوي، إلا أنّ الناتج منه قد يختلف باختلاف الوسائل ونوع المؤسسة والأهداف التي تصبوا إليها، إضافة لبعض العوامل والظروف التي تدخل ضمن هذه العملية من بينها: العوامل الاقتصادية والاجتماعية والثقافية للأسرة، نوع الوسائل الإعلامية واللغة المدرجة فيها، الوسط البيئي ومدى توفره لمطالبات المجتمع... وغيرها من العوامل التي تدخل في تشكل واكتساب اللغة.

2- الوضعية اللغوية داخل الأسرة وعلاقتها بالاكتساب اللغوي:

الأسرة تعتبر الحوض الاجتماعي الذي تنمو فيه بذور الشخصية الإنسانية، وتوضع فيه أصول التنشئة الاجتماعية بل تتحدد فيه بحق - برأي كولي- الطبيعة الإنسانية للإنسان وكما يتشكل الوجود البيولوجي للجنين في رحم الأم، فكذلك يتشكل الوجود الاجتماعي للطفل في رحم الأسرة وحضنها. (الرشدان، 2005، ص 305-306)

فمستوى الاكتساب يبقى متوقفا على مدى تفاعل الطفل نفسه مع محيطه، وعلى الظروف المحيطة به، والعوامل والمثيرات الدافعة لممارسته للغة والحوافز المشجعة على استخدامها (المعتوق، 1996، ص54). والتي تبرز في الأدوار التي تقدمها الأسرة في مراحل نموه اللغوي وهي القاعدة الأولية التي يبني عليها قواعد اللغة ومستوياتها، ويكون بمقدور الطفل أن يحاكمها وتوسيع آفاقها بخبرات تطبيقية وتعليمية حتى يتسنى له القيام بدوره كفرد في المجتمع، تحفظ له هويته وتراثه الثقافي، فهو لا يمارس حضوره إلا عبر أيقونة اللغة التي يمتلكها في سياقه العام وتحقيق بذلك انسجامه العالمي، وبهذا نجد أنّ الأسرة تمثل دورا رياديا في تحقيق النمو اللغوي للطفل.

1-2 أثر لغة الأسرة الجزائرية على اكتساب اللغة:

دلت التجارب أنّ اللغة الأولى تكتسب من البيئة المحيطة بالطفل، وفيها يتلقى اللغة الأم بالطبع، ويعمل لاحقا على إحداث ما لم يسمعه، أي يعمل على تطوير لغته، فإنّ للبيئة أثر للتطوير في اكتساب اللغة وتوجيهها وجهة سليمة، ومن هنا ينصح المختصون بضرورة توفير الجو اللغوي الصافي في المراحل الأولى من التنشئة الاجتماعية. (بلعيد، علم اللغة النفسي، 2008، ص132) وعملية اكتساب اللغة تتمثل في تلقي المعلومات اللغوية وإدراكها ثم استعمالها، وتتميز في أغلب الأحيان بلا عناء ولا جهد كبير، لأنّ الطفل حين يكتسب لغة أبويه يوظفها بإتقان، دون أن يكون على معرفة مسبقة بنظامها وقواعدها الخاصة، وسبب ذلك هو أنّه يولد وبه قدرة فطرية تساعده على تقبل المعلومات اللغوية وتسجيلها وعلى تكوين بني لغته من خلال ما يتلقاه منها، لأنّه مهيا لأن يمتلك بطريقة لا شعورية القواعد التي تكمن ضمن المعطيات اللغوية التي يتعرض لها، فهو يكتب هذه القواعد والبني اللغوية ومختلف المفردات والكلمات من المسموع، وتصير ليده أنماطا مختلفة يستطيع من خلالها أن يفرّع عليها كلاما جديدا، فهو يبني لغته بصورة إبداعية بالتوافق مع قدراته الباطنية. (بلعيد وآخرون، 2004، ص90)

فالأسرة هي المهد الأول للطفل، وتتميز الأسرة التي يتعرّع الطفل الجزائري في أحضانها بكونها أسرة تقليدية كثيرة الأفراد، تتكون من الأبوين والإخوة، والجدين، والأعمام والعمات في كثير من الأحيان، إلا أنّ هذا النموذج للأسرة الجزائرية قد عرف تغييرات في السنوات الأخيرة، إذ صارت هذه الأسرة تعرف بالأسرة النووية المكونة من الوالدين وأطفالهما الذين يعيشون معيشة مستقلة عن الأجواء وباقي الأقارب، ومع هذا ظلت الأسرة الجزائرية تتصف بصفيتين أساسيتين: كثرة الاطفال، وسلطة الأب الذي يراقب سلوكات الأبناء.

ينشأ الطفل الجزائري إذن في الوسط المتماسك، وفيه يتطور ذهنيا واجتماعيا ولغويا طبقا لثقافة أسرته وسلوكاتها وطبيعة العلاقات السائدة بين أفرادها. (تازروتي، 2003، ص09) وقد أشار بزيل برنشتاين Bernstein Basil إلى أنّ اللغة المتواجدة لدى أفراد المجتمع، هي انعكاس للغة المتواجدة والممارسة في الأسر، حيث يرى أنّ هناك وسط لغته هي لغة المجتمع (لعموري، 2015، ص133)، ومن اللغات التي نتعامل بها في حياتنا اليومية نجد اللغة الأمازيغية، التي اعتبرت بتأديتها المختلفة، منها القبائلية، الشلحية، والميزابية.... وهي من اللهجات القديمة التي عرفت تداولاً واسعاً، وكذا الدارجة العربية التي كانت وليدة احتكاك بين اللغة العربية الفصحى والأمازيغية، إذ نجد العامية الجزائرية مزيجاً من اللغتين العربية والأمازيغية، إضافة للغات الأجنبية التي جاءتنا من الاستعمار والذي يستهدف القضاء على العربية والأمازيغية لتحل محلها الفرنسية (بلعيد وآخرون، 2004، ص149-150)، والطفل الجزائري ضمن هذا الوسط المتميز بالتعدد ومركب لغوي، حيث يتطور اجتماعيا ولغويا نتيجة تفاعله مع اللغات المتواجدة فيه (تازروتي، 2017، ص29)، فاللغة التي يكتسبها الطفل داخل بيئته يطلق عليها جون بولي J. Boulby (حنان الأم) أي لغة مجتمعه، وذلك نظرا للظروف والعوامل المؤثرة في اكتسابها، كما يمكنه أن يكتسب لغة أخرى تختلف عن لغته

الأولى وهذا بفضل دور الأسرة الذي تلعبه في اكتساب ثنائية لغوية، فهي المهد الأول للولادات اللغوية والمكان الذي يحدث فيه التحول من لغات إلى أخرى، وموطن لاكتساب الأشكال العميقة للثنائية اللغوية (لعموري، 2015، ص 133)، وبذلك فالأسرة ثنائية اللغة أو ما يسميها محمد الخولي ثنائية بيتية أو منزلية Home bilingualism وتعني استعمال لغتين في البيت، وقد تعني هذا الاستخدام كل فرد في الأسرة لكل من اللغة الأولى ل¹، واللغة الثانية ل²، واستخدام بعض الأفراد للغة 1 وبعضهم اللغة 2 وبعضهم ل¹ ول²، وفي الثنائية البيتية قد يحدث أن يسمع الطفل ل¹ من والده فقط على سبيل المثال، ويسمع ل² من والدته فقط، وقد يحدث أن يسمع الطفل ل¹ ول² من كل من والده ووالدته، والوضع الأول أسهل على الطفل من حيث تيسير فرز كل لغة عن الأخرى. (الخولي، 2002، ص 30)

ويختلف الناس في طريقة اكتساب اللغة الثانية، بعضهم يكتسبها من البيت والشاعر دون تعليم رسمي مدرسي، وتدعى هذه الحالة الثنائية الطبيعية Natural bilingualism أو الثنائية الأولية Primary bilingualism، والبعض الآخر يتعلم اللغة الثنائية تعلمًا رسميًا مدرسيًا، أي يكتسبون ل² من خلال التعليم الرسمي، وتدعى هذه الحالة الثنائية الاصطناعية Artificial bilingualism أو الثنائية الثانوية Secondary bilingualism، ولقد دعت هذه الحالة اصطلاحية لأن تعلم اللغة في الصف والمدرسة يكون في جو مصطنع مخالف للجو الطبيعي لتعلم اللغة، ألا وهو جو الحياة الحقيقية في البيت والشارع. (الخولي، 2002، ص 27)

وبشكل طبيعي، يكتسب الطفل الجزائري من محيطه، العامية العربية الجزائرية أو إحدى تنوعات اللغة الأمازيغية في شكلها المنطوق، ويعني هذا أن اتصاله باللغة العربية الفصحى يكون بعد انتقاله إلى المدرسة، حيث يتعلم هذه اللغة بشكل مقصود.... وما يأخذه الطفل عن أمه أو أسرته (إذا كانت عربية الثقافة واللغة) هو لغة عربية أيضا، أي مجرد وجه أو شكل من وجوهها وأشكال أدائها، والفصحى وجه آخر له بدوره مستويات عدة، والطفل المولود في الأسرة لا تتكلم غير العربية، حين يبدأ في استعمال اللغة، تكون الدارجة العامية التي يستعملها أبواه هي المستوى الذي يبدأ به، وهو مستوى شعبي تبسط فيه العربية وتختزل كثيرا من قواعدها الصوتية والمعجمية والتركيبية.... ثم حين يدخل الطفل إلى المدرسة يبدأ في الانتقال تدريجيا إلى استعمال ذات المستوى الآخر من اللغة نفسها، وهو المستوى الذي تتجلى فيه اللغة في صورتها النموذجية التي يحاول أن يتمثلها كل مستعمل حسب طاقته وكفاءته (وهنا يكون قد اكتسب ازدواجية لغوية [اللهجة العربية/اللغة العربية الفصحى])... ونعتقد أن الهوة بين الفصحى ولهجاتها لم تصل بعد إلى العمق الذي يفصل بينهما بحدود مغلقة وتامة، وأن هناك -عكس ذلك- عناصر كثيرة أصبحت تعمل على التقريب بين الفصحى ولهجاتها المعاصرة... منها وسائل الإعلام المتنوعة، ووسائل التواصل...

لقد أثبتت الدراسات الميدانية أن نسبة المفردات الفصيحة في لغة أطفال ما قبل تـمدرس الجزائريين (سن الخامسة)، الذين لم يزاووا التعليم التحضيري في الجزائر، ولم يترددوا على أية مؤسسة تعليمية، قد بلغت 45,03%، في حين بلغت نسبة المفردات ذات الأصل الفصحى والتي لحقها تغيير صوتي أو حرفي أو دلالي عند هؤلاء الأطفال أنفسهم نسبة 03,45%. أما المفردات الدخيلة والعامية والأجنبية فقد قدرت نسبها على الترتيب بـ 09,85%، 03,93%، 0,33%، فالكثير من المفردات الشائعة على لغة الأطفال والتي يعتقد أنها عامية، هي في الأصل مفردات مثبتة في اللغة العربية الفصحى، ولكن دخلها بعض التغيير قلبا أو دلالة. (تازروتي، 2017، ص 53-55)

وقد لاحظت عدد من الندوات والتوصيات الواردة عن الخبراء والمنظمات العربية الأضرار الناجمة عن الثنائية اللغوية (العربية/ لغة أجنبية) ولجوء المعلم والطلبة إلى استعمال العامية داخل القسم وخارجه، واعتبرت التبكير بإدخال اللغات الأجنبية في بداية التعليم ظاهرة مؤثرة على تمكن الطفل من لغته، وأن التبكير بتعليم اللغة الأم قبل غيرها أضمن، وبعد التحكم

في القواعد الضمنية التي يمارس التلميذ في خطابه اليومي، لا مانع أن تضاف إليه اللغة الثانية، لأنه بعد ذلك يكون قد انتقل من الإلمام اللاشعوري بالقوالب اللغوية للغة الأم، إلى الإلمام الشعوري لما سوف يأتي من القواعد في اللغات الأخرى. (بلعيد، علم اللغة النفسي، 2008، ص 200)

ويضيف هيلمان أن التعارض بين اللغة واللهجة لا يرجع إلى مفهوم لغوي، وإنما إلى سبب اجتماعي وثقافي، ومن ثم فإنّ المشاكل في الاتصال بين اللغات هي نفسها سواء في حالة التعددية أو الجمع بين الفصحى والعامية.

ويمكن تقسيم الأطفال -مما سبق- إلى ثلاث مجموعات متباينة من ناحية الكم: مجموعة أطفال تضم الأطفال الذين يعيشون في بيئة ذات لغة واحدة (اللهجة أو اللغة)، والثانية تضم من يوجدون في بيئة تتميز بالجمع بين اللغة واللهجة، لأنهم في منزل أو في المدرسة أو في كليهما معا، يحاولون التحدث وممارسة اللهجة المحلية واللغة القومية، وفي نهاية الأمر نجد المجموعة الثالثة التي تضم من يعيشون في بيئة تتميز بالتعددية الحقيقية مثل العائلات التي تستخدم لغتين نظرا لأنّ الوالدين من جنسيتين مختلفتين أو يسكنان مناطق بها تعددية لغوية كما هو الحال في Aosta-Bolzano-Trieste.

وفي الحالة الأولى فإنّ مرونة الطفولة تتيح للطفل أن يتعلم لغتين بصورة جيدة بشرط أن يتم إتباع المعايير الآتية: أولا جعله يتعلم وقبل كل شيء اللغة الأولى بالنسبة له بما أنّها لغة حوار التي تتكلمها الأم، وهي السائدة في البيئة المحلية. ثانيا إشرافه في حوار مع شخص يكون من بيئته، طبقا للمبدأ الذي حدده الخبراء شخص يمثل لغة، كما يوضح ذلك ألدو أجازي Aldo Agazzi قائلا: لكي نتصدى لدراسة لغة أخرى، يتعين علينا أن نقوي لغتنا أولا عن طريق علاقات المماثلة (مع الأقران) ثم بعد ذلك ننتقل إلى تعلم اللغة الأخرى. (سبيني، 2001، ص 86)

يتميز بالمقابل، الوضع اللغوي في بلادنا بالتعددية اللغوية والتي كان لها أثر كبير في حصول التداخلات اللغوية، التي لاحظناها على مستوى اللهجة العامية أو ما نسميها لغة الأم أصبح يستعمل فيها "وحدات الدخيلة عند المتحدث كأنه ليس تداخلا، لأنه يعتبر تلك الوحدات من اللغة الأم، ونجده يستعملها بعفوية تامة وبالتالي كثيرا ما يشاع مصطلح باللغة الدخيلة حتى وإن كان المصطلح المقابل له في اللغة الأم، ويصبح من غير الممكن نزعها من الأذهان واستبداله، وكمثال نأخذه من الفرنسية نجد كلمة "طراباندو" والتي أصبحت تستعمل في القبائلية والعامية الجزائرية استعمالا واسعا، بالرغم من أننا يمكن القول تجارة الشنطة، ومن الكلمة أيضا ما اشتق من الكلمات ومنها "طرابنديست" التي تعني تاجر الشنطة، ولكن المتكلم يجذب إدخال الكلمات الأجنبية التي شاع استعمالها بين الناس، ومن أمثلة أخرى نذكر:

- ثنائية اللغة (قبائلي- فرنسي) مثل قول: "Nalladilakul" وتعني "كنا في المدرسة"، وهنا جعل الاسم Lécole بالفرنسية يحل مكان اسم المدرسة بالقبائلية.

- الثنائية اللغوية (الفرنسية/الدارجة) مثل قول: "Hadinkhaliha-après" بمعنى "هذه أتركها فيما بعد"، وما نلاحظه إدخال في الجملة وحدة من اللغة الفرنسية وهي Après.

مثال آخر: "hadi n gardihahatalasif"، نجد قد أدخل من الفرنسية فعل (Garder) بمعنى احتفظ، وجعله يخضع للقواعد التي تخضع لها الأفعال في الدارجة العربية لأنه لا يمكن نطقها في الدارجة بنفس الطريقة التي تنطق بها في اللغة الفرنسية، فيضطر إلى إحداث تغييرات عليها". (بلعيد وآخرون، 2004، ص 151-152)

نجد أنّ الازدواجية والتعددية اللغوية لها تأثير كبير على المتكلم، إذ أصبح كل هذا التداخل والاحتكاك اللغوي يتردد كثيرا على مسامع الطفل وأصبح يتواصل بها باعتبارها تمثل لغة الأم، وهذا ما "يؤدي بالطفل في مراحله الأولى من التعليم إلى

ارتكاب الأخطاء حين يبدأ بتعلم اللغة الثانية في المدرسة نجده يتأرجح بين اللغتين أثناء مصادفته لبعض المواطنين، التي يمكن أن تتشابه به فيها تلك اللغة الأجنبية مع اللغة الأم". (بلعيد وآخرون، 2004، ص 157)

وهذا نجد أنّ التعددية المبكرة للطفل الجزائري يخضع لصراع لغوي حاد، قد تسبب صعوبات لغوية إذا ما هيئت له مناخ تربوي أسري جيدا لنمو الطفل الطبيعي متوازن حتى يتمكن من استخدام اللغة استخداما سليما وممارستها في مشواره التعليمي مستقبلا على نحو جيد.

2-2 الوضع الاجتماعي والاقتصادي والثقافي للأسرة وأثره على اكتساب اللغة:

يتأثر تطور اللغة وتأديتها المختلفة عند الطفل بالوسط الاجتماعي والاقتصادي والثقافي الذي يتواجد ويتعرض في كنفه، فقد أثبتت الدراسات العلمية أنّ هناك علاقة وثيقة بين اكتساب اللغة للطفل والظروف الاجتماعية والاقتصادية والثقافية، فهذه الجوانب تؤثر على اللغة التي يتلقاها الأطفال في أسرهم أكثر من تأثره بالصفات الوراثية، وباعتبار اللغة وسيلة اتصال، ونتيجة تدريب يخضع لتأثير البيئة بشكل كبير، فإنّ مضمون الحوارات وطريقتها والمحادثات التي يتابعها الطفل أو يشارك فيها، يعتمد بصورة كبيرة على الأوضاع وطريقة التنشئة التي يتلقاها الأطفال في أسرهم، ولذلك سنحاول التطرق لأهم العوامل التي تؤثر على مستوى الاكتساب اللغوي لطفل داخل أسرهم وخارجها.

1-2-2 العلاقات الأسرية:

تلعب العلاقة بين الطفل ووالديه دورا مهما في النطق السليم وتراثه، فالعلاقة الطبيعية الحميمية بين الأم والطفل، وتكرار الأم للأصوات التي يحدثها، وتشجيعه على إحداث الأصوات، والتلفظ بالكلمات والتفاعل بين الأم والطفل خلال الحياة اليومية العادية، كل ذلك يشجع الطفل على تعلم النطق بشكل أسرع وأدق من الطفل الذي حرم مثل هذه العلاقة الطبيعية نتيجة وفاة الأم أو سفرها الدائم، أو انفصال الوالدين وما يترتب عليه من مشكلات بين الزوجين، أو اضطراب العلاقة بين الأم والطفل لأي سبب، أو نشأة الطفل في المؤسسات والملاجئ، وغير ذلك.

إنّ انعدام الأمان والتوافق العاطفي في الأسرة قد يؤدي إلى ميل الطفل إلى الانعزال والشعور بعدم الأمان والإحباط، مما يكون له أكبر الأثر في مشكلات النطق لديهم، فالجو العائلي المستقر أو المتوتر هي أسباب ذات علاقة وثيقة في نمو النطق السليم من عدمه لدى الأطفال. (الببلاوي، 2010، ص 72)

وقد دلت التجارب على أنّ الأم تتحدث إلى طفلها، وتبتسم في وجهه وتربت على كتفه، أو تلمس جسده بحنان بعد صدور الصوت، هذه الأم يكون طفلها أكثر إصدارا للأصوات ويمكن تغييره من خلال الخبرة، وذلك حسب التعزيز أو الثواب الذي يلقيه الطفل، أو الاهتمام به ممن حوله.

كذلك أثبتت الدراسات أنّ أطفال الملاجئ يتأخرون عن أقرانهم فيما ينطقون به من أصوات، من حيث الكم أو الكيف، وأرجع الباحثون ذلك إلى ضعف التعزيز، فعدم إثابة هؤلاء الأطفال يؤدي إلى التأخير عن أقرانهم الأسوياء. (مدكور، 1992، ص 34)

فتوفير البيئة في المنزل لتوثيق العلاقة بين الطفل والممارسة اللغوية، يمكن أن يبدأ في الأسرة في وقت مبكر من حياة الطفل عن طريق قراءة الوالدين لطفلهم القصص القصيرة المسلية والمشوقة، أو عن طريق إهداء الأطفال بعض القصص المصورة والأشكال التي تعبر عن تساؤلاتهم واستفساراتهم الكثيرة، بغية الحصول على الحقائق والمعلومات التي يريدونها مما ينجم عنه إدخال السرور إلى أنفسهم، وبالتالي إقبالهم على استعمال الكلمات باعتبارها جزءا ممتعا يحصل من خلاله الطفل على ما يرغب. (النواسيه والقطاونه، 2015، ص 35)

وبهذا يكون السماع والممارسة المستمرة أو المران على اللغة شرطين أساسيين لعملية اكتساب اللغة، لأنَّ إهمال أحدهما يسبب إخفاقا كبيرا في الاكْتساب اللغوي.

وعن عملية الممارسة والتدريب أو المران على اللغة، فإنَّها تتجلى في عملية التخاطب مع الطفل باستمرار ومحاولة استنطاقه، لأنَّ ذلك يساعده على النطق السليم للحروف والكلمات بطريقة واضحة مجهورة وسليمة، كلما تدرب وتمرن عليها، وكلما ساعده المحيطون به على تصحيحها له، وبخصوص اكتساب الطفل لمستويات لغته الأم، فإنَّه يتدرج في ذلك من مستوى إلى آخر حسب نموه الفيزيولوجي والعقلي، إذ كلما نمت قدرته العضوية والعقلية كلما تقدم في الاكْتساب اللغوي. (بلعيد وآخرون، 2004، ص 91)

وقد لاحظ الباحثون أنَّ الأطفال الذين حرّموا من أوليائهم، وتمت تربيتهم في الملاجئ، أو دور الحضانة يعانون- في أغلبهم- تأخرا لغويا واضحا تظهر بوادره منذ الشهور الأولى، فهم نادرا ما يضحكون حين ينادون، كما أنَّ وجههم غير معبر، لأنَّ العلاقات الأولى بين أشكال اللغة (الكلام- الكلام مع حركات الجسم والوجه)، لم تلق تشجيعا من قبل المربي.

2-2-2 المستوى الثقافي للأسرة:

يتأثر نطق الطفل بكمية الخبرات ونوع المثيرات الثقافية والبيئية التي يتعرض لها في بداية نمو النطق لديه، فهناك البيئة الغنية بالمثيرات الثقافية، وهي تلك التي يتوافر فيها: التلفاز، والألعاب اللغوية، والمجلات، والجرائد، والكتب والمناقشات العلمية والثقافية بين أفراد الأسرة...، وغيرها من المثيرات الثقافية الأخرى، وفي المقابل نجد هناك بيئات فقيرة ثقافيا، وهي البيئة المحرومة من المثيرات السابقة، ومما لا شك فيه أنَّ معيشة الطفل في بيئة من النوع الأول تسهم بدرجة كبيرة في تحسين نطق الطفل وفي إكسابه محصول لغوي ثري مليء ب ذخيرة لغوية كبيرة. (البلاوي، 2010، ص 71) ولا شك أنَّ خبرات الطفل السابقة تتأثر بشكل كبير بالبيئة المنزلية التي يعيش فيها، وما توفره الأسرة له من فرص تحقق له خبرات لازمة لتعلمه القراءة واللغة، وفي ذلك يختلف الأطفال، ويعود هذا الاختلاف إلى اختلاف البيئات التي نشأ وعاش فيها الأطفال.

فالبيئة الثقافية المبنية على ثقافة الوالدين تعطي الطفل خبرات تعينه بشكل أفضل على الإقبال على التعلم والنجاح فيه، ولعلَّ ما نعينه في البيئة الثقافية في هذا المجال هو مشاركة الطفل أهله في الرحلات، والمسارح والاستماع إلى القصص، وبرامج الإذاعة والتلفزيون.

وبالمقابل فإنَّ هناك أطفالا يصلون المدرسة في مرحلة التعلم الأولى، وهم على أدنى درجات الخبرات والتجارب، لأنَّ فرص البيئة المنزلية لم تعطهم ذلك، وأمثال هؤلاء سيجدون الصعوبة البالغة في عملية التعلم وقد يواجهون الإخفاق والفشل. (عبد الهادي وآخرون، 2007، ص 47)

ومن خلال أبحاث أجريت في إيطاليا، ثبت أنَّ الأطفال الذين ينتمون إلى مجتمع أقل ثقافة، يستغرقون وقتا وجهدا في رواية الحكايات المصورة، فهم يستخدمون بقلة الجمل الفرعية ولا يظهرون اختلافا ذا معنى في الجمل الطويلة التي يستخدمونها كما يفعل أترابهم الذين ينتمون إلى مجتمع أرقى ثقافيا من هذا، قد يبدو وأنه يجب أن نتهم، في المقام الأول، المستوى اللغوي والثقافي في الأسرة وخاصة الأم. (سبيني، 2001، ص 72)

2-2-3 المستوى الاجتماعي للأسرة:

تتأثر لغة الطفل بالوسط الاجتماعي "الذي يتربى في كنفه، فقد لاحظ الباحثون أنَّ هناك علاقة بينهما، حيث أنَّ الأطفال الذين ينتمون إلى المستويات الاجتماعية الراقية يملكون حصيلة أكبر من الألفاظ، ويستعملون جملا أكثر نضجا من الشكل،

من تلك التي يستعملها الأطفال من مستوى أقل، في هذا الشأن لقد اختبر بزيل برنشتاين Basil Bernstein العلاقة بين اللغة والطبقة الاجتماعية من خلال أبحاثه، التي كانت حول التأخر الدراسي والمشكلات الناجمة عنه وأسبابه، وحسب وجهة نظره أنّ التلاميذ المنحدرين من الطبقة العمالية يجابهون عائقا لغويا، وقد ميز هذا الباحث أسلوبين أساسيين للكلام موضحين في التجربة التالية: يقوم أطفال في سن التمدرس، بسرد حلقات مسلسل الرسوم المتحركة، بصوت مسموع قرب فرد راشد يتبع القصة في كتاب، وقد تبين من هذه التجربة أنّ بعض الأطفال لا يعبرون عن عدد محدود من الأفكار والعبارات، معتبرين مخاطبهم (سامعهم) يعرف الحكاية، هذا الإجراء الذي يستعين بمجموعة دلالات ضمنية قد تلقب "النظام اللغوي الضيق" وبالمقابل هناك أطفال آخرون يصفون محتوى الصور كلها ولا يهتمون أي تفصيل كما لو كان المستمع لا يعرف شيئا عن الحكاية، وهذا النموذج التعبير الظاهري كليا سماه بزيل برنشتاين "النظام اللغوي الراقي". (لعموري، 2015، ص140)

يرى برنشتاين أنّ استعمال اللغة المحدودة يكون أكثر اعتيادا في الطبقة العاملة، في حين يسود استعمال اللغة الراقية في الطبقة البرجوازية، وليس ذلك بالقاعدة الثابتة، لأنّ النظامين غير معزولين، ولأنّ التبادل بينهما يعتمد بشكل كبير على النشاط الممارس داخل الأسرة، فيكون لنوع اللغة التي يوجهها الطفل دور هام في توجيهه المعرفي، وفي هذا الصدد يميز برنشتاين بين نوعين من العائلات: العائلة المتمركزة حول مكانة الأشخاص، والعائلة المتمحورة حول الأشخاص، تركز العلاقات بين الأفراد في النوع الأول وخاصة السلطوية منها، على شبكة من الأدوار محددة بدقة حسب المقاييس التابعة للوسط والمتمثلة في العمر والجنس ووضعية الفرد في العائلة، وفيها يمارس التحكم والمراقبة لسلوك الطفل عن طريق لائحة من الأوامر: "أفعل هذا، لا تفعل هذا"، وهو ما يمنح الطفل هوية اجتماعية أكثر منها فردية.

وفي النوع الثاني من العائلات، تكون وضعية الأشخاص تابعة لاختلافاتهم الفردية، فهي تركز على نوايا ومصالح كل فرد، ومن ثمة فإنّ توزيع الأدوار فيها، يخضع لإعادة تحديد مستمرة، وعلى المحيط فيه أن يقدم مبررات في توجيهه لسلوك الطفل، مما يجعله يكتسب الحكم الذاتي بسهولة، ويكون ذلك على حساب هويته الاجتماعية. (نازروت، 2003، ص16)

من خلال هذا نجد أنّ الباحث في هذه الدراسة أنّه أقر بأنّ الأطفال الذين ينتمون إلى الطبقة الاجتماعية العمالية يستخدمون نظام الذي سماه بالنظام اللغوي الضيق، بينما نجد ذات الطبقة الاجتماعية الراقية يجيدون النظامين معا، وبهذا فإنّ اختلاف الوسط الاجتماعي له علاقة وطيدة في تنمية الحصيلة اللغوية وتطويرها، "فالمخزون اللفظي يكون واسعا أو محدودا بالنسبة لنوع العائلة التي ينتمي إليها، وكذلك أيضا بالارتباط مع مستوى نضجه والعلاقة بين عمره العقلي وعمره الزمني، وبين درايبو فارن Daris Varin بقوله: "إنّ الطبقة المتوسطة والعامة تختلف اختلافا رئيسيا فيما بينها في استخدام اللغة وفي استعدادات الأمهات للإجابة على أسئلة أولادهن فأمهات الطبقة المتوسطة يجبن على أكبر عدد من أسئلة أطفالهن ويعطين إجابات متأنية مزودة بكم كبير من المعلومات، وهن يتجنبن في عرضهن للإجابة الألفاظ الصعبة، ويملن إلى الألفاظ السهلة البسيطة". (سبيني، 2001، ص93)

وخلاصة القول أنّ المستوى الاجتماعي للأسرة له تأثير على لغة الطفل، فكلما كان مستواها أحسن يمكن الطفل أن يكون مؤهلا أكثر من الناحية اللغوية وأكثر نضجا وثراء للاهتمام الكبير الذي يتلقاه من الوسط الأسري الذي ينتمي إليه.

2-2-4 الوضع الاقتصادي للأسرة وأثره على اكتساب اللغة:

يلعب هذا الوضع دورا مهما في مجال النمو اللغوي وتلقي الأبناء اللغة الممارسة، حيث الأطفال الذين ينتمون لأسر ذات وضعية مالية مريحة تكون ظروفهم مهيئة نحو لغة ما، وسهولة في استعمال اللغة، وممارستها، حيث يكون في هذه الأسر الدفء

السائد بين أفرادها، وهو ما يجعل التواصل فيما بينهم سهلاً وفي كثير من الأوقات، هذا يجعل التأثير إيجابياً، حيث يكونون أكثر قدرة وجراً على مواجهة مشكلات التكيف مع الحياة، وهو ما يجعل البيئة المنزلية تؤثر على سلوك الأبناء، حيث أنّ القيم والاتجاهات الموجودة لدى الوالدين تؤثر على شخصية الطفل وسلوكاته بما في ذلك السلوك اللغوي. (بوهناف، 2003، ص34)

ففي دراسة قام بها روزنتال F.Rosental التي أوضحت علاقة المستوى الاقتصادي بمستوى اللغة عند الطفل، وقد أشارت الدراسة إلى حقيقة مهمة، وهي أنّ الأطفال الذين يعيشون في مستوى اقتصادي مرتفع، تكون لديهم حصيلة لغوية أكثر وأسرع نمواً، عن غيرهم من الأطفال ذوي المستوى الاقتصادي العادي أو المتوسط، كما أنّهم يستطيعون استعمال جمل أطول، كما بينت الدراسة أنّ الأطفال الذين يرتبطون بالكبار يكون نموهم اللغوي مبكراً عن غيرهم من الأطفال الذين يرتبطون بزملائهم في المدرسة أو البيت أو الشارع، أما دراسة باريزي 1971 Parise لقد أكد فيها تفوق الأطفال المنتمين إلى الأوساط الاجتماعية الاقتصادية الميسورة، في فهم قضايا النحوية وبنية اللغة، علماً أنّه لا يوجد هناك تدخل للهجات، وقد أنجز العمل في إيطاليا وقسمت عينة الأطفال الـ (144) إلى ست فرق حسب العمر من ثلاث سنوات ونصف إلى تسع سنوات ونصف، وينتمون إلى ثلاثة أوساط اقتصادية لم يعر اهتماماً لاختلافهم الجنسي، أما الاختلافات الخاصة بهذه الأوساط فترتفع حسب العمر، وتبدأ في الظهور في سن الرابعة، وأنها تبقى فقيرة عند أبناء الأوساط الفقيرة، وحسنة عند أبناء الأوساط المتوسطة وحسنة جداً عند أبناء الأوساط الميسورة، وهذا إن دل على شيء، إنما يدل على أهمية العامل الاقتصادي في النمو اللغوي، فالطفل الذي توفر له الأسرة الشروط المادية الأساسية، وما تتطلبه الحياة المعاصرة، يتقدم في نشاطه اللغوي أكثر من زميله الذي هو من أسر محرومة (لعموري، 2015، ص143)، فالأسرة التي تستطيع أن تضمن لأبنائها حاجاتهم المادية بشكل جيد من غذاء، وسكن، وألعاب ورحلات علمية، وامتلاك الأجهزة التعليمية كالحاسب والفيديو والكتب، والقصص، تستطيع أن تضمن من حيث المبدأ الشروط الموضوعية لتنشئة اجتماعية سليمة، وعلى العكس من ذلك فإنّ الأسر التي لا تستطيع أن تضمن لأفرادها هذه الحاجات الأساسية لن تستطيع أن تقدم للطفل إمكانيات وافرة لتحصيل علمي، أو معرفي مكافئ.

وفي دراسة قامت بها جامعة نورث كارولينا استخدام برنامج ابسديان على عينة من الأطفال عددهم 57 طفلاً في الخامسة من العمر، من مستوى اجتماعي اقتصادي منخفض، لتلقي برنامج إثرائي في سياق عالي الجودة تتوفر فيه الرعاية، كما ضمت 54 طفلاً من الظروف نفسها كمجموعة ضابطة، قدمت المجموعة التجريبية ألعاباً وأنشطة إنمائية مناسبة، كما توفرت لأفرادها المساندة الاجتماعية الانفعالية، ثم تم جمع درجات الاختبارات المعرفية لأفراد العينة ما بين 8-21 أي بعد مرور 12 سنة، أي حين بلغ أفراد المجموعة التجريبية 21 سنة كانت درجاتهم على الاختبارات المعرفية والتحصيلية تفوق درجات المجموعة الضابطة، ومهارات لغوية أفضل، درجات أعلى في اختبارات التحصيل في القراءة والحساب، وأيضاً نسبة من التحقوا بالجامعة (35%) أعلى من المجموعة الضابطة (14%). (جنسن، 2015، ص84)

ويتضح، أنّ الظروف الاقتصادية للأسرة لها دور في التأثير على طبيعة ونوعية اللغة التي يتعلمها أبنائهم والظروف اللازمة لهذه الأسر، أمر يعكس الواقع اللغوي والتنشيطي لأبنائهم من هذه الناحية (اللغوية)، فتدني المستوى الاقتصادي للأسرة يخلق صعوبات تربوية ولغوية للطفل، وهو ما يجعله يعاني من فقدانه للظروف الاجتماعية المهمة (الدفء، الحنان، العلاقات مع الآباء)، حيث تنعدم الحوافز والوسائل الضرورية لهؤلاء الأبناء، مما يجعل اكتسابهم للألفاظ والكلمات ضئيلاً، عكس التي يكون فيها المستوى الاقتصادي مرتفعاً (لعموري، 2015، ص144)، وطبقاً لما سبق، إن الوضع الاجتماعي والاقتصادي يشكل فجوة لغوية بين أبناء الأسر الميسورة وأبناء الأسر الفقيرة، سواء في الجانب المادي الذي يوفر احتياجات الأساسية التي تساعد في

تنمية مستويات اللغوية أو الجانب المعنوي بما يحويه من مؤثرات نفسية، ينعكس على تدني مستويات الإثارة والدافعية لتلقي الألفاظ من الأسر، ما يشكل محدودية تعليمه، وتأثر اتجاهاته وسلوكاته، ليؤدي به لا محالة إلى تدني مكانته الاجتماعية.

3- أثر بعض الوسائط في اكتساب اللغة

1-3 وسائل الإعلام:

يتوزع الإعلام على قائمة طويلة من الاختصاصات، وتشهد تقنياته تطورا مذهلا، وتكتسب يوما بعد يوم قدرات جديدة على التأثير في الأذهان والسلوكيات، حتى أصبح الاتصال مرادفا للعولمة التي تغطي كوكب الأرض، على حساب الإعلام الداخلي أو الوطني الذي تنقلص مساحته وجمهوره، تحت وطأة طوفان الصوت والصورة والمعلومات المتهاطلة، والمعلوماتية التي وصفها "طوني بلير" رئيس حكومة بريطانيا بأنها تدخل العالم كله إلى أصغر حجرة في بيوتنا. (ولد خليفة، 2003، ص255)

ومهما كانت طبيعة هذه الوسائل في برامجها والثقافة التي تحملها والأفكار التي تبثها، وكل ما يتعلق بها، لا يكون إلا من خلال اللغة التي بواسطتها يتم فهم محتوى ما نشاهده ونسمعه، خاصة، وأن اللغة تعتبر أحسن وسيلة لتبليغ وتوصيل المعلومات للجماهير، والتي تكون لصيقة بأدائها لوظيفتها، التي هي تحقيق التواصل بين الأفراد والناطقين بها، والمتداولين لمقاصدهم بألفاظها. (بوهناف، 2003، ص91)

وتبدأ الأهمية التربوية لوسائل الإعلام أن تكون برامجها الموجهة للأطفال، لقد غدت وسائل الإعلام تضطلع بدور تربوي خطير في حياة الإنسان، حتى أنها أصبحت تسيطر عليه سيطرة تامة وهي المصدر الرئيسي للخبرة والمعرفة لدى الأطفال، فعبر برامجها المختلفة تتشكل حياة الأطفال الفكرية والوجدانية والسلوكية وهذا ما دفع علماء الاجتماع إلى القول أن طفل الحضارة المعاصرة أصبح له أبا ثالثا بعد أبويه، وهو أجهزة السمع البصري المتنوعة وهذا ما ينبه إلى المهمة الخطيرة التي تضطلع بها وسائل الإعلام والاتصال في العصر الحديث من جميع النواحي وفي مقدمتها الجانب التربوي... فلها قدرة كبير على التأثير في شخصية الطفل. (عبد القادر، 2019، ص50-51)

ونجد ان وسائل الإعلام قد فرضت هيمنتها على حياة الإنسان، خاصة بعد التقدم العلمي الكبير والتكنولوجيا العصرية التي مستها في مختلف جوانبها. إلا ان أخطر وسائل إضعاف اللغة هي استخدام العامية والفرنسية في وسائل الإعلام، غاب فيه التركيز بجماليات اللغة العربية، فتحوّلت هذه الأخيرة إلى مزيج من لفظ عربي يكتب بأحرف لاتينية ورموز وأرقام لتشكل لغة جديدة بدأت تفرض نفسها يوميا أثناء التواصل عبر الشبكة العنكبوتية.

"وهو ما نلاحظه اليوم من دخول بعض الكلمات لا هي أعجمية ولا فارسية ولا حتى "فرانكوآراب" خاصة على مواقع التواصل الاجتماعي أين يشار لحرف الحاء بالرقم 7، وحرف العين ب3 وتكتب بقية الحروف بالفرنسية فهذا ليس نوعا من اللغات التي ترفع الرصيد المعرفي وإنما وسيلة لابتعاد عن العروبة وقيمتها والترحيب بالدخيل على هويتنا" (عاطف عبران، 2018، ص208).

فالأنترنت بما قدمته من خدمة اللغة وتلقين الكلمات في إطار مرئي أو مسموع مؤثر أو بطريقة المنافسة والتحدي، تجعل الفرد يقبل عليها مرارا وتكرارا، لتلبية حاجاته ورغباته وخاصة ما تتميز به هذه التقنية من مميزات تحفز الفرد للتفاعل معها والاستفادة منها، لتثقيف والتعليم وتنمية المهارات بمختلف أشكالها، ولا ننسى كوسيلة هامة للاتصال الاجتماعي أيضا، قد تشكل في المقابل أثارا سلبية إذا ما لم تستغل هذه الإمكانيات بطريقة سليمة سواء على مستوى شخصية الطفل أو نوعية المعلومات المتلقاة، أو حتى على مستوى الأمن اللغوي فتهدد كيان المجتمع وحضارته.

ونؤكد في المقابل أهمية وسائل الإعلام في مكانة اللغة بين الأمم، فكما له ان يساهم في رقيها قد يكون سببا في ضعفها اللغوي، وانحلال قيمها وعاداتها، فعلاقته بتشكيل الهوية علاقة وطيدة التي تعتمد على مدى ارتقاء سلوك اللغوي للفرد.

2-3 وسائل الترفيه والتثقيف:

1-2-3 القصة:

إن للقصص والحكايات تأثير كبير على الأطفال، لا سيما أن الطفل يبدأ سماعها وتذوقها في عمر مبكر على لسان جدته وأمه ووالده والمعلمة وأي من المحيطين به، وقد أدرك المربون أهمية القصة في تربية الأطفال وتنشئتهم، فهي تعرف الأطفال بترائهم الأدبي، وتساعدهم على فهم النفس البشرية ودوافعها، وتنمي خيالهم وقدرتهم على الإبداع والابتكار، وتمكنهم من تذوق الجمال، وتغني محصولهم اللغوي، وتوسع آفاق معرفتهم في شتى الميادين، فضلا عما توفره لهم من تسليّة وترفيه، وما تنمي لديهم من اتجاهات إيجابية نحو القراءة والاطلاع والإلفة مع الكتاب، وما تبني لديهم من قيم، وما تنمي من سلوك إيجابي. (سليم، 2001، ص13)

نجد أن القصة تحتل المرتبة الأولى، التي يقبل عليها الأطفال وذلك لما تحمله من متعة وسرور وتغلغل في جو من الخيال، تشبع ما عندهم من نوازع ورغبات، وتزيدهم شغفا في الاستطلاع والمطالعة أكثر، ما ينمي لديهم مهارات القراءة والكتابة مستقبلا.

2-2-3 صحف ومجلات الأطفال:

إن الصحافة لها دورها البالغ في تنمية الطفولة عقليا وعاطفيا واجتماعيا، لأنها أداة توجيه وإمتاع وذوق، وهي تجيب على كثير من أسئلة الأطفال، وتسعى إلى إشباع خيالاتهم وتنمية ميولهم القرائية. ويرى أحد المتخصصين القلائل في صحف الأطفال، أن الصحافة لا تقل في رسالتها عن الأسرة بالنسبة للطفل، وتلعب دورا هاما في عملية تثقيفه وتشكيل شخصيته، كما يقع على عاتقها مسؤولية توسيع دائرة معارفه، غير أن هذه الصحف والمجلات لا تخلو من سلبيات لندرتها وقلتها، كما أن هذه المجلات لا تناسب إلا مرحلة التوسع في القراءة من سن 9-14 سنة، بينما لا توجد مجلات لمرحلي: ما قبل المدرسة، وبداية القراءة. (عبد القادر، 2019، ص40)

3-2-3 الكتاب والمكتبة:

تحدد حاجات الطفل القرائية الخطوط العامة لأنواع القراءات الصالحة له، بحيث يعد صالحا كل كتاب ينجح في إقامة علاقة بينه وبين الطفل، وكل كتاب يؤثر في شخصيته ويحدد سلوكه. ذلك أن العلاقة الحميمة بين الطفل والكتاب تعين على اكتساب عادة المطالعة، تبعا لكونها تنمي ميول الطفل القرائية. (سليم، 2001، ص71)

ويعتمد هذا على النماذج المكتوبة، إذ تختلف في مستواها اللغوي بحسب اختلاف موضوعاتها، واختلاف منشئها في ثقافتهم وأذواقهم ونفسياتهم ثم قدراتهم البيانية، وكذلك بحسب اختلاف الأغراض التي وجدت من أجلها هذه النماذج، ومن الواضح أنه كلما كان النموذج المقروء عاليا ثريا في لغته جميلا في أسلوبه جليا في صياغة أفكاره ومعانيه، كانت فعاليته في إنماء الحصيلة اللغوية أكثر. (معتوق، 1996، ص124)

فاللغة المنتقاة هي التي تحسن ذوق الطفل الفني، وتطور حسه الجمالي وتحمل القيم والمضامين المبتغاة. فليس بدعا أن نرى أطفالنا يكررون عبارات حفظوها، وبهذا يثرون لغتهم، وبذلك يطورون وعيهم الذاتي والفكري. (الموسى، 2010، ص199)

4- الوسائط غير المتخصصة ودورها في اكتساب اللغة

1-4 جماعة الأقران:

وهي الجماعة التي تتكون من أصدقاء الطفل الذين يتقارب أعمارهم وميولهم وهواياتهم. وكذلك فإن الطفل عند انضمامه إلى جماعات أخرى غير الأسرة فإنه يقابل نماذج يتخذها مثلاً أعلى، وبالتالي يمتص أدواتها والصفات المحببة فيها. وقد دلت الأبحاث على أنه كثيراً ما يعدل الطفل من القيم والمعايير التي اكتسبها في المنزل تبعاً لما تتطلبه جماعة الأقران، وهذا يجعل لتوجيه الآباء لأطفالهم في اختيار أصدقائهم أهمية خاصة.

وجماعة النظائر تلعب دوراً بارزاً في عملية التنشئة الاجتماعية فهي تؤثر في قيمه وعاداته واتجاهاته، كما أنها تساعد على تكوين المعايير الاجتماعية لدى الطفل، وتدريبه على تحمل المسؤولية، وتساعد على تحقيق أهم المطالب النمو وهو الاعتماد على النفس والاستقلال، كما تساعد على إشباع حاجة الفرد إلى المكانة والانتماء. (دمهوري، 2006، ص 39)

فجماعة الرفاق لها دور بارز في نوع اللغة الممارسة للفرد حسب الموقف داخل كل جماعة، مما يبرئ الوضع أو البيئة التي تجتمع مع الزملاء، اكتساب والتعرف على ألفاظ وكلمات جديدة يضمها في قاموسه اللغوي، وقد يشجعه على اكتساب أكثر من لغة، وبهذا يتخذ دور جماعة رفاق كمصدر للنماذج اللغوية، وهذا ما أشار إليه الباحث محمد خولي في كتابه "الحياة مع ثنائية"، أن مصادر النماذج اللغوية قد تكون الأقران واذ يعتمد عليها الفرد في تعلم اللغة (نماذج يسمعها المتعلم ويقلدها) سواء في اللغة الأولى أو اللغة الثانية.

فقد دلت التجارب على مجموعة من الحقائق نلخصها في ما يلي:

1. يفضل الأطفال تقليد أقرانهم على تقليد معلمهم أثناء تعلم اللغة الثانية (ل2) إذا اختلفت لهجة المعلم عن لهجة الأقران، فتجد الطفل يفضل تقليد أقرانه على تقليد معلمه، ويبدو أن هذا الاختيار مرتبط بأسباب نفسية واجتماعية فالطفل يريد الإحساس بالانتماء والاقتراب من مجموعة أقرانه، ولهذا فمن حيث المردود الاجتماعي يصبح تقليده لأقرانه أكثر فائدة له من تقليده لمعلمه.

2. يفضل الطفل محاكاة أقرانه في طريقة تكلمهم للغة الثانية على محاكاة والديه، ولقد تبين هذا من اكتساب بعض الأطفال عادات لهجية من أقرانهم تخالف العادات اللهجية لدى والديهم، وقد يعزى هذا إلى الأسباب النفسية والاجتماعية التي تجعل الأطفال يفضلون محاكاة أقرانهم على محاكاة معلمهم، فهم مطمئنون إلى انتمائهم إلى والديهم وضامنون لمحبتهم حتى ولو اختلفت لهجتهم عنهم، ولكنهم بحاجة إلى تدعيم الانتماء إلى مجموعة الأقران عن طريق التماثل اللغوي معهم لضمان مجموعات اللعب وتكوين الأصدقاء ورضا الجماعة وتكوين حياة اجتماعية مستقرة خارج المنزل.

3. يفضل الطفل محاكاة أقران من قومه على محاكاة أقران من خارج قومه، وهذا أيضاً يعزى لأسباب نفسية واجتماعية تتخلص في تدعيم الانتماء إلى جماعة معينة. (الخولي، 2002، ص 69)

2-4 الروضة:

يؤكد فروبل "أن الروضة تساعد الأطفال على التوافق مع البيئة، فهي تهيئ فرصاً للأطفال للقيام بنشاطات تتوافق مع مرحلة نموهم، والتي ستعمل على نمو أجسامهم وحواسهم وقدراتهم العقلية، وستجعل بينهم وبين المجتمع ألفة".

كما تساهم رياض الأطفال من إقامة علاقة لفظية ثنائية مع كل طفل من هؤلاء، على هيئة حوار ودي بسيط حول موضوعات حيوية تهم الطفل شخصياً، الأمر الذي سيأخذ بيد الطفل حتى يتخطى مرحلة الكلام والتفاهم مع الآخرين عن

طريق حركة الجسم وحركات الوجه، والكلمات الموجزة والردود المختزلة إلى أن يصل رويدا رويدا إلى القدرة على إنشاء حوارات قصيرة ليصف بها موقفا وقع له أو ليحكي ما وقع له ولغيره من أحداث يومية. (سبيبي، 2001، ص106-107)

فرياض الاطفال تنمي مهاراته اللغوية للأطفال وفي مقدمتها مهارات التحدث والاستماع، وتعمل على اعداده بشكل منظم لاكتساب مهارتي القراءة والكتابة استعدادا للالتحاق بالصف النظامي للمدرسة.

3-4 دور العبادة والمؤسسات الدينية:

الجزائر تمتاز كغيرها من الدول العربية بكثرة المساجد المنتشرة في كل المدن والقرى، فلا نكاد نجد قرية سكنية إلا وفيها مسجد للعبادة، فهذه المراكز تساعد في الحفاظ على اللغة العربية باعتبارها لغة العبادة ولغة القرآن الكريم وديننا الحنيف، وقد أثبتت التجارب أن الأطفال الذين يلتحقون بالمساجد متفوقين أكثر من غيرهم في اللغة، وهذا لاكتسابهم الألفاظ والعبارات والأساليب، إذ أن حفظ القرآن الكريم في المراحل المبكرة من حياة الطفل مقدمة أساسية وضرورية بل وقاعدة أساسية لنجاح التلميذ في اكتساب المهارات اللغوية الضرورية، ذلك أن ما يتعلمه في هذه المراحل ينطبع في تشكيل شخصيته بكاملها، ورغم هذا التأثير الإيجابي إلا أن بعض الدراسات التي أجريت في بعض مناطق الوطن أثبتت أن التحاق الطفل الجزائري بالمدرسة القرآنية قليل جدا، ففي منطقة البويرة مثلا نجد نسبة 0.78% من الأطفال فقط يلتحقون بالمدارس القرآنية ويرجع هذا إلى عدم جدية القائمين على تسيير المساجد، كما أن معظمها تبقى فارغة طوال اليوم ماعدا الدقائق التي تقام فيها الصلوات، وهذا راجع إلى عدم حرص الأولياء على التحاق أولادهم بالمساجد. (جلول، 2017، ص245)

- خلاصة:

يرتبط المحيط الاجتماعي ارتباطا وثيقا بالسلوك اللغوي للطفل، إذ يتحدد بأداء الوظيفي للوحدات الاجتماعية، التي تعمل على ارتقاء الكفاءة اللغوية بشتى عوامل التنشئة الاجتماعية لإكسابه اللغة الأولى للمجتمع تحت ظل التعدد اللغوي، إلا أن تعليم اللغة الثانية قد تعترضه صعوبات كبيرة، تفضي به إلى الفشل أحيانا، نتيجة للأوضاع الاجتماعية والاقتصادية والثقافية للوسط الذي ينتهي له الفرد ويتعرض في كنفه، وهذا ما أشارت إليه الدراسات العلمية التي سبق ذكرها ضمن الإطار النظري لهذه الجزئية، وبالتالي نجد اللغة في سياقها الاجتماعي تتأثر بمختلف المؤسسات والوسائط التي تعد من المرتكزات الهامة في بناء الشخصية وصناعة الهوية، تراعي في ذلك مقومات بناء المجتمع والقواعد التي يقوم عليها بعيدا عن التأثيرات الخارجية، فقضية اللغة مصير أمة، وفقدانها فقدان الهوية برمتها.

الفصل الرابع

المدرسة وعلاقتها بالاكْتساب اللغة

تمهيد

1- واقع التعدد اللغوي في التخطيط التربوي

2- المدرسة وعلاقتها باللغة

3- العوامل المدرسية المساعدة على اكتساب اللغة

4- اكتساب مهارات اللغة

خلاصة

تمهيد:

تعد البيئة المدرسية ميدان رحب للاتصال الاجتماعي الفعال في إغناء الحصيلة اللغوية، فهي صورة مصغرة للحياة الاجتماعية، يتمكن الفرد خلالها أن يعيش لغته في مجالها النظري والتطبيقي، ويعيشها بمختلف مظاهرها ومستوياتها وأشكالها، ومن أدوار المساهمة للمدرسة تتمثل في اغناء لغة الناشئ وتطوير مهاراته اللغوية عامة، يعتمد بشكل أساسي على طبيعة النظام المتبع في التدريس وعلى نوعية المناهج المقررة وملاءمتها لمستويات الناشئين العقلية، وتلبيتها لحاجاتهم العملية وارتباطها بواقعهم المعيش، ولا ريب أنه يتأثر بمدرسيه أو اساتذته وزملائه في الوسط المدرسي من خلال ممارسة اللغة معهم ومحاكاته لما ينطقون من مفردات وأساليب ومعاني التي اكتسبوها من موارد اللغة المختلفة والبيئات الخاصة التي ينتمون إليها، كل بحسب أسرته ومحيطه ونشأته وموهبته، لذلك سنكتفي بطرح ما يتسع له هذا المجال ويحفظ التوازن المنشود في أجزائه، وعرض الوسائل والعوامل التي تساعد المدرسة على تحقيق مهمتها اتجاه اللغة، الذي يتطلب منا ضرورة المناقشة مدى توفيقها ونجاحها في تلقينها للطلبة وتنمية مهاراتهم، وضرورة تقصي العوائق وبحث المشاكل التي تواجهها في تأديتها للدور أو تضعف من فاعليتها وأثرها فيه، انطلاقاً من بعدها التاريخي والاجتماعي والتربوي.

1- واقع التعدد اللغوي في التخطيط التربوي:

1-1 الواقع اللغوي في الجزائر قبل الاحتلال الفرنسي:

لكل مجتمع عاداته وتقاليده وأعرافه، بل إن المجتمع الواحد تختلف فيه العادات باعتبار الجهات ومعروف أنه من أبرز ميزات المجتمع الجزائري، تأصل العقيدة الدينية الإسلامية والاهتمام بحفظ القرآن الكريم، وتعلم اللغة العربية وقواعدها وآدابها وكان هذا قبل وأثناء الاحتلال، حيث أقبل الجزائريون إبان الاحتلال على كل هذا لوعيهم بأهمية التعليم وخطر التجهيل، وسعيا منهم لأداء فرائضهم وواجباتهم الدينية التي تتطلب حفظ ولو جزء من القرآن الكريم لذلك انقسم التعليم في هذه الفترة إلى ثلاث مراحل متدرجة كالآتي:

- المرحلة الأولى: حفظ القرآن أو جزء منه بعد تعلم الحروف الهجائية والقراءة والكتابة وتدوم من سن مبكرة جدا إلى حدود الثانية عشر ويشترك فيها كل الأطفال من الجنسين (ذكور وإناث) مع أن البنت كلما تقدم بها السن قل توجهها إلى الكتاب.

- المرحلة الثانية: تحفيظ المتون الفقهية واللغوية، كابن عشرين والأجرومية، وقطر الندى، وتشرح من قبل العلماء والأئمة وتدرس مختلف المواد (الصرف، الفقه، العروض، الحديث) وهذا النوع من الدراسة يكون فيه عدد البنين أكثر من البنات ويتم هذا في المدارس والمساجد والزوايا.

- المرحلة الثالثة: يتم فيها التوسع والتعمق في دراسة العلوم السابقة، الدينية والأدبية واللغوية، ويتخصص الطلبة حسب ميولهم في حال إلتحاقهم بالجامعات والمعاهد الإسلامية خارج الوطن كالأزهر والزيتونة والقرويين للتعمق في الدراسة. وكان المجتمع الريفي الجزائري يتفق بسخاء على التعليم ورجاله تقول الإحصائيات أن المجتمع الجزائري قبل الاحتلال كانت نسبة القراءة والكتابة فيه منتشرة بنسبة 90% ولا تقل الثقافة المتوسطة عن 60% (العزري والزعر، 2020، ص512)

إن اللغة العربية هي التي كانت سائدة في ربوع القطر الجزائري على وجه العموم قبل الاحتلال الفرنسي للبلاد، وهي لغة التعليم الذي كان يقوم آنذاك على الدراسات الدينية واللغوية والأدبية وقليل من الدراسات العلمية. إلى جانب اللغة العربية، كانت بعض المناطق في الجزائر شرقا وغربا وشمالا وجنوبا تتحدث اللغة الأمازيغية، وإلى جانب حديثها باللغة الأمازيغية التي هي لغة منشئها كانت تتقن اللغة العربية وتتعلم بها، ولقد كانت مدن: الجزائر وقسنطينة وتلمسان وبجاية ومازونة مراكز لأكبر المعاهد العلمية والتربوية في الجزائر قبل الاحتلال. وليس أدلّ على هذا الانتشار ما كتبه "موريس بولارد" في كتابه "تعليم الأهالي في الجزائر" حيث يقول: (كان في الجزائر في القرنين الرابع عشر والخامس عشر الميلايين مراكز ثقافية باهرة وكان فيها أساتذة متمكنون في علوم الفلسفة والفقه والأدب والنحو والطب والفلك، وكانت المدارس الكثيرة العدد منتشرة في ربوع البلاد والتعليم فيها ديني ومدني). (شلوف، 2012، ص46)

وحسب اميريت (Emirite) فإن 50 مدرسة بتلمسان كان بها حوالي 2000 تلميذ، أما مدارس قسنطينة كان بها 1350 تلميذا، والعدد نفسه تقريبا بالجزائر العاصمة حوالي 2000 تلميذ، وبهذا كان كل الأطفال يتمدرسون في السن المحدد للدراسة، كما أن هناك إحصائيات أخرى يذكرها الكاتب الفرنسي فونسين (Foncine): (أن عدد التلاميذ قبل الاحتلال كان يقدر في الجزائر بـ 6000 إلى 8000 تلميذ، في حين يصل عددهم في التعليم العالي إلى 200 طالبا وهذه الأرقام إن دلت على شيء فإنما تدل على انتشار التعليم بشتى أنواعه في الجزائر قبل الاحتلال وحب الجزائريين للتعليم والتعلم وتشجيعه). (بلحسين، 2012، ص34)

وظلت الجزائر محافظة على الثقافة العربية الإسلامية التي تقبلتها وانصهرت في بوتقتها منذ الفتح الإسلامي، وعبر القرون الموالية له، إذ حافظت على هذه اللغة بصلابة نادرة المثل، ساهمت في إثراء التراث العربي الإسلامي بكثير من الإنتاج

والشروح والتعليقات والمؤلفات القيمة، وانتفعت بالتيارات الثقافية العربية بفضل هذه المدارس والجامعات الموجودة في كل من تلمسان ووهران وبجاية وقسنطينة. وأصبحت اللغة العربية جزءا من كيان الشخصية الجزائرية، وصارت لتغلغلها في النفوس ومكانتها هي الوسيلة والأداة للتعامل في كل المجالات الإدارية والعلمية والعسكرية وجميع الوثائق الرسمية للدولة الجزائرية تصاغ بالعربية، ومن أمثلة ذلك الوثائق المتبادلة بين الأمير عبد القادر والعسكريين الفرنسيين الغزاة، وهي محفوظة بالمكتبة الوطنية لتثبت أن اللغة العربية كانت دائما في الجزائر لغة الدولة والدين والوطن. (شلوف، 2012، ص 48)

2-1 الواقع اللغوي في الجزائر في ظل الاحتلال الفرنسي:

تعتبر السنوات الأولى للاحتلال الفرنسي حقبة السيادة العسكرية المطبقة للتصدي والقضاء على الثورات الشعبية التي خاضها الشعب الجزائري ضد الاحتلال الفرنسي، مثل ثورة الأمير عبد القادر بالمغرب عام 1847م، وثورة المقران 1871م وبعمامة في 1881م وخلال هذه الفترة العسكرية الحربية، لم يكن التعليم من الاهتمامات الكبرى للإدارة الفرنسية، فقط بعض التعديلات والانجازات الجديدة التي أدخلت على التعليم الجزائري أي لم تعرف إصلاحات جذرية في هذا المجال، وفي المقابل لم تترك الجزائريين يمارسون تعليمهم العربي الإسلامي الذي كان منتشرًا قبل دخولها. (بلحسين، 2011، ص 62)

سعى منهم لسحق الهوية الجزائرية العربية ونزع عقيدتهم المتميزة وهي الإسلام، فكان لهؤلاء الفرنسيين أن سعوا إلى فرنسة الجزائر لغةً، بإحلال الفرنسية محل العربية، وكتبوا في أحد التقارير سنة 1847 "إن الجزائر لن تصبح فرنسية إلا عندما تصبح لغتنا الفرنسية لغة قومية فيها. والعمل الجبار أي يتحتم علينا إنجازه هو السعي وراء جعل الفرنسية اللغة الدارجة بين الأهالي إلى أن تقوم مقام العربية، وهذا هو السبيل لاستمالتهم إلينا وتمثيلهم بنا، وإدماجهم فينا وجعلهم فرنسيين..." (شلوف، 2012، ص 49). كما كانت أولى توصيات قادة الاحتلال في باريس لجيشهم الزاحف على الجزائر في بداية الاحتلال سنة 1830م هي قولهم "علموا لغتنا، وانشروها حتى تحكم الجزائر فإذا حكمت لغتنا الجزائر فقد حكمناها حقيقة" (تركي، 1982، ص 311) فمن أهداف فرنسا أن تجعل أهل مستعمراتها فرنسيين لحما ودما حتى يندمجوا فيها ويكونوا جزءا من فرنسا الكبرى.

"فتميزت هذه الفترة بسيطرة الإدارة العسكرية وتبنيها سياسة التعليم المزدوج عربي/ فرنسي، وفتحت أول مدرسة عام 1833م وسميت بمدارس التعليم المتبادل l'enseignement mutuel لتعليم الأطفال الأوروبيين واليهود، وبعدها باشرت الإدارة نفسها في تطبيق سياسة التعليم العمومي على أن يتعلم الأطفال المواد الأولية من اللغة الفرنسية والكتابة والحساب كما في فرنسا بالإضافة إلى اللغة العربية." (بلحسين، 2011، ص 62). وكانت أول مدرسة أنشئت لتعليم الجزائريين باللغة الفرنسية وهي المدرسة الابتدائية التي سميت "المدرسة العربية الفرنسية" Ecole Arabe- Francaise وكانت بالجزائر العاصمة سنة 1836 وكان الغرض منها تقريب الجزائريين من الأوروبيين وكسب ولائهم وتحضيرا لهم للاندماج، فُجِّع ستون تلميذا كلهم من أبناء الموظفين لدى الحكومة يشرف عليهم مدرسان فرنسي وجزائري، كما تأسست أول مدرسة للجزائريين الكبار سنة 1837 باللغة الفرنسية للذين يشتغلون في الخدمات والإدارات الفرنسية، وقدرت نسبة التلاميذ المتدربين سنة 1844 بحوالي سبعة تلاميذ جزائريين مقابل 100 تلميذ أوروبي. (طاهيري، 2019، ص 196)

ومن هنا راح هذا الاستعمار يراوغ ويغالط الناس بأنه لا يرى مانعا من تدريس اللغة العربية في المدارس الابتدائية المسماة بالعربية- الفرنسية وفي المدارس الحكومية الثلاث على مستوى التعليم الثانوي، وقد اتخذ قرارا في سياق هذه السياسة. غير أن هذا القرار ظل حبرا على الورق، ومهما يكن من أمر فإن التعليم كان يلقي داخل مؤسسات كالكتاتيب القرآنية والزوايا التي كانت

تفتح أبوابها ليتلقوا فيها دروسا حول مواد دينية وغير دينية في المدن والأرياف، وكانت تسهم في تكوين الأجيال الصاعدة وتحضر الشباب قصد إرسال أحسنهم لإتمام الدراسة في تونس أو المغرب الأقصى... كما أسس الاحتلال الفرنسي ابتداء من سنة 1878م مدارس يسيرها مسيحيون ولم يعرقل أحد سيرها، لتقوم مقام المدارس الرسمية، فتحت أبوابها للتلاميذ المسلمين في بعض المناطق الجزائرية وهي مسيرة من قبل الآباء البيض وذلك بنية مبيتة للتمسيح وتجريد بعض النواحي من مقومات شخصيتهم الجزائرية والعربية الإسلامية. (شلوف، 2012، ص51)

ولكن هذا لا يعني استغناء الفرنسيين عن اللغة العربية، لقد فهموا أن حاجاتهم الإدارية والاجتماعية لا يمكن أن تنجز إلا باستعمال هذه اللغة، وقاموا من أجل ذلك بمحاولتين: الأولى هي إهمال تدريس العربية في المدارس القديمة، وذلك بقطع مصادر الوقف عنها، والثانية هي الاكتفاء بتدريس العربية الدارجة لضباط الجيش والراغبين في العمل الإداري من الفرنسيين، وقد تركوا المسلمين يحفظون القرآن وحده في الكتاتيب بدون دراسة العلوم المساعدة على فهمه وتفسيره، ومن ثمة بقي القرآن في الصدور دون الكتب ودون تطبيق تعاليمه على الحياة العامة وكادت تختفي العلوم العربية (النحو والصرف والبلاغة والإنشاء والعروض...) لولا وجود الزوايا القليلة التي تأثرت هي أيضا بالوضع العام (الاستيلاء على الأوقاف والحروب والغلق) ولكنها مع ذلك واصلت تعليم العلوم المذكورة بطريقة تقليدية.

أما تدريس العربية الدارجة فقد تولاه الفرنسيون أنفسهم، وبعض المشاركة الذين رافقوا جيش الحملة مثل جوني فرعون (وهو سوري مصري)، ولويس برينيه، وقد شاركه في ذلك شيربونو في قسنطينة، وماشويل في وهران، وصدرت عن هؤلاء مجموعة من الكتب التعليمية بالعربية الدارجة والفرنسية، وهي كتب تقرأ من اليسار إلى اليمين. (بوخاوش، 2013، ص22-23) إلا أن بدأت المدارس تفقد دورها المحدود أصلا ما بين 1870-1880 حيث تقلص عدد المدارس من 38 مدرسة إلى 16 مدرسة وكذلك عدد التلاميذ الذي نزل من 18000 إلى 3172 تلميذا، ولم تكثر الحكومة العامة ولا الحكومة الفرنسية، حيث ادعى نواب الحكومة العامة أن الجزائر بحاجة إلى طرق وسكك حديدية وماء وكهرباء وغير ذلك وليس لتعليم مفلس لا نتيجة له. (طاهيري، 2019، ص199)

أما حسب المؤرخ عبد القادر حلوش (1999) أن العامل الأساسي في فشل هذه المدارس والسياسة التعليمية الفرنسية عموما يكمن في العامل الوطني والمتمثل في رفض الجزائريين للتعليم الفرنسي الهادف إلى إدماجهم وربطهم بمصير الأمة الأوربية، بعد سلخهم من أمتهم العربية الإسلامية وبالرغم من طابع هذه المدارس النصف عربية، والتي حاولت أن تعطي تعليما ابتدائيا دينيا ومجانيا، ظل رفض التلاميذ الجزائريين واضحا حتى أن بعضهم اعتبرها صورة هزلية للمدرسة القرآنية. وبالتالي فشلت السياسة التعليمية العسكرية لأن لم يكن باستطاعة هذه المدارس أن تستمر في البقاء لمعارضة الكولون، فقد كانوا منذ البداية ضدها وطلبوا بإلغائها. (بلحسين، 2011، ص64)

والواقع أن فترة 1870-1892 تعتبر فترة ظلام أخرى في ميدان التعليم، ولا نعي أن ما سبقها كان فترة تنوير، ولكن على الأقل كانت فيها محاولات محدودة باستخدام وسائل معينة لدمج الأهالي في المنظومة الفرنسية التربوية تحت مظلة المملكة العربية التي تبنها نابليون الثالث... فمن بين ثلاثة ملايين جزائري سنة 1880 لا يتردد على المدارس الابتدائية التي يديرها الفرنسيون سوى 2814 تلميذ من البنين و358 من البنات. وبدل أن تزيد المدارس نقصت، فلم يكن منها سنة 1882، سوى ست عشرة (البعض يقول 13 فقط) مدرسة في القطر كله، ولولا اعتماد الجزائريين على أنفسهم وانطلاق التعليم في الزوايا ونحوها لدخلت الجزائر عصر الكهوف. (سعد الله، 1998، ص341) وفي عقد 1880-1890 شهد عدة إجراءات تتعلق بالتعليم عموما

وتعليم الجزائريين خصوصا. فبعد الإهمال المتعمد الذي تميزت به فترة السبعينات، ظهر الاهتمام بالموضوع من جانب بعض المسؤولين الفرنسيين في باريس، وكان جول فيري عندئذ هو وزير التعليم (سنة 1879) فأظهر اهتماما بمسألة التعليم في الجزائر... إذ خصص ميزانية من وزارته لبناء 15 مدرسة ابتدائية في الجزائر سنة 1880 غير أن هذه المدارس لم تبين كلها، وظل مشروعا يتمطى إلى سنة 1887 حتى سميت بالمدارس الوزارية لأن أموالها من الوزارة، ويخبر مارسيه أن إنشاء المدارس كان في اطراد، ابتداء من الثمانينات، ففي سنة 1882 كان الباقي من المدارس العربية-الفرنسية ست عشرة مدرسة، فوصل عددها سنة 1887 إلى 86 مدرسة. وكان يتردد عليها بين سبعة وتسعة آلاف تلميذ أهلي. ثم نمت بسرعة بعد ذلك إلى أن وصل عددها إلى 124 مدرسة سنة 1892، وهي السنة التي بدأ فيها الإصلاح المشهور للمدرسة الفرنسية في الجزائر والتعليم بصفة عامة. وكانت هذه المدارس الأخيرة تضم 12.263 تلميذا أهليا و218 معلما. (سعد الله، 1998، ص 343)

وفي المقابل لهذه الفترة فترة التسعينات انطلقت الدراسات الاستشرافية للبهجات العربية في الجزائر ويعترف رينيه باسيه الذي كان مديرا بمدرسة الآداب بالجزائر سنوات طويلة، أن هذا الاهتمام بدأ حوالي 1890 ونتيجة لذلك أخذ كل مستشرق يدرس لهجة أو أكثر في المدن والأرياف، فكان يذهب لزيارة المكان ويتصل بأهله وربما يستعين بالتلاميذ الجزائريين في الناحية، ويأخذ في جمع المادة والمقارنة ثم يكتب دراسة أو كتابا لنشره مسلسلا في المجلات ثم في المطابع، وهذا لا يعني أن دراسة اللهجات العربية لم تبدأ إلا سنة 1890 ولكنه يعني أن الخطة وضعت عندئذ لتطوير الدراسات وتوسيعها للوصول إلى غرض اجتماعي وسياسي وهو حصر اللهجات ومعرفة الأصول اللغوية والعرقية للسكان ومدى تأثير لهجة ما على ما جاورها، وكيف تنقلت القبائل عبر العصور واستوطنت جهات عديدة، رغم أنها قد تكون من أصل واحد. وفي هذا النطاق صدرت دراسات عن اللهجات الآتية: دراسة عن أشرف سيق ووهران، وأولاد إبراهيم بسعيدة وتلمسان والجزائر وقسنطينة، ثم لهجة طنجة، ولهجة الحسنية بموريطانيا، ولهجة الجبال... وأنت لا تكاد تفتح كتابا أو مجلة عندئذ إلا ستجد فيه دراسة عن لهجة. (بوخاوش، 2013، ص 23-24)

ونتيجة لضعف الميزانية وقلة القروض بدأ تعليم الأهالي يتدهور نتيجة تخفيف المبالغ المخصصة لمساعدة البلديات على إنعاش المدارس والتعليم بصفة عامة، كما نقص عدد المتدربين كثيرا، ففي عام 1901 وصل إلى نسبة 4.3% فقط أي ثلاثين ألف تلميذ من مجموع 70.000 في سن المدرسة، ومعنى ذلك أن كل ما نص عليه قانون 1892 لم يتحقق لانخفاض الميزانية من 621.000 فرنك للابتدائي إلى 215.000 فرنك فقط، ويرجع ذلك كما قال برنارد: (عدم دفع البلديات نصيبها من المال لبناء المدارس من ميزانيتها، وقد توقفت الحكومة على دفع القروض للبلديات، كما تردد المجلس المالي واشتدت معارضة العناصر المعادية لتعليم الأهالي). (بلحسين، 2012، ص 47-48)

وفي الحقبة الطويلة من أيام الاستعمار أراد المحتل أن يمحو الشخصية الوطنية الجزائرية ويعزلها عن أصولها فجند كل الطاقات لتشيويه ماضي الجزائر التليد وطمس معالمه، والعمل على تجريد الشعب من كل مقوماته الأساسية، فحارب اللغة العربية لأنها العامل الموحد والمحرر، ولأنها أيضا السلاح الفكري الفعال في ميدان الصراع بين الأصالة الراسخة من جهة، وبين عمليات المسخ التي قام بها الاستعمار من جهة ثانية، وتماشيا مع هذه الخطة القاضية بسحق اللغة العربية في الجزائر، أصدر الاستعمار الفرنسي خلال عام 1904 قانونا يمنع أي معلم عربي أن يتعاطى مهنته إلا برخصة تحدد نشاطه وفق شروط أهمها ما يلي:

-اقتصار التعليم على حفظ القرآن لا غير.

- عدم التعرض لتفسير الآيات التي تدعو إلى التحرر من الظلم والاستبداد.
 - استبعاد دراسة التاريخ العربي الإسلامي، والتاريخ المحلي، وجغرافية القطر الجزائري والأقطار العربية الأخرى.
 - استبعاد دراسة الأدب العربي بجميع فنونه.
- وقد جرت هذه العمليات الاستعمارية على مراحل وبواسطة أجهزة متعددة شارك فيها عدد كبير من الباحثين والمفكرين والمستشرقين وتمثلت خاصة في الإجراءات التالية:
- غلق كل الأبواب في أوجه الجزائريين حتى لا يتمكنوا من تعلم لغتهم.
 - فرنسة الإدارة، الاقتصاد، والتعليم .
 - محاربة العقيدة الإسلامية وذلك بتحويل المساجد إلى كنائس وكنائس أو حتى إلى اصطبلات.
- وقد أدت هذه السياسة الفرنسية الاستعمارية الرامية إلى مسخ الشخصية الجزائرية إلى ردود فعل عنيفة قوية نابعة من الضمير الاجتماعي للشعب الجزائري العربي المسلم. (ابن دوايمة، 1981، ص15-16)
- ويصف لنا الأستاذ "ريمون طحان" الطريقة التي سلكتها فرنسا في كبت شعور الانتماء إلى الأمة العربية، والرد العنيف الذي قوبلت به هذه الطريقة، حيث يقول: "وقد حاول المستعمر أن يكبت شعور الانتماء إلى الأمة العربية بالحديد والنار، ولكنه لم يتمكن من استئصال اللغة القومية، لاسيما أنه ضيق على المحكومين وسائل التعبير الأخرى، فبرزت اللغة العربية كسلاح ماض في معارك التحرير وكوسيلة للتملص من تبعية المستعمر الذليلة، ومن حكم المتسلط الفاسد..." ويقول أيضا البشير الإبراهيمي: "إن لغة العرب قطعة من وجود العرب وميزة من ميزاتهم، ومرآة لعصورهم الطافحة بالمجد والعلم والبطولة والسيادة".
- كما بقي المجتمع الجزائري متماسكا بها بفضل الزوايا والمساجد التي أدت دورا مميزا في تمكين الناشئة من لغتهم، حيث بقيت منتشرة في مناطق عديدة، فشكّلت مراكز تعليمية وشبه مدارس، أسهمت بدورها في تعميق الحس الوطني.
- إن العربية في هذه البلاد لم تكن ولن تكون إلا لغة البناء والجهاد والشهادة، ولم تكن الفرنسية ولن تكون إلا لغة الهدم واللصوصية والخيانة وضرب الأمة في الأصل تجتمع عليه أصولها وهو الإسلام" (صحرابي، 2009، ص9-10)
- وفي عام 1907 قام الحاكم العام جونمار (Jeanmaire) بتقديم مشروع بناء 60 مدرسة، مدارس غير مكلفة (5000 فرنك) أين يُدرّسُ بها الفرنسيين المتقاعدين والمدنيين أو قدماء الجيش بـ900 فرنك في السنة، وذات برامج ضعيفة جدا والتقليل من تدريس اللغة الفرنسية وسميت هذه المدارس بمدارس فربي Ecoles Gourbis، والتي ما هي إلا آلة حرب ضد تعليم الأهالي، فجونمار من خلال مشروعه هذا نشر التعليم الفرنسي بين الأهالي بوسائل غير مكلفة وأنشئ مدارس لا تستجيب لأدنى شروط التعليم وتحت إشراف تلاميذ معلمين Elèves-Maitres مراقبين من طرف الفرنسيين وغيرها من النقاط التي تجعل هذا التعليم ضعيفا جدا. (بلحسين، 2012، ص48)
- فالمدارس الخاصة بالجزائريين بلغت هذه السنة 272 مدرسة بـ506 أقسام، يضاف إليها 69 قسما ملحقا. ومن بين هذا العدد 9 مدارس للفتيات تضم 15 قسما و8 مدارس للطفولة. وأيضا 14 مدرسة حرة بإشراف الفرنسيين، منها 11 مدرسة للبنين وثلاث للبنات، ولها جميعا 24 قسما. وبناء على تقرير الحاكم العام فإن عدد التلاميذ الجزائريين في الابتدائي سنة 1907 هو 31.185 (منهم 2.181 بنات). والجدول التالي يبين إحصاء التلاميذ الجزائريين بين 1907-1882

الجدول رقم (01): يبين إحصاء التلاميذ الجزائريين بين 1882-1907

السنة	العدد
1882	3.172
1887	9.064
1892	12.263
1897	22.468
1902	25.921
1906	31.391
1907	32.517

المصدر: (سعد الله، 1998، ص353)

هذا إذن التطور الذي حدث في التعليم نتيجة انطلاقا 1892، إنهم يقولون إنها انطلاقا تقوم على رؤية شمولية لموضوع المدرسة الموجهة للجزائريين، وأن الرأي العام الفرنسي قد ترؤّض لقبول مبدأ تعليم الأهالي بعد أن كان رافضا، كما قالوا عن سنة 1892 بأنها شهدت ميلاد النص الرسمي الواضح الذي يلزم الجميع ويحدد للتعليم نظامه وبرنامج (سعد الله، 1998، ص352-353). وفي الفترة نفسها أسفر مؤتمر الكولون في 21 مارس 1908 على النقاط التالية:

- إلغاء التعليم الابتدائي للأهالي.

- القروض يجب أن تخصص للتعليم الفلاحي العملي بمعلمين فرنسيين حيث قال Delphi: "إذ أعطيت المدارس للأهالي فالعنصر الأصلي يمتص العنصر المهيمن"، فلم يقبل الحاكم جونمار بمثل هذه التصريحات التي أفضلت مشروعه وبالتالي تخلى عن منصبه في 5 نوفمبر 1908. (بلحسين، 2012، ص48)

وأمام هذا الوضع المتدهور أدى "بالأغلبية الساحقة من الجزائريين يعجزون عن تكلم اللغة العربية. وإذا كان 90% من الجزائريين لا يتكلمون العربية الفصحى إبان الاحتلال فالذنب ذنب الاستعمار الفرنسي، ذلك أنه ما إن تم الاحتلال الفرنسي حتى نشبت حرب شعواء على اللغة العربية. وهذا بإصدار قرارات تنص على هدم المؤسسات التعليمية ومصادرتها طيلة القرن التاسع عشر. (بوخاوش، 2013، ص29)

وبعد الحرب العالمية الأولى "شهدت انطلاقا جديدة في ميدان التعليم خلال العشرينات والثلاثينات بفضل النهضة الوطنية، سيما حركة الأمير خالد وحركة ابن باديس، يقول جان ميرانت الذي عاصر هذه الفترة أنه منذ 1922 ازداد التقدم نحو التعليم بين الجزائريين، بنين وبنات، لقد أصبح عدد البنات سنة 1930 مثلا يفوق ست مرات عددهن سنة 1890، فبينما كان عددهن في هذه السنة 1.132 أصبح 6.712 سنة 1929. لقد تدافع التلاميذ على المدارس الفرنسية، بينما كان الأمر من قبل يحتاج إلى ضغوط على الأولياء لإرسال أولادهم إلى هذه المدارس، وأصبح التلاميذ يواظبون على الحضور حتى بلغت نسبة حضورهم 90% كما أصبح قادة الأهالي يطالبون بفتح المدارس الجديدة في كل مكان، وتوسيع القديمة، وهكذا انتزعوا زمام المبادرة من أيدي الإدارة. كما لاحظ ميرانت أن بعض القرى أصبحت هي التي تقدم المكان، منزل مثلا، ليكون مقرا للمدرسة. ولاحظ ان هناك أعيانا يتفاهمون مع المعلمين الفرنسيين لتعليم أولادهم على حسابهم. (سعد الله، 1998، ص360-361)

- الاهتمام باللّهجات على حساب اللغة العربية:

ومن منطلقات سياسة الفرنسية أيضا الاهتمام باللّهجات المحلية واللسان العامي على حساب تعلم اللغة العربية الفصحى واستعمالها، فأحدث رجال الإدارة الفرنسية بالجزائر إجازات باللّهجات المغربية، وشهادات باللسان العامي الدارج

(العربية الدرجة)، واعتبروها مماثلة أو بديلة عن اللغة العربية الفصحى. وحتى تقضي على اللغة العربية ويخلو الجو للغة الفرنسية في التداول والاستعمال، وحتى تربط إجراءاتها بالواقع، وتشجع الطلبة على الانتساب للمدارس التي تعلم اللهجات، أصبحت تشترط هذه الإجراءات في الوظيفة العمومي وعند الترقية في السلك الإداري. (بوخاوش، 2013، ص25) وعند تفحص وضع اللهجات التي كانت قائمة إلى جانب اللغة العربية والواردة على ألسنة السكان في مناطق مختلفة من الجزائر، وعدد هذه اللهجات يقارب ثلاث عشرة لهجة تشكل في مجملها سكان الجزائر من أصل بربري والتي تصل نسبتهم إلى حدود 30% من مجموع سكان البلاد. واللغة القبائلية وهي لغة الوسط الشرقي للجزائر تعد اللغة البربرية الأكثر تكلمًا في الجزائر وهي من فصيلة مختلفة للأمازيغية، وهي التي حظيت بأكثر الدراسات وذلك بدءًا من سنة 1844م حيث أصدر أول قاموس للغة القبائلية، وفي سنة 1858 ينشر أدولف هانوتو Adolf Hanoteau أول مرة النحو القبائلي. وفي سنة 1873م يصدر كتاب ضخيم (شبه موسوعة) عن منطقة القبائل وعاداتها من توقيع أدولف هانوتو وأريستيد لوتورنو Aristide Letourneux وعندما نصل إلى سنة 1880م، نجد السلطات الاستعمارية تعمل على فتح مكتب للغة البربرية في المدرسة الجديدة العليا للآداب بالجزائر العاصمة، التي ستصبح لاحقًا جامعة الجزائر. وكان أول أستاذ محاضر بها سي الهاشمي بن سي لونيس. بعد ذلك تم إنشاء بطاقة التوثيق البربري بمبادرة من الآباء البيض، وهذا الاهتمام الذي وجدته اللغة القبائلية من قبل رجال الفكر والبحث الأجانب والفرنسيين، وجدته كذلك اللغة العربية ولهجات جزائرية أخرى (شلوف، 2012، ص53). وفيما يخص المنطقة أنشأت إدارة الاحتلال ابتداء من سنة 1858 مدرستين في مدينة تيزي وزو تحت اسم المدرسة العربية- الفرنسية. تلقى فيهما الدروس بالعربية بسبب اعتراض الكولون وبقيت الدروس تقدم بالفرنسية لحوالي مائة من التلاميذ إلى أن توقفت مدرسة الذكور على أثر تدميرها جزئيًا أثناء الحاج المقراني سنة 1871، ولم يعرف هذا النمط من التعليم توسعًا حتى سنة 1934. (ولد خليفة، 2003، ص301-302)

وكان من خطط الاستعمار محاولات التنصير أو التمسيح في هذه المناطق إلا أن "أظهر سكان منطقة القبائل تمسكًا شديدًا بالإسلام واللغة العربية، فإن محاولات التنصير أو التمسيح كانت منذ البداية هدف الحملة الصليبية الانتقامية على الجزائر، وقد ازدادت شراسة على يد الراهب اليسوعي "كروز" Creusat، ثم أصبحت برنامجًا يستخدم الضغط والمكر والخديعة، بتأييد الدولة الفرنسية في باريس وحكامها في الجزائر. (ولد خليفة، 2003، ص299)

إلا أن أهالي المنطقة كانت تعرف بشغفها بالقرآن ولا تكاد تخلو قرية في طول وعرض منطقة القبائل بولاياتها الخمس الحالية من زوايا القرآن وتعليم العربية سواء أشرف عليها المرابطون أم الشيوخ، وأنجبت المئات من العلماء المتضلعين في علوم الدين وعلوم العربية نبغوا في منطقة نفسها وذاع صيتهم في العالم العربي والإسلامي... كما كان لها التقبل التلقائي والحماس الشعبي لاحتضان جمعية العلماء في كل أنحاء منطقة القبائل من أعالي جرجرة إلى وادي سيباو وحوض الصومام حيث كان التعليم بالعربية طبعًا موجهًا للكبار والصغار على حد سواء، كما كانت دروس التربية والإرشاد تكافح الطرقية المشعوذة، فإن إدارة الاحتلال قد زرعت في طريقها الكثير من العوائق واستخدمت الطرقية المتخلفة والمدجنة لتأليب الأهالي ضدها. (ولد خليفة، 2003، ص303-306)

فكانت فرضيات وأطروحات المسألة البربرية بالجزائر تحمل في مضامينها العناصر التالية:

- فصل القبائل عن الجزائر باعتبارهم مع غيرهم من المجموعات البربرية إثنية متميزة لا تمت للعرب بصلة بل إنها معادية للعرب بطبيعتها، يقول لويس برتران: (البربر في الجزائر هم الأصل وأن العرب ما هم إلا غزاة دخلاء)

- إبعاد القبائل عن الأحكام الإسلامية من حيث الأحوال الشخصية والمعاملات والقوانين واستبدالها بالتقاليد والعرف والعادات والقوانين الفرنسية.

- العمل على إضعاف الشعور الإسلامي لدى القبائل ونشر المسيحية، وعليه فقد اعتمد الفرنسيون في تعاملهم مع المنطقة على عاملين مهمين وهما التنصير والتعليم.

ففي رسالة مسؤول دائرة تيزي وزو وجهها إلى الحاكم العام في 1873: "لتعليم هذا الشعب القبائلي يجب إلغاء الوسيط العربي... لأنه كان ضارا أكثر منه نافعا... يجب أن نكلمه بلغته أو بلغتنا... أما بخصوص الزوايا فيجب إسقاطها نهائيا وبجميع الوسائل من منطقة القبائل لاستبدالها بمدارس بلدية فرنسية". (طاهيري، 2019، ص 214)

وينقل السيد محمد صغييري فرج في دراسته القيمة عن تاريخ تيزي وزو ص 224 (Histoire de T,rouzou) فقرات من الخطاب الذي ألقاه فيري (Ferré) رئيس دائرة تيزي وزو على أثر أحداث 8 ماي 1945 وجمع له أعيان المدينة للتخدير والتغيير وتفريق الصفوف، جاء في تلك الفقرات ما يلي:

"سمعتكم ما فعل العرب في سطيف، لقد تجربوا على الكلام عن الاستقلال، وهم ليسوا أهلا له، أنتم القبائل أكثر ذكاء وتطورا، إنكم لن تتبعوا هؤلاء المتوحشين أنتم أهل للثقة، وبإمكاني أن أخبركم أنني طلبت من الحاكم العام قبل قليل، أن يمنح المنطقة الاستقلال الذاتي" (ولد خليفة، 2003، ص 323)

ومن خلال ما سبق ذكره فهو جزئية صغيرة لما تعرضت له الجزائر من قمع " والسعي لترويج خرافة العداء بين العرب والبربر وخلق التمايز العنصري بينهما، على أساس أن البربر يتفوقون في الذكاء وأكثر قابلية للتمدن أي الخضوع للاحتلال، لكن الذي عرفه الأهالي في كل مناطق الجزائر، هو أن جيوش الاحتلال وإدارته في الجزائر وفرنسا تعاملهم جميعا باستعلاء عنصري واحتقار لكل لهجاتهم ولغاتهم وعقيدتهم، فضلا عن البطش والإذلال الذي لم ينج منه حتى الأتباع من القياد والأعيان ولفيف المتعاونين أو القوم" (ولد خليفة، 2003، ص 298)

إن حياة اللغة هي الاستعمال، ولقد تفتن هؤلاء الفرنسيون إلى هذا العنصر منذ بداية الاحتلال، ولهذا عمدوا إلى تغيير الحرف العربي بالحرف اللاتيني الفرنسي فغيروا أسماء الشوارع واللافتات والجداريات في كل المدن التي استوطنوها، بل إن أسماء عربية حرفت مثل: دراع الريح صارت درارية (Draria)، ومحل الماء معاملة (Maalma)، الجزائر (Alger)... وقس على ذلك فهذا قليل من كثير. ومن بين الوسائل المستعملة للفرنسة في الجزائر نذكر: الصحافة، المطابع، المكتبات، المتاحف، المسارح والجمعيات والنوادي، معظم هذه المنشآت في البداية أنشئت للفرنسيين، ولكن كان لها تأثير مباشر على الجزائريين فيما بعد، لاسيما فيما يتعلق بفرنسة الجزائر، وإحلال الفرنسية محل العربية والقضاء على اللغة العربية في الاستعمال.

وهذا فإن إستراتيجية الاحتلال الفرنسي كانت واضحة المعالم فيما يخص فرنسة الجزائر، اتخذت أشكالا متعددة، وتغيرت ملامحها مع طول الزمان الذي بقيت فيه فرنسا في الجزائر حاربت الحرف العربي ولاحقته في الشارع والمدرسة والمسجد والزواوية والكتاب والحقل وفي كل مكان... وبالمقابل نجد أن الشعب الجزائري المغلوب على أمره كان ضحية هذا الاضطهاد الثقافي، ورغم ذلك استطاع أن يحافظ على هويته التي حاول الاستعمار مسخها وتشويهها والقضاء عليها (بوخاوش، 2013، ص 50)

3-1 الواقع اللغوي في الجزائر بعد الاستقلال:

تشكل قضية التعريب منذ فجر الاستقلال الوطني 1962 في الجزائر القضية الثقافية الأكثر سخونة وأهمية على الإطلاق لما صاحبها من ملابسات وتناقضات على امتداد السنوات الماضية جعلتها محور كل الأحاديث ومركز الأضواء المسلطة عليها هنا

وهناك، فلقد كان واضحا أن استقلال الجزائر السياسي لن يكتمل إلا بتحررها الاقتصادي والثقافي وتخلصها الكامل من كل أشكال التبعية والقضاء على مخلفات قرن ونصف من الاستعمار الاستيطاني الرهيب (ابن الدوايمة، 1981، ص5)، ولهذا عملت الجزائر على ترحيل لغة المستعمر بعد رحيله، فكان على الدولة الجزائرية أن تبادر في صبيحة يوم الحرية برفع شعار التعريب لاسترجاع أهم المقومات الشخصية الوطنية، ووضع حد للتعريب والتخريب فشرعت في التعريب تنفيذا لما ورد في الميثاق الوطني والدستور الذي نصت المادة الثالثة منه على أن: اللغة العربية هي اللغة الوطنية والرسمية، تعمل الدولة على تعميم استعمال اللغة الوطنية في المجال الرسمي.

وركزت مسيرة التعريب في الجزائر على مجالين هامين مابين (1962-1979) هما التعليم والإدارة، بمعنى تعليم العربية في المؤسسات التربوية واستعمال العربية في المؤسسات الرسمية بمختلف أنواعها.

فالمجال الأول سار سيرا مقبولا مقارنة بالإمكانيات المتاحة للبلاد في هذا المجال، فقد حققت الجزائر تعريبا معتبرا في مجال التعليم من الابتدائي حتى الجامعة. فهذه الخطوة دلالة على تقدم مسيرة التعريب في مجال التعليم في الجزائر مقارنة بما كانت عليه المدرسة والجامعة الجزائرية أيام الاحتلال الفرنسي. أما المجال الثاني فتطبيق القرارات المتعلقة به، ظل وما يزال سلبيا بل وخطيرا إلى حد بعيد، وقد أثر هذا الإخفاق التام في مجال تعريب الإدارة تأثيرا مباشرا وكارثيا حتى على تعريب لغة التكوين. (بن علة، 2018، ص59)

وكانت الجزائر لحظة استقلالها تعني من نقص في الوسائل المادية والكوادر بآن معا. ولكسب رهان الاستقلال الاقتصادي توجب عليها إعداد رجال ونساء أكفاء. وفي خلال عشرين عاما فقط، تغيرت اللوحة الثقافية والاجتماعية في الجزائر تغييرا عميقا.

ففي عام 1961، كانت نسبة الشباب الفرنسيين المقبولين في المدارس 100% وأقل من 15% بالنسبة للأطفال الجزائريين، وعدد المسلمين المسجلين في صفوف المرحلة الابتدائية يكاد يبلغ 700 ألف تلميذ، ومنذ عام 1970 سبق أن قاربوا 2 مليون تلميذ... وفي عام 1980، وصل عددهم إلى 4.5 مليون تلميذ، وفي عام 1982 استقبلت المدارس الثانوية 250 ألف طالب والجامعات 80 ألف طالبا (2800 طالب في عام 1963)

وفي شهر يوليو 1962، كان عدد المعلمين الجزائريين 1700 معلم فقط في التعليم الابتدائي ومنذ الاستقلال، دعي ألف منهم لشغل الإدارات الجديدة، وجُند عدة آلاف من "المُرشدِين" Moniteurs يساعدتهم في أعمالهم معاونون أجانب، ومع مرور السنين جاء 11 ألف معلم لتقديم مساعدتهم. وفي عام 1982 تضاعف عدد المعلمين الجزائريين العاملين في التعليم 27 مرة، ليرتفع عددهم من 700 معلم حتى 19.000 معلم خلال عشرين عام. (ستورا، 2012، ص67)

أما على المستوى الجامعي سنة 1962 كانت الجزائر هي أقل بلدان المنطقة توفرا على جملة الإجازات الجامعية وحسب عدد من الإحصاءات التقريبية فإن عددهم لم يتجاوز 350 أغلبهم في الطب والصيدلة والقانون والآداب بعضهم زاول الدراسة في فرنسا، وقد كان عدد سكان الجزائر من غير الأوروبيين في نهاية سنة 1962 يتجاوز عشرة ملايين نسمة 94% من نساءهم أميات و87% من رجالهم أميين أو لم يتجاوزوا السنوات الأولى من الابتدائي. (ولد خليفة، 2003، ص125-126)

وجدت الجزائر نفسها بعد الاستقلال أمام وضع اقتصادي واجتماعي وثقافي منهار تجلت معالمه في تفشي الأمية والجهل وانتشار الأمراض وقلة البنى التحتية، ونقص في الموارد المالية والبشرية التي تكون في مستوى تحدي الأوضاع. (المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية، ص17). وبهذا ورثت الجزائر مشكلات كبرى عن العهد الاستعماري في جميع القطاعات، ولاسيما في

قطاع التربية الذي وجد نفسه أمام معضلات عويصة الحل ومتشعبة، ورثت نظاما تربويا أو هيكلًا تربويا يقوم على أساس خدمة الاستعمار الفرنسي وتحقيق أهدافه المتنوعة في الجزائر، وكان هذا النظام أو الهيكل لا يستجيب لرغبات المجتمع الجزائري وطموحاته وتطلعاته إلى النهضة العلمية والتربوية والتقدم الثقافي والحضاري والتطور العلمي التكنولوجي... وهذا الوضع للتعليم إبان الحقبة الاستعمارية جعل الجزائريين يقفون موقفًا عدائيا من التعليم الممنوح باللغة الفرنسية وبالتالي من اللغة الفرنسية نفسها. وإطالة سريعة على المواثيق السياسية الرسمية يتبين لنا ذلك بجلاء، وإن الأشياء لتتضح بالرجوع إلى أصولها، ففي بيان أول نوفمبر 1954 تهدف الثورة إلى الاستقلال الوطني بواسطة:

- إقامة الدولة الجزائرية الديمقراطية ذات السيادة ضمن إطار المبادئ الإسلامية، وفي وثيقة مؤتمر الصومام 1956/08/20، نقرأ الفقرة الآتية: "لقد خنق الاستعمار اللغة العربية التي هي اللغة القومية، ومحى تعليمها الحالي محوًا كليًا منذ بداية الاحتلال، بتشتيت الأساتذة والطلاب واغتصاب الأوقاف، والديانة الإسلامية قد انتهكت حرمتها، ومسح وجهها السطح". أما طرابلس (جوان 1962) أشار إلى ما يأتي: "كان الشعب الجزائري قد أظهر قبل اندلاع ثورة نوفمبر 1954م، تعلقه بالقيم الوطنية التي صيغت في إطار الحضارة العربية الإسلامية ولقد تميز تغلغه هذا بخلق المدارس الحرة وصيانتها".

ومن توصيات هذا البرنامج:

- التعريب التدريجي.

- توسيع النظام المدرسي بدخول الجميع إلى كل مستويات التعليم.

- جزأة البرامج بتكييفها مع واقع البلاد. (شلوف، 2012، ص 55-56)

ثم جاء ميثاق الجزائر عام 1964 والذي تميز بإعلان الاشتراكية وهو استمرار للوثائق السابقة وجاء ليؤكد على المبادئ السابقة للثورة، وفي هذا الصدد يقول عبد المالك حمروش: "هكذا نجد مبادئ نوفمبر المجيد، قد صارت في الصومام منهجا وفي طرابلس برنامجا، في الجزائر ميثاقا، لذلك استطاعت إعادة الديناميكية المفقودة لمنظومة القيم الحضارية والروحية للأمة". فكل النصوص الإيديولوجية للثورة لا تختلف في مضمونها عن بعضها البعض بل كانت تعيد إنتاج نفسها بأشكال مختلفة لكنها تهدف إلى نفس الأهداف وظل الخطاب الإيديولوجي ينعكس بشكل واضح كإطار نظري ومرجعية فلسفية للتنمية الاقتصادية والاجتماعية.

وهكذا استمرت عمليات الإصلاح والتجديد ولكن بخطى بطيئة جدا تفتقد لقوانين منطقية مدرسة وتخطيط مسبق، وذلك للحاجة والضغوط الطرفية من جهة ولحدثة عهدا وضعف إمكاناتها البشرية والمادية من جهة أخرى، وقد أدى هذا الأمر بالنظام التعليمي أن يعمل في اتجاهين متوازيين:

- الاتجاه الأول: يشمل المبادئ الأساسية التي تبنتها المواثيق والنصوص الرسمية كالتعريب والجزأة وديمقراطية التعليم وتدریس تاريخ الجزائر.

- الاتجاه الثاني: تعميم التعليم بواسطة الجهاز التربوي الموروث (المدرسة الفرنسية) (بلحسين، 2012، ص 61)

لهذا تم التركيز على نظام التعليم ومكوناته ومستوى ما يتوفر عليه من قدرات تنظيمية ومادية، ولكون أن هذا الجانب قد تحقق وتحول نظام التعليم إلى نوع من الفضاء المفتوح الذي تستغله كل قوة لإظهار جدارتها في تحريك الأوضاع وتشكيل موقف عام تجاه ما يجري وما يحدث، فمعنى ذلك أن ما تضمنه مخطط التعريب من وحدات وعمليات من جهة وما تم إعداده

وانجازه لأجل إدماج اللغة العربية في النظام التعليمي، ظل يخضع لمقاييس ومعايير تخلق نوعا من التوازن اللغوي وتحافظ على حضورها الفكري والتربوي والثقافي. (عيادي، 2014، ص173)

وهذا ما أسفر عليه بروز شدة ووضوح " الصراع الإيديولوجي والذي تأثرت به السياسة التعليمية والذي كان قائما آنذاك بين الفرنكوفونيين والمعربين، فكل تيار يناادي بأفكاره ومبادئه ويطالب بتعميمها في المدرسة الجزائرية، مما نتج عنه ازدواجية لغوية أدت إلى انقسام التعليم منذ المرحلة الابتدائية إلى قسمين:

- قسم معرب يتم التعليم فيه باللغة العربية.

- قسم مزدوج يتم التعليم فيه باللغة الفرنسية داخل مدرسة واحدة، وذلك ابتداء من السنة الثالثة ابتدائي، حيث انقسم التلاميذ إلى قسمين. (بلحسين، 2012، ص61)

ولظروف نظامية وسياسية وإدارية ظلت اللغة الفرنسية لغة مرحلة العقد السادس من القرن العشرين باسطة هيمنتها بكل الأبعاد، كما كان لعقود التعاون المستمرة بين الدولتين دور كبير في حصول ذلك على امتداد العقود التالية، وخاصة خلال السنوات التي تلت نهاية هذا العقد كما أن اللغة الفرنسية ظلت تتوفر على بعد نفسي- معنوي خلق لنفسه تغيشا وثيقا في البيئة الاجتماعية للمجتمع، وهو ما أعطى للغة الفرنسية حضورا فاعلا ومنزلة قوية في الحياة العامة وفي الإطار العلمي المباشر. (عيادي، 2014، ص160-161)

فرغم الأشواط الكبيرة التي قطعتها الدولة في قضية التعريب منذ السنة الدراسية 63-64 كتعريب المواد العلمية والاجتماعية والصفوف الأربعة الأولى من التعليم الابتدائي تعريبا شاملا وتأليف ونشر الكتب المدرسية باللغة العربية في السنوات الأولى... إلا أن الازدواجية اللغوية أو النموذج الاستعماري أثر كثيرا على محتوى المدرسة من جهة وعلى وجودها من جهة أخرى منذ الاستقلال حتى الآن ولازال الصراع قائم بين المعربين والفرنكوفونيين وهذا ما يؤكد عبد القادر فوضيل بقوله: "أنه لم تتواصل الجهود وفق ما كان ينتظر وبنفس العزم الذي أظهره الخطاب السياسي، لذلك ظلت اللغة الفرنسية مهيمنة على التعليم وعلى الاتجاه الثقافي، على الرغم من نبرة الخطاب الرسمي الذي كان يؤكد في كل مناسبة أن اللغة العربية يجب أن تستعيد وظيفتها كلغة تعليم وتكوين ولكنه بقي خطابا نظريا" (بلحسين، 2012، ص62)

ومن خلال ما سبق فمهما يكن من مضمون وأمر واتجاه التحولات الحاصلة في مختلف الفضاءات السياسية والتربوية إلا أننا يجب أن ندرك شيئا مهما سيظل حاملا وموجها لمسار اللغة العربية وهو مشروع التعريب الذي " حقق مسار نقلة نوعية بالانتقال من مجرد تدريس العربية كمادة إلى التدريس بالعربية، حيث أصبح تدريس كل المواد باللغة العربية أمرا حتميا وإلزاميا تسنده قوانين منصوص عليها في دستور الدولة. وقد تم هذا الانتقال عبر التدرج والمراحل، حيث تم استهداف المدرسة الابتدائية كهدف أول، ثم اتخذت الإجراءات اللازمة لتمكين اللغة العربية من مرحلتها الثانية والثالثة والتعليم العالي بعد فترة، وهكذا أخذت اللغة العربية تتغلغل في التدريس من مرحلة إلى أخرى." (بن علة، 2018، ص59)

- فترة ما بين 1962-1970:

بقي النظام في هذه المرحلة شديد الصلة من حيث التنظيم والتسيير بذلك الذي كان سائدا قبل الاستقلال، إلا أنه شهد تحويرات نوعية تطبيقا لاختيارات التعريب والديمقراطية والتوجيه العلمي والتقني وذلك للمواثيق الأساسية للأمة.

وفي هذا الإطار نصبت سنة 1962 لجنة لإصلاح التعليم عهد إليها وضع خطة تعليمية واضحة، ونشرت اللجنة تقريرها في نهاية سنة 1964، لكن النظام التربوي لم يعرف تغيرا كبيرا، ولم تشهد السنوات الأولى من الاستقلال سوى جملة من العمليات الإجرائية نذكر منها:

- التوظيف المباشر للممرنين والمساعدين

- تأليف الكتب المدرسية وتوفير الوثائق التربوية

- بناء المرافق التعليمية في كل نواحي الوطن

- اللجوء إلى عقود التعاون مع البلدان الشقيقة والصديقة

أما تنظيم التعليم فقد انقسمت هيكلته في هذه المرحلة إلى ثلاث مستويات يستقر كل منها عن الآخر وهي:

(أ) التعليم الابتدائي: ويشمل ست سنوات ويتوج بامتحان السنة السادسة.

(ب) التعليم المتوسط: ويشمل ثلاثة أنماط هي:

- التعليم العام ويدوم 4 سنوات ويتوج بشهادة الأهلية التي عوضت فيما بعد بشهادة التعليم العام (BEG).

- التعليم التقني، يدوم 3 سنوات ويؤدي في إكماليات التعليم التقني، ويتوج بشهادة الكفاءة المهنية.

- التعليم الفلاحي يدوم 3 سنوات، ويؤدي في إكماليات التعليم الفلاحي، يتوج بشهادة الكفاءة الفلاحية.

(ج) التعليم الثانوي: ويشمل ثلاثة أنماط هي:

- التعليم الثانوي العام يدوم 3 سنوات ويحضر لمختلف شعب البكالوريا (الرياضيات، علوم تجريبية، فلسفة) أما

ثانويات التعليم التقني فتحضرهم لاختبار بكالوريا شعب (تقني رياضي، تقني اقتصادي)

- التعليم الصناعي والتجاري، وهو يحضر التلاميذ لاجتياز شهادة الأهلية في الدراسات الصناعية والتجارية تدوم

5 سنوات، وقد تم تعويض هذا النظام قبل نهاية المرحلة بتنصيب الشعب التقنية الصناعية، والتقنية المحاسبية

التي تتوجها بكالوريا تقني.

- التعليم التقني، يحضر لاجتياز شهادة التحكم خلال 3 سنوات من التخصص بعد التحصل على شهادة الكفاءة

المهنية. (المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية، 2005، ص 17-18)

وخلال الفترة الممتدة من 1962 إلى 1964 ولجت العربية التعليم الابتدائي والمتوسط والثانوي وتأرجح حجمها الساعي

الأسبوعي ما بين خمس وسبع ساعات حسب الإمكانيات والأساتذة ومستوى التلاميذ، وفي سنة 1963 كانت هناك ثلاث ثانويات

معربة تماما، أما المرحلة الثانية التي ابتدأت في 1965 مع وصول هوارى بومدين إلى الحكم وأحمد طالب الإبراهيمي إلى وزارة

التربية الوطنية، فقد أضفت على العملية طابع اللارجوء، ذلك أن جميع القرارات المتخذة كانت تصب نحو الارتقاء بمنزلة اللغة

العربية.

وفي 1966-1967 عربت السنة الأولى ابتدائي تماما، أما السنة الثانية فتم لها ذلك في السنة الدراسية 67-68 في السنة

نفسها (68)، تخرجت أول دفعة معربة من التلاميذ الحاصلين على البكالوريا.

وكانت سياسة تعريب التعليم المعتمدة من قبل وزارة التربية الوطنية خاضعة آنذاك للمبادئ المحددة من قبل الوزير

خلال المحاضرة التي ألقاها في مجلس الوزراء في 1966: "التعريب ظاهرة شاملة كاملة منبثقة من أحداث عديدة تمس ثقافتنا".

وهنا شدد مسؤول عن التربية على مبادئ التعريب وتأكيدهما في الاستجواب الذي أدلى به إلى أسبوعية Algérie-Actualité بتاريخ 20 جوان 1968 حول هذا الموضوع: "نحن نتقدم تدريجيا دون توقف أو تسرع في سبيل إحياء اللغة الوطنية. لابد علينا أن نعمل بمنهجية لأن هناك ارتباطا بين مختلف أطوار التعليم، ولذلك فإن التعريب في الابتدائي يؤثر لا محالة في الثانوي ومن ثم فكلما اتخذنا قرارا ما، نعالج آثاره سواء على المدى القصير أو البعيد. ولا ريب في أن تكوين المعلمين يشكل أحد العوامل الحاسمة، لهذا فإن على المدارس العليا للمربين مستقبلا أن تُكوّن أساسا معلمين معربين، لكن المسعى لا يقوم على العمل التربوي وحده: إن تدريس العربية غير كاف ولا بد من توافر القدرة على استخدامها في الحياة اليومية".

لأجل هذا الغرض أنشأت لجنة وطنية لإصلاح التعليم في نهاية 1969، وقد كلفت إحدى لجائها الفرعية بإعداد برنامج التعريب وتحديد خطوطه الكبرى وإرساء أسس السياسة اللغوية للدولة. وهكذا قدمت خلال السنوات الموالية برنامجها واقتراحات عملية كانت بمثابة المبادئ الموجهة للسياسة التربوية المعتمدة إلى يومنا هذا، وتتعلق أساسا بتحديد منزلة مختلف اللغات المستعملة في النظام التربوي الجزائري. (الإبراهيمي، 2007، ص 130-131)

شهدت سنة 1968 توسع سيرورة التعريب إلى بعض القطاعات الأخرى من الحياة العامة مع صدور النصوص القاضية بتعريب الوظيفة العمومي الذي ظل يشغل إلى غاية ذلكم التاريخ بالفرنسية.

وهذا تحت الأمر الصادر في 1968/04/26 القاضي بإجبار جميع الموظفين وأشباه الموظفين على معرفة اللغة الوطنية. وهكذا اتخذت تدابير من أجل تنظيم دروس للعربية في جميع الإدارات لجميع المواطنين بهدف تعريبهم. وتم تعزيز الأمر الصادر في 1968 في 1969 بمرسوم 8 فيفري 1969 يقضي بإنشاء مكتب للترجمة في الوزارات المكلفة بترجمة الوثائق والنصوص الرسمية والإدارية إلى العربية وفي 1970 تعزز هذا الأمر بمنشور وزاري مشترك بتاريخ 1970/02/12 (وزارة الداخلية ووزارة التربية الوطنية) يحدد المستويات اللغوية من اللغة الوطنية التي ينبغي أن يبلغها عمال إدارة الدولة والجماعات المحلية والمؤسسات والهيئات العمومية. (الإبراهيمي، 2007، ص 195-196)

الجدول رقم (02): يوضح تزايد أعداد المدرسين باللغة العربية في جميع الأطوار التعليمية خلال الفترة 1962-2002

السنة	مجموع المدرسين	باللغة العربية	باللغة الفرنسية
1963-1962	12696	3342	9354
1973-1972	47459	31437	16022
1983-1982	99648	76982	22666
1993-1992	153479	134359	19120
2002-2001	169993	147570	22423

المصدر: (يونسى وعمروس، 2018، ص 251)

المرحلة الثانية 1970-1980:

تميزت هذه المرحلة بإنجاز الأعمال التحضيرية لإصلاح المنظومة التربوية في إطار مخططات التنمية وقد تم تسطير هذا الإصلاح بصفته جامعا لثلاثة برامج قطاعية متكاملة تلك البرامج الهادفة إلى دقة إحداث تغيير في كل الميادين، أي في المجال الهيكلي، في مجال مضامين في مجال الطرق وفي هيكلية المنظومة ككل.

وبالتوازي مع العمليات التحضيرية للإصلاح، الذي كان يهدف إلى: تجديد المضامين والطرق التعليمية، التعميم التدريسي للتعلم التقني المتعدد التقنيات، تحديث طرق التوجيه، جعل وسائل التعليم والمضامين التعليمية منسجمة مع انشغالات المحيط، فقد شهد طيلة هذه المرحلة عددا من القرارات التي مست هيكل المنظومة في كل أطوار التعليم، وكذا الجوانب التربوية كما مست القطاعات المرتبطة بالتكوين (المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية، 2004، ص21) ومن أهم تطورات هذه المرحلة ما يلي:

- سنة 1971: بداية تطبيق الإصلاح الإداري المعلن عنه في عام 1968، كما تم عقد ملتقى إدارات التربية وتمخض التعريب التام بداية من السنة الثالثة والرابعة ابتدائي، تعريب ثلث أساتذة التعليم المتوسط وثلث أساتذة التعليم الثانوي. (يونسى وعمروس، 2018، ص251)

وفي مرحلة التعليم الابتدائي لم تدخل عليه تغيرات بالنسبة لما عرف في المرحلة السابقة باستثناء تغيير تسمية امتحان السنة السادسة الذي أصبح يطلق عليه " امتحان الدخول إلى السنة الأولى متوسط".

وفي مرحلة التعليم المتوسط: قد تم جمع في متوسطات المتوسط (التي تم إنشاؤها) والتي شملت كل أنواع التعليم التي كانت تؤدي في الطور الأول من التعليم الثانوي وفي إكماليات التعليم العام وفي إكماليات التعليم التقني وإكماليات التعليم الفلاحي تلك المؤسسات التي تسرع في إلغائها ابتداء من السنة 1970، وتنتهي الدراسة فيها باجتياز امتحان شهادة الأهلية للتعليم المتوسط، شهدت هذه المرحلة استقلالية التعليم المتوسط وحذف التعليم التقني قصير المدى. وقد خُصِّصَت بعض مؤسسات التعليم المتوسط لاختبار البرامج الجديدة خلال فترة محددة تدوم 3 سنوات والتي تمثل الطور الثالث من التعليم الأساسي كما أنشئ فرع جديد في امتحان شهادة التعليم الأساسي سمي شهادة التعليم الأساسي: الذي يتوج الدراسة في المؤسسات التجريبية. (المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية، 2004، ص22)

في هذه المرحلة أود أن ألفت النظر في التعليم المتوسط والذي ظهر فيه التعليم بازدواجية اللغة لذلك ظهرت أقسام مزدوجة اللغة وأخرى معربة نظرا لقلّة الإطارات في التعليم القادرة على التدريس باللغة العربية مع سعي الدولة لإبرام عقود تعاون مع الدول الشقيقة لتقديم يد العون فيما يخص التأطير البيداغوجي للمدرسة الجزائرية. (مهدي، 2018، ص32)

كما أن الخطاطة التي اعتمدت بعد 1967، كانت تروم الحصول في ثلث التعليم الابتدائي على شعبة معربة تحتوي على أربع سنوات بالعربية ومباشرة تدريس الفرنسية في السنتين الأخيرين. في حين أبقى بالنسبة للثلاثين الباقين منه، على الشعبة المزدوجة التي تشتمل على السنتين الأوليين بالعربية والأربع الأخيرة مزدوجة. وقد كرس افتتاح الأقسام المعربة في المتوسطات والثانويات بنسبة ثلث مجموع الأقسام ثنائية النظام التربوي الجزائري بحيث كان الواقع السائد في سنة 1973-1974 كما يصوره الجدول التالي:

الجدول رقم(03): واقع التعريب في المدرسة الابتدائية (1973-1974)

السنة الدراسية	واقع التعريب
السنة الأولى	معربة تماما
السنة الثانية	معربة تماما
السنة الثالثة	معربة تماما الفرنسية لغة أجنبية
السنة الرابعة	1/3 الأقسام معربة تماما الفرنسية لغة أجنبية 2/3 الأقسام مزدوجة
السنة الخامسة	1/3 الأقسام معربة تماما الفرنسية لغة أجنبية 2/3 الأقسام مزدوجة
السنة السادسة	1/3 الأقسام معربة تماما الفرنسية لغة أجنبية 2/3 الأقسام مزدوجة

الجدول رقم (04): واقع التعريب في التعليم المتوسط (1973-1974)

السنة الدراسية	واقع التعريب
السنة الأولى	في كل سنة من السنوات الثلاث الأولى عرب 1/3 الأقسام تعريبا كاملا في حين أن 2/3 ظلا مزدوجين. المواد العلمية تدرس بالفرنسية.
السنة الثانية	
السنة الثالثة	
السنة الرابعة	كل المواد تدرس بالعربية، ماعدا الرياضيات والعلوم الطبيعية والجغرافيا.

الجدول رقم (05): واقع التعريب في التعليم الثانوي (1973-1974)

السنة الدراسية	الشعب الأدبية	الشعب الرياضية والعلمية
السنة الأولى	معربة تماما	1/3 الأقسام معربة 2/3 الأقسام مزدوج المواد العلمية تدرس بالفرنسية
السنة الثانية	معربة تماما	1/3 الأقسام معربة 2/3 الأقسام مزدوج
السنة الثالثة	كل المواد تدرس بالعربية ماعدا الرياضيات والجغرافيا	1/3 الأقسام معربة 2/3 الأقسام مزدوج الفلسفة والجغرافيا والمواد العلمية تدرس بالفرنسية

المصدر: (الإبراهيمي، 2007، ص135)

بيد أنه لم يتم الإبقاء على تطبيق خطاطة " الثلث " هذه، نظرا للتقلبات التي شهدتها التعاون بين الجزائر وفرنسا ونقص

الإطارات الجزائرية المفرنسة.(الإبراهيمي، 2007، ص135-136)

كما تم في هذه المرحلة الاهتمام بتفعيل الأعمال المكملّة للنشاط المدرسي من أجل توفير مختلف المستندات والوثائق مثل الكتاب المدرسي والمناهج والنشرات المدرسية والحواليات كذلك، ونريد أن ننوه أيضا إلى أن البكالوريا في هذه المرحلة أصبحت تجتاز في الشعب التالية: الرياضيات، العلوم، الآداب. وهذا بالنسبة لثانويات التعليم العالي.

إن هذه المرحلة عرفت ثورة تربوية قوية جدا بدليل فتح التعليم الإسلامي في شكل معاهد إسلامية تعمل على تعليم التلاميذ اللغة العربية والحساب والعلوم الشرعية بكل فروعها بموجب المرسوم 71-299 المؤرخ في 31-12-1971 والذي يتضمن وزارة التعليم الأصلي والشؤون الدينية وكانت هذه المدارس تابعة للأستاذ مولود قاسم نابت بلقاسم الذي لم يدخر أي جهد لتحقيق النجاح لهذا النوع من التعليم، والذي اعتبره تعليما أصيلا يحقق متطلبات الشعب الجزائري بكل فئاته، وبفضل هذا المشروع تم إنقاذ العديد من أبناء الجزائر من براثن الجهل ودمج نهاية المرحلة ثم إلحاق التعليم الأصلي بوزارة التربية بموجب المرسوم 77-139 المؤرخ في 08-10-1977 حيث جاء فيه تعهد إلى وزارة التربية جميع الصلاحيات التي كانت تمارسها وزارة التعليم الأصلي والشؤون الدينية فيما يخص التعليم الأصلي ونريد أن نشير في هذا السياق إلى انقسام الآراء بين مؤيد ومعارض لفكرة إلحاق التعليم الأصلي لوزارة التربية، فالمؤيدون كانوا مع فكرة ضرورة توحيد النظام التربوي أما المعارضون فلقد رأوا فيه محاربة للغة العربية والإسلام ومحاصرة تعليم الدين من أجل التشجيع لعلمانية الدولة. (مهدي، 2018، ص33)

وهذا طبقا لما جاء في ديباجة أمية 16 أفريل 1976 إن وطنية المنظومة تستوجب منحها التربية باللغة العربية وتفرض عليها نشر القيم الروحية والثقافية الأصلية لتساهم بدورها في إحياء تراث عميق وغني بمظاهر التقدم ويتوقف تكييفها مع مقتضيات الجماعة وتطبيقا لهذا فقد جاء في المادة الثامنة من مرسوم 76-35 المؤرخ في 16 أفريل 1976 أن التعليم يكون باللغة العربية في جميع مستويات التربية والتكوين وفي جميع المواد. (المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية، 2004، ص58)

في سنة 1976 قدم الوزير أ. بن محمود مشروع إصلاح النظام التربوي في إطار المدرسة الأساسية، أي التعليم العام المتعدد التقنيات الذي يستغرق تسع سنوات وينبني على المبادئ الثلاثة الأساسية: الجزارة: أي اللجوء فقط إلى الإطار الجزائري وحده والتوجه التكنولوجي (المتعدد) للتكوين والتعريب، أي استخدام العربية كلغة أساسية من أجل التعليم والتكوين في كل أطوار الحياة المدرسية وممارسة لغة أجنبية منذ السنة الرابعة. وكان الشروع في تطبيقها في 1975-1976 ينذر بتوحيد وتعريب النظام تماما في 1987.

فتم تعزيز القطاع المعرب في 1977 بحيث أصبح يمثل نسبة أكبر بكثير من الثلث الذي كان متوقعا. (الإبراهيمي، 2007،

ص136)

الجدول رقم (06): عدد التلاميذ في الشعب المعربة في سنة 1976-1977

التعليم	المجموع	المعربون	النسبة المئوية
المتوسط	480646	225314	49.9
الثانوي	108581	61590	56.7
التقني	11806	1000	8.5
معاهد التكنولوجيا للتربية / ابتدائي	8230	7217	87.7
معاهد التكنولوجيا للتربية / متوسط	2966	2276	76.7

المصدر: (الإبراهيمي، 2007، ص136)

إلا أن فترة ما بين 1977 و1978 شهدت "استراحة" أو توقف في عملية التعريب بتعيين مصطفى الأشرف على رأس وزارة التربية، وتفسر الأستاذة خولة طالب الإبراهيمي ذلك التوقف الإجباري والمتأخر عن وقته بتراكم المشاكل العلمية الناجمة عن التعريب، مثل انخفاض المستوى والنقص في المعلمين المؤهلين ومزايدات المتشددون (Ultras) في مسألة العربية وقد علق الأشرف على ذلك في حينه بقوله: "سيحقق التعريب ولكن ليس من منظور المطالبين بالثأر والسطحين!" (ولد خليفة، 2003، ص228)

ومن وقائع تاريخ الجزائر، عند "تعيين الأشرف وزيرا للتربية منتصف سنة 1977، كتب مقالات انتقد فيها المعربين ووصفهم بـ(حفاري القبور) و(البرجوازيين المتخلفين) معتبرا أن اللغات الأجنبية أدوات وظيفية محايدة وربط بين الكفاءة واللغة، والملاحظ هنا أن الوزير طرح الموضوع للنقاش من خلال مقالاته في الجرائد ومنها: المجاهد- الشعب- الثورة الإفريقية. ولكن قيل بأن وزارة الإعلام لم تسمح لأحد بالرد عليه إلا من قبل السيد عبد الله شريط وفي حدود ضيقة.

ولكن رغم أن المبادئ تؤكد على العناصر الثقافية للنموذج الأصلي إلا أنه يمكننا القول أن هذه الإصلاحات تعد مكسبا لصالح النخبة المفرنسة من حيث أنها ألغت التعليم الأصلي والتي كما رأينا يخدم النموذج الثقافي الأصلي للجزائر، وإذا عرفنا أن سبب تخلي الرئيس بومدين عن التعليم الأصلي بعد أن كان متحمسا له وهو كما يقول الوزير مولود قاسم وشاية ألقاها أعداء هذا التعليم عن أنه يشبه تنظيم الإخوان المسلمين وقد يهدد هذا النهج الاشتراكي ويهدد السلطة، فيبقى اختيار بومدين لشخصية فرانكوفونية معروفة بموقفها من سياسة التعليم وهي شخصية مصطفى الأشرف اختيارا غير مفهوم. (طاهيري، 2019، ص280)

وبالنسبة للتعليم العالي بالموازاة مع الأطوار الأخرى من التعليم - ضل يشغل طوال السبعينيات وفق ثنائية الشعبيتين- لغتان للتعليم وبخاصة في العلوم الاجتماعية ذلك أنه بالنسبة للعلوم الدقيقة والتكنولوجية، كانت الشعب التي تؤدي إلى التعليم (المدارس العليا) هي وحدها التي تحتوي على شعب معربة. وفي 1978، كان 32% من الطلبة يزاولون دراساتهم في العلوم الاجتماعية بالعربية في حين كانت النسبة في العلوم الدقيقة والتكنولوجية 16.5%. إن هذه الثنائية التي كانت بعد مصدر مشاكل جمة في المتوسط والثانوي، سرعان ما ترتبت عنه مشاكل مشابهة في التعليم العالي. فهذه الثنائية بتضخيمها التمييز بين العلوم الاجتماعية والعلوم الدقيقة وتكريس صورة الفرنسية من حيث هي لغة العلوم والتقنية على حساب العربية اللصيقة بالإنسانيات والآداب، إنما تبقى وتعيد إنتاج التمايز الاجتماعي ولا مساواة الطلبة إزاء آفاق الشغل عند تخرجهم من الجامعة، فالطلبة المعربون يجدون صعوبات كثيرة أثناء بحثهم عن الشغل في سوق العمل التي استأثرت بها اللغة الفرنسية والمسيرة من قبل التقنو قراطيين المفرنسين، وهنا، أي في هذا الإحباط، يكمن السبب الأساسي للإضراب الطويل الذي شنه المعربون في شهر ديسمبر 1979، وكان غضب المعربون من القوة بحيث اضطر المسؤولون عن القطاع إلى تسريع حركة التعريب في التعليم العالي. (الإبراهيمي، 2007، ص138-139)

- المرحلة الثالثة (1980-1990):

ما يطبع هذه الفترة أساسا هو بدأ العمل بمشروع المدرسة الأساسية، منذ مطلع العام الدراسي 1980، فقد أصبح على التلاميذ المقبولين منذ هذا التاريخ أن يتبعوا مرحلة التعليم الأساسي ومدتها 9 سنوات مقسمة إلى ثلاث حلقات مدمجة مدة كل منها ثلاث سنوات تكرر الحلقة الأساسية (ما بين 6-9 سنوات) للتدريب على طرائق نشطة للتعبير (قراءة، كتابة، حساب) ومهمة حلقة التيقظ (ما بين سن 10-12 ساعة) تعزيز المكتبات السابقة، وإدخال تعليم اللغة الفرنسية بواقع 10 ساعات أسبوعيا

ومجموع كلي مقداره 27.5 ساعة. الحلقة النهائية (ما بين سن 13-16 سنة) وتعنى بالتوجيه وتتعلق بالفروع العلمية والعلوم الاجتماعية و" التعليم متعدد الفنون". وما بين 1970-1981، بلغ عدد من تم تأهيلهم 33 ألف أستاذ للتعليم المتوسط، و500 مفتش. وأنشئت بنى لوجستية أيضا، مثل معهد التربية الوطني الذي طبع في عام 1982 وحده 21 مليون كتاب. (ستواره، 2012، ص68-69)

إن المدرسة الأساسية تم تصميمها لتكون وحدة تنظيمية شاملة، وتمت محاولات على الصعيد التنظيمي ترمي إلى تحقيق هذه الوحدة في إطار (المؤمن).

أما عن التعليم الثانوي شهد خلال هذه الفترة تحولات عميقة رغم أن التكفل به أسند إلى جهاز مستقل وقد شملت هذه التحولات ما يلي:

- التعليم الثانوي العام: تميز بإدراج التربية التكنولوجية والتعليم الاختياري في اللغات والإعلام الآلي، والتربية البدنية والفنية، ثم التخلي عنها إثر إعادة هيكلة التعليم الثانوي في الفترة الموالية، وكذا فتح شعبة علوم إسلامية.

- التعليم الثانوي التقني: تميز بما يلي:

- تطابق التكوين في المتاقن مع التكوين الممنوح في الثانويات التقنية.

- فتح بعض شعب التعليم العالي أمام الحائزين على بكالوريا تقني.

- إقامة التعليم الثانوي التقني القصير المدى الذي يتوج بشهادة الكفاءة التقنية والذي ظل ساري المفعول من سنة 1980 إلى 1984.

- فتح شعب جديدة.

- تعميم تدريس مادة التاريخ لتشمل كل الشعب. (المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية، 2005، ص21)

وحسب الإحصائيات ففي بداية عقد الثمانينيات، كان نحو ثلث المعلمين في المرحلة الابتدائية لا يزالون من المتعاونين الفرنسيين والروس والرومانيين والسوريين. ولاسيما من المصريين. وفي مستوى التعليم الثانوي منحت الأولوية للتعليم العام، ففي عام 1975-1976، كان تلاميذ المرحلة الثانوية يتوزعون على النحو التالي: 93.4% في التعليم العام و7.6% في التعليم الفني. وشهد ارتفاع في نسبة النجاح لشهادة الثانوية بـ 25%.

أما عدد خريجي الجامعة بسيطا، ففي عام 1980-1981، منحت الجامعة ما يزيد قليلا عن 7000 دبلوم فقط. وكانت مدة الدراسة طويلة جدا بشكل غير طبيعي (ستواره، 2012، ص70)

أما بالنسبة لقضية التعريب، صدرت في سبتمبر 1980 – إثر انعقاد المؤتمر الجامعي الأول في جويلية 1980- النصوص القضائية بتعريب السنة الأولى من العلوم الاجتماعية والقانونية والسياسية والاقتصادية والإعلام (المرسوم الوزاري للتعليم العالي المؤرخ في 14/09/1980) وهكذا ولى عهد الثنائية في العلوم الاجتماعية. وخلال السنة 1983-1984 تم استكمال تعريب جميع الشهادات (ليسانس أربع سنوات، الجذع المشترك ذو سنتين والتخصصات)، كما ارتفع عدد الطلبة في جميع اختصاصاتهم (في العلوم الاجتماعية والعلوم) الذين يزالون دراساتهم بالعربية في 1985 بنسبة 14.6% وارتفع من 13561 إلى 33400 طالب. وكانوا يمثلون آنذاك 32.5% من مجموع الطلبة. 95% في العلوم الاجتماعية، 45% في العلوم الدقيقة والتكنولوجيا و20% فيما بعد التدرج، في حين تضاعف عدد الأساتذة المعربين أربع مرات، إذ انتقل من 623 إلى 9200 أستاذ. (الإبراهيمي، 2007، ص139)

الجدول رقم (07): التوزيع المتوسط للأحجام الساعية للتعليم بالعربية في مختلف الشهادات للسنة 1985-1986.

النسبة	الحجم الساعي		الشهادة/الملح
	بالعربية	مجموع الساعات	
6.12	285	4650	مهندس في التكنولوجيا
6.16	280	4545	هندسة معمارية
6.75	270	4000	هندسة ع.طبيعية/ع. الأرض
6.03	210	3450	شهادة ENSET
4.54	150	3300	علوم طبية
6.56	210	3200	شهادة الدراسات العليا فيولوجيا /أرض
8.00	240	3000	ش.د.ع: علوم دقيقة
6.92	180	2600	ليسانس علوم طبيعية
9.23	240	2600	ليسانس علوم دقيقة
6.00	120	2000	تقنيون سامون

المصدر: (الإبراهيمي، 2007، 140)

ونشير إلى هذه المرحلة، مع مطلع الثمانينات وبداية عهد الرئيس السابق الشاذلي بن جديد وظهور الاحتجاجات من أجل الهوية، مع الانطلاقة الساحقة للحركة الأمازيغية ورفضها للتعريب، وما خططت له بعض النوايا الخبيثة للقضاء المنظم على اللغات الشعبية، ويُحدِّدها الباحث محمد العربي ولد خليفة في الأمازيغية والعربية الدارجة، عادت المسألة اللغوية إلى الواجهة بعد أن أزيحت على عجل فيما عرف بأزمة حزب الشعب سنة 1949. (ولد خليفة، 2003، ص228)، وكانت بداية الاضطرابات في القبائل والجزائر العاصمة (أفريل - ماي 1980) اشتهرت باسم "الربيع البربري" وهو عبارة عن حركة تدعو إلى الاعتراف بالتنوع الثقافي واللغوي للبلاد، لكنها قمعت بشدة من قبل السلطات. (الإبراهيمي، 2007، ص209)

- المرحلة الرابعة (1990-2012):

- قانون تعميم استعمال اللغة العربية 1991:

تنص المادة الثالثة من دستور الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، الصادر عام 1989، على ما يلي: (اللغة العربية هي اللغة الوطنية الرسمية) وقد تضمن التمهيد (الديباجة) في كتاب الدستور ما يلي:

أولاً: لقد عرفت الجزائر في أعز اللحظات الحاسمة التي عاشها البحر الأبيض المتوسط، كيف تجد في أبنائها - منذ العهد النوميدي والفتح الإسلامي، حتى الحروب التحريرية من الاستعمار- روادا للحرية والوحدة، والرقى وبناء دول ديمقراطية مزدهرة طوال فترات المجد الإسلام.

ثانياً: لقد تجمع الشعب الجزائري في ظل الحركة الوطنية، ثم انضوى تحت لواء جبهة التحرير الوطني، وقدم تضحيات جساما، من أجل أن يتكفل بمصيره الجماعي في كنف الحرية والهوية الثقافية المستعادت.

ثالثاً: إن الجزائر، أرض الإسلام، وجزء لا يتجزأ من المغرب العربي الكبير، وأرض عربية، وبلاد متوسطية، وإفريقية، تعتر بإشعاع ثورتها، ثورة أول نوفمبر 1954.

هكذا يبدو لنا أن نصوص الدستور ركزت على الإسلام واللغة العربية، لكنها لم تشر من قريب أو بعيد إلى اللغة الأمازيغية، كعنصر من عناصر الهوية الوطنية، واستعاضت عن ذلك، بما ورد في (ديباجة التمهيد) من إشارات عابرة

للمتوسطة والافريقية والنوميديّة الأمازيغية. ونلاحظ أيضا أن الدستور قد طبع في كتاب واحد، باللغة العربية واللغة الفرنسية. ولم تكن هذه الملاحظة، شكلية، فقد يتم تبرير وجود الترجمة الفرنسية للدستور مع العربية، بأنه يندرج في إطار تسهيل قراءة الدستور للناطقين بالفرنسية، ولكن عدم وجود اللغة الأمازيغية، وهي اللغة الوطنية في الدستور، يثير الاعتراض، لكن الاعتراض من قبل الأمازيغ، انصب على المادة الثالثة، حيث قدمت اقتراحات تنص على ما يلي تعديلا للمادة الثالثة: (العربية والأمازيغية لغتان وطنيتان، واللغة العربية هي اللغة الرسمية). (المناصرة، 2014، 151)

وقد أقر قانون تميم استعمال اللغة العربية من قبل المجلس الشعبي الوطني (البرلمان) ووقعه الرئيس الشاذلي بن جديد، وفيما يلي أهم بنوده:

- ينص القانون على أن اللغة العربية (المقوّم) من مقومات الشخصية الوطنية وثابت من ثوابت الأمة الجزائرية، ويجسد العمل بها مظهرا من مظاهر السيادة، لهذا يجب على كل المؤسسات، أن تعمل لترقية اللغة العربية، وحمايتها وحسن استعمالها، ولهذا تمنع كتابة اللغة العربية بغير حروفها، هذا في مجال الأحكام العامة في القانون، أما في مجال التطبيق فقد نص القانون في المواد التالية نذكر بعض من هذه المواد:

- المادة الرابعة: تُلزم جميع الإدارات العمومية والهيئات والمؤسسات والجمعيات على اختلاف أنواعها، باستعمال اللغة العربية (وحدها) في كل أعمالها... إلخ.

- المادة الخامسة: تحرر كل الوثائق الرسمية باللغة العربية... إلخ.

- المادة الثامنة: يجب أن تجرى كل الامتحانات الخاصة بالالتحاق، بجميع الوظائف في الإدارات والمؤسسات، باللغة العربية.

- المادة التاسعة: (يمكن) أن تستعمل استثناء، اللغات الأجنبية إلى جانب اللغة العربية في الندوات، والملتقيات، والتظاهرات الدولية.

- المادة 12: يكون تعامل جميع الإدارات والهيئات والمؤسسات والجمعيات (مع الخارج)، باللغة العربية، وتبرم المعاهدات والاتفاقيات، باللغة العربية.

- المادة 11+17+19: تصدر الجريدة الرسمية بالعربية وحدها. وتعرض الأفلام السينمائية والتلفزيونية والبرامج باللغة العربية، أو تكون معربة أو ثنائية اللغة، ويتم الإشهار (الإعلانات) باللغة العربية، ويمكن استثناء لغات أجنبية إلى جانب اللغة العربية، عند الضرورة، وبعد الحصول على إذن من الجهات المختصة.

- المادة 20: تكتب باللغة العربية، وحدها، العناوين والالفتات والشعارات والرموز واللوحات الإشهارية. (ويمكن أن تضاف لغات أجنبية في الأماكن السياحية المصنفة).

- المادة 37: سيتم التدريس باللغة العربية وحدها، في كل مؤسسات التعليم العالي والمعاهد العليا، ابتداء من السنة الأولى الجامعية 92/91. على أن تتواصل العملية حتى التعريب الشامل والنهائي من أجل أقصاه 1997/7/5.

- المادة 38: تكتب التقارير والتحليل والوصفات الطبية، باللغة العربية، (غير أنه يجوز استثناء كتابتها باللغة الأجنبية إلى أن يتم التعريب النهائي للعلوم الطبية والصيدلانية).

- المادة 39: يمنع على الهيئات، المؤسسات، استيراد أجهزة الإعلام الآلي والابراق، وكل الأجهزة الخاصة بالطباعة والكتابة إذا لم تكن موزّعة للحرف العربي.

فمن خلال ما سبق نسجل بعض الملاحظات على هذا القانون:

- نلاحظ أن القانون يتجاهل تماما اللغة الأمازيغية بصفتها لغة وطنية، بينما يبيح الاستثناءات في كثير من المجالات، لما يسمى في القانون باللغات الأجنبية، والمقصود هو اللغة الفرنسية، على وجه التحديد.

- شملت الاستثناءات، اللغة الفرنسية، في المواد التالية من القانون، (9+5+16 +19+20+21+22+27+38). وكلها لصالح اللغة الفرنسية.

- راعى القانون مسألة التطبيق التدريجي في الأحكام الانتقالية، (37+38 مواد أخرى). لكنه حصر هذا التطبيق التدريجي، بنهاية زمنية، لا تتوافق مع الظروف الطارئة اللاحقة (الحرب الأهلية). وبالتالي لم يخطئ القانون في التطبيق التدريجي من الناحية القانونية والنظرية، حتى 1997/7/5، لكن المطالبة بتطبيقه عام 1998 في التظاهرات المضادة للأمازيغية، لم تكن منطقية لأن شعارات هذه التظاهرات، لم تأخذ بالتحويلات بعد صدور القانون عام 1991، أي انفجار الحرب الأهلية وبالتالي كانت مطالبة الزعيم الجزائري الأمازيغي حسين آيت حمد عام 1998، بتطبيق قانون تعميم اللغة العربية بالتدرج، منطقية. (مناصرة، 2014، ص153-155)

- وبالنظر إلى صعوبة المرحلة ووجود عقبات وموانع ودخول الجزائر في دوامة الفوضى السياسية والأمنية، لم تعط القانون قوة الحضور وقوة التمثيل.

كانت تلك السنوات الممتدة مخاضا عسيرا في مسيرة حركة الاستمداد والاستناد التي عرفها مشروع التعريب، والتي كانت انعكاسا طبيعيا لما كانت تعرفه المسألة اللغوية في الجزائر من صراع خفي بين أقطاب يشدها تجاذب سياسي وأيديولوجي، ولهذا فإن تحرك هذه الأقطاب من جديد وسعيها لفرض احترام معادلة التوازن اللغوي وفق مرادها، بعد صدور القانون سنة 1991 في محاولة منها لتعطيله وإفراغه من محتواه، تمت معاودة مراجعة القانون من جديد سنة 1998، وتم تحويل أو تعديل مضامين بعض المواد الواردة في النص القانوني الصادر سنة 1991. جاء المضمون الجديد بلامح وتغييرات وتعديل، وكان من بينها التعديل الذي مس المادة 23 من القانون الصادر سنة 1998 (قانون معدل ومتمم) متضمنا لأمر إنشاء هيئة خاصة لحماية وترقية المؤسسات المشتغلة باللغة العربية تكون تابعة لمؤسسة الرئاسة من حيث المقر والإشراف، الهيئة الجديدة تضطلع بمهمة ضمان المتابعة والتنسيق لكل النشاطات والأعمال المتعلقة بترقية استعمال اللغة العربية، لكن تم التراجع لاحقا عن هذا الإجراء وتوجهت مؤسسة الرئاسة نحو اتخاذ تدابير ملحقية، حيث قامت بهيكلية جديدة لمضمون المادة 23 وعلى إثرها تم إنشاء وتأسيس المجلس الأعلى للغة العربية، حيث يعتبر هذا المجلس بدوره هيئة رسمية تشرف عليها مؤسسة الرئاسة. (عيادي، 2014، ص164)

- الفترة ما بين 1993/1994:

عرفت هذه المرحلة عدة محاولات للتحسين مست مختلف أطوار التعليم بأشكال متفاوتة ولقد توصل التفكير إلى ضرورة إدخال تعديلات على البرامج التي تبين أنها طموحة ومكثفة وغير منسجمة مع بعض الجوانب الناحية عن التحويلات السياسية الاجتماعية التي عرفتها البلاد ومن هنا جاءت عملية تحقيق محتويات البرامج والتي تمت طيلة السنة الدراسية 1993/1994 وقد أدت إلى إعادة كتابة برامج التعليم الأساسي.

إن أهم إجراء في هذه المرحلة، تم إدراج الانجليزية في الطور الثاني من التعليم الأساسي (كلغة أجنبية أولى) ومحاولة تجسيد المدرسة الأساسية المندمجة في المجال البيداغوجي والتنظيمي والإداري والمالي تنفيذًا للمبادئ المنظمة للمدرسة

الأساسية. وهكذا أصبحت هيكلية التعليم الأساسي تنقسم إلى طورين متكاملين: الطورين الأولين (ابتدائي) من السنة السادسة أساسي- الطور الثالث: من السنة السابعة إلى التاسعة أساسي.

وببقى الطموح في تحقيق مدرسة أساسية مندمجة قائمة هو أحد الانشغالات التي تعنى بها المصالح المعنية إلى يومنا هذا، تتوج مرحلة التعليم الأساسي ب(ش.ت.أ). (المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية، 2004، ص26)

التعليم الثانوي: بعد اتخاذ بعض الإجراءات لإعادة التنظيم التي أدرجت في الثمانينات، والتي تم التخلي عنها بسرعة (تنوع شعب التعليم التقني، الاختبارات الإجبارية) تم تنصيب الجذوع المشتركة في السنة الأولى ثانوي وهي:

1- الجذع المشترك (آداب). 2- الجذع المشترك علوم. 3- الجذع المشترك (تكنولوجيا)

ولكل جذع من هذه الجذوع المشتركة مجموعة من الشعب التي يمكن مراجعتها من خلال النصوص السارية المفعول.

(المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية، 2005، ص21)

- إصلاحات الفترة الأخيرة من القرن العشرين (1994-2012):

بعد التجاهل التام الذي تعرضت له اللغة الأمازيغية إذ لم يعترف بها الدستور الجزائري باعتباره أعلى وثيقة رسمية في البلاد ولا أي قانون إثر أحداث الشغب التي عرفتها منطقة القبائل، "تغير الوضع مع نهاية الثمانينات ومرحلة التسعينيات إذ تم إنشاء قسمين للغة والثقافة الأمازيغية في كل من بجاية وتيزي وزو كما تم إدماج الأمازيغية في النظام التربوي سنة 1995 وتعزز ذلك بإنشاء المحافظة السامية للأمازيغية بموجب القرار الرئاسي رقم 147-95." (يونسى وعمرس، 2018، ص253)

وقد شرع تدريس اللغة الأمازيغية منذ العام الدراسي 1995-1996 باعتبارها آنذاك، مادة اختيارية في السنة التاسعة من التعليم الأساسي وفي السنة الثالثة من التعليم الثانوي، استفاد من هذا التعليم 37.700 تلميذ موزعين على 16 ولاية (أم البواقي، باتنة، بجاية، بسكرة، البويرة، تمنراست، تيزي وزو، الجزائر، سطيف، وهران، البيض، إليزي، بومرداس، خنشلة، تيبازة، غرداية) ولقد وقع الاختيار على هذه الولايات بحكم توفر المعلمين الذين شاركوا في الجامعة الصيفية التي انتظمت بالاشتراك مع المحافظة السامية للأمازيغية.

ولقد كان تطبيق الإصلاح التربوي فرصة مواتية لاتخاذ المزيد من التدابير بهدف إدخال تحسينات ملموسة على ظروف تدريس اللغة الأمازيغية نذكر منها: على صعيد القانوني، ادراج تدريس اللغة الأمازيغية بصفة رسمية، ضمن برامج المنظومة التربوية. وبالفعل فإن الأمر رقم 09-03 المؤرخ في 13 أوت 2003، والمعدل للأمر رقم 35-76 المؤرخ في 16 أفريل 1976، يقضي بما يأتي: (يدرج تعليم تمازيغت. لغة وطنية. في نشاطات الإيقاظ أو كمادة في النظام التربوي، تعمل الدولة على ترقية وتطوير تعليم الأمازيغية في كل تنوعاتها اللغوية المستعملة على التراب الوطني برصد الوسائل التنظيمية والتربوية الضرورية للاستجابة لطلب هذا التعليم في التراب الوطني)

على الصعيد البيداغوجي شرع تعليم اللغة الأمازيغية منذ ذلك التاريخ، ابتداء من مستوى السنة الرابعة ابتدائي انطلاقا من العام الدراسي 2005-2006 بتوقيت ثلاث ساعات في الأسبوع في جميع المستويات الدراسية. وهذا يعني أن تدريس اللغة الأمازيغية صار يغطي 9 سنوات من المسار الدراسي للتلميذ بدل 6 سنوات كما كان عليه الأمر حتى ذلك الحين. (بن بوزيد، 2009، ص64-69)

ثم جاء في المادة الرابعة من الدستور المعدل سنة 2016:

- تمازيغت هي كذلك لغة وطنية ورسمية

- تعمل الدولة لترقيتها وتطورها لكل تنوعاتها اللغوية المستعملة عبر التراب الوطني.
- يحدث المجمع الجزائري للغة الأمازيغية، يوضع لدى رئاسة الجمهورية.
- يستند المجمع إلى أشغال الخبراء ويكلف بتوفير الشروط اللازمة لترقية تمازيغت قصد تجسيد وضعها كلغة رسمية فيما بعد.

- تحدد كفاءات تطبيق هذه المادة بموجب قانون عضوي.

الملاحظ أن هذا التعديل المتعلق باللغة الأمازيغية قد أتى في فترة زمنية امتدت خلالها الصراعات السياسية في الجزائر، بين الأحزاب السياسية ذاتها وبينها وبين النظام الحاكم، كما أنه جاء في إطار مجموعة إصلاحات سياسية ومؤسسية عمدت إليها الجزائر منذ 2011 شملت رفع حالة الطوارئ، بإصدار مجموعة من القوانين الإصلاحية صادق عليها البرلمان، ثم التعديل الدستوري شهر مارس 2016... الفجوة هنا متمثلة في علاقة هذه اللغة - التي هي جزء أساسي لا يمكن فصله عن هوية المجتمع الجزائري - بالصراعات السياسية والإيديولوجية الراهنة منها والتاريخية. (يونس وعمر، 2018، ص 256)

شرع المجلس الأعلى للتربية منذ تنصيبه في 1996 إلى بذل مجهودات كبيرة لوضع تصور شامل لإصلاح المنظومة التربوية، وقد استطاع أن يخرج بعد سنتين من تأسيسه بوثيقة قاعدية، نوقشت في ندوة وطنية بين 28 و29 جوان 1998، وأهم ما برز فيها هو اقتراح المبادئ العامة للسياسة التربوية الجديدة كما طرح فكرة التقسيم الجديد لهيكلية التعليم الأساسي. وذلك بتقسيمه إلى طورين: الطور الأول مدته (5 سنوات) والطور الثاني مدته (4 سنوات) كبديل للنظام المعمول به، مع إضافة سنة جديدة للتعليم الحضيري تكون إجبارية، كما طرح عدة اقتراحات فيما يخص التعليم الأساسي من تغيير المناهج والكتب الدراسية وحتى طريقة التدريس (من التدريس بالأهداف إلى التدريس بالكفاءات وكذا تكوين المكونين... إلخ)

ثم في سنة 1999 شهدت الجزائر انتخاب رئيس جديد للدولة والذي قام بحل المجلس الأعلى للتربية، وأسس اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية، والتي خرجت بعد 4 سنوات من تأسيسها بما يسمى بالإصلاح التدريجي للمنظومة التربوية الجزائرية وطبقا لتنفيذ مخطط إصلاح المنظومة التربوية الذي أقره مجلس الوزراء في أبريل 2002 والذي وافق عليه البرلمان بغرفتيه، شرعت وزارة التربية الوطنية منذ عام 2003 في تطبيق هذا الإصلاح الذي يركز على ثلاثة محاور كبرى ألا وهي تحسين نوعية التأطير، إصلاح البيداغوجيا وإعادة تنظيم المنظومة التربوية. (فرج الله وزمام، 2015، ص 245)

ولقد تضمن هذا الإصلاح لمضمون البرامج والمناهج في التعليم، إدخال تعليم اللغات الأجنبية مبكرا، اللغة الفرنسية ابتداء من السنة الثانية أساسي واللغة الانجليزية ابتداء من السنة الأولى متوسط، وكذا الاهتمام بالتكنولوجيا في ميدان الإعلام والاتصال والإعلام الآلي. فقد وضعت برامج جديدة في الطور الابتدائي وشرع في تطبيقها تدريجيا ابتداء من السنة 2003 في السنة الأولى على أن يعم ذلك كل أطوار التعليم بما فيها الثانوي. (بلحسين، 2014، ص 195) فطبقا للمحاور الكبرى لهذا الإصلاح كان على "المنظومة التربوية رفع كل التحديات الداخلية والخارجية التي أصبحت مفروضة عليها ومن أهم مظاهر الإصلاحات تتمثل التحديات الداخلية في عودة المدرسة إلى التركيز على مهامها الطبيعية والمتمثلة في التعليم، التنشئة الاجتماعية والتأهيل. كما هي مرتبطة بالعصرنة واستكمال ديمقراطية التعليم وبلوغ النوعية لفائدة أكبر عدد من التلاميذ، ثم التحكم في العلوم والتكنولوجيا، أما التحديات الخارجية فتتمثل في عولمة الاقتصاد مما يترتب من متطلبات تأهيل بمستوى عال أكثر فأكثر في مجتمع الإعلام والاتصال وفي التطور العلمي، والتقني الذي يساعد على بروز شكل جديد للمجتمع مجتمع المعرفة،

والتكنولوجيا، لذا أصبح من الضروري إعداد مناهج جديدة على أساس اختيارات منهجية ووجهة ورؤى واضحة من حيث الغايات والأهداف والمرامي التي لا تقبل التأويل. وبمنظور استشرافي يبين ملمح الخروج المقصود والطرق والأدوات المؤدية إليه.

(فرج الله وزمام، 2015، ص245)

في التعليم المتوسط كذلك بدأ تطبيق البرنامج الجديد في السنة الدراسية (2003-2004) مما دفع الوزارة الوطنية أن تتخذ إجراءات في امتحان (السادسة) المتمثلة في تنظيم دورة ثانية حتى تتمكن من امتصاص أغلبية تلاميذ النظام القديم ودخولهم السنة الأولى متوسط في النظام الجديد ببرامجه الجديدة المختلفة بعض الاختلاف على البرامج التي كانت تطبق في التعليم الأساسي.

أما في التعليم الثانوي، فإن السنة الأولى منه، بدأت كذلك في تطبيق البرنامج الجديد في كل المواد في السنة الدراسية (2005-2006) رغم وجود مشاكل بيداغوجية عويصة تمثلت في قلة الكتاب المدرسي وعدم توفره ليغطي كل حاجيات الأساتذة، وكذلك عدم إطلاع الأساتذة على هذه البرامج الجديدة، بالإضافة إلى عدم اشتراكهم في وضعها إلا في أوقات متأخرة مما أدى إلى وجود خلل في تطبيقها. (بلحسين، 2014، ص196)

و وفق المنشور رقم 245 بتاريخ 2003/05/04 تم الإدراج التدريجي باستعمال الترميز الدولي والمصطلحات العلمية بلغة مزدوجة: ففي مرحلة التعليم الابتدائي يتم التدريب أساسا على كتابة وقراءة العمليات الرياضية من اليسار إلى اليمين وكذا الاستعمال التدريجي لرموز وحدات قياس الكميات المألوفة واستعمال الحروف اللاتينية والاعريقية في الوصف الهندسي. (بن بوزيد، 2009، ص59) من أمثلتها:

- وحدة قياس الطول: المتر (m)

- يستعمل الرمز: (دج) (DA)

وعلى مستوى التعليم المتوسط: يطبق الاتجاه العالمي في كتابة العمليات الرياضية في السنة الأولى متوسط أي من اليسار إلى اليمين وتستعمل الرموز العالمية لوحدات القياس بأنواعها المختلفة إلى جانب الرموز بالعربية المستعملة سابقا، كما يدرج المصطلح العلمي باللغة الأجنبية إلى جانب المصطلح باللغة العربية.

وعلى مستوى التعليم الثانوي العام والتكنولوجي: يستعمل الترميز العلمي لوحدات القياس وكتابة الصيغ والقوانين العلمية بالترميز المستعمل سابقا، كما يدرج المصطلح العلمي باللغة الأجنبية في تعليم المادة العلمية إلى جانب المصطلح باللغة العربية، من الأمثلة:

17 درجة ← 17°

48 غراد ← 48 gr

39 آر ← 39 a

الميليجرام (مغ) ← (mg) Milligramme

الغلوسيد ← Glucide

05 مليلتر ← 05 ml

فيتامين A ← VIT A

حمض كلور ماء ← Hcl

35 % ← 35% (مديرية التقويم والتوجيه والاتصال، 2009، ص 100، 101)

وفي هذه المرحلة أثناء العام الدراسي (2005-2006) تقرر تأجيل إدخال اللغة الفرنسية إلى مستوى السنة الثالثة من التعليم الابتدائي إلى العام الدراسي (2006-2007) وأعيد النظر في ملمح تخرج التلاميذ من التعليم الإلزامي كما أعيد توزيع مضامين هذه المادة على بقية مستويات التعليم الابتدائي والتعليم المتوسط.

هكذا يتضح ان تعليم اللغة الفرنسية في المنظومة التربوية يصطدم بعائقين كبيرين:

- عدم توفر العدد الكافي من معلمي اللغة الفرنسية، وانجر عن هذه الوضعية أن عددا معتبرا من الأفواج البيداغوجية في المناطق النائية والمعزولة، في الهضاب العليا والجنوب، لم تستفد من دراسة اللغة الفرنسية بصفة منتظمة.

- ضعف مستوى معلمي اللغة الفرنسية بحيث أن نسبة 6% فقط ممن يزاولون تدريسها في مرحلة التعليم الابتدائي يملكون مستوى التأهيل الذي يشترطه الإصلاح أي مستوى الليسانس على أقل تقدير. (بن بوزيد، 2009، ص 98-99)

- المرحلة الخامسة (2013-2018):

إن هذه المرحلة عرفت إصلاحات أخرى جديدة على جميع المستويات الدراسية انطلاقا من الأطوار الأولى حتى التعليم الجامعي، حيث تغيرت ملامح التوجيه العام للمدرسة الجزائرية في محاولة منها لمواكبة التغيرات الحاصلة في الميدان على الساحة الدولية، ولعل الحركة الرقمية والإعلامية خاصة فيما يخص وسائل الإعلام والاتصال استوجب حتمية مواكبة هذا التطور بصورة قريبة جدا، فلقد تغيرت السنوات الدراسية بالشكل التالي:

- المدرسة الابتدائية: ويدرس بها خمس سنوات.

- المرحلة المتوسطة: ويدرس بها لمدة أربع سنوات.

- المرحلة الثانوية: يدرس بها لمدة ثلاث سنوات مع إلغاء شعبة العلوم الشرعية

- المرحلة الجامعية: أدخلت عليها تعديلات نظام ال LMD ابتداء من سنة 2004 لتكون اختيارية ثم عممت بعد ذلك نهائيا.

(مهدي، 2018، ص 36)

من خلال عرض جملة من الإصلاحات التي مست القطاع التربوي، نجد أن الجزائر بذلت مجهودات جبارة استطاعت من خلالها أن "تكوين بنية قاعدية قوية خلال مدة زمنية عصبية منها الجامعات والمراكز الجامعية والمدارس العليا... إلخ. إلا أن هذه الإصلاحات والبنى التحتية لا تكفي وحدها لتحقيق طموح الأمة الجزائرية إذ لم تكن لتخرج بكفاءات عالية ذات جودة عالمية ومن هنا جاءت المندادة بضرورة الإصلاح البعيد المدى والعميق ليتناسق مع التطورات الحاصلة على الساحة الدولية." (مهدي، 2018، ص 36)

كما واجهت قضايا التعريب في مشوارها الإصلاحي الكثير من الصراعات التي أدت إما إلى العرقلة أو إلى بطء عجلة التنفيذ "وفي مظهر من مظاهر الصراع صدر قرار رئاسي سنة 1988 تضمن استرجاع المؤسسات التي كانت تابعة للديوان الثقافي الفرنسي ثانوية ديكارت المسماة حاليا بو عمامة ومثيلاتها في الشرق والغرب وإدراجها ضمن النظام التعليمي وجزارة مضامينها، ولكن بمجيء الوزير جبار بعد استقالة السيد علي بن محمد، نتيجة للمؤامرة التي تعرض لها بعد تسريب أسئلة امتحان البكالوريا في 1992 وقعت ردة كاملة حيث ألغيت القرارات السابقة وفتح الباب على مصرعيه لتسجيل أبناء الشخصيات والمتلهفين على التعليم وفق البرامج الفرنسية، ولم تعد هذه المدارس مخصصة لأبناء الدبلوماسيين بل أصبحت مفتوحة لمن لا يرضى بالتعليم في المدرسة الجزائرية، وقرر الوزير جبار أيضا توقيف قرار الوزير علي بن محمد المتضمن تأجيل

تدريس اللغة الأجنبية إلى الصف الخامس (طاهيري، 2019، ص285). كما كان يهدف الوزير علي بن محمد تميم التعريب على جميع مستويات التعليم من الابتدائي حتى الجامعي إلا أن مشروعه باء بالفشل خاصة مع قدوم الرئيس محمد بوضياف والذي رفع إليه تقرير شديد اللهجة والذي يعتبر أن سبب الصراع الحاصل في المجتمع الجزائري هو تميم اللغة العربية كسبب رئيسي في جميع الميادين بالإضافة إلى التوجه الإسلامي الواضح للمدرسة الجزائرية، وكانت هذه حجة الفرانكوفونيين لمحاصرة المشروع وحصره في الزاوية الضيقة خاصة وأن المشروع كان يعمل على إزاحة الفرنسية وهيمنتها على جميع القطاعات عن طريق فسح المجال للغة الانجليزية عن طريق اختيار لغتي التعليم في الابتدائي بين الفرنسية والانجليزية وهذا كان كفيلا ليزيح اللغة الفرنسية من الواجهة.

كما أن إصلاحات بن زاغو جاءت على إثر صراع ثقافي لغوي بين أنصار التعريب وتعميمه وبين أنصار اللغة والثقافة الفرنسية -الفرانكوفونيين- ولكن كان ذلك واضحا في هذه الفترة ولأنه وبعد السيد علي كافي رئاسة الجمهورية في الفترة الانتقالية بعد مقتل الرئيس محمد بوضياف، جمد مشروع بن محمد بقرار واضح وصريح وهذا يعكس حجم الصراع الدائر آنذاك، وأن الأمر ليس مجرد إصلاح فقط وإنما أكبر من ذلك، فهو صراع بين ثقافتين ومدرستين واضحتين في الجزائر.

كما أن الإصلاحات التي مست المنظومة التربوية منذ عهد الوزير أبو بكر بن بوزيد لم تغير في الواقع شيئا، بل زادت من تدهور حالة التعليم إلى الأسوأ. ولما نتكلم عن إصلاحات الجيل الثاني فهذا كلام آخر. فقد غيرت المصطلحات والإستراتيجيات المحددة في التعليم من كون المعلم هو مصدر المعلومة إلى كونه موجها للعملية التعليمية ليسلط الضوء على المتعلم إلى كونه هو محور هذه العملية. إن الانتقال إلى المقاربة الجديدة -المقاربة بالكفاءات- والتي تعتمد على منطق التعلم مركز على التلميذ وسلوكياته الفعالة أمام الإشكاليات المطروحة أمامه يجب ان توفر لها مجموعة من الشروط الضخمة والتي انعدمت في الكثير من الأحيان وإن وجدت فهي لم ترتقي إلى المستوى المطلوب وبالتالي أصبحت شكلية فقط.

في حين أن نوعية الكوادر التي تم تخريجها سابقا، وقبل الإصلاحات التي تمت حول المنظومة التربوية، لدليل قاطع على أن ما جاء في هذه الإصلاحات لم يكن موفقا تماما، فعلماء الجزائريين الذين تخرجوا من التعليم الأساسي ومن الجامعة الجزائرية وذاع صيتهم في كبريات الجامعات العالمية، كما أنه من الضروري لفت الانتباه إلى نوعية المتفوقين في بكالوريات ما قبل الإصلاح والذين كان لهم نصيب من منحة التمدريس بالخارج وأثبتوا جدارتهم واستحقاقهم للمراتب العليا التي وصلوا إليها في الجامعات العالمية. ولكن للأسف خسرتهم الجزائر كأدمغة فعالة لعدة أسباب، وهنا بالتحديد بات من الضروري الحديث عن جدوى الإصلاح في ظل الصراع اللغوي الحاصل داخل المدرسة والتجاوزات الواضحة حول هذا الموضوع وخاصة التي لطخت سمعة المدرسة الجزائرية وهي في حقيقة الأمر، اتهامات خطيرة تضع المدرسة والجيل الذي مر بها والمدرسين الذين أشرفوا عليها في تلك الفترة في سلة واحدة، وتصنفهم في خانة واحدة وهي "التطرف" وهذا ينعكس سلبا وترجع نتائجه على المجتمع بصورة مباشرة لأنها فئة عريضة جدا، وهذا يحدث انقساما آخر داخل المجتمع زيادة على انقسامات أخرى، ما تزل لم تحل معادلتها بعد، فالنتيجة يمكن القول أن إصلاحات الجيل الثاني لم تكن ناجحة من حيث النوعية ولا من حيث الكمية. فالجيل الذي مسته الإصلاحات ليس جيلا متمكنا، وليس قادرا على الصراع في الحقل العالمي سواء علميا أو اقتصاديا وبالتالي الكلام عن الإصلاح التربوي بالشكل الذي روج له، هو إصلاح فاشل وكان المراد به إعادة تركيب إيديولوجية جديدة تتماشى مع النخبة الفرانكوفونية في الجزائر (مهدي، 2018، ص39-49)، وهذا من خلال محاربتها للغة العربية وفرض الحصار عليها وعلى القيم

الإسلامية وفي المقابل توسيع مشروع الفرنسية ما يمكن فرنسته وفرض هيمنتها وتبعيتها للنظام التربوي كونه نظام حساس يؤثر ويتأثر بالأنظمة الأخرى.

2- المدرسة وعلاقتها باللغة:

فالمدرسة هي أول مدخل لسؤال اللغة والهوية، بما تمثله هذه المؤسسة من أهمية في إيجاد الإنسان المحافظ على جذور هويته، فمن المدرسة تكون الانطلاقة إلى جميع مرافق الحياة الاجتماعية بما فيها المرافق الإدارية وكافة المؤسسات التي تعكس إعلاناتها وشعاراتها هوية المجتمع وهوية القائمين على سياسته، وقد أكد كثير من الدارسين والمهتمين بالقضايا اللغوية على أنّ التشكيل البدني الأول هوية الأفراد والجماعات، ينطلق من الفصول الدراسية التي ترسخ الانتماء والانتساب إلى الجماعة ذات المقومات الحضارية واللغوية الواحدة، وذلك من خلال التربية على القيم الذي يشترك في زرع بذورها كل المتدخلين في شؤون اللغة والفاعلين ورجالات الفكر والسياسية والمنظرين، وكل من له صلة بالشأن التربوي التعليمي بدءا من السلطة الوصية (رئيس الحكومة، الوزراء، المفتشين، المديرين) وانتهاء بالمعلم داخل الفصل. (عمارة، 2017، ص31)

وانطلاقا من الواقع اللغوي الجزائري نجد أنّ «الطفل عند دخوله المدرسة، يكون قد اكتسب من وسطه العائلي والاجتماعي لغة تمكنه من التفاعل والتواصل، وقد أثّرت تساؤلات عدة حول طبيعة هذه اللغة المكتسبة وحول نسبتها إلى لغة المدرسة، فالطفل الجزائري ينشأ في وسط متعدد ومعقد لغويا». (تازروتي، 2003، ص40)

والواقع اللغوي الجزائري نرى فيه العاميات /الأمازيغيات تكتسبان فطرة قبل الفصحى، والفصحى تكتسب بالتعلم بعدهما، أي بعد أن تكون (العاميات /الأمازيغيات) الإطار أو السياق اللغوي (المنوال) الذي يهتدي به الطفل في تركيب الجمل وصياغة العبارات الخاصة به، ولما يبدأ في تعلم الفصحى يجد بعض الخلط بين مستوى الدارجة ومستوى الفصحى، ولذلك يتعثر لسانه في بعض الاستعمالات، وخاصة عندما يبدأ تعلم اللغة الفرنسية التي لها من الأهمية والمكانة أكثر من اللغتين السالفتين، قد يكون هذا سببا في التشويش اللغوي من جهة، ومن جهة أخرى قد يكون دافعا للتحكم في اللغة الثانية أيما تحكم، فيصل إلى درجة الإتقان، وهذا ما يلاحظ على الخصوص عند الناطقين بالأمازيغية، لأنّه لا وسيط (ثنائية) حيث ينتقل من الأمازيغية إلى العربية الفصحى مباشرة، وسوف يتقنها أيما إتقان (بلعيد، علم اللغة النفسي، 2008، ص171). وهذا يعني أنّ «اللغة الممارسة في الأسرة الجزائرية مختلف عن لغة المدرسة، مما يجعل هناك فراغا بين اللغة الممارسة في الوسط الأسري واللغة المدروسة، وهو ما ينعكس على لغة الأطفال خصوصا أثناء دخولهم المدرسة لأول وهلة، حيث المعاني والألفاظ والكلمات التي يتلقاها تكون منفصلة وبعيدة عن عالم خبرة الطفل السابقة والتي اكتسبها في الأسرة خصوصا، ولذلك فإننا نجد الكثير من العلماء من يفضل ويستحسن أن تكون اللغة المستخدمة في الأسرة هي اللغة المستخدمة والمتعلمة في المدرسة حتى تسهل العملية التواصلية للطفل بين محيط الأسرة ومحيط المدرسة». (لعموري، 2013، ص21)

وبهذا فإنّ التربية المدرسية هي امتدادا للتربية الأسرية في مجال التربية والتعليم والتنشئة الاجتماعية، وهذا ما يملئ على المدرسة أن تكون من «أهم الموارد التي يكتسب الناشئ منها لغته وينمى بها، ويثري حصيلته من مفرداتها وتراكيبها وأساليبها». (الزواوي، 2005، ص76)

ومن الواضح أنّ سعة محصول الناشئ من مفردات الفصحى ومعانيها وإحكامه لنظامها العام وهيئته ويشجعه على مواصلة الاتصال بتراث أمته الأدبي والفكري المدون أساسا بالفصحى واستمداد ما يريد من تراثه الفكري واللغوي ويرتقي بطاقته في التعبير، يقول المستشرق (كاشيا) P.J.Cachia في حديثه عن فصحى العربيّة: «إنّ الفصحى هي مفتاح تلك الكنوز

الضخمة من الماضي العريق، ثباتها لا يوازيه ثبات أي لغة، وفي الحاضر يستطيع الناشئ العربي في المرحلة الثانوية من تعلمه أن يعبر بها إن كان قادرا وطموحا وبجهد قليل إلى السجل الكامل للألف والثلاثمائة عام الماضية، ويكون هذا السجل في متناوله»، بكل ما يحفل به هذا السجل من علوم وآداب وفنون وعناصر أساسية لعملية الإبداع الأصيل. (المعتوق، 1996، ص 170)

تمثل المدرسة الفضاء الذي يستمد منه الفرد اكتساب الصفات الاجتماعية، تهيئه للمشاركة والاندماج في المجتمع، حيث تعمل على تنمية اتجاهاته وبروز معالم شخصيته وتوازنها لغويا ومعرفيا وجسميا وعقليا ونفسيا، حتى يتمكن من مسيرة الحياة العملية وتطوراتها.

3- العوامل المدرسية المساعدة على اكتساب اللغة:

يعتمد دور المدرسة في تنمية اللغة وتطوير المهارات فيها يعتمد بشكل أساسي على طبيعة النظام المتبع في التدريس، وعلى نوعية المناهج المقررة وملاءمتها لمستويات الناشئين العقلية، وتلبيتها لحاجاتهم العملية، وارتباطها بواقعهم، ويعتمد أيضا على كفاءة وإخلاص من يتولى تنسيق المناهج المقررة وتطبيقها، وهذا يرتبط بطبيعة الحال بمدى ما يمتلكه المدرسون والأساتذة من مؤهلات علمية، ومن براعة في أداء عملهم، ولأنك أن لتوافر الإمكانيات والظروف والأسباب المشجعة في المدرسة، وتوافر التقنيات اللازمة لعملية التدريس أثرا كبيرا في تحديد نسبة الاكتساب المعرفي في المدرسة عامة. (الزواوي، 2005، ص 76)

وهذا نجد أن للمدرسة عوامل تؤثر على مدى أداء مهمتها في تنمية حصيلة طلبتها، والتي تعود بصورة مباشرة لأسباب رئيسية منها أساليب ونظم التعليم المتبعة فيها ومدى توافق المنهاج الدراسي الذي تفرضه على طلابها، وغيرها، لذلك سنحاول التطرق فيما يلي لعرض أهم هذه العوامل وتمثل في:

المعلم، المتعلم، طرق التدريس، الوسائل التعليمية، المناهج.

1-3 المعلم:

يعد المعلم أحد أهداف العملية التعليمية من خلال تنمية شخصية الفرد وإكسابه اتجاهات إيجابية نحو المجتمع وثقافته وتحقيق تكليفه الشخصي والاجتماعي وتزويده بالخبرات والمهارات التي تمكنه من أداء دوره الوظيفي، ويتأثر أدائه بدوره التربوي والتعليمي بمدى إتقانه المهارات والمعارف المرتبطة بتخصصه وقدرته الانتقاء والاختبار من خبراته بما يؤثر بخبرات ومهارات الآخرين واستجابته واستيعابه بمستحدثات تربوية ووسائل التعليم، وظروفه، وتباين بين المعلمين وقدراتهم على إيجاد تغييرات إيجابية حديثة لدى تلاميذهم، لأنّ عملية التعلم نشاط مركب ينطوي على العديد من المتغيرات المتفاعلة وطريقة التدريس والأوضاع التعليمية وأنماط تعليمية معينة. (الصيفي، 2009، ص 13)

2-3 المتعلم:

تغيرت النظرة في مجال التعليمية إلى دور «المتعلم حيث تحولت صورة هذا الأخير من متلقي للمعرفة إلى باحث عنها ومكتشف لها، أي أنه مساهم مهم في هذه العملية التي يقترن فيها التعليم بالتعلم... هذا ويندرج المتعلم كشريك في ما يسمى بالشراكة الداخلية، حيث تتم العملية التواصلية بين المعلم والمتعلم بواسطة قنوات متعددة، أبرزها اللغة والفكر، وفق محتوى المنهاج الدراسي وطبيعته، وما يرتبط به من استراتيجيات التدريس في إطار التعليمية Didactique الذي تتطلبه كل مادة من المواد، وما يدعمها من عوامل مساعدة كالصوت وحسن التمعق والتحرك داخل فضاء القسم... وكلها مقومات تستدعي شروطا أخرى كانهضباط المتعلمين واحترامهم لمعلمهم... الخ، لكن رغم ما يمكن أن يحققه كل من جهاز البث لدى المعلم وجهاز التلقي لدى المتعلم من درجات الانسجام والتجاوب- في هذا السياق- إلا أن

التواصل بين الجهازين لا يمكن أن يكتمل إلا في إطار احترام المعلم لشخصية المتعلم وكل ما يتصل بها من مرجعيات».(لورسي، 2014، ص257)

كما يعتبر المتعلم المؤشر الذي نستطيع أن نقوم من خلاله المنهج المطبق باستطلاعنا مدى تحقيقه الأهداف المسطرة عند نهاية العملية التعليمية ومدى رسوخها في سلوكه اللغوي تفكيراً وتأدية وإدراكاً، وهو شريك ضروري ودليل على نجاح المنهج أو إخفاقه. (كيفوش، 2014، ص17)

3-3 أنواع طرائق التدريس:

3-3-1 طرق التدريس بالمقاربة بالكفاءات:

انتقل اهتمام المربين اليوم من التعليم إلى التعلم، إذ يغير دور كل من المعلم والمتعلم في العملية التعليمية، فبينما أصبح المعلم موجهاً ومرشداً وميسراً لعملية التعلم؛ نجد أنّ المتعلم أصبح مبادراً ونشيطاً وباحثاً عن المعرفة، ولكن لن يكون هذا إلا بطرائق تدريس نشيطة. هذا ويرى كل من (شلفان ولبيرين) أنّ الطرائق النشطة تتطلب جملة من المبادئ هي:

- بناء المتعلم لمعارفه بنفسه من خلال النشاط (تنمية الكفاءات).

- الربط بين المشروع الشخصي والمهني والدراسي.

- اعتماد ديناميكية الأفواج كسند للتعلم.

ومن أهم هذه الطرائق ما يلي:

3-3-1-1 طريقة الاستكشاف والتقصي:

تعتبر طريقة الاستكشاف والتقصي من أكثر طرق التدريس فعالية في تنمية الفكر العلمي ومهاراته لدى المتعلمين، وذلك لأنها تتيح الفرصة أمامهم لممارسة طرائق العلم وعملياتهم ومهارات الاستكشاف والتقصي بأنفسهم.

ففي هذه الطريقة إنّ المتعلم ينظر إليه كأنه عالم صغير سلك سلوك العالم في بحثه وتوصله إلى النتائج، كأن يحدد المشكلة ويكون الفرضيات ويجمع المعلومات ويلاحظ ويقيس ويختبر ويصمم التجربة ويفسرها ويتوصل إلى النتائج، كما تؤكد على استمرارية التعلم الذاتي وبناء المعرفة واكتسابها بواسطة المتعلم (أي ليست هي كالمعرفة الجاهزة المتبعة في الطرق التقليدية) كما يقول بياجي: إنّ المعرفة الجاهزة هي نصف المعرفة.

إنّ هذه الطريقة تهدف لجعل المتعلم فاعلاً إيجابياً يفكر وينتج، ومستخدم معلوماته السابقة وخبراته وقابليته في عملية التفكير العقلية والعلمية لتؤدي به للتوصل إلى النتائج.

أما دور المعلم في طريقة الاستكشاف والتقصي هو دور الموجه والملمم والمثير للتلاميذ يعينهم على البحث والتقصي والاستكشاف، وذلك من خلال تصميم مواقف تعليمية تعليمية (مشكلات محددة) أو من خلال الأسئلة التفكيرية المفتوحة النهاية التي تقدم لهم وتتحدى تفكيرهم وتحثهم لكي يلاحظوا ويقيموا ويتنبؤوا ويجربوا... في عملية تعلم العلوم تعلماً إبداعياً وليس كلاسيكياً كما كان دور المعلم هو كمخزن للمعلومات والمعارف العلمية، أو كمجيب عن الأسئلة المطروحة عليه، أو كأنبوب توصيل في المختبر يوصل المعرفة العلمية من مصادرها المختلفة إلى المتعلمين. (لعزلي، 2013، ص75-76)

3-3-1-2 طريقة حل المشكلات:

إنّ هذا النوع من التدريس من صميم بيداغوجيا الكفاءات وهو أسلوب تدريسي يأخذ بعين الاعتبار الفروق الفردية بين المتعلمين، وتقديم الدعم لهم من قبل الأستاذ.

إنّ هذا الأسلوب يقتضي العمل وفق خطوات تنظيمية وأخرى بيداغوجية، وكذلك استراتيجية في التنفيذ، ويمكن تلخيص ذلك فيما يأتي:

▪ على مستوى التنظيم:

يقوم الأستاذ باختيار تلاميذ كل مجموعة وعدم ترك للمتعلمين حتى تنشأ مجموعات غير متجانسة، تتكون المجموعات من متعلمين ذوي قدرات مختلفة وتتراوح أفراد المجموعة بين (3) و(5) متعلمين.

▪ على مستوى الأدوار:

- بالنسبة للمتعلم: لكل متعلم في المجموعة دور ضمن مجموعته، ومن هذه الأدوار: منسق المجموعة، مسؤول الوسائل والسندات، المقرر.

- بالنسبة للأستاذ: يتمثل دوره في تنشيط التعلم وتنفيذه، كما يقوم بالإعداد للعمل بالمجموعات، أي إعداد المتعلمين ذهنيا ومهاريا ووجدانيا لتقبل النشاط الجديد والعمل في مجموعات وتحديد نشاط كل مجموعة وتقديم ما يتطلب من النصيح والتوجيه.

3-3-1-3 طريقة المشروع:

يعتمد هذا الأسلوب في التعلم على تشجيع المتعلمين على التفصي والاستكشاف بالمساءلة والبحث عن حلول لقضايا شائكة، كما أنّه يشجع على إظهار كفاءات ذهنية تسمح بتوسيع دائرة المتعلم من المجرّد إلى التطبيق من ناحية وروح التعاون بين المتعلمين لتنفيذ مشاريعهم من ناحية أخرى، فطريقة التدريس بالمشاريع ترتكز على أنشطة تعليمية/تعليمية مفتوحة وطويلة المدى وقريبة إلى الواقع المعيش للمتعلم. (لعزلي، 2013، ص80)

3-3-2 طرق تدريس اللغات الأجنبية:

لقد مرت طرائق تدريس اللغات الأجنبية بمراحل متعددة، فقد ظلت قرونا طويلة تتمثل في طريقة عامة واحدة، تقوم على طريقة القواعد والترجمة التي تستخدم فيها الترجمة من اللغة الأجنبية إلى اللغة الأم، بالإضافة إلى تحليل اللغة الأجنبية إلى عناصرها النحوية المختلفة، وقد نشأت هذه الطريقة نظرا لارتباط تعليم اللغات الأجنبية بتعليم اللغة اللاتينية واليونانية في الأساس، إلا أنّ طرائق التدريس أخذت بالتعدد والتنوع منذ بداية القرن العشرين نتيجة أسباب كثيرة منها:

- ازدياد عدد الراغبين في تعلم اللغات الأجنبية.

- الحاجة لتعلم ودراسة اللغات المختلفة التي لم تكن معروفة.

- ظهور علم النفس وعلم الاجتماع اللذين أظهرتا الترابط بين تعلم اللغات من جهة وتعليمها من جهة أخرى.

- التقدم العلمي والتقني الحديث.

- ورغم تعدد طرائق تدريس اللغات الأجنبية وتنوعها، إلا أنّها تلتقي جميعا في أساسيات مشتركة، إنّها تتفق جميعا على التدرج من المعروف إلى المجهول، ومن السهل إلى الصعب، واختيار اللغة ما يناسب مع سن المتعلم ومستواه.(مسرون، 2012، ص03)

ولهذا وجب على كل مدرس أن يقوم بدراسة تلك الطرائق والتمعن فيها واختيار ما يناسب الموقف التعليمي الذي يجد نفسه فيه، ومن أهم طرائق تعليم اللغات الأجنبية ما يلي:

- طريقة القواعد والترجمة.

- الطريقة التركيبية/البنوية.

- الطريقة المباشرة.

- الطريقة القراءة

- الطريقة السمعية الشفهية.

- الطريقة التواصلية.

- الطريقة الانتقائية.

4-3 الوسائل التعليمية:

لوسائل التعليمية أهمية كبرى في إنجاح عملية التعلم، فهي فعالة ومؤثرة تسمو بالإنسان للوصول إلى تحقيق غاياته النبيلة والارتقاء به نحو السلوك القويم، وإكسابها خبرات متعددة، فأهميتها بارزة المعالم عن طريق تحقيق الاتصال بين الطالب في الموقف التعليمي فأصبحت بذلك جزء متكامل مع العناصر الأخرى المكونة لعملية الاتصال، فلم يعد خافيا ما تشكله الوسائل التعليمية من بلوغها الغاية القصوى المطلوبة لإنجاح العملية التربوية، بحيث باتت الآثار الإيجابية لاستعمال تلك الوسائل في التدريس من المسلمات التربوية التي برهنت على جدواها الدراسات وأثبتها الواقع، وبذلك فقد أصبحت التقنيات التربوية جزء مهما في العملية التربوية ومكونا أساسيا من مكوناته ومن مقومات نجاح المدرس المهمة في التدريس وذلك للدور الحيوي المهم الذي تؤديه في تحقيق أهداف المنهج (زاير وعاز، 2014، ص329)

وتنقسم الوسائل التعليمية إلى أربعة أنواع وهي: الوسائل البصرية، والوسائل السمعية، والوسائل البصرية السمعية، والوسائل التمثيلية.

5-3 المنهج:

يعد المنهج الحديث مجموعة من الخبرات (النشاطات والممارسات) المخططة التي توفرها المدرسة لمساعدة الطلبة على تحقيق النتائج التعليمية المنشودة إلى أفضل ما تستطيعه قدراتهم، ويعرفه سكرن وآخرون Skinner and other المنهج المدرسي بأنه عملية تكنولوجية تضم مدخلات وعمليات ومخرجات تعليمية يتم بها تقويم فاعلية التعليم والتعلم بالمقاييس الكيفية للمدخلات والمخرجات. (زاير وعاز، 2014، ص114)

ويؤكد المنهج الحديث النظرة التكاملية لكل من الفرد والمجتمع معا، فالتربية لم تعد قاصرة على الإعداد للحياة فقط، لكنها هي الحياة بكامل أبعادها واماها بالماضي بخبراته والحاضر بمشكلاته والمستقبل بتوقعاته، وهذا يتطلب أن تصبح المدرسة جزء لا يتجزأ من المجتمع، تتأثر بما يحدث فيه وتختلف حياتها عن حياته حتى لا يقع الطالب في صراع وحيرة نتيجة الاختلاف بين المدرسة والحياة والبيئة، وهذا أصبح الحياة في المدرسة مواقف تعليمية تشمل الطالب والمدرس والبيئة المحلية وثقافة المجتمع، وينتج المنهج من تفاعل هذه العوامل بل يعكس هذا التفاعل. (زاير وعاز، 2014، ص116)

1-5-3 النشاط المدرسي:

كان النشاط المدرسي في السابق يتخذ على أنه من عوامل القضاء على وقت الفراغ، وبهذا يكون هو غاية في حد ذاته، إلا أن النظرة السليمة تجاه النشاط المدرسي هي اتخاذه وسيلة لتحقيق غاية أسمى وأجل تتمثل في تنمية مهارات الطلاب وإكسابهم خبرات تربوية تساعد على حياتهم الخاصة ومن ثم الإسهام في بناء مجتمعهم بشكل عام.

وبذلك يكون منهج النشاط المدرسي جزءاً أساسياً من المنهج العام في المدرسة، حيث أنّ المناهج وأنّ صحت القول المقررات الدراسية في مدرستنا لا تفي بالغرض المطلوب من رسالة المدرسة العامة، والتي منها إشباع رغبات التلاميذ وسد حاجاتهم عن طريق الممارسة بنوع من الشعور بالحرية فيما يتم تعليمهم إياه، وهناك نوعان من النشاط هما:

- النشاط المرافق: وهو نشاط يقوم بتعزيز المعلومة بعد إعطائها الجزء النظري، ويتم التعزيز هنا عن طريق العملي.
- النشاط المساند: وهو نشاط يقوم بتعزيز المعلومة بدون إعطائها الجزء النظري، ويتم التعزيز عن طريق مجهودات يمكن عن طريقها أخذ المعلومة.

ويعتبر تعزيز المعلومة بالطريقتين أفضل وأحسن من تعزيز المعلومة بطريقة واحدة، حيث يعتبر النشاط المساند والمرافق من وسائل تعزيز المعلومة لدى الطالب بالإضافة إلى حب استطلاع الطالب ورغبة التحصيل ورغبة التخصص، ويمكن اعتبار أنّ التعليم عن طريق الأنشطة من أحد طرائق التدريس الحديثة التي يجب أن تؤخذ بعين الاعتبار. (الصيفي، 2014، ص100)

ومن بين هذه الأنشطة ما يعرف بالنشاط اللغوي وهو مجموعة من الممارسات التطبيقية العملية لكل المهارات اللغة (اللغة العربية)، الاستماع، التحدث، القراءة، الكتابة، على أن تؤدي هذه الممارسات داخل الصف وخارجه، فيقوم الطالب بجزء منها أثناء الحصص وفق ما يحتاجه المنهج الدراسي المقرر، كما يقوم بالجزء الآخر خارج الصف (نشاط مرافق/مساند)، وهو من الأهمية بمكان لما يساهم به في التنمية اللغوية لدى الطالب.

أما أهداف ممارسة الأنشطة اللغوية فتتمثل في:

- الاستخدام العلمي للغة مما يعد الطالب للمواجهة الحياتية الواقعية الصحيحة.
 - تعزيز الطالب على احترام الرأي والرأي الآخر.
 - الكشف عن مواهب وقدرات الطلاب اللغوية وتنميتها ورعايتها.
 - تدريب الطلب على البحث والحصول على المعلومات بنفسه مما يعين على وصله بالتراث العربي.
 - تنمية مهارات الحوار والحديث والمناقشات، وإعداد المقالات.
 - استخدام اللغة استخداماً حياً في المواقف العلمية الحياتية.
 - صقل معلومات الطلاب التي اكتسبوها في حجرات الدراسة.
 - إعداد المواطن الصالح القادر على التفاعل الإيجابي مع الآخرين ومع البيئة المحيطة به. (متولي، 2012، ص187-188)
- 2-5-3 طرق التدريس:

إن المعلم على العموم، لا يكون ماهراً ومتحكماً في زمام الأمور، إلا إذا كان ملماً بطرائق التدريس واعياً للأسس النفسية والتربوية التي توضع على أساسها، فينتقي منها الطريقة المناسبة التي تبعث الحيوية والنشاط في نفوس المتعلمين، ولكي تكون الطريقة كذلك، ينبغي أن ينوع المدرس من استخدام طائفة من الطرائق في حصّة واحدة (هني، 1998، ص42)، كما أنّ اختيار الطريقة واختيار أساليبها واستراتيجياتها أو إجراءاتها يجب أن يكون في ضوء طبيعة النظام المعرفي أو المادة التعليمية المرغوب تعليمها إلى الطلبة، فإذا كانت طريقة إجراء، أو أسلوب التقديم المادة التعليمية فيجب أن يكون هذا الأسلوب إطاراً مناسباً ملائماً لانسباب المادة التعليمية من خلالها دون أن تفقد المادة التعليمية بنيتها المنطقية، لذلك فإن إدراك المدرس لطبيعة المعرفة يشكل معياراً مهماً، يرشد المدرس إلى اختيار أسلوب التدريس الملائم لتعليم المادة التعليمية واختيار الأسلوب الملائم

لتدريس المادة التعليمية، وهذا يعني تجويد عملية التعليم، وبالنتيجة مساعدة الطلبة على تعلم أفضل ودور اجتماعي أفضل. (زاير وعازير، 2014، ص73)

3-5-3 التقويم:

يعد التقويم في استراتيجية التعليم الجديدة ضمن المناهج النشطة عنصرا هاما وفاعلا ضمن النسق التربوي لفعل التعليم والتعلم، وذا بعد بيداغوجي أساسي لا يمكن الاستغناء عنه بأية حال، فهو يشكل نشاطا ملازما لسيرورة كل عمليات التعليم والتعلم في مختلف مراحلها ومجالاتها ومستوياتها ومكوناتها، ويعتبر في ذلك بمثابة جهاز لقياس مستوى نوعية الأداءات الخاصة بكل طرف من أطراف العملية البيداغوجية، وتفاعلات عناصرها وأهدافها ونتائجها بغية التعديل أو التطوير أو التجديد، لتفعيل حركة النشاط التربوي بصورة أفضل.

إن مفهوم التقويم يحيل إلى مختلف الوسائل لإدراك نواحي القوى لتأكيدا والاستزادة منها، والوقوف على نواحي الضعف لعلاجها أو تعديلها.

وعليه يمكن القول بأن التقويم هو العملية التي يقوم بها الفرد أو الجماعة لمعرفة ما يتضمنه أي عمل من الأعمال، من نقاط القوة والضعف ومن عوامل النجاح أو الفشل، في تحقيق غاياته المنشودة منه على أحسن وجه ممكن. (مصباح، 2014، ص269-270)

وتقويم وفق المقاربات بالكفاءات هو معاينة القدرة على إنجاز نشاطات محددة بدلا من استعراض المعارف الشخصية، فالأداءات والمهارات التي تؤدي لاكتساب الكفاءة هي أجراء لهذه الأخيرة، لذا يتم التقويم وفق المقاربة بالكفاءات في وضعية يحقق فيها المتعلم مهمة يظهر من خلالها سلوكات ذات دلالة وكمؤشرات. (المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، 2006، ص120)

لابد أن يسير التقويم جنبا إلى جنب مع التعليم والتعلم من بدايته إلى نهايته انطلاقا من تحديد الأهداف ووضع الخطط واستمرارا مع التنفيذ، ممتدا إلى جميع أوجه النشاط المختلفة في المدرسة وإلى أعمال المدرسين حتى يمكن تحديد نواحي الضعف ونواحي القوة في الجوانب المراد تقويمها، وبالتالي يكون هناك متسع من الوقت للعمل على تلافي نواحي الضعف والتغلب على الصعوبات.

4- اكتساب مهارات اللغة:

انتشرت في القرن الماضي نظريات كثيرة في تعلم اللغات وتعليمها ولم يكن من بينها نظرية اختصت بأنها نظرية المهارات اللغوية، بل اتفقت النظريات اللغوية كلها تقريبا على وجود مهارات لغوية أربع هي: القراءة، والكتابة، والمحادثة، والاستماع، واجتهدت كل واحدة من النظريات في تقديم تصوراتها للطريقة الأمثل في تدريس كل واحدة من هذه المهارات.

ويمكن أن نتصور للمهارات اللغوية بناء ذهني، إذا أمكن التحكم فيه أمكن التحكم بالمهارات اللغوية تعلما وتعلما.

(استيتية، 2008، ص423)

وتقوم المهارات اللغوية على ثلاثة أسس ذهنية هي: التحكم الذهني، والانتباه الواعي، والانتقاء المبرمج، وإن هذه الأبعاد الذهنية الثلاثة هي التي تدير العمليات العقلية كلها في تعلم المهارات وتعليمها.

والمقصود بالتحكم الذهني هو القدرة على السيطرة والضبط اللذين يمكنان المتعلم من أن يقف على المادة المطلوب تعلمها، فإذا استطاع أن يتحكم بها ضبطا وسيطرة، كان قادرا على أن يتعلم المهارات ويكتسبها بدقة، أما الانتباه الواعي فهو التوجيه الذهني الذي يمكن الفرد من أن يعرف حقيقة ما يتعلمه.

وتستخدم عمليات التحليل نتيجة لهذا الانتباه، وأما الانتقاء المبرمج فهو الذي يمكن الفرد من عزل مادة التعلم عما سواها، بحيث لا يختلط بها غيرها، ويستطيع بهذا العزل المؤقت أن يضبط الظاهرة بكل صفاتها ودقائقها.

تنمو المهارات اللغوية إذا أخذنا بعين الاعتبار مجموعة من المبادئ النفسية والتربوية، وينبغي أن تبنى المناهج اللغوية، وخطط تدريس اللغة في جميع المراحل الأساسية، دون استثناء، على هدي من هذه المبادئ. (استيتية، 2008، ص423)

تحدد أهداف اللغة طبقا لما سبق بالنواتج المنشودة من تعلمها وإتقان مهاراتها الأساسية: قراءة وكتابة وتحدثا واستماعا، وثمة أهداف أخرى ترتبط بهذه المهارات، تسعى برامج تعليم اللغة إلى إكسابها للمتعلم، على ضوء الخبرات المختلفة، التي وصل إليها، لتحقيق النمو المتكامل الذي ينسجم مع الواقع والدراسة، وتحصيل العلوم والمعارف والقيم على اختلافها وتعدد صورها. كما يقوم تعليم اللغة على التدرج في تنمية مهاراتها على امتداد المراحل التعليمية، ليصل المتعلم بعدها إلى مستوى لغوي، يمكنه من استخدام هذه اللغة استخداما ناجحا في الاتصال بالآخرين، وتمكنه من هذه المهارات يضيف عمقا وثراء وتنوعا لنمو شخصيته، ولهذا فهناك أهداف كثيرة لتعليم اللغة، معرفية، ومهارية، ووجدانية نفسية، تتوزع على المراحل التعليمية، لتتفرع إلى أهداف خاصة بكل مرحلة منها، على ضوء احتياجات المتعلمين وخبراتهم اللغوية، بدءا برياض الأطفال، وانتهاء بأعلى مراحل الدراسة. (البصيص، 2011، ص22)

استنادا إلى ما تتميز به اللغة من تكامل وظيفي نجد أن المهارات اللغوية المتعارف عليها (قراءة، كتابة، استماع، تحدث) تشكل عناصر مترابطة ومتداخلة بحيث ترتبط فيما بينها بعلاقة تأثر وتأثير متبادل وصولا إلى تحقيق الغاية المنشودة من تعلمها، وتكون بذلك قادرة على أدائها وظيفيا.

- خلاصة:

كون المدرسة مؤسسة من مؤسسات التنشئة اللغوية، فهي تمثل البيئة المناسبة لإدماج الفرد في محيطه الاجتماعي، وتهيئته للعضوية في المجتمع الأكبر، وبالتالي تقوم بتعليم اللغة الرسمية من خلال تلقينهم المهارات اللغوية وثقافة المجتمع الذي ينتمون إليه، غير أن المفارقة تظهر في نسبة تمثيلها ضمن مقررات مناهج المنظومة التعليمية، وإلى الظروف التاريخية والاجتماعية والاقتصادية والتغيرات الحضارية التي تخضع لها الدولة أو يتفاعل معها المجتمع، يؤدي بشكل عام لوجود سلبيات خطيرة تعود آثارها على مستوى التحصيل الثقافي أو الأمن اللغوي والعلمي للناشئة، أو التلاميذ عموماً، الذين يشكلون بلا شك العصب المهم في مجتمع المستقبل.

لهذا تهدف المدرسة لتكامل الوظيفي لثقافة اللغوية لتلميذ، التي تعمل على ترميم تلك الثغرات في لغته المكتسبة من البيت والشارع، وتوجيهه توجيهاً لغوياً سليماً يسير واقعاً، والتطلع إلى آفاق فكرية وثقافية رحبة، يتسع فيها مجال استخدام اللغة وتنوع مستوياتها، ليتضاعف محصوله اللغوي ويزداد معرفته بأساليبها، وتزداد أصولها وقواعدها رسوخاً في ذهنه ويزداد تمسكه واعتزازه بها. وبناء على ذلك، أضحت المدرسة من أهم المؤسسات التي يمكن أن تلعب دوراً في نشر اللغة القومية وفي ترسيخها وجعلها دعامة أساسية قوية للارتقاء بثقافة الأمة وبوعي أفرادها.

الفصل الخامس

منهجية البحث والإجراءات الميدانية

تمهيد

1- مجالات الدراسة

2- منهج الدراسة

3- أدوات جمع البيانات الدراسة

4- صفات المجتمع الأصلي

5- عينة الدراسة

6- الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة

خلاصة

- تمهيد:

تعتمد البحوث السوسولوجيا على مجموعة من الإجراءات المنهجية هامة لتطبيق دراسة موضوع البحث بغية تحقيق اهداف الدراسة، والتوصل للإجابة الدقيقة لتسؤولاتها، من خلال اختبار فروضها المنبثقة من ظاهرة السوسولوجيا المدروسة وتأكد من صحتها، لذلك يعد الاطار المنهجي الدعامة الأساسية تتحدد على ضوءها آليات المعالجة المنهجية بكافة مراحلها، لان تحقيق الهدف المنشود من انجاز البحث يستوجب عملية منظمة، تعتمد على منهج مختار وطبيعة موضوعه، ويعتمد على تقنيات منهجية وأدوات جمع البيانات الميدانية وأساليب تحليلها، للوصول إلى النتائج النهائية المرجوة، فالدراسة الامبريقية تبرز معالمها اطلاقا من تحديد التقنيات العلمية المنتهجة، لذا ارتكز الهيكل العام للمعالجة المنهجية للدراسة، الى عناصر أساسية شملت عرض شامل لمجالات الدراسة ونوع المنهج المتبع، بالإضافة إلى عرض ادوات جمع البيانات التي تم اعتمادها، ثم تطرقنا الى تفاصيل اختيار العينة وفي الأخير الأساليب الإحصائية المستخدمة في تحليل البيانات المحصل عليها من خلال تطبيق أدوات البحث.

1- مجالات الدراسة:

في خضم البحوث العلمية السوسولوجية وكمرحلة أولية للجانب الامبريقي للدراسة، وجب علينا عرض حدود البحث للكشف عن واقع الدراسة في بعدها المكاني والبشري والزمني.

1-1 المجال المكاني:

تمت الدراسة الميدانية ببعض المؤسسات الثانوية وبمدينة المسيلة وعددها ثلاثة، تم اختيارها وفقا لخصائص الموقع والحي لما تتمتع به الشريحة السكانية لهذه الأحياء من خصائص اجتماعية وثقافية واقتصادية متباينة تعكس الانتماء الاجتماعي لعينة الدراسة المتمثلة في تلاميذ السنة النهائية للطور الثالث الثانوي، لرصد التباين اللغوي لهذه الفئة.

- ثانوية إبراهيم بن الأغلب التميمي:

تقع المؤسسة بحي وعوac المداني بوسط مدينة المسيلة، تم إنشائها سنة 1964، والمتريفة على مساحة إجمالية تقدر بـ (14620م²)، يحدها من الجهات الأربعة (شرق، غرب، شمال، جنوب) سكنات عمرانية، يوجد بها (28) فوج تربوي موزعين عبر أطوارها المختلفة، منها (09) أفواج على مستوى الأقسام النهائية، كما تحوي على (24) قاعة تدريس و(04) مخابر وقاعتان للأنترنت، وملعب، ومكتبة، وجناح يحتوي على (06) سكنات للنصف الداخلي وجناح إداري به (14) مكتب إداري.

- ثانوية صلاح الدين الأيوبي:

تقع المؤسسة بشارع كريم بلقاسم طريق البرج، ومصنفة ضمن الوسط الحضري، تم الانطلاق في بنائها سنة 1981، واستكمل إنشاؤها سنة 1991، حيث تتربع على مساحة كلية قدرها (22776م²) المساحة المبنية ضمنها تقدر بـ (9965م²)، يحدها شمالا سكنات عمرانية وجنوبا متوسطة ابن الهيثم وشرقا تعاونية بطاط، وغربا طريق كريم بلقاسم (طريق البرج)، يوجد بها (12) فوجا تربويا موزعين عبر أطوارها الثلاث، منها (05) أفواج على مستوى الأقسام النهائية، كما تحوي على (19) قاعة تدريس العادية المستعملة و(04) مخابر وقاعة للأنترنت، ومدرج واحد، وقاعة رياضة، ومكتبة، وجناح إداري به (06) مكاتب إدارية.

- ثانوية عبد بالله بن مسعود:

تقع المؤسسة خلف مستشفى الزهراوي، وهي مصنفة ضمن الوسط الحضري، تم إنشاؤها سنة 1987، وكان افتتاحها في السنة نفسها، حيث تتربع على مساحة تقدر بـ (12451.64م²)، والمساحة المبنية ضمنها تقدر بـ (2705.37م²)، يحدها شمالا مستشفى الزهراوي وسكنات عمرانية، وجنوبا مؤسسة التكوين المهني كابويا إبراهيم، وشرقا معهد باستور، أما غربا متوسطة زين الدين بن معطي، يوجد بها (19) فوج تربوي موزعة على مختلف أطوارها، ومن بينها (06) أفواج تشمل الأقسام النهائية، كما تحوي على (10) قاعات التدريس، و(04) مخابر، وملعب، ومكتبة، وجناح يحتوي على (03) سكنات للنصف الداخلي، وجناح إداري به (08) مكاتب إدارية.

2-1 المجال البشري:

يشير المجال البشري إلى تحديد وحدات المجتمع الأصلي للدراسة والمتمثلة في تلاميذ المرحلة الثالثة ثانوي، في بعض ثانويات مدينة المسيلة، من خلال الزيارة الاستطلاعية اتضح لنا أن العدد الإجمالي للتلاميذ بلغ (658) تلميذ وتلميذة، موزعة على ثلاث ثانويات كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول رقم (08): يوضح توزيع عدد تلاميذ الأقسام النهائية حسب مؤسسات الثانوية محل الدراسة.

ال ثانويات	عدد الأفواج	إناث	ذكور	عدد المتعلمين
ثانوية إبراهيم بن الأغلب التميمي	9	177	141	318
ثانوية صلاح الدين الأيوبي	5	109	60	169
ثانوية عبد الله بن مسعود	6	108	63	171
المجموع الكلي	20	394	264	658

المصدر: (من إعداد الباحثة)

أما عدد العاملين في الثانويات الثلاث فيتوزعون على النحو التالي:

جدول رقم (09): يوضح توزيع العاملين حسب الثانويات محل الدراسة.

ال ثانويات	عدد الأساتذة	عدد الموظفين
ثانوية إبراهيم بن الأغلب التميمي	60	46
ثانوية صلاح الدين الأيوبي	46	29
ثانوية عبد الله بن مسعود	37	26

المصدر: (من إعداد الباحثة)

3-1 المجال الزمني:

لقد تزامنت مدة الدراسة خلال مرحلتين أساسيتين تتمثلان في:

1-3-1 المرحلة الأولى:

كانت المرحلة الأولى من البحث موجهة لجمع المعلومات النظرية المتعلقة بالمتغيرات الأساسية في البحث، وكذا معاينة مجالات الدراسة الميدانية، مما استوجب النزول للميدان للاحتكاك بالظاهرة المدروسة، لوضع خطة مبدئية منهجية تتماشى مع طبيعة الموضوع، وكانت الانطلاقة الفعلية للدراسة الاستطلاعية خلال النّص الثاني من سنة 2020 وامتدت إلى غاية أسبوعين كاملين، تطرقنا خلالها التقرب إلى الجهات المسؤولة بعد أخذ الإذن والموافقة طبعاً، من إدارة كل مؤسسة من ثانويات محل الدراسة، أين كانت بداية جمع بيانات الملاحظة، وكل ما يخص مجتمع البحث من تعداد والمعلومات المتعلقة به وبالأستاذة، حيث تم إجراء مقابلات مع هذا الأخير وطرح الموضوع عليهم، لدعم الجانب المعرفي وإثرائه، والوقوف على حقائق الواقع الفعلي للمسألة اللغوية، والتعمق في جزئياتها، ويمكن الإشارة إلى أنّ هذه المرحلة كان لها جزء كبير في وضوح الرؤية وضبط موضوع الدراسة، إضافة إلى ذلك بناء أسئلة الاستمارة وتعديلها.

2-3-1 المرحلة الثانية:

وهي مرحلة إجراء المقابلات وتوزيع الاستمارات، حيث تمثل هذه المرحلة جد هامة في مسيرة البحث والباحث، ولأننا اطلعنا على الميدان، وتم ضبط الإشكالية وتحديد الفرضيات، فقد استغرقت مدة بناء دليل المقابلة والاستمارة وتحكيمها واختبارها وإعادة بنائها مدة تراوحت شهرين كاملين، جانفي/ فيفري 2021، ليتم الشروع في توزيع الاستمارة كمرحلة نهائية ابتداء من 2021/03/04 لتكون عملية جمع البيانات وتطبيق المنهجية للملاحظة والمقابلات الحرة مع الأساتذة ممتدة إلى نهاية الموسم الدراسي لسنة 2021/2020.

2- منهج الدراسة:

إن أي دراسة علمية تتطلب من الباحث اتباع منهج أو طريقة يستطيع من خلالها الوقوف على خطوات منظمة علمية أثناء معالجته للموضوع محل الدراسة، من أجل الوصول إلى أهدافه، حيث تختلف مناهج البحث باختلاف مواضيع الدراسة، وباختلاف الأهداف العامة أو الفرعية التي يسعى الباحث إلى تحقيقها.

وكون المناهج تتعدد بتعدد أغراض ومجالات العلوم الاجتماعية كل حسب موضوع الدراسة، تم الاعتماد وفقا لطبيعة موضوع الدراسة الحالية على المنهج الوصفي الذي يعرف بأنه "أسلوب من أساليب التحليل، المركز على معلومات كافية ودقيقة عن ظاهرة أو موضوع محدد، أو فترة زمنية معلومة، وذلك من أجل الحصول على نتائج علمية تم تفسيرها بطريقة موضوعية، بما ينسجم مع المعطيات الفعلية للظاهرة". (دويدري، 2002، ص183)

ويعتبر الوصف ركنا أساسيا من أركان البحث العلمي، ومنهجه من أهم المناهج المتبعة فيه، إذ "يهدف كخطوة أولى إلى جمع بيانات كافية ودقيقة عن ظاهرة أو موضوع اجتماعي وتحليل ما تم جمعه من بيانات بطريقة موضوعية كخطوة ثانية تؤدي إلى تعرف العوامل المكونة والمؤثرة على الظاهرة كخطوة ثالثة، إضافة إلى ذلك أنه يعتمد لتنفيذه على مختلف طرق جمع البيانات كالمقابلات الشخصية، والملاحظة المباشرة الآلية منها والبشرية، واستمارات الاستبانة، وتحليل الوثائق والمستندات وغيرها". (عبيدات وآخرون، 1999، ص46)

وعليه انطلاقا من هذه الجزئيات ووفقا لما تصبو إليه الدراسة من أهداف، وتوجهاته النظرية ذات البعد السوسولوجي، يسمح لنا بالولوج لهذا النوع من المنهج الذي نرى أنه أكثر موائمة مع طبيعة الموضوع والذي يبحث في الممارسات اللغوية للتلاميذ لرصد أهم العوامل المؤدية لتشكيل المسألة اللغوية في المدرسة الجزائرية، من خلال انتماء الفرد إلى فئة اجتماعية معينة ضمن جملة من المعطيات والأبعاد الاجتماعية والاقتصادية والثقافية المؤثرة فيه، بغية الوصول إلى نتائج علمية وتفسيرها بطريقة موضوعية، وهذا لا يتم إلا بدراسة الظاهرة كما هي في الواقع، لذلك فالمنهج الوصفي يساعد على وصف الظاهرة وتشخيص العوامل المتحكم فيها، وعليه يمكننا تفسيرها من خلال تحديد طبيعة العلاقات القائمة بين هذه العوامل باعتبارها متغيرات قابلة للقياس باعتماد الأدوات التي يقرها هذا المنهج ويعتمدها.

فالمنهج الوصفي يسمح لنا بالتعرف على الظاهرة بالحصول على أوصاف دقيقة وتفصيلية لها، وهذا ما يمثل مرحلة الوصف، وفق إجراءات بحثية منهجية، والتعبير عنها في صورة نوعية أو كمية رقمية، لاستغلال البيانات لتصنيفها وتفسيرها من أجل الوصول إلى صورة الواقع اللغوي للمتعلم ضمن الحقل اللغوي المتسم بالتعددية.

وعليه كان الجمع بين الأسلوبين الكمي والكيفي قصد وصف المجتمع المبحوث والظاهرة المتغيرة، من خلال جمع البيانات وتبويبها في جداول بسيطة وأخرى مركبة وبعد تحويلها إلى أرقام ونسب، مما قد يسهل توضيح العلاقة بين المتغيرات وتفسير النتائج قصد الوصول إلى نتائج علمية للظاهرة قيد الدراسة.

3- أدوات جمع بيانات الدراسة:

تعتبر أدوات جمع البيانات الوسيلة التي يعتمد عليها أي بحث لجمع المعطيات والحقائق حول الظاهرة المراد دراستها، وتتوقف حدة ودقة النتائج المتوصل إليها على مدى دقة الأدوات المستخدمة في جمع البيانات من جهة، ومن جهة أخرى على أمانة الباحث في تفسير وتحليل هذه البيانات، وبالتالي كان علينا اختيار الأداة التي يسهل التعامل معها من طرف المبحوثين،

وتمكننا من تفرغ البيانات وتحويلها من الكم إلى الكيف بأمانة علمية، وللوصول إلى أكبر درجة من المصادقية، لتعزيز الجانب التفسيري للبحث، وعليه فمن الأدوات المنهجية التي تم الاستعانة بها نذكر ما يلي:

1-3 الملاحظة:

تعد الملاحظة من أقدم طرائق البحث الاجتماعي، لكونها من المصادر الهامة للمعطيات التي يتحصل عليها الباحث من الميدان والتي تخدم موضوع دراسته، وهي لا ترتبط بفترة محدودة من البحث وتعتمد على مهارات الباحث وقدرته على تحليل العلاقات الاجتماعية، فهي عبارة عن "عملية مراقبة أو مشاهدة لسلوك الظواهر والمشكلات والأحداث ومكوناتها المادية والبيئية ومتابعة سيرها واتجاهاتها وعلاقتها بأسلوب علمي منظم ومخطط وهادف بقصد التفسير وتحديد العلاقة بين المتغيرات والتنبؤ بسلوك الظاهرة وتوجيهها لخدمة أغراض الإنسان وتلبية احتياجاته". (عبيدات وآخرون، 1999، ص73)

تقتضي الملاحظة جمع البيانات عن طريق المشاهدة بشكل رئيسي، مما قد توفر له قاعدة خصبة وغزيرة بالمعلومات، تكون وافية للباحث وأكثر مصداقية وإلما بالظاهرة، ومن هذه الحثثيات تساهم في توفير رؤية واضحة عن مدى توافق الإطار النظري بالواقع الأميريقي.

وكان نوع الملاحظة المؤهلة لسرد المعلومات، الملاحظة بدون مشاركة وهو أن "يقوم الباحث بأخذ موقف أو مكان معين ويراقب أحداث الظاهرة دون أن يشارك أفرادها بالدور الذي يقومون به". (عبيدات وآخرون، 1999، ص74)

من خلال هذه الملاحظة يساعدنا على التركيز في جمع البيانات كل ما يخص الممارسات اللغوية لعينة من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي، كما يصاحب اتباع هذا الأسلوب معرفة أنواع السلوك التلقائي في مواقف طبيعية، التي نستطيع إلمامها بأدوات بحثية أخرى سواء أسلوب المقابلة أو الاستبانة، فمن خلالها نتمكن من الغوص أكثر في معالم الظاهرة داخل الوسط المدرسي، والملاحظة كتقنية سمحت لنا التعمق في جوانب الموضوع المتعلقة بـ:

- طريقة إلقاء الدروس.
 - تحديد مستويات اللغوية المستخدمة داخل الصف وخارجه.
 - الأسلوب اللغوي للأساتذة
 - الوسائل التعليمية المستخدمة.
 - نوع الألفاظ المستعملة.
 - مدى استيعاب المادة المعرفية المقدمة للمتعلم.
 - أسلوب الحوار.
 - أنماط التفاعلات... الخ.
- فالاعتماد على الملاحظة هو كأداة مكملية لباقي الأدوات المنهجية التي تم استخدامها في إطار هذه الدراسة.

2-3 الاستمارة:

تعتبر الاستمارة من أكثر الأدوات المستخدمة في جمع البيانات، خاصة في العلوم الاجتماعية، والتي تتطلب الحصول على معلومات أو تصورات أو آراء أفراد، فهي أداة منهجية تسمح بجمع البيانات حول الموضوع المراد دراسته، وذلك بترجمة أهداف البحث إلى أسئلة مقننة (مغلقة أو مفتوحة) توجه إلى المبحوثين للإجابة عنها، قصد توفير البيانات اللازمة لاختبار الفروض،

ويعرفها رجاء دويدري "على أنها أداة مفيدة من أدوات البحث العلمي للحصول على الحقائق، والتوصل إلى الوقائع والتعرف على الظروف والأحوال ودراسة المواقف، والاتجاهات والآراء". (دويدري، 2000، ص 329)

ويرى كل من Benjamin Matalon Et Redolphe Ghiglione أنّ الاستمارة هي "أداة دقيقة ومعيارية في نفس الوقت، حيث نص الأسئلة وتنظيمها... ومن أجل أن يكون، هذا ممكن لابد أن تكون الأسئلة واضحة، ولا تكتنف أي غموض". (لعموري، 2015، ص 39)

وكثيرا ما تستخدم في "الحالات التي تستوجب سؤال عدد كبير من الأشخاص والتي تطرح فيها مسألة الصفة التمثيلية، كما تكشف عن الروابط بين المتغيرات والأبعاد والمؤشرات". (عبد الله، 2008، ص 227)

فالاستمارة تعتبر المؤشرات التي تسهم في التعرف على أبعاد المشكلة العلمية من خلال عملية استقصاء ميداني على مجموعة من الأفراد، حيث تشكل مجموعة من الأسئلة الموزعة حسب المحاور الخاصة بالفروض والأهداف المسطرة من طرف البحث، وعلى هذا المنوال تضمنت استمارة استبيان الدراسة على (71) سؤال موجهة إلى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي، تحتوي على أسئلة مغلقة وأسئلة مفتوحة وأخرى نصف مفتوحة تم تبويبها وتوزيعها على (04) محاور أساسية حسب متطلبات الدراسة وهي كالتالي:

- المحور الأول: أسئلة تتعلق بالبيانات عامة للتلميذ وعددها (08).

- المحور الثاني: أسئلة تتعلق بالبيانات الخاصة بالرصيد اللغوي للأسرة للتلميذ وعددها (10).

- المحور الثالث: أسئلة تتعلق بالبيانات الخاصة بالانغماس اللغوي الاجتماعي للتلميذ وعددها (19).

- المحور الرابع: أسئلة تتعلق بالبيانات الخاصة بالممارسات اللغوية للتلميذ داخل البيئة المدرسية وعددها (34).

وقد بلغ العدد الإجمالي للتلاميذ الذين طبق عليهم استمارة الاستبيان (240) تلميذ موزعين بين الذكور والإناث، على ثانويات مدينة المسيلة، وتم توزيعها في ظروف مواتية، بفضل تعاون الأساتذة في تخصيص جزء من وقت العمل لتعبئة الاستمارات من جهة واستغلال أوقات الفراغ من جهة أخرى، مع تقديم شرح موجز لموضوع البحث، وإصرار لإكماله، إلا أننا واجهنا في إحدى المؤسسات صعوبة استرجاع الاستمارات الموزعة مما اضطر الأمر لإعادة توزيعها مرة أخرى، والاستمارات التي تم الحصول عليها قدرت بـ (194) استمارة استبيان.

- صدق المحكمين (الصدق الظاهري):

يلجأ الباحث السوسيولوجي لتقويم أداة جمع البيانات من خلال عرضها على مجموعة من المختصين الخبراء في مجال موضوع البحث لضبط مدى ملاءمة بنودها لقياس أبعاد المتغيرات المختلفة وأيضا مدى ملاءمتها لأفراد العينة المدروسة، فيقصد بالصدق الظاهري للمقياس " إلى أي درجة يبدو المقياس ظاهريا يقيس ما صمم من أجله، ويمكن تعريف الصدق الظاهري لأداة جمع البيانات إلى أي درجة تبدو الأداة ظاهريا من حيث الإخراج وسلامة اللغة والصياغة وترتيب الأفكار مناسبة لما صممت من أجله، بشكل عام يتم التأكد من الصدق الظاهري من خلال مراجعة الخبراء المنهجيين والعلميين". (فهي، 2005، ص 58)

عرضت أداة الاستبيان في صورتها الأولية على مجموعة من الأساتذة مختصين في ميدان علم الاجتماع (الملحق رقم 03)، لتحديد مدى قدرة الأداة على قياس الأهداف المسطرة، ومدى ارتباط أبعادها بميدان الدراسة، ومدى وضوح الأسئلة، وسلامة صياغة عباراتها. وقد استقر وجهات نظرهم بعد إجراء تعديلات، تضمنت حذف وإضافة بعض البنود الأكثر مواءمة، بحيث

يتمشى مع طبيعة الموضوع وخصوصيته ليتم بعد ذلك الخروج بالأداة الاستبيان في صورته النهائية بهدف توزيعه على العينة محل الدراسة. (الملحق رقم 01).

3-3 المقابلة:

تعد المقابلة من طرق جمع المعلومات الهامة، وهي أنجع وأنسب تقنيات البحث لجمع المعلومات التي تمكن من الإجابة عن أسئلة البحث واختبار فروضه، وتعرف المقابلة على أنها "المحادثة الجادة والموجهة نحو هدف محدد غير مجرد وليست الرغبة في المحادثة لذاتها"، وتعرف أيضا بأنها "تفاعل لفظي يتم عن طريق موقف مواجهة، يحاول فيه الشخص القائم بالمقابلة أن يستشير معلومات أو آراء أو معتقدات شخص آخر أو أشخاص آخرين للحصول على بعض البيانات الموضوعية". (عيسور وآخرون، 2017، ص 292)

وفي تعريف آخر "هي عبارة عن محادثة موجهة بين الباحث وشخص أو أشخاص آخرين بهدف الوصول إلى حقيقة أو موقف معين يسعى الباحث لتعرفه من أجل تحقيق أهداف الدراسة". (عبيدات وآخرون، 1999، ص 55)

تم الاستعانة بأداة المقابلة كأداة مساعدة في الدراسة الميدانية، تسمح بأخذ معلومات كيفية بهدف التعرف العميق للمبحوثين، وهي أفضل التقنيات لاكتشاف الأسباب العميقة للسلوكيات والممارسات اللغوية في الوسط المدرسي، والتي كانت موجهة لأساتذة الأقسام النهائية للتعليم الثانوي للوصول وفهم اتجاهاتهم وآرائهم ومواقفهم، بغية تحديد نقاط الاتفاق بينهم. هذا بالإضافة إلى أنّ المقابلة الشخصية "واحدة من أكثر الوسائل الفعالة في الحصول على البيانات والمعلومات الضرورية، كما يستطيع القائم بالمقابلة التحقق من إجابات الشخص المستجوب في مراحل المقابلة بسؤاله بعض الأسئلة الأخرى، التي تفيد التأكد من الإجابات المعطاة" (أحمد بدر، 1994، ص 335)، لهذا كان اعتمادها لجمع البيانات لمجريات الدراسة كآلية منهجية، لقدرتها على الغوص أكثر في التفسيرات التوضيحية التي يبديها المبحوث حول الظاهرة المدروسة، وخاصة فيما يتعلق بمدى تأثير الواقع اليومي للمتعلم، ونمط التواصل اللغوي القائم داخل الصف في خضم ما يواجهه من تداخل الفصحي مع العامية من جهة، والفرنسية من جهة أخرى جعل المتعلم ينتج مستوى لغوي من مفردات هجينة، كما تحدد لنا النقاط الإيجابية والسلبية في النظام اللغوي المعتمد عليه في التدريس... وغيرها.

وعلى هذا الأساس كان لابد من تصميم دليل مقابلة يستهدف هذا الغرض، والوقوف على الحقائق كما هي في الواقع. احتوى دليل المقابلة على مجموعة أسئلة موجهة لخدمة أهداف البحث، احتوى على (20) سؤال (تضم أسئلة مغلقة، مفتوحة، نصف مفتوحة)، عرضت على مجموعة من أساتذة التعليم الثانوي للسنة الثالثة، وطبعا كان ميقات إجرائها هو توقيت مداومة المتعلمين للمؤسسات الثانوية أي من (08:00) إلى (12:00) في الفترة الصباحية، ومن (14:00) إلى (17:00) مساءً، وفق ما يسمح به القانون الداخلي للمؤسسات التربوية، حيث تم استغلال فترات زمنية لساعات الفراغ من العمل، والحقيقة وجدنا بعض التفاعل الإيجابي من طرف المبحوثين الذين أبدوا اهتمامهم بالبحوث العلمية وتقديم المساعدة لأجل خدمة العلم، وهم مشكورون جزيل الشكر على ذلك، وقد بلغ عدد الأساتذة الذين أجريت المقابلة معهم (15) أستاذاً في مختلف التخصصات واكتفينا بهذا القدر، عند ملاحظة وجود تكرار في نمط الإجابة على الأسئلة، ويجدر الإشارة أننا لاحظنا خلال عملية إجراء المقابلات، هناك من يجيب بطريقة عفوية ومنهم من كان يتصنع الإجابة قصد إبراز صورة إيجابية له وقصد المغالاة لما يعتقده من الإجابات لها منى آخر غير البحث، لذا استلزم منا تغيير في بعض الأسئلة وإضافة غيرها حتى نستطيع إلتماس دقة وصدق المعلومة والتي تصب في ذات المقام أنظر الملحق رقم (02).

4- صفات المجتمع الأصلي:

تم اختيار مجتمع الدراسة وفقاً لطبيعة موضوع الدراسة المتمثل في "المسألة اللغوية في المدرسة الجزائرية"، والذي يبحث في جوانب الممارسات اللغوية لتلاميذ الأقسام النهائية للطور الثانوي، خلال الموسم الدراسي 2020/2021، والبالغ عددهم (658) تلميذاً موزعين على ثلاث مؤسسات خاصة بالتعليم الثانوي، وذلك على مستوى مدينة المسيلة كآلاتي:

- ثانوية إبراهيم بن الأغلب التميمي: (318) تلميذاً.

- ثانوية عبد الله بن مسعود: (171) تلميذاً.

- ثانوية صلاح الدين الأيوبي: (169) تلميذاً.

وقع اختيارنا لهذا المستوى، نسبة لما تمثله هذه المرحلة وهي مرحلة المراهقة، أين يبلغ عندها مستوى الاكتساب اللغوي مرحلة النضج اللغوي من خلال اجتياز المتعلم للمراحل التعليمية المختلفة، بالإضافة إلى نضج لغوي اجتماعي، اكتسب من خلاله التلميذ قدرة لغوية تواصلية مكتملة، بالإضافة إلى ما تتميز به هذه الشريحة من تجانس، سواء من حيث السن، المستوى الدراسي، الاهتمامات المشتركة كوسائل الاتصال والإعلام الحديث....، مهما اختلف انتماءهم لنوع التخصص، وتعاملها مع لغتين أو أكثر في مشوارها الدراسي، فهي تمثل وحدة من وحدات المجتمع، يسمح بتمثيلها منهجياً صفات المجتمع الكلي.

5- عينة الدراسة:

يتم اختيار العينة عادة وفق أسس وأساليب علمية متعارف عليها، فليس بالإمكان في أغلب الأحوال الحصول على البيانات التي نريدها من المجتمع بشكل مباشر، وبخاصة إذا كان هذا المجتمع كبيراً جداً، وبذلك يصبح من العملي اختيار جزء من المجتمع فقط لتطبيق إجراءات البحث عليه، لذلك كان اختيار عينة البحث أمراً حيوياً، إذ يترتب على سلامة اختيار العينة تمثيل المجتمع الذي سحبت منه تمثيلاً صحيحاً.

وهذا ما أكد عليه عمر التير في قوله: "لو تصورنا وجود مجتمع متجانس تمام التجانس، أي أنّ وحداته تتشابه في جميع الصفات، وأن كل صفة موجودة في كل وحدة بنفس الكمية الموجودة بها في الوحدة الأخرى فسيكون بالإمكان الاكتفاء بوحدة واحدة من هذا المجتمع، ونظراً لأن هذه الوحدة تشبه في صفاتها بقية الوحدات فإنّ الباحث يمكنه الاقتصار على وصف صفات هذه الوحدة، ثم الانتقال إلى وصف المجتمع أو تعميم نتائجه، ولكن الواقع وخصوصاً في مجال العلوم الاجتماعية مغايرة كثيراً لهذا التصور، فقد يكون من المستحيل تواجد مجتمع يتشابه أفراده في جميع الصفات، ولذلك فإنّ العينة التي تختار من مجتمع هي عبارة عن صورة تعكس الواقع، والهدف الذي يحاول الباحث باستمرار تحقيقه هو الحصول على عينة تمثل المجتمع الذي سحبت منه أفضل تمثيل". (التير، 1986، ص 98)

فالعينة "تمثل مجموعة جزئية من المجتمع، ويلاحظ أنّ مصطلح عينة لا يضع أي قيود على طريقة الحصول على العينة، فالعينة ببساطة هي مجموعة جزئية من مجتمع له خصائص مشتركة". (أبوعلام، 2004، ص 151)

لقد وقع الاختيار نوع العينة لهذه الدراسة على اعتماد عينة المرحلتين Two- Stage Random Sampling، تستخدم عينة المرحلتين كعينة احتمالية.

وفي هذا النوع من العينة يلجأ الباحث إلى "الجمع بين أسلوب العينة العنقودية وعينة الأفراد (تلك التي تعتمد على اختيار الأفراد)". (القواسمة وآخرون، 2012، ص 182)

وتشتمل هذه الطريقة على مرحلتين:

"المرحلة الأولى: وهو أن يختار عدد المدارس بطريقة عشوائية من المجتمع المتاح.

المرحلة الثانية: يختار عدد الطلبة من كل مدرسة بطريقة عشوائية بحيث: عدد الطلبة × عدد المدارس = عدد الطلبة الممثلة للعينه المختارة.

وهذا الأسلوب في بعض الأحيان يكون من المفيد للباحث كونها أكثر معقولة من العينة العشوائية البسيطة وأكثر تمثيلا لمجتمع الدراسة من العينة الطبقية". (القواسمة وآخرون، 2012، ص192)

ووفقا لما سبق وقع الاختيار في هذه الدراسة على ثلاثة مؤسسات خاصة بالتعليم الثانوي، وذلك على مستوى مدينة المسيلة وهي: "ثانوية عبد الله بن مسعود، ثانوية إبراهيم بن الأغلب التميمي، ثانوية صلاح الدين الأيوبي"، بطريقة عشوائية، إضافة على أن موقعهم يكمن في وسط مدينة المسيلة، مما يجعل هذا الاختيار عناصر مجتمع البحث يحظى بنوع من التجانس في مميزاته وصفاته، وهذا ما يسمح بإمكانية إجراء معاينة احتمالية، حتى يكون فيها احتمال انتقاء عنصر من عناصر مجتمع البحث ليصبح ضمن العينة، التي تسمح بتقدير درجة تمثيلية العينة المعدة للدراسة.

أما من حيث تحديد حجم العينة، ففي البحوث الاجتماعية نجد بصورة عامة، أنه "كلما كبرت العينة المستخدمة في البحث كلما كان هذا أفضل، والعبرة في النهاية ليست للحجم فقط ولكن مدى تمثيل العينة للمجتمع المبحوث تمثيلا صحيحا". (ابراش، 2009، ص247)

وعلى هذا الأساس وطبقا لأسلوب عينة المرحلتين تم اختيار العينة وفقا لمرحلتين:

- المرحلة الأولى: اخترنا (03) ثانويات بطريقة عشوائية من المجتمع المتاح.

- المرحلة الثانية: قمنا باختيار عينة من (80) تلميذ وتلميذة عشوائيا من كل مؤسسة ثانوية، فيكون حجم العينة: $80 \times 3 = 240$ طالب.

1-5 خصائص عينة الدراسة:

1-1-5 عرض الجداول المتعلقة بخصائص المبحوثين

- الجنس:

الجدول رقم (10): توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغير الجنس

الجنس	التكرارات	النسبة المئوية
ذكر	73	37,6%
أنثى	121	62,4%
المجموع	194	100%

المصدر: (من إعداد الباحثة)

- تعليق 1:

من خلال الجدول أعلاه وبالنظر إلى تكرارات أفراد عينة الدراسة والبالغ حجمهم إجمالا (194) فردا، نلاحظ أن حجم الذكور (73) بنسبة 37.6%، أما الاناث فقد بلغ عددهن (121) أنثى بنسبة قدرت بـ 62.4%، أي نسبة الاناث في عينة الدراسة جد مرتفعة مقارنة مع الذكور، ويمكن تفسير هذا بأن الاناث هم الأكثر ميلا وحرصا على الدراسة من الذكور فنجد عددهم أكبر في كل الأطوار، خاصة الأقسام النهائية. كما ان الكثير من الدراسات تؤكد وجود فروق ضمن السياق اللغوي بين الجنسين حيث

أفادت أن الجنس الإناث يفقن من الذكور في الجوانب اللغوية، حيث يسبقونهم في بداية الكلام، وعدد المفردات المكتسبة في القاموس اللغوي، وفي عملية فهم الكلام، كذلك هناك فروق في طول الجمل ودرجتها من حيث البساطة أو التعقيد لصالح البنات، على أن هذه الفروق الجنسية يقل وضوحها بإطراد النمو، وتقدم العمر، وتتلاشى هذه الفروق فيما بعد.

- مكان الإقامة:

الجدول رقم (11): توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغير الإقامة

الإقامة	التكرارات	النسبة المئوية
المسيلة	194	%100

المصدر: (من إعداد الباحثة)

- تعليق 2:

من خلال الجدول أعلاه وبالنظر إلى تكرارات أفراد عينة الدراسة والبالغ حجمهم إجمالاً (194) فرداً، قد تبين جل أفراد العينة مكان إقامتهم هي مدينة المسيلة، فأفراد العينة متجانسة من حيث الإقامة، وهو ما يعكس النمط اللغوي الذي يشترك فيه أفراد العينة، لأن اللغة شكل من أشكال الممارسة الاجتماعية فهي ببساطة جزء من المجتمع، محدداً مستوى طبيعة ممارسات اللغوية في المحيط الاجتماعي المسيلي للأفراد الدراسة، والذي يشكل كيانه المميز لدى منطقة مدينة المسيلة عن غيره، وهذا العنصر يمثل عنصراً بنائياً في التنشئة اللغوية للشخصية التلميذ.

- مكان الازدياد:

الجدول رقم (12): توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغير مكان الازدياد

مكان الازدياد	التكرارات	النسبة المئوية
المسيلة	186	%96
شلف	1	% 0.5
ورقلة	1	% 0.5
تيارت	1	% 0.5
تبسة	1	% 0.5
بسكرة	1	% 0.5
برج بوعريج	1	% 0.5
قالمة	1	% 0.5
خنشلة	1	%0.5
المجموع	194	%100

المصدر: (من إعداد الباحثة)

- تعليق 3:

من خلال الجدول أعلاه وبالنظر إلى تكرارات أفراد عينة الدراسة والبالغ حجمهم إجمالاً (194) فرداً، نلاحظ أن أغلبية عينة الدراسة مكان الازدياد كانت بالمسيلة بنسبة 96%، أما باقي العينة تتوزع إقامتهم بين كل من (شلف، ورقلة، تيارت، تبسة، بسكرة، برج بوعريج، قالمة، خنشلة) والذي عدد تكراراتهم 8 أفراد، أي ما يقابل كل فرد نسبة تقدر بـ 0.5 %، وهو ما يعادل نسبتهم ككل بـ 04%، إن المرجعية اللغوية التي تكون منها التلميذ له دروها الخاص في تكوين مكتسباته اللغوية، وفيها يكمن أولى

عمليات الاستماع التي يبنى على أساسه القاعدة اللغوية والمعرفية، فالبينة اللغوية الأولى تعد الموطن الأول لتشكيل اللغة وترسخ ملكاتها.

- المستوى التعليمي لأولياء أمور أفراد عينة الدراسة:

المستوى التعليمي للأب:

الجدول رقم (13) توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغير المستوى التعليمي للأب

النسبة المئوية	التكرارات	المستوى التعليمي للأب
6,7%	13	أمي
6,7%	13	ابتدائي
23,7%	46	متوسط
37,6%	73	ثانوي
25,3%	49	جامعي
100%	194	المجموع

المصدر: (من إعداد الباحثة)

- المستوى التعليمي للأم:

الجدول رقم (14) توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغير المستوى التعليمي للأم

النسبة المئوية	التكرارات	المستوى التعليمي للأم
9,8%	19	أمية
10,8%	21	ابتدائي
21,6%	42	متوسط
37,6%	73	ثانوي
20,1%	39	جامعي
100%	194	المجموع

المصدر: (من إعداد الباحثة)

- تعليق 4:

من خلال الجدول أعلاه رقم (16) الذي يمثل توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغير المستوى التعليمي للأب والبالغ حجمها إجمالاً (194) فرداً، نلاحظ هناك (13) أباً أمياً بنسبة بلغت 6.7%، وذوي المستوى الابتدائي فقد بلغ عددهم (13) فرد بنسبة قدرت بـ 6.7%، أما من الآباء ذوي المستوى المتوسط فقد بلغ عددهم (46) فرد بنسبة قدرت بـ 23.7%، ومن يملكون مستوى ثانوي فقد بلغ عددهم (73) فرداً بنسبة 37.6%، والجامعيين من الآباء فقد بلغ عددهم (49) بنسبة قدرت بـ 25.3%. أما فيما يخص الجدول رقم (17) فهو يمثل توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغير المستوى التعليمي للأم والبالغ حجمهم إجمالاً (194) فرداً، وجدنا ضمن أفراد العينة هناك (19) أم أمية بنسبة بلغت 9.8%، و (21) أم في المستوى بنسبة قدرت بـ 10.8%، أما من الأمهات ذوات المستوى المتوسط فقد بلغ عددهم (42) بنسبة قدرت بـ 21.6%، ومن تملكن مستوى ثانوي فقد بلغ عددهن (73) فرداً بنسبة 37.6%، والجامعيين من الآباء فقد بلغ عددهم (39) بنسبة قدرت بـ 20.1%.

ان وجود تباين في مستوى التعليمي لأولياء، له تأثير في تشكيل شخصية الطالب العلمية واللغوية، فهذا المؤشر كثير ما يرتبط بمستوى وضعية اللغوية للأبناء، فالإنتاجات اللغوية للتلاميذ تتباين باختلاف الانتماءات الطبقية ومدى اكتسابها من

رأسمال ثقافي، حيث يتبين لنا بأن مستوى التعليمي للآباء والأمهات المبحوثين يتراوح بين المستوى المتوسط والجامعي غير أن أكبر نسبة كانت لصالح المستوى الثانوي والذي بلغت لكلتا الطرفين بالصدفة قيمة متساوية قدرت بـ 37,6%، فالبينة الثقافية المبنية على ثقافة الوالدين تعطي للابن خبرات تعينه بشكل أفضل على إقبال التعلم والنجاح فيه وخاصة المستوى الجامعي للأولياء يكون تأثيرهم على التعبير والنطق أكثر تنوعاً من الطفل الذي ينشأ في وسط أقل مستوى تعليمي، والكثير من الأبحاث أكدت على تأثير الإيجابي لمستوى الوالدين على تحصيل ونجاح الأبناء –(انظر الصفحة ص 97)- ان لهذا التوزيع قد يظهر بصفة واضحة على التباين اللغوي الملاحظ على مستوى المتعلمين، فالذين ينتمون لأسر ذات مستوى تعليمي عال يكونون أكثر استعمالاً للألفاظ والعبارات والكلمات التي تمكنهم من الحديث إلى الآخرين دون عقدة، وهو ما يجعل لغتهم سليمة عكس الذين ينحدرون من مستويات منخفضة نجدهم يعانون من ضعف أثناء حديثهم واتصالهم بالآخرين نتيجة نقص الحصيلة اللغوية المكتسبة في قاموسهم اللغوي .

- مهنة أولياء الأمور لأفراد عينة الدراسة:

-مهنة الأب:

الجدول رقم (15) توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغير مهنة للأب

مهنة الأب	التكرارات	النسبة المئوية
تعليم	19	9,8%
مهن حرة	34	17,5%
حرف	2	1,0%
اطار	42	21,6%
خدمات وتجارة	34	17,5%
بدون مهنة	32	16,5%
زراعة	3	1,5%
متقاعد	28	14,4%
المجموع	194	100%

المصدر: (من إعداد الباحثة)

-مهنة الأم:

الجدول رقم (16) توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغير مهنة الأم.

مهنة الأم	التكرارات	النسبة المئوية
تعليم	16	8,2%
مهن حرة	2	1,0%
حرف	3	1,5%
إطارات	8	4,1%
خدمات	6	3,1%
بدون مهنة	153	78,9%
متقاعد	6	3,1%
المجموع	194	100%

المصدر: (من إعداد الباحثة)

- تعليق 5:

من خلال الجدول رقم (18) يتبين أنّ آباء أفراد العينة يزاولون مهن مختلفة، وقد احتلت المهن ضمن إطارات الأكبر فئة من خلال تمثيلها بنسبة (21,6%)، وهذا طبيعي إذ تعتبر الإطارات مركز كل مجتمع نشط وهو أمر معروف على مستوى كل المجتمعات الطبيعية، تأتي بعدها فئة خدمات وتجارة وفئة مهن حرة بنسبة متساوية قدرها (17,5%) وتتوزع باقي الفئات على مستويات أخرى، حيث بلغ عند التعليم بنسبة (9,8%)، حرف (1%)، زراعة (1,5%)، متقاعد (14,4%)، إلا أن هناك فئة بدون مهنة بنسبة (16,5%).

إنّ نوعية الأنشطة المهنية في أي مجتمع ترتبط بالتغيرات الحاصلة على بنائه الاجتماعي ما يعكس النشاطات ذات الأولوية بالنسبة للجماعة، والتي يتوجه نحوها الاهتمام المهني، حيث نجد أنّ المهن المعاصرة أصبحت تركز أكثر على المهارة والمعرفة، في وقت نشهد فيه هيمنة وسائل التكنولوجيا على العديد من القطاعات بما تتميز به خصائص توفير الجهد والوقت، إلا أنّها ترتبط بمستوى معرفي معين وتعتمد على القدرات العقلية أكثر من اعتمادها على القدرات الجسمانية، ما أصبح يدعو إلى التخصص فيها.

وما يهمنا في المهنة في أنّها تحدد الوضع الاقتصادي للأسرة ككل، حيث يتأثر الأداء والأسلوب اللغوي للتلاميذ بالمستويات الاقتصادية والاجتماعية للأسرة.

إنّ التلميذ الذي ينتمي إلى الفئات الاجتماعية المتعلمة يكون على قدر كافٍ من المعلومات والمعارف التي تساعد على استيعاب البرنامج الدراسي، مما يتيح له فرصة التحصيل الجيد من خلال مساعدة ابنتها أثناء المذاكرة وإنجاز الواجبات المطلوبة منه، ويمكنهما تفهم مشاكله اليومية، ومراقبة مدى تقدمه أو تأخره من خلال اتصاليهما بالمدرسة. على عكس التلميذ الذي ينتمي إلى الفئات الاجتماعية ذات مستوى منخفض أو ذات دخل ضعيف وخاصة أننا نجد هناك ضمن أفراد العينة ممن أبائهم بدون مهن، والتي تبلغ (16,5%) وهذا يؤثر بالضرورة على الجانب النفسي والتعليمي للتلميذ، ويواجه في ذلك صعوبات مختلفة سواء في استيعاب البرنامج الدراسي من جهة والافتقار للدعم المادي والمعنوي من جهة أخرى.

أما بالنسبة للجدول (19) نجد أنّ نسبة الأمهات العاملات ضئيلة بالمقارنة مع آباء عينة الدراسة، حيث بلغ فئة تعليم بنسبة (8,2%) كأعلى نسبة، ثم تليها الإطارات بنسبة (4,1%)، أما فيما يخص نسبة الخدمات وممن لديهم التقاعد كانت بنسبة متساوية بلغت (3,1%)، غير أنّ فئة الأمهات اللواتي بدون مهنة بلغت كأكثر نسبة تقدر بـ (78,9%). وهذا يشير إلى أنّ هناك الكثير من الأسر الذين يعتمدون على دخل شهري فردي يستمد من رب الأسرة.

بالمقابل باقي الأسر، يشارك الوالدان في توفير دخل مناسب يعينهم على توفير سبل العيش الأفضل.

ووفقا لمعطيات الواقع الأسرة الجزائرية تشهد تغيرات حاصلة في شكل الأسرة الجزائرية وأدوار أفرادها، وما تواجهه من معاناة في العقود الأخيرة من وضعيات اجتماعية واقتصادية صعبة بسبب الأزمات المتعددة الأبعاد التي مرت بها الجزائر، جعلت الأسرة الجزائرية عاجزة عن تلبية وإشباع حاجات أبنائها المادية والمعنوية، وحالت دون قدرتها على تهيئة مناخ أسري يجد فيه التلميذ العناية الكافية يساهم في تكوينه ورفع نشاطهم التحصيلي، لأن الدخل الشهري للفرد يبقى ضعيفا مقابل غلاء الأسعار، وبالكاد يلبي ضروريات من الحاجات الخاصة للأسرة.

وهناك الكثير من الدراسات العلمية ومنها ما تم عرضها في الإطار النظري-(انظر الصفحة ص98)-، لاحظ الباحثون من خلالها، وجود ترابط وثيق بين مهنة الأب ومستوى النوم العقلي عند الأطفال، حيث أنّ حاصل الذكاء يرتفع تدريجياً كلما تم الصعود في السلم المهني للأب.

وما تؤكد هذه الدراسات هو وجود علاقة قوية وواضحة ووثيقة بين المستوى الاقتصادي والاجتماعي لأسرة التلميذ وأدائه اللغوي، فقد أكدت نتائج البحوث أنّ الأطفال الذين يأتون من مستويات منخفضة أقل في الحديث وفي النطق، وفي كمية الكلام وفي الدقة اللغوية، إلى جانب ذلك تؤكد الدراسات وجود ارتباط بين غزارة المحصول اللفظي والمستوى الاجتماعي والاقتصادي للأسرة، فأطفال البيئات الاجتماعية والاقتصادية العالية يتكلمون أفضل وأسرع وأدق من البيئات الدنيا، لأنهم ينشئون في بيئة مجهزة بوسائل الترفيه، وهذا ما أشار إليه بورديو أنّ «قيمة رأس المال اللغوي الذي يمتلكه كل فرد، في السوق الدراسي، هي مرتبطة بالفاصل الموجود بين قدرة التحكم الرمزي في اللغة والمفروض من طرف المدرسة، والذي يحصل من الطبقة الاجتماعية» (Bourdieu, 1979, p3)، ونفهم من هذا، أنّ الرأسمال اللغوي للفرد يعكس انتماءه الطبقي من حيث المستوى التعليمي والاجتماعي والاقتصادي وهذا التأثير لا يتوقف في مرحلة الدخول إلى المدرسة، وإنما يواصل استمراريته وهيمنته في مراحل التحصيل المدرسي كافة، كما أوفت بها الدراسات السابقة.

- السكن:

الجدول رقم (17) توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغير السكن

السكن	التكرارات	النسبة المئوية
مع والديك	174	89,7%
مع العائلة الكبيرة	20	10,3%
المجموع	194	100%

المصدر: (من إعداد الباحثة)

- تعليق 6:

من خلال الجدول أعلاه وبالنظر إلى تكرارات أفراد عينة الدراسة والبالغ حجمهم إجمالاً (194) فرداً، نلاحظ أنّ عدد أفراد العينة الذين يسكنون مع الوالدين فقط بلغ (174) بنسبة 89.7%، أما من يسكنون مع العائلة الكبيرة فبلغ عددهم (20) بنسبة قدرت بـ 10.3%، تتأثر مكتسبات التلميذ بالبيئة الأسرية المتواجده ضمنها، فحجم الأسرة له علاقة وطيدة بين الرصيد اللغوي للتلميذ ومكتسباته الأولية، يتحدد على أساسها مدى كفاءة اللغة لطفل عالية أو منخفضة، فالممارسات اللغوية التي ينشئ ضمنها في مختلف المواقف الكلامية هي ممارسات يكتسبها الطفل نتيجة تأثيره بالمعاملة الأسرية التي يتلقاها، وزيادة حجم الأسرة قد يؤدي إلى انشغال الوالدين وهدم قدراتهم على متابعة أطفالهم والاهتمام بهم أو تحقيق مطالبهم، كما يؤثر حجم الأسرة على شبكة التفاعلات داخل الأسرة، ولها تأثيراً مباشراً على مستوى الرعاية والاهتمام المتوافر لكل طفل فيها. فالطفل في الأسرة الكبيرة يحرم من العديد من أنواع الرعاية سواء النفسية أو الاجتماعية أو التربوية. والأطفال الأسر صغيرة الحجم يميلون أكثر إلى الابتعاد، مع زيادة التفاعل والتواصل بين أفرادها والمشاركة في اتخاذ القرار وحل المشكلات مما يزيد معدل الثقة بالنفس، كما يتعلق ذلك على مدى مواءمة أساليب التنشئة الوالدية في رعاية الأبناء، فكلما كانت مبنية على الحوار لغوي غني بمفرداته وعلى تشجيع قيم المطالعة واكتساب المعرفة واستعانة بكل ما ينمي حصيلة اللغوية لديهم، كانت قدراتهم تتمتع بكفاءة لغوية عالية. فاللغة أداة للتعبير ووسيلة إلى تحقيق التواصل الاجتماعي، فعن طريقها تنتقل المعارف وتتوطد العلاقات

الاجتماعية بما يرى الفرد من التعلم أكثر، وعليه تعبير اللغة، أساسية في عمليتي التنشئة والتطبيع الاجتماعي، ويعزز الحوار ضمن السياق اللغوي هذه الوظائف، كما يمكن للأبوين من خلاله نقل التجارب الى أبنائهم وتعليمهم وتقويم سلوكياتهم. وعلى هذا، إن تأسيس مكتسبات القبلية لتلميذ، تكون من خلال عمليات التخزين التي تكونت خلال الانصات الى لغة الراشدين عند انغماسه في وسط الاسري، وتعرضه لسماع باستمرار ليسترجعها عند التعبير بطريقة تلقائية، وهو ما أكده ابن خلدون في اكتساب وتعلم اللغة في بيئتها الطبيعية.

6- الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة

تحقيقاً لأهداف الدراسة، أستخدم بعض الأساليب الإحصائية في العلوم الاجتماعية، لإيجاد حلول وإجابات علمية دقيقة، لذا تم الاعتماد على ما يلي:

- تقنية برنامج الاحصائي SPSS: Stistical Package for Social Science

تشكل حزمة البرنامج الآلي للتحليلات الإحصائية في العلوم الاجتماعية، أداة مهمة ومتقدمة لإجراء التحليلات الإحصائية اللازمة لتحليل البيانات الأبحاث العلمية في مجال العلوم الاجتماعية وغيرها. (فهبي، 2005، ص 60)
ومن أجل الوصول الى نتائج بحثنا الحالي، استخدمنا البرنامج الحزمة الإحصائية SPSS، باعتماد على أساليب الإحصائية التالية:

- حساب مجموع التكرارات الخاصة بكل سؤال.

- حساب النسب المئوية لمعرفة أفراد العينة الذين اختاروا كل بديل من بدائل أسئلة الاستبانة.

- الاختبار مربع كاي Chi-Square Test:

يستخدم لاختبار الفرضيات المتعلقة بالبيانات، والتي تكون على شكل توزيعات تكرارية، وتعتمد جميع أشكال استخدامه على أساس مقارنة التكرارات الحقيقية مع التكرارات المتوقعة وفقاً لطبيعة التوزيع الاحتمالي للبيانات. ان الفروض الذي يقوم عليها الاختبار ان البيانات العينة مسحوبة من مجتمع طبيعي معلوم التباين. (البلداوي، 2007، ص 216) وهو يناسب البيانات الكيفية (الاسمية) حيث يصنف أفراد العينة عادة الى مجموعات مختلفة. (فهبي، 2005، ص 368)

- خلاصة:

لكل بحث سوسيولوجي خصوصيته المنهجية، إذ ينطلق من ظاهرة اجتماعية أو يحيط بالبحث مشكلة ذات طابع اجتماعي تحتاج الى تفسير أو تستدعي حلول، تفرض على الباحث تطبيق مجموعة من الإجراءات المنهجية تساعد على تحديد معالم الدراسة، فهي حلقة وصل بين الجانب النظري والجانب الامبريقي، حيث يعد هذا الأخير الحقل الأساسي الذي يمكن من خلاله ان يحتك الباحث بالمجتمع المبحوث قصد فهم طبيعة العلاقات بين المتغيرات المختلفة وتحليلها للتحقق من الفرضيات وإرساء الصبغة العلمية على البحث، لذا الإجراءات المنهجية مطلب حتمي لتعميق البحث العلمي حتى تمكن الباحث الوصول الى الحقائق الموجودة المنتظرة من مجمل الدراسة، فمن خلالها تمكن الباحث من جمع المعلومات والمعطيات اللازمة وتحليلها بطريقة منهجية استنادا لنتائج الإحصائية التي يتم عرضها وفق جداول البسيطة والمركبة، المستوحاة من مؤشرات البحث التي حورت الى أسئلة استبيان، تهدف بالأساس الى تقديم فهم صحيح للظاهرة المدروسة، وهذا ما نشرع لتقديمه في الفصل القادم للوصول النتائج النهائية للدراسة

الفصل السادس

عرض وتحليل النتائج ومناقشتها

1- عرض وتحليل النتائج

1-1 عرض وتحليل النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى

2-1 عرض وتحليل النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية

3-1 عرض وتحليل نتائج المتعلقة بالفرضية الثالثة

2-مناقشة النتائج في ضوء فرضيات البحث

1-2 تحليل نتائج الفرضية الأولى

2-2 تحليل نتائج الفرضية الثانية

3-2 تحليل نتائج الفرضية الثالثة

3- النتائج العامة

1- عرض وتحليل النتائج:

1-1 عرض وتحليل النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى:

- ساهم الرصيد اللغوي الأسري في تشكيل المسألة اللغوية في المدرسة الجزائرية

1-1-1 تأثير المستوى التعليمي للوالدين على المستوى اللغوي للتلميذ:

1-1-1-1 علاقة المستوى التعليمي للوالدين مع السؤال رقم 40 والذي ينص على: "ما مدى إتقانك للغة العربية الفصحى؟"

- علاقة المستوى التعليمي للأب مع السؤال رقم 40 والذي ينص على: "ما مدى إتقانك للغة العربية الفصحى؟" وبعد

المعالجة الإحصائية توصلنا الى النتيجة المبينة في الجدول التالي:

الجدول رقم (18): الفرق بين إجابات أفراد عينة الدراسة على السؤال رقم (40) تبعا للمستوى التعليمي للأب

المستوى للأب	السؤال رقم (40) "ما مدى إتقانك للغة العربية الفصحى"				المجموع	درجة الحرية	Chi-Square	مستوى الدلالة	القرار
	ضعيف	متوسط	جيد	ت					
المستوى التعليمي للأب	أمي	5	7	1	13	8	4,102 ^a	0,848	غير دال
		% 2,6	% 3,6	% 0,5	% 6,7				
	ابتدائي	7	5	1	13				
		% 3,6	% 2,6	% 0,5	% 6,7				
	متوسط	23	18	5	46				
		% 11,9	% 9,3	% 2,6	% 23,7				
	ثانوي	28	33	12	73				
		% 14,4	% 17,0	% 6,2	% 37,6				
	جامعي	21	19	9	49				
		% 10,8	% 9,8	% 4,6	% 25,3				
	الاجمالي	84	82	28	194				
		% 43,3	% 42,3	% 14,4	% 100				

من خلال الجدول أعلاه وبالنظر إلى إجابات أفراد عينة الدراسة على السؤال رقم 40 والمتعلق بـ "ما مدى إتقانك للغة العربية الفصحى؟" والتي جاءت حسب الترتيب التصاعدي، حيث جاء في المرتبة الأولى البديل (ضعيف) بـ 84 تكراراً، وفي المرتبة الثانية جاء البديل (متوسط) بـ 82 تكراراً، في حين حل في المرتبة الثالثة البديل (جيد) بـ 28 تكراراً، أما بالنسبة للفرق في استجابات فئات المستوى التعليمي الخمس (أمي/ ابتدائي/ متوسط/ ثانوي/ جامعي) على بدائل السؤال رقم (40) نلاحظ وجود فرق بالنسبة للبديل (ضعيف ومتوسط) ولصالح المستوى التعليمي (ثانوي وجامعي). وبالرغم من هذا التفاوت الواضح في عدد التكرارات بالنسبة لبدايل هذا السؤال إلا أن هناك تقارب واضح بين إجابات فئات المستوى التعليمي الخمس وهذا ما دلت عليه قيمة (كا²) والتي بلغت 4,102^a وهي قيمة غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة الفا (0.05)، وهذا معناه أنه توجد لا توجد فروق دالة إحصائية في إجابات أفراد عينة الدراسة على السؤال رقم 40 تبعا لمتغير المستوى التعليمي للأب، ونسبة التأكد من هذه النتيجة هي 95% مع احتمال الوقوع في الخطأ بنسبة 5%، بمعنى لا توجد علاقة بين المستوى التعليمي للأب، إتقان التلميذ للغة العربية الفصحى.

- علاقة المستوى التعليمي للأم مع السؤال رقم 40 والذي ينص على: "ما مدى إتقانك للغة العربية الفصحى؟" وبعد المعالجة الإحصائية تم التوصل إلى النتيجة الموضحة في الجدول التالي:

الجدول رقم (19): الفرق بين إجابات أفراد عينة الدراسة على السؤال رقم (40) تبعا للمستوى التعليمي للأم

المستوى التعليمي للأم	السؤال رقم (40) "ما مدى إتقانك للغة العربية الفصحى"				المجموع	درجة الحرية	Chi-Square	مستوى الدلالة	القرار
	ضعيف	متوسط	جيد	ت					
المستوى التعليمي	أمي	10	5	4	19	08	6,819 ^a	0,556	غير دال
		%5,2	%2,6	%2,1	%9,8				
	ابتدائي	8	12	1	21				
		%4,1	%6,2	%0,5	%10,8				
	متوسط	18	16	8	42				
		%9,3	%8,2	%4,1	%21,6				
	ثانوي	34	30	9	73				
		%17,5	%15,5	%4,6	%37,6				
	جامعي	14	19	6	39				
		%7,2	%9,8	%3,1	%20,1				
	الاجمالي	84	82	28	194				
		%43,3	%42,3	%14,4	%100				

من خلال الجدول أعلاه وبالنظر إلى إجابات أفراد عينة الدراسة على السؤال رقم 40 والمتعلق بـ "السؤال رقم (40) "ما مدى إتقانك للغة العربية الفصحى؟ والتي جاءت حسب الترتيب التصاعدي، حيث جاء في المرتبة الأولى البديل (ضعيف) بـ 84 تكرارا، وفي المرتبة الثانية (متوسط) بـ 82 تكرارا، وفي المرتبة الثانية (جيد) بـ 28 تكرارا، أما بالنسبة للفرق في استجابات فئات الخبرة الأربع (أمي/ ابتدائي/ متوسط/ ثانوي/ جامعي) على بدائل السؤال رقم (40) نلاحظ وجود فرق بالنسبة للبديل (ضعيف ومتوسط) ولصالح المستوى التعليمي (ثانوي وجامعي). وبالرغم من هذا التفاوت الواضح في عدد التكرارات بالنسبة لبدايات هذا السؤال إلا أن هناك تقارب واضح بين إجابات فئات المستوى التعليمي الخمس وهذا ما دلت عليه قيمة (كا²) والتي بلغت 6,819^a وهي قيمة غير دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة الفا (0.05)، وهذا معناه أنه توجد فروق دالة إحصائية في إجابات أفراد عينة الدراسة على السؤال رقم 40 تبعا لمتغير المستوى التعليمي للأم، ونسبة التأكد من هذه النتيجة هي 95% مع احتمال الوقوع في الخطأ بنسبة 5%، بمعنى لا توجد علاقة بين المستوى التعليمي للأم، إتقان التلميذ للغة العربية الفصحى.

تعليق 7:

يمثل الجدول رقم (18) و(19)، نسب المستوى التعليمي للأولياء وعلاقته بمدى إتقان التلميذ للغة العربية الفصحى، فكانت الاستجابات أنه لا توجد علاقة بين المستوى التعليمي للأولياء وإتقان التلميذ للغة العربية، نجد توافق هذه النتيجة طبقا للواقع، إذ نلاحظ الكثير من الأفراد، كان لهم نجاحات في مشواهم الدراسي وإتقانهم للغة الفصحى بغض النظر على المستوى التعليمي لأولياءهم، الذي نجده منخفضا أو حتى مستوى "أمي"، وكون اللغة العربية الفصحى لغة رسمية أولى في الجزائر فتعلمها عملية تتولى المؤسسات التربوية على تحمل عبئ ذلك، وتعمل على «ضمان التحكم في اللغة العربية، باعتبارها

اللغة الوطنية والرسمية وأداة اكتساب المعرفة في مختلف المستويات التعليمية ووسيلة التواصل الاجتماعي وأداة العمل والإنتاج الفكري» كما نصت المادة 4 من الدستور الجزائري، هذا بالإضافة إلى ما يميز النظام التربوي على إلزامية التعلم ومجانيته وفقا للمادة 13/12. (النشرة الرسمية للتربية الوطنية، 2008، ص 61-67)، يمنح جميع التلاميذ كجزء من النظام إمكانية ممارسة حقهم في التعليم، وتزويدهم بكفاءات ملائمة ومتينة ودائمة يمكن توظيفها، فالنماذج اللغوية التي يتلقاها التلميذ في مراحل الدراسة من النمو اللغوي تساعده على اكتساب عدد أكبر وأفضل الألفاظ، بما يتيح للتلميذ التعلم مدى الحياة والمساهمة الفعلية في الحياة الاجتماعية والثقافية والاقتصادية وكذا التكيف مع المتغيرات.

فمن خلال «الفرص التعليمية المتاحة يتسنى للتلميذ الترقى والحراك الاجتماعي من طبقته إلى الطبقة الأعلى بقدر ما يحصل عليه من سنوات التعليم (الت مدرّس Schooling)، لأنّ التعليم يزيد من دخله وهذا بدوره يجعله يتمتع بمكانة عالية في المجتمع». (علي هلال وفاق، 2002، ص 75)

وهذا بالإضافة، لا يمنع أن نصح من خلال نتائج الجداول وجود تفاوت في النسب المئوية للبديل (جيد) لصالح المستوى (متوسط/ثانوي/جامعي)، بنسبة للأب حسب تسلسل المستويات كانت (2,6%/6,2%/4,6%) وللأم (1,4%/4,6%/3,1%) مما يدل أنّ المستوى التعليمي للأولياء له تأثيره الخاص على الممارسات اللغوية للطفل، وهذا ما توصلت إليه دراسة بوزاد بيحة دينارزاد (2018/2017) "أنّ الانتماءات الاجتماعية لا تؤثر على فئة دون أخرى على عملية تعلم اللغة، نظرا على أنّ هذه العملية تمارس في المدرسة، إلا أن الانتماءات الاجتماعية تأثيرها على مستوى اللغوي للطفل"، فالخلفية الاجتماعية الثقافية للأباء لها دور رئيسي في النجاح المدرسي للأبناء «خاصة الوالدان اللذان يملكان المسؤولية الأولى عن أبنائهم فنجد مثلا أنّ رأسمال الثقافي عبر عنه بورديو بأنّه يتمثل خاصة في تلك الشهادات الجامعية والمراتب الدراسية» (بوهناف، 2003، ص 38)، فكلما كان المستوى التعليمي والثقافي للوالدين عاليا، كلما كان توفير الجو الملائم لتعلمهم أكثر، وإكسابهم نمط معين من إثراء لغوي بفضل ما يسمعون من آبائهم من ألفاظ وعبارات تساعد على نمو الذخيرة اللغوية لديهم، كما يرى بورديو «أنّ النظام التعليمي يطلب من طلابه ما لم يعطهم إياه، فالتدريبات التي تقدمها المدرسة لا يتم استيعابها بشكل كامل إلا من قبل هؤلاء الذين نالوا من قبل مثل هذه التدريبات، بمعنى أنّ من يملك رأسمالا ثقافيا يستطيع أن يضيف إلى رأس مال ثقافي جديد، فيتبنى بذلك رصيده» (علي هلال وفاق، 2002، ص 78)، وهو ما يجعل اللامساواة في توزيع رأسمال اللغوي بين التلاميذ ودرجة ثقافتهم للغة في الوسط المدرسي.

2-1-1-1 علاقة المستوى التعليمي للوالدين مع السؤال رقم 69 والذي ينص على: ما مدى استيعابك للمواد الأجنبية؟
- علاقة المستوى التعليمي للأب مع السؤال رقم 69 والذي ينص على: "ما مدى استيعابك للمواد الأجنبية؟" وبعد المعالجة الإحصائية تم التوصل إلى النتيجة الموضحة في الجدول التالي:

الجدول رقم (20): الفرق بين إجابات أفراد عينة الدراسة على السؤال رقم (69) تبعا للمستوى التعليمي للاب

المستوى التعليمي للأب		السؤال رقم (69): ما مدى استيعابك للمواد الأجنبية؟				المجموع	درجة الحرية	Chi-Square	مستوى الدلالة	القرار
		ت	ضعيف	متوسط	جيد					
المستوى التعليمي للأب	أمي	ت	6	7	0	13	8	4,269 ^a	0,832	غير دال
		%	%3,1	%3,6	%0,0	6,7%				
	ابتدائي	ت	6	7	0	13				
		%	%3,1	%3,6	%0,0	6,7%				
	متوسط	ت	14	31	1	46				
		%	%7,2	%16,0	%0,5	23,7%				
	ثانوي	ت	23	46	4	73				
		%	%11,9	%23,7	%2,1	37,6%				
	جامعي	ت	16	30	3	49				
		%	%8,2	%15,5	%1,5	%25,3				
	الاجمالي	ت	65	121	8	194				
		%	%33,5	%62,4	%4,1	%100				

من خلال الجدول أعلاه وبالنظر إلى إجابات أفراد عينة الدراسة على السؤال رقم 69 والمتعلق بـ "ما مدى استيعابك للمواد الأجنبية؟" والتي جاءت حسب الترتيب التصاعدي، حيث جاء في المرتبة الأولى البديل (متوسط) بـ 121 تكراراً، وفي المرتبة الثانية جاء البديل (ضعيف) بـ 65 تكراراً، وفي المرتبة الثالثة جاء البديل (جيد) بـ 08 تكراراً، أما بالنسبة للفرق في استجابات فئات المستوى التعليمي الخمس (أمي/ ابتدائي/ متوسط/ ثانوي/ جامعي) على بدائل السؤال رقم (69) نلاحظ وجود فرق بالنسبة للبديل (متوسط) ولصالح المستوى التعليمي (ثانوي وجامعي). وبالرغم من هذا التفاوت الواضح في عدد التكرارات بالنسبة لبدائل هذا السؤال إلا أن هناك تقارب واضح بين إجابات فئات المستوى التعليمي الخمس وهذا ما دلت عليه قيمة (ك²) والتي بلغت 4,269^a وهي قيمة غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة الفا (0.05)، وهذا معناه أنه توجد لا توجد فروق دالة إحصائية في إجابات أفراد عينة الدراسة على السؤال رقم 69 تبعا لمتغير المستوى التعليمي للأم، ونسبة التأكد من هذه النتيجة هي 95% مع احتمال الوقوع في الخطأ بنسبة 5%، أي أن "ما مدى استيعاب التلميذ للمواد الأجنبية ليس له علاقة بالمستوى التعليمي للآباء.

- علاقة المستوى التعليمي للأم مع السؤال رقم 69 والذي ينص على: ما مدى استيعابك للمواد الأجنبية؟"

الجدول رقم (21): الفرق بين إجابات أفراد عينة الدراسة على السؤال رقم (69) تبعاً للمستوى التعليمي للأم

القرار	مستوى الدلالة	Chi- Square	درجة الحرية	المجموع	السؤال رقم (69): ما مدى استيعابك للمواد الأجنبية؟				المستوى التعليمي	
					جيد	متوسط	ضعيف			
غير دال	0,448	7,856 ^a	8	19	1	13	5	ت	أمي	المستوى التعليمي للأُم
				9,8%	0,5%	6,7%	2,6%	%		
				21	0	14	7	ت	ابتدائي	
				10,8%	0,0%	7,2%	3,6%	%		
				42	2	25	15	ت	متوسط	
				21,6%	1,0%	12,9%	7,7%	%		
				73	1	49	23	ت	ثانوي	
				37,6%	0,5%	25,3%	11,9%	%		
				39	4	20	15	ت	جامعي	
				20,1%	2,1%	10,3%	7,7%	%		
				194	8	121	65	ت	الاجمالي	
				%100	4,1%	62,4%	33,5%	%		

من خلال الجدول أعلاه وبالنظر إلى إجابات أفراد عينة الدراسة على السؤال رقم 69 والمتعلق بـ "ما مدى استيعابك للمواد الأجنبية؟ والتي جاءت حسب الترتيب التصاعدي، حيث جاء في المرتبة الأولى البديل (متوسط) بـ 121 تكراراً، وفي المرتبة الثانية جاء البديل (ضعيف) بـ 65 تكراراً، وفي المرتبة الثالثة جاء البديل (جيد) بـ 08 تكراراً، أما بالنسبة للفرق في استجابات فئات المستوى التعليمي الخمس (أمي/ ابتدائي/ متوسط/ ثانوي/ جامعي) على بدائل السؤال رقم (69) نلاحظ وجود فرق بالنسبة للبديل (متوسط) ولصالح المستوى التعليمي (متوسط و ثانوي). وبالرغم من هذا التفاوت الواضح في عدد التكرارات بالنسبة لبدايل هذا السؤال إلا أن هناك تقارب واضح بين إجابات فئات المستوى التعليمي الخمس وهذا ما دلّت عليه قيمة (كا²) والتي بلغت 4,269^a وهي قيمة غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة الفا (0.05)، وهذا معناه أنه توجد لا توجد فروق دالة إحصائية في إجابات أفراد عينة الدراسة على السؤال رقم 69 تبعاً لمتغير المستوى التعليمي للأم، ونسبة التأكد من هذه النتيجة هي 95% مع احتمال الوقوع في الخطأ بنسبة 5%. أي أن ما مدى استيعاب التلميذ للمواد الأجنبية ليس له علاقة بالمستوى التعليمي للأمهات.

- التعليق 8:

وفقاً للجدول رقم (20) و(21) تبين النتائج أنه لا وجود لعلاقة بين المستوى التعليمي للأولياء (الأم-الأب) بمدى استيعاب التلميذ للمواد الأجنبية، لقد سبق وأن أشرنا في التعليق الأول بأن الانتماءات الاجتماعية لا تؤثر على فئة دون أخرى على عملية تعلم لغة معينة وأن المستوى التعليم والثقافي للوالدين وقدراتهما العقلية له تأثير واضح على النمو اللغوي للأطفال في البيئة الأسرية، إلا أننا نلاحظ تراجع مستوى إتقان اللغات الأجنبية مقارنة باللغة العربية الفصحى، لصالح البديل (متوسط) بنسبة (62,4%) ثم في المرتبة الثانية البديل (ضعيف) بنسبة (33,5%) وهذا قد يرجع للطابع الحضاري لمدينة المسيلة وما يتميز به

محيطه الاجتماعي من خصائص تجعل منه بيئة غير مشجعة على تعليم اللغات الأجنبية والفرنسية على وجه التحديد، فإن لهذه الأخيرة تأثيراً في الشؤون الإدارية للبلاد والتعاملات الاجتماعية، إذ نجد في لهجات المدن الساحلية الجزائرية هناك استعمال فارط للمفردات الفرنسية إذا ما قورنت بلهجات منطقة الدراسة، وهذا الاختلاف له بعد تاريخي، فكان إحدى مهام الاستعمار الفرنسي في الجزائر "فرنسة" المجتمع، وبما أن جذور الاستعمار الثقافية كانت متغلصة بشكل أكبر في الشمال، فهذا يعني أن للفرنسية تأثير لغوي معتبر على التعاملات الاجتماعية لهاته المواقع، بينما أهالي منطقة الدراسة لطالما كان مجتمعاً محافظاً على عاداته وتقاليده، وينظر للغات الأجنبية على أنها مجرداً من الأصالة وانسلاخاً عن القيم، مما نتج عنه تراكمات وتعتيدات من جيل إلى آخر.

فالاختلافات البيئية الجغرافية التي تكون فيها الأسر وظروفهم الاجتماعية والثقافية والاقتصادية مختلفة، هو ما يجعل نظرتهم وتصورهم للغات أبنائهم قد تختلف أحياناً وتتشابه أحياناً أخرى.

لهذا نجد في المحيط الأسري أن الأدوار والوظائف التي تقوم بها الأسرة في ترسيخ هذه اللغة للأبناء، وما يستمدونه خلال الحجم الساعي المحصور لتدريس اللغة الأجنبية في المراحل التعليمية، غير كافية لاستيعاب المواد الأجنبية.

1-1-3 علاقة المستوى التعليمي للوالدين مع السؤال رقم 14 والذي ينص على: "هل تلقيت المساعد في الدراسة من أهلك؟" - علاقة المستوى التعليمي للاب مع السؤال رقم 14 والذي ينص على: هل تلقيت المساعد في الدراسة من أهلك؟ وبعد المعالجة الإحصائية تم التوصل إلى النتيجة الموضحة في الجدول التالي:

الجدول رقم (22): الفرق بين إجابات أفراد عينة الدراسة على السؤال رقم (14) تبعاً للمستوى التعليمي للاب

المستوى التعليمي	السؤال رقم (14) هل تلقيت المساعد في الدراسة من أهلك	لا	نعم	المجموع	درجة الحرية	Chi-Square	مستوى الدلالة	القرار
المستوى التعليمي للاب	أمي	ت	13	0	13	0,575 ^a	0,966	غير دال
		%	6,7%	0,0%	6,7%			
	ابتدائي	ت	12	1	13			
		%	6,2%	0,5%	6,7%			
	متوسط	ت	41	5	46			
		%	21,1%	2,6%	23,7%			
	ثانوي	ت	63	10	73			
		%	32,5%	5,2%	37,6%			
	جامعي	ت	43	6	49			
		%	22,2%	3,1%	25,3%			
الاجمالي	ت	172	22	194				
	%	88,7%	11,3%	%100				

من خلال الجدول أعلاه وبالنظر إلى إجابات أفراد عينة الدراسة على السؤال رقم 14 والمتعلق بـ "هل تلقيت المساعد في الدراسة من أهلك؟" والتي جاءت حسب الترتيب التصاعدي، حيث جاء في المرتبة الأولى البديل (نعم) بـ 172 تكراراً، وفي المرتبة الثانية جاء البديل (لا) بـ 22 تكراراً، أما بالنسبة للفرق في استجابات فئات المستوى التعليمي الخمس (أمي/ ابتدائي/ متوسط/

ثانوي/جامعي) على بدائل السؤال رقم (14) نلاحظ وجود فرق بالنسبة للبديل (متوسط) ولصالح المستوى التعليمي (ثانوي وجامعي). وبالرغم من هذا التفاوت الواضح في عدد التكرارات بالنسبة لبدايل هذا السؤال إلا أن هناك تقارب واضح بين إجابات فئات المستوى التعليمي الخمس وهذا ما دلت عليه قيمة (كا²) والتي بلغت 4,102^a وهي قيمة غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة الفا (0.05)، وهذا معناه أنه توجد لا توجد فروق دالة إحصائية في إجابات أفراد عينة الدراسة على السؤال رقم 12 تبعاً لمتغير المستوى التعليمي للأب، ونسبة التأكد من هذه النتيجة هي 95% مع احتمال الوقوع في الخطأ بنسبة 5%، أي أن تلقي المساعد في الدراسة من طرف الأهل ليس له علاقة بالمستوى التعليمي للأباء.

- علاقة المستوى التعليمي للأم مع السؤال رقم 14 والذي ينص على: هل تلقيت المساعد في الدراسة من أهلك؟ وبعد المعالجة الإحصائية تم التوصل إلى النتيجة الموضحة في الجدول التالي:

الجدول رقم (23): الفرق بين إجابات أفراد عينة الدراسة على السؤال رقم (14) تبعاً للمستوى التعليمي للأم

القرار	مستوى الدلالة	Chi-Square	درجة الحرية	المجموع	السؤال رقم (14)				
					لا	نعم			
غير دال	0,743	1,962 ^a	4	19	2	17	ت	أمي	المستوى التعليمي للأم
				9,8%	1,0%	8,8%	%		
				21	2	19	ت	ابتدائي	
				10,8%	1,0%	9,8%	%		
				42	7	35	ت	متوسط	
				21,6%	3,6%	18,0%	%		
				73	6	67	ت	ثانوي	
				37,6%	3,1%	34,5%	%		
				39	5	34	ت	جامعي	
				20,1%	2,6%	17,5%	%		
				194	22	172	ت	الاجمالي	
				%100	11,3%	88,7%	%		

من خلال الجدول أعلاه وبالنظر إلى إجابات أفراد عينة الدراسة على السؤال رقم 14 والمتعلق بـ "هل تلقيت المساعد في الدراسة من أهلك؟ والتي جاءت حسب الترتيب التصاعدي، حيث جاء في المرتبة الأولى البديل (نعم) بـ 172 تكراراً، وفي المرتبة الثانية جاء البديل (لا) بـ 22 تكراراً، أما بالنسبة للفرق في استجابات فئات المستوى التعليمي الخمس (أمي/ ابتدائي/ متوسط/ ثانوي/ جامعي) على بدائل السؤال رقم (14) نلاحظ وجود فرق بالنسبة للبديل (ثانوي) ولصالح المستوى التعليمي (ثانوي وجامعي). وبالرغم من هذا التفاوت الواضح في عدد التكرارات بالنسبة لبدايل هذا السؤال إلا أن هناك تقارب واضح بين إجابات فئات المستوى التعليمي الخمس وهذا ما دلت عليه قيمة (كا²) والتي بلغت 1,962^a وهي قيمة غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة الفا (0.05)، وهذا معناه أنه توجد لا توجد فروق دالة إحصائية في إجابات أفراد عينة الدراسة على السؤال رقم 12 تبعاً لمتغير المستوى التعليمي للأم، ونسبة التأكد من هذه النتيجة هي 95% مع احتمال الوقوع في الخطأ بنسبة 5%، أي أن تلقي المساعد في الدراسة من طرف الأهل ليس له علاقة بالمستوى التعليمي للأمهات.

4-1-1-1 علاقة المستوى التعليمي للوالدين (الأب/الأم) مع السؤال رقم 17 والذي ينص على: "هل يتحاور والديك معك في مواضيع تهمك؟"

- علاقة المستوى التعليمي للأب مع السؤال رقم 17 والذي ينص على: هل يتحاور والديك معك في مواضيع تهمك؟ وبعد المعالجة الإحصائية تم التوصل إلى النتيجة الموضحة في الجدول التالي:

الجدول رقم (24): الفرق بين إجابات أفراد عينة الدراسة على السؤال رقم (17) تبعا للمستوى التعليمي

المستوى التعليمي	السؤال رقم (17): هل يتحاور والديك معك في مواضيع تهمك؟			المجموع	درجة الحرية	Chi-Square	مستوى الدلالة	القرار
	نعم	لا	ت					
المستوى التعليمي للأب	ت	10	3	13	4	0,575 ^a	0,966	غير دال
	%	5,2%	1,5%	6,7%				
	ت	11	2	13				
	%	5,7%	1,0%	6,7%				
	ت	35	11	46				
	%	18,0%	5,7%	23,7%				
	ت	56	17	73				
	%	28,9%	8,8%	37,6%				
	ت	39	10	49				
	%	20,1%	5,2%	25,3%				
	ت	151	43	194				
	%	77,8%	22,2%	100%				

من خلال الجدول أعلاه وبالنظر إلى إجابات أفراد عينة الدراسة على السؤال رقم 69 والمتعلق بـ "ما مدى إتقانك للغة العربية الفصحى؟ والتي جاءت حسب الترتيب التصاعدي، حيث جاء في المرتبة الأولى البديل (متوسط) بـ 121 تكراراً، وفي المرتبة الثانية جاء البديل (ضعيف) بـ 65 تكراراً، وفي المرتبة الثالثة جاء البديل (جيد) بـ 08 تكراراً، أما بالنسبة للفرق في استجابات فئات المستوى التعليمي الخمس (أمي/ ابتدائي/ متوسط/ ثانوي/ جامعي) على بدائل السؤال رقم (69) نلاحظ وجود فرق بالنسبة للبديل (متوسط) ولصالح المستوى التعليمي (ثانوي وجامعي). وبالرغم من هذا التفاوت الواضح في عدد التكرارات بالنسبة لبدائل هذا السؤال إلا أن هناك تقارب واضح بين إجابات فئات المستوى التعليمي الخمس وهذا ما دلت عليه قيمة (ك²) والتي بلغت 4,269^a وهي قيمة غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ألفا (0.05)، وهذا معناه أنه توجد لا توجد فروق دالة إحصائية في إجابات أفراد عينة الدراسة على السؤال رقم 69 تبعا لمتغير المستوى التعليمي للأب، ونسبة التأكد من هذه النتيجة هي 95% مع احتمال الوقوع في الخطأ بنسبة 5%، أي أن إتقان اللغة العربية الفصحى ليس له علاقة بالمستوى التعليمي للآباء.

- علاقة المستوى التعليمي للأم بالسؤال رقم (17): هل يتحاور والديك معك في مواضيع تهتمك؟ وبعد المعالجة الإحصائية تم التوصل إلى النتيجة الموضحة في الجدول التالي:

الجدول رقم (25): الفرق بين إجابات أفراد عينة الدراسة على السؤال رقم (17) تبعا للمستوى التعليمي للأم

المستوى التعليمي للأم	السؤال رقم (17): هل يتحاور والديك معك في مواضيع تهتمك؟			المجموع	درجة الحرية	Chi-Square	مستوى الدلالة	القرار
	ت	نعم	لا					
المستوى التعليمي للأم	أمي	16	3	19	4	1,962 ^a	0,743	غير دال
		8,2%	1,5%	9,8%				
	ابتدائي	18	3	21				
		9,3%	1,5%	10,8%				
	متوسط	32	10	42				
		16,5%	5,2%	21,6%				
	ثانوي	54	19	73				
		27,8%	9,8%	37,6%				
	جامعي	31	8	39				
		16,0%	4,1%	20,1%				
	الاجمالي	151	43	194				
		77,8%	22,2%	%100				

من خلال الجدول أعلاه وبالنظر إلى إجابات أفراد عينة الدراسة على السؤال رقم 17 والمتعلق بـ "يتحاور والديك معك في مواضيع تهتمك؟ والتي جاءت حسب الترتيب التصاعدي، حيث جاء في المرتبة الأولى البديل (نعم) بـ 151 تكراراً، وفي المرتبة الثانية جاء البديل (لا) بـ 43 تكراراً، أما بالنسبة للفرق في استجابات فئات المستوى التعليمي الخمس (أمي/ ابتدائي/ متوسط/ ثانوي/ جامعي) على بدائل السؤال رقم (17) نلاحظ وجود فرق بالنسبة للبدايل (نعم) ولصالح المستوى التعليمي (متوسط و ثانوي وجامعي). وبالرغم من هذا التفاوت الواضح في عدد التكرارات بالنسبة لبدايل هذا السؤال إلا أن هناك تقارب واضح بين إجابات فئات المستوى التعليمي الخمس وهذا ما دلّت عليه قيمة (كا²) والتي بلغت 1,962^a وهي قيمة غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة الفا (0.05)، وهذا معناه أنه توجد لا توجد فروق دالة إحصائية في إجابات أفراد عينة الدراسة على السؤال رقم 17 تبعا لمتغير المستوى التعليمي للأم، ونسبة التأكد من هذه النتيجة هي 95% مع احتمال الوقوع في الخطأ بنسبة 5%، أي أن تحاور والديك مع أبنائهم في مواضيع تهتم الأبناء ليس له علاقة بالمستوى التعليمي للأمهات.

- تعليق 9:

تبين نتائج الجدول رقم (22) و(23)، أنّ تلقي المساعدة في الدراسة من طرف الأهل ليس له علاقة بالمستوى التعليمي للأولياء، مع أنّ إجابة التلاميذ عينة الدراسة كانت لصالح "نعم" بنسبة (88,7%) وهي نسبة عالية مقارنة بنسبة من أجابوا بـ "لا" (11,3%)، وهذا يدل أن توجه الأسرة الجزائرية للاهتمام بالتعليم الأبناء وتقديم المساعدة بشكل مادي أو معنوي كان لصالح جميع المستويات، فالأسرة من أهم مؤسسات التنشئة الاجتماعية التي تسعى إلى المحافظة على تماسكها وتوازنها الداخلي، وذلك أن يكون بين أعضائها مستوى من تشبع سلوك مقبول اجتماعياً، وهذا يرتبط ارتباطاً وثيقاً بما تتجلى

الاتجاهات الوالدية لجانب الاهتمام ومساعدة الطفل حتى تحقق التنشئة أهدافها، هذا بالإضافة إلى أنَّ الأسرة حساسة لما يصيب المجتمع في نظمته وقيمه من التغير، ينعكس على الأداء الوظيفي لها، حيث نشهد في عصرنا الحالي الاهتمام الواسع بالأنظمة التربوية وما يتخذ من مكانة على جميع الأصعدة السياسية والاقتصادية والاجتماعية جعل من الأسرة أن تولي أهمية التعلم النشء من بين أولوياتها حتى تضمن نوعاً من التوازن والاستقرار.

وضمن النتائج حاز المستوى التعليم الثانوي، كأكبر نسبة لإجابات أفراد العينة سواء للأب (32,5%) أو للأم (34,5%) ممن تلقوا المساعدة في الدراسة، وهنا يبرز ما للوضعية الثقافية والاجتماعية للأسرة حيز كبير من التأثير على مستوى تحصيل المتعلمين ومتابعيهم، فكلما كان الوضع الأسري أحسن كلما كان تحقيق التوافق والتوازن أكثر، مما يجعل الاهتمامات لدى الآباء إزاء أبنائهم تأخذ حيزاً كبيراً على عكس الأسر ذات مستوى منخفض تكون العلاقات فيما بينها يسودها نوع من الفتور بسبب عدم تلبية وتوفير جميع الحاجيات الأساسية للأبناء، وهو ما يجعل اللامساواة في توزيع رأس المال اللغوي بين الطبقات الاجتماعية ودرجات تحصيلهم، وهذا ما أشارت إليه دراسة لعموري نصيرة (2015/2014) "إنَّ المستوى الثقافي للأسرة يعكس أثره على درجة إتقان اللغة للأطفال ومن ثم تلعب العوامل الثقافية دوراً كبيراً في تشكيل لغة الطفل ونموها".

كما ان المستوى التعليمي وخبراتهم الثقافية تؤهل أولياء الأمور لتقديم مساعدة للأبناء في مختلف الأنشطة والمسائل التعليمية التي تصعب على التلميذ، كما يساهم في ترغيبهم على حب التعلم والمعرفة من خلال أساليب الحوار والتفاعلات الاجتماعية المختلفة، وهذا ما يشير إليه نتائج الجدول رقم (24)، (25)، بالنظر إلى إجابات أفراد عينة الدراسة إزاء التحوار مع الأولياء في مواضيع هامة للتلميذ، كانت لصالح البديل "نعم" بنسبة (77,8%) بالمقابل كان لصالح المستوى التعليمي (ثانوي/جامعي) للأب، (ثانوي) للأم.

ولتأكيد النتائج والآراء المتوصل إليها، سعى الاستبيان أن يتعمق أكثر في علاقة الوالدين بالأبناء، من خلال إبراز الأكثر تحاوراً معهم فكانت الإجابات كالآتي:

الجدول رقم (26): توزيع أفراد عينة الدراسة حسب الأكثر تحاوراً من قبل الوالدين في البيت .

الترتيب	النسبة المئوية	التكرارات	البديل
3	10,3%	20	الأب
2	38,1%	74	الأم
1	51,6%	100	معا
-	100%	194	المجموع

من خلال الجدول أعلاه نلاحظ أن إجابات أفراد عينة الدراسة والبالغ عددهم إجمالاً (194) فرداً قد انقسمت إلى ثلاث مجموعات، حيث جاء في المرتبة الأولى المجموعة الذين اجابوا على السؤال بالبديل (معا) وقد بلغ عددهم (100) فرداً بنسبة مئوية بلغت 51,6%، أما المرتبة الثانية فجاءت المجموعة الذين اجابوا على السؤال بالبديل "الأم" والبالغ عددهم (74) بنسبة مئوية قدرت بـ 38,1%، أما المجموعة الثالثة والأخيرة الذين اجابوا بـ الأب والبالغ عددهم (20) بنسبة مئوية بلغت 10,3% نستنتج أن أغلبية أفراد عينة الدراسة يتحاورون مع الوالدين معا في مواضيع التي تهمهم .

توضح النتائج، تأثير البيئة بشكل كبير، ومضمون الحوارات وطريقتها والمحادثات التي يتابعها التلميذ أو يشارك فيها، يعتمد بصورة كبيرة على العلاقات بين الأسرة وعلى العلاقة الاجتماعية والثقافية، فهذه الجوانب تعكس واقع التنشئة اللغوية

للأبناء، وهو ما ذهبت إليه دراسة بوزا ربيحة دینارزاد (2018/2017) " أن المتعلمون الذين يتواجدون في بيئة أسرية غنية بالحوار اللغوي بين الآباء والأبناء يتمتعون بكفاءة لغوية عالية".

وتعتبر لغة الكبار والراشدين أفضل نماذج لغوية يمكن أن يحاكيها الأبناء، والتي تكون أكبر للأدوار التي تقدمها الأم باعتبارها المعلم الأول للطفل عند اكتسابه اللغة، ومن ناحية دورها في الاحتكاك والتعامل مع أبنائها كما توضح نتائج الجدول، والذي تحتل فيه دور الأم بنسبة أعلى بمجموع البديلين (معا والأم) أي (51,6% + 38,1%)، ولكن هذا الدور لا يقتصر على الأم وحدها، بل يساهم باقي أفراد الأسرة في ذلك.

وغالبا ما يكون الأبناء لديهم ميل كبير في تحدث حول الأشياء المهمة في حياتهم، وإذا ما توفر لهم هذا النشاط، سيساهم أن يكون المتعلم أكثر فعالية ويهيئ له الجو النفسي المناسب لممارسة اللغة، يكتسب من خلاله مفاهيم جديدة، تمكنه من إجادة النطق والطلاقة اللغوية، وتعوده على التفكير المنطقي وترتيب الأفكار وربطها، فالمرجع الأول لاكتساب اللغة هو البيئة التي يعيش فيها الفرد، فلا يمكن أن تتنامى حصيلة الفرد اللغوية وتقوى بعيدا عن الوسط الأسري، فهي ليست غريزية بل ظاهرة إنسانية مكتسبة يأخذها الفرد منذ ولادته بالسماع والمحاكاة.

وهو ما يجعل اللامساواة في توزيع رأس المال اللغوي بين الطبقات الاجتماعية ودرجات تحصيلهم، وهذا ما أشارت إليه دراسة لعموري نصيرة (2015/2014) "إنّ المستوى الثقافي للأسرة يعكس أثره على درجة إتقان اللغة للأطفال ومن ثم تلعب العوامل الثقافية دورا كبيرا في تشكيل لغة الطفل ونموها".

ومنه نجد أنّ المستوى التعليمي للأبوين يلعب دورا هاما في تكوين شخصية الطفل تكويننا تتأسس عليه معالم شخصيته في المستقبل، لأنهم يعملون على نقل قيم إيجابية للطفل تمكنه من الشعور بالثقة بالنفس والإقبال على المستقبل بنظرة أكثر انفتاحا وليونة مما يساعده على التكيف، فالحرمان الثقافي في هذا السياق يؤثر سلبا على تفكير الطفل، كما أنّ المعاملة الوالدية الجافة تشكل حاجزا بين جيل الآباء وجيل الأبناء بطريقة ينعلم وفقها الحوار والتواصل مما يعيق التنشئة الصحيحة للطفل.

1-1-2 تأثير لغة الوالدين على لغة التلميذ:

1-2-1-1 اللغات التي يتقنها الوالدين:

- س10: ما هي اللغات التي يتقنها الأب؟ وبعد المعالجة الإحصائية تم التوصل إلى النتيجة الموضحة في الجدول التالي:

الجدول رقم (27): توزيع إجابات أفراد عينة الدراسة على السؤال رقم (10)

رقم	اللغات التي يتقنها الأب	التكرار المشاهد	النسبة المئوية %	الترتيب
1	اللغة العربية الفصحى	194	100%	1
2	اللغة الأمازيغية	12	6.2%	4
3	الفرنسية	84	43.3%	2
4	الانجليزية	21	10.8%	3
5	أخرى	4	5,3%	5

من خلال الجدول أعلاه نلاحظ أن إجابات أفراد عينة الدراسة والبالغ عددهم إجمالا (194) فردا قد انقسمت إلى خمس مجموعات، حيث جاء في المرتبة الأولى المجموعة الذين اجابوا على السؤال بالبديل (اللغة العربية الفصحى) وقد بلغ

عدهم (194) فردا بنسبة مئوية بلغت 100%، أما المرتبة الثانية فجاءت المجموعة الذين اجابوا على السؤال بالبديل "اللغة الفرنسية" والبالغ عددهم (84) بنسبة مئوية قدرت بـ 43.3%، أما في المرتبة الثالثة فجاءت المجموعة الذين اجابوا على السؤال بالبديل "الانجليزية" والبالغ عددهم (21) بنسبة مئوية قدرت بـ 10.8%، في حين جاء في المرتبة الرابعة المجموعة الذين اجابوا على السؤال بالبديل "الأمازيغية" والبالغ عددهم (12) بنسبة مئوية قدرت بـ 6.2%، في حين جاء في المرتبة الخامسة والأخيرة المجموعة الذين اجابوا على السؤال بالبديل "لغات آخر" والبالغ عددهم (4) بنسبة مئوية قدرت بـ 5.3%، وفي الأخير نستنتج أن كل أفراد عينة الدراسة يؤكدون على ان اللغات التي يتقنها الأب كانت لصالح اللغة العربية الفصحى.

- س11: ما هي اللغات التي تتقنها الأم؟ وبعد المعالجة الإحصائية تم التوصل إلى النتيجة الموضحة في الجدول التالي:

الجدول رقم (28): إجابات أفراد عينة الدراسة على السؤال رقم (11)

رقم	اللغات التي تتقنها الأم	التكرار المشاهد	النسبة المئوية %	الترتيب
1	اللغة العربية الفصحى	190	97.9%	1
2	اللغة الأمازيغية	25	12.9%	4
3	الفرنسية	78	40.2%	2
4	الانجليزية	26	13.4%	3
5	اخرى	7	3.6%	5

من خلال الجدول أعلاه نلاحظ أن إجابات أفراد عينة الدراسة والبالغ عددهم إجمالا (194) فردا قد انقسمت إلى خمس مجموعات، حيث جاء في المرتبة الأولى المجموعة الذين اجابوا على السؤال بالبديل "اللغة العربية الفصحى" وقد بلغ عددهم (190) فردا بنسبة مئوية بلغت 100%، أما المرتبة الثانية فجاءت المجموعة الذين اجابوا على السؤال بالبديل "اللغة الفرنسية" والبالغ عددهم (78) بنسبة مئوية قدرت بـ 40.2%، أما في المرتبة الثالثة فجاءت المجموعة الذين اجابوا على السؤال بالبديل "الانجليزية" والبالغ عددهم (26) بنسبة مئوية قدرت بـ 13.4%، في حين جاء في المرتبة الرابعة المجموعة الذين اجابوا على السؤال بالبديل "الأمازيغية" والبالغ عددهم (25) بنسبة مئوية قدرت بـ 12.9%، في حين جاء في المرتبة الخامسة والأخيرة المجموعة الذين اجابوا على السؤال بالبديل "لغات آخر" والبالغ عددهم (7) بنسبة مئوية قدرت بـ 3.6%، وفي الأخير نستنتج أن أغلب أفراد عينة الدراسة يؤكدون على ان اللغات التي تتقنها الأم كانت لصالح اللغة العربية الفصحى.

- س15: ماهي اللغة التي تلقى تشجيعا من والديك بالتحدث بها أكثر حسب الترتيب 1، 2، 3، 4، 5؟ وبعد المعالجة الإحصائية تم التوصل إلى النتيجة الموضحة في الجدول التالي:

الجدول رقم (29): إجابات أفراد عينة الدراسة على السؤال رقم (15).

رقم	اللغة	التكرار المشاهد	النسبة المئوية %	الترتيب
1	اللغة العامية	9	4.6%	5
2	العربية الفصحى	77	39.7%	1
3	اللغة الأمازيغية	12	6.2%	4
4	الفرنسية	28	14.4%	3
5	الانجليزية	68	35.1%	2
المجموع		194	100%	

من خلال الجدول أعلاه نلاحظ أن إجابات أفراد عينة الدراسة والبالغ عددهم إجمالاً (194) فرداً قد انقسمت إلى خمس مجموعات، حيث جاء في المرتبة الأولى المجموعة الذين اجابوا على السؤال بالبديل "اللغة العربية" وقد بلغ عددهم (77) فرداً بنسبة مئوية بلغت 39.7%، أما المرتبة الثانية فجاءت المجموعة الذين اجابوا على السؤال بالبديل "اللغة الانجليزية" والبالغ عددهم (68) بنسبة مئوية قدرت بـ 35.1%، أما في المرتبة الثالثة فجاءت المجموعة الذين اجابوا على السؤال بالبديل "الفرنسية" والبالغ عددهم (28) بنسبة مئوية قدرت بـ 14.4%، في حين جاء في المرتبة الرابعة المجموعة الذين اجابوا على السؤال بالبديل "الأمازيغية" والبالغ عددهم (12) بنسبة مئوية قدرت بـ 6.2%، في حين جاء في المرتبة الخامسة والأخيرة المجموعة الذين اجابوا على السؤال بالبديل "اللغة العامية" والبالغ عددهم (9) بنسبة مئوية قدرت بـ 4.6%، وفي الأخير نستنتج أن أغلب أفراد عينة الدراسة يؤكدون أن اللغة العربية هي أكثر لغة تلقى تشجيعاً من طرف الوالدين بالإضافة إلى الانجليزية.

1-1-2 اللغات التي يتقنها الوالدين مع السؤال رقم (38): ماهي المادة الدراسية التي تميل إليها أكثر؟

- علاقة السؤال رقم (10): "ما هي اللغات التي يتقنها الأب؟ بالسؤال رقم (38): -ماهي المادة الدراسية التي تميل إليها أكثر؟ وبعد المعالجة الإحصائية تم التوصل إلى النتيجة الموضحة في الجدول التالي:

الجدول رقم (30) يوضح توزيع إجابات أفراد عينة الدراسة على السؤال رقم (10) بالسؤال رقم (38):

الترتيب	الاجمالي	بدائل السؤال رقم 38			بدائل السؤال رقم 10	
	ت	الانجليزية	اللغة الفرنسية	اللغة العربية		
1	194	83	46	65	ت	عربية
	% 100,0	% 42,8	% 23,7	% 33,5	%	
5	12	7	2	3	ت	الأمازيغية
	% 100,0	% 58,3	% 16,7	% 25,0	%	
2	84	34	17	33	ت	الفرنسية
	% 100,0	% 40,5	% 20,2	% 39,3	%	
3	21	12	1	8	ت	الانجليزية
	% 100,0	% 57,1	% 4,8	% 38,1	%	
4	5	00	00	5	ت	أخرى
	% 100,0	00	00	% 100,0	%	
		136	66	114	الاجمالي	
		1	3	2	الترتيب	

من خلال الجدول أعلاه وبالنظر إلى إجابات أفراد عينة الدراسة على السؤال رقم 10 والمتعلق بـ "ما هي اللغات التي يتقنها الأب؟ والتي جاءت حسب الترتيب التصاعدي، حيث جاء في المرتبة الأولى البديل (العربية) بـ 194 تكراراً، وفي المرتبة الثانية جاء البديل (الفرنسية) بـ 84 تكراراً، وفي المرتبة الثالثة جاء البديل (الفصحى) بـ 21 تكراراً، وفي المرتبة الرابعة جاء البديل (الأمازيغية) بـ 12 تكراراً، وفي المرتبة الخامسة جاء البديل (أخرى) بـ 05 تكراراً، أما بالنسبة للفرق في استجابات أفراد عينة الدراسة على بدائل السؤال رقم (10) تبعا للسؤال (38) والذي نص على: ماهي المادة الدراسية التي تميل إليها أكثر؟ حيث نلاحظ وجود فرق بالنسبة

للبديل (إنجليزية)). وبالرغم من أغلبية أفراد عينة الدراسة أكدوا أن اللغات التي يتقنها أبائهم هي العربية إلا أنهم يميلون إلى اللغة الإنجليزية.

- علاقة السؤال (11): ما هي اللغات التي تتقنها الأم؟ بالسؤال رقم (38): ماهي المادة الدراسية التي تميل إليها أكثر؟ وبعد المعالجة الإحصائية تم التوصل إلى النتيجة الموضحة في الجدول التالي:

الجدول رقم (31): الفرق بين إجابات أفراد عينة الدراسة على السؤال رقم (11) تبعا للسؤال (38):

الترتيب	الاجمالي	بدائل السؤال رقم السؤال (38)			بدائل السؤال رقم 11	
		الانجليزية	اللغة الفرنسية	اللغة العربية		
1	190	79	46	65	ت	العربية
	%100	41,6%	24,2%	34,2%	%	
4	25	9	6	10	ت	الأمازيغية
	%100	36,0%	24,0%	40,0%	%	
2	78	27	17	34	ت	الفرنسية
	%100	34,6%	21,8%	43,6%	%	
3	26	17	8	1	ت	الانجليزية
	%100	65,4%	30,8%	3,8%	%	
5	7	6	00	1	ت	اخرى
	%100	85,7%	00	14,3%	%	
/		138	77	111	الاجمالي	
		1	3	2	الترتيب	

من خلال الجدول أعلاه وبالنظر إلى إجابات أفراد عينة الدراسة على السؤال رقم 10 والمتعلق بـ "ما هي اللغات التي يتقنها الأم؟ والتي جاءت حسب الترتيب التصاعدي، حيث جاء في المرتبة الأولى البديل (العربية) بـ 190 تكراراً، وفي المرتبة الثانية جاء البديل (الفرنسية) بـ 78 تكراراً، وفي المرتبة الثالثة جاء البديل (انجليزية) بـ 26 تكراراً، وفي المرتبة الرابعة جاء البديل (الأمازيغية) بـ 25 تكراراً، وفي المرتبة الخامسة جاء البديل (أخرى) بـ 07 تكراراً، أما بالنسبة للفرق في استجابات أفراد عينة الدراسة على بدائل السؤال رقم (11) تبعا للسؤال (38) والذي نص على: ماهي المادة الدراسية التي تميل إليها أكثر؟ حيث نلاحظ وجود فرق بالنسبة للبديل (إنجليزية)). وبالرغم من أغلبية أفراد عينة الدراسة أكدوا أن اللغات التي تتقنها أمهاتهم هي العربية إلا أنهم يميلون إلى اللغة الإنجليزية ثم العربية فالفرنسية.

- س39: هل لديك توجه نحو تنمية مهارتك بالغات أخرى؟ بعد المعالجة الإحصائية تم التوصل إلى النتيجة الموضحة في الجدول التالي:

الجدول رقم (32): توزيع إجابات أفراد عينة الدراسة على السؤال رقم (39)

القرار	مستوى الدلالة	K ² قيمة	درجة الحرية	الفرق بين التكرار المشاهد والمتوقع	التكرار المتوقع	النسبة المئوية %	التكرار المشاهد	بدائل الإجابة على السؤال رقم (39)
دال عند مستوى 0.01	0,000	109,876 ^a	1	73,0	97,0	87,6	170	نعم
				-73,0	97,0	12,4	24	لا
				/		100,0	194	الإجمالي

من خلال الجدول أعلاه نلاحظ أن إجابات أفراد عينة الدراسة والبالغ عددهم إجمالاً (194) فرداً قد انقسمت إلى مجموعتين، تمثلت المجموعة الأولى في الأفراد الذين تمحورت إجاباتهم على السؤال رقم (39) بالبديل "نعم" وقد بلغ عددهم (170) فرداً بنسبة مئوية بلغت 87.6%، أما المجموعة الثانية فتمثل الأفراد الذين كانت إجاباتهم على هذا السؤال بالبديل "لا" والبالغ عددهم (24) بنسبة مئوية قدرت بـ 12.4%. وللتأكد من دلالة هذه الفروق في التكرارات والنسب تم اللجوء إلى اختبار الدلالة الإحصائية (كا²) حيث نلاحظ من الجدول أعلاه أن قيمتها عند درجة الحرية (1) قدرت بـ 109.876^a وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ألفا ($\alpha=0.01$). وبالتالي فإن هناك فرق دال إحصائياً بين المجموعتين لصالح المجموعة الأولى "نعم" ونسبة التأكد من هذه النتيجة هو 99% مع احتمال الوقوع في الخطأ بنسبة 1%. ومنه نستنتج أن أغلبية أفراد عينة الدراسة يملكون توجه نحو تنمية مهاراتهم بلغات أخرى.

- تعليق 10:

من خلال الجدول رقم (27)، (28) نجد من بين اللغات التي يتقنها أولياء الأمور والمعروفة في الحقل اللغوي الجزائري، جاءت في الترتيب الأول اللغة العربية الفصحى وكانت النتائج للآباء (100%) وبالنسبة للأمهات (97,9%)، ثم تليها اللغة الفرنسية في الترتيب الثاني بنسبة (43,3%) للآباء و(40,2%) لصالح الأمهات، إلا أن النسب كانت ضئيلة للغات الإنجليزية والأمازيغية، وهذا يرتبط ارتباطاً بما يؤول إليه النظام التعليمي في الجزائر والذي له دور كبير في نشر اللغة القومية وفي ترسيخها وجعلها دعامة أساسية للارتقاء بثقافة الأمة وبوعي أفرادها.

وحسب بورديو باعتباره «اللغة كقوة رمزية وتأديتها للدور المركزي في استمرار النفوذ وإعادة إنتاج هذه القوة من خلال نظام التعليم، أي من خلال نظام التعليم، أي من خلال نظام اللغة المتواجد في المدرسة» (خضر، 2000، ص 65) «فمن خلال تقديم التعليم ورأس المال الثقافي إلى المتعلمين بما في ذلك اللغة واللهجات وأنماط السلوك والاتجاهات وطرق التفكير والاهتمامات وتعلمها من خلال الأنساق الرمزية التي تمتلكها الصفوة ويكسبها النظام الاجتماعي شرعية عامة، وأن كل فرد يتمثل هذا الرصيد الثقافي فأنه يصبح من أتباع النظام القائم، إن بورديو يؤكد على النظام التربوي هي التي ترى وتحافظ على توزيع واستهلاك رأس المال الثقافي، وإن الخصائص النفسية تستخدم لإنتاج وبناء الممارسات فهي بالأساس ظاهرة أسرية اجتماعية وليس ظاهرة فردية ويتم غرسها من خلال عملية التنشئة الاجتماعية» (جعيني، 2009، ص 111).

فالمدرسة الجزائرية تنظر للغة العربية كقوة رمزية تعمل على إعادة إنتاج هذه القوة من خلال نظام التعليم، وهو ما يزيد انتشاراً وتوسعاً واهتماماً من قبل الأسرة، وهذا بتلقيها لهم وتعليمها لأبنائهم، خاصة للذين يكتسبون رأس مال ثقافي مرتفع، وهذا لإدراكهم ووعيهم بأهمية ومكانة اللغة العربية في الحياة الاجتماعية ومختلف مجالاتها.

واللغة العربية وسيلة لتلقي المعارف واستيعاب مختلف العلوم وتتيح لهم التكيف والتجاوب مع محيطهم، فتحصيل التلاميذ في المواد الدراسية الأخرى مرهون بمدى مهارتهم في اللغة العربية، وإذا لم يكن التلميذ يمتلك لهذه اللغة فإن تحصيله وأدائه في المواد الأخرى سيلقى ضعفاً، فتعلم اللغة العربية في الواقع يكسب التلميذ خبرة كافية تساعد في تعلم المواد الأخرى.

ولذا نجد هناك تشجيعاً من طرف الأولياء إزاء أولادهم لهذه اللغة كما هو موضح في الجدول رقم (29) بنسبة (39,7%)، وتأت بعدها بنسبة متقاربة لها تبلغ (35,1%) لصالح اللغة الإنجليزية.

ونلاحظ أن إتقان الأولياء للغة الفرنسية في الترتيب الثاني وفقاً للواقع اللغوي الذي يتسم خصوصاً بوضعية لغوية توصف بالثنائية، وهو من أهم مظاهر التعدد اللغوي الذي يطبع مجتمعنا، تعددية خلفها التراكم التاريخي والثقافي والتحول

التي عرفتها الجزائر، وهذا على أساس أن الواقع الثقافي واللغوي للجزائر الذي تشكلت منه القضايا المرتبطة بالمسألة اللغوية من بداية مطارحتها مباشرة بعد حصول الاستقلال، أين عادت هذه اللغة إلى مصاف مقاعد الدراسة واعتماد سياسة التعليم المزدوج لتحل اللغة الفرنسية لغة أجنبية أولى في النظام الرسمي، والتي سعت فيها فرنسا على هيمنة لغتها في الوسط اللغوي تحت ولاء النخب الفرانكفونية الحاكمة، والسعي لإلحاقها حضاريا وثقافيا بالمشروع الحضاري الغربي.

وكنتيجة للتطورات الحاصلة في مجال العلوم والمعرفة واجتياز اللغة الإنجليزية كلغة رائدة في الفضاء العلمي والتحكم في وسائل العصرنة، قد غير من معادلة التوازن اللغوي على الصعيد الوطني، ومسار نظرة المجتمع للفرنسية، وأضحت الإنجليزية أكثر توجها من قبل الأفراد والتلاميذ وليس فقط هذا، فأمام هذا «الزحف الهائل للغة الإنجليزية خاصة بعد انخراط ميزان المعادلة الدولية لصالح أمريكا بسقوط القطب الروسي وانتهاء الحرب الباردة، وتزعزع أمريكا نظام العولمة الجديد، وتبنيها على صورتها التقليدية المعروفة، إنَّ هذا التحول في ميزان المعادلة الدولية ليلقي بظلاله، بدون شك، على أنواع وطبيعة العلاقات الخارجية التي يمكن أن تتحقق في ضوءها المصالح الخاصة، وإنها لفرصة سانحة أمام الجزائر للتخلص من الهيمنة الفرنسية ولو جزئيا، في اتجاه تحقيق بعض الاستقلال عنها». (تونسي، 2015، ص96)

ونتيجة هذه الأسباب كان توجه أولياء الأمور للغة الإنجليزية تأخذ مكانة اللغة الفرنسية، وأصبحت تلقى تشجيعا منهم لأولادهم، فللوالدين تأثير على مدى توافق نحو النمو اللغوي وإقبالها، بتوظيف معلوماتهم وقدراتهم في شكل أساليب أثناء تعاملهم مع الأبناء، وهذا ما يؤثر على الاكتساب اللغوي، فالسلوكات ومواقف الآباء إزاء أبنائهم يكون وفق أفكارهم وتوجهاتهم، والتي تعكس هي الأخرى مستواهم التعليمي الذي وصلوا إليه، وإلى مستوى تصوراتهم وميلوهم بخصوص لغة أبنائهم، وهذا ما نلمسه في الواقع، إذ نشهد الكثير من التلاميذ أثناء اختيارهم لتخصص معين في الدراسة لا يكون إلا بعد استشارة وأخذ الموافقة من أوليائهم.

وبهذا فإنَّ الرأسمال الثقافي لدى الوالدين يأخذ شكله الأول في شخصية التلميذ على أشكال المعرفة الثقافية المكتسبة والاستعدادات التي تعبر عن رموز داخلية مستدمجة تعمل على إعداد الفرد للتفاعل بإيجابية مع المواقف وتفسير العلاقات والأحداث الثقافية، كما تساهم في بلورة الفكر وإنضاجه من خلال فتح مداركه بما اكتسبه من معرفة والخبرات لتطوير مؤهلاته وتنميتها وتطويرها.

إنَّ نظرة التلميذ لما يحيط به وتطلعه للمستقبل يجعل منه استحضار ميول واتجاهات نحو لغة معينة التي تخدم أفكاره وأهدافه، لهذا جاءت نتائج الجدول رقم (31) يوضح إجابات أفراد العينة كانت ميولهم للمادة الدراسية التي تلقى إقبالا أكثر هي اللغة الإنجليزية بلغ عددهم (138) وأكدوا أغلبية أفراد عينة الدراسة بأنَّ لديهم توجه نحو تنمية مهاراتهم للغات الأجنبية في الجدول رقم (32) بنسبة (87,6%) حيث بلغت (K^2) بقيمة ($109,876^0$) وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ($\infty=0.01$)، وكانت أغلب إجابات التلاميذ للسؤال المفتوح رقم (39): إذا كان نعم في أي لغة؟ نصت بتأكيد الغالبية على اللغة الإنجليزية ثم يليها اللغات التالية: الألمانية، الإسبانية، التركية، الفرنسية، اليابانية، الصينية.

3-1-1 اللغة المستعملة داخل الأسرة واثرها على لغة التلميذ:

- س 09: ماهية اللغة المستخدمة في البيت؟ وبعد المعالجة الإحصائية تم التوصل إلى النتيجة الموضحة في الجدول التالي :

الجدول رقم (33): توزيع أفراد عينة الدراسة حسب اللغة المستعملة في البيت

الترتيب	النسبة المئوية	التكرارات	اللغة
1	%98	192	اللغة العامية
2	%2	2	اللغة العربية الفصحى
-	%100	194	المجموع

من خلال الجدول أعلاه نلاحظ أن إجابات أفراد عينة الدراسة والبالغ عددهم إجمالاً (194) فرداً قد انقسمت إلى خمس مجموعتين، حيث جاء في المرتبة الأولى المجموعة الذين اجابوا على السؤال بالبديل (اللغة العامية) وقد بلغ عددهم (192) فرداً بنسبة مئوية بلغت %98، أما المرتبة الثانية فجاءت المجموعة الذين اجابوا على السؤال بالبديل "اللغة العربية الفصحى" والبالغ عددهم (2) بنسبة مئوية قدرت بـ %2، نستنتج أن أغلبية أفراد عينة الدراسة يتحدثون باللغة العامية في البيت.

الجدول رقم (34) توزيع إجابات أفراد عينة الدراسة على السؤال (ماهي اللغة المستعملة في المساعدة ؟)

رقم	اللغة	التكرارالمشاهد	النسبة المئوية %	الترتيب
1	العامية	133	%68.6	1
2	الأمازيغية	11	%5.7	4
3	الفصحى	80	%41.2	2
4	الفرنسية	76	%39.2	3

من خلال الجدول أعلاه نلاحظ أن إجابات أفراد عينة الدراسة والبالغ عددهم إجمالاً (194) فرداً قد انقسمت إلى أربعة مجموعات، حيث جاء في المرتبة الأولى المجموعة الذين اجابوا على السؤال بالبديل (العامية) وقد بلغ عددهم (133) فرداً بنسبة مئوية بلغت %68.6، أما المرتبة الثانية فجاءت المجموعة الذين اجابوا على السؤال بالبديل "الفصحى" والبالغ عددهم (80) بنسبة مئوية قدرت بـ %41.2، أما في المرتبة الثالثة فجاءت المجموعة الذين اجابوا على السؤال بالبديل "الفرنسية" والبالغ عددهم (76) بنسبة مئوية قدرت بـ %39.2، في حين جاء في المرتبة الرابعة والأخيرة المجموعة الذين اجابوا على السؤال بالبديل "الأمازيغية" والبالغ عددهم (11) بنسبة مئوية قدرت بـ %5.7، ومنه نستنتج أن أغلبية أفراد عينة الدراسة يتلقون المساعدة من أهلهم باللغة العامية.

- علاقة السؤال 9 الذي نص على اللغة المستعملة في البيت؟ مع السؤال رقم 58 الذي نص على هل تستوعب شرح الأساتذة باللغة الفصحى؟ وبعد المعالجة الإحصائية تم التوصل إلى النتيجة الموضحة في الجدول التالي:

الجدول رقم (35): الفرق بين إجابات أفراد عينة الدراسة على السؤال رقم (9) تبعا للسؤال (58)

القرار	مستوى الدلالة	Chi-Square	درجة الحرية	المجموع	س 58			السؤال رقم (9)		
					لا	احينا	نعم			
غير دال	0,813	,414 ³⁰	2	192	10	23	159	ت	عامية	ع
				99,0%	5,2%	11,9%	82,0%	%		
				2	0	0	2	ت	العربية الفصحى	
				1,0%	0,0%	0,0%	1,0%	%		
				194	10	23	161	ت	الاجمالي	
				%100	5,2%	11,9%	83,0%	%		

من خلال الجدول أعلاه وبالنظر إلى إجابات أفراد عينة الدراسة على السؤال رقم 9 والمتعلق بـ اللغة المستعملة في البيت؟ والتي جاءت حسب الترتيب التصاعدي، حيث جاء في المرتبة الأولى البديل (عامية) بـ 192 تكراراً، وفي المرتبة الثانية (العربية الفصحى) بـ 02 تكراراً، أما بالنسبة لإجابات أفراد العينة على السؤال رقم (58) والمتعلق بـ هل تستوعب شرح الأساتذة باللغة الفصحى؟ والتي جاءت حسب الترتيب التصاعدي، حيث جاء في المرتبة الأولى البديل (نعم) بـ 161 تكراراً، وفي المرتبة الثانية (أحياناً) بـ 23 تكراراً، وفي المرتبة الثالثة (لا) بـ 10 تكراراً، حيث نلاحظ وجود تقارب واضح بين إجابات أفراد العينة على بدائل السؤالين وللكشف عن الفروق في إجابات أفراد العينة على السؤال (9) حسب السؤال (58) تم استخدام (كا²) والتي بلغت 0,414³ وهي قيمة غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة الفا (0.05). وهذا معناه أنه لا توجد فروق في إجابات أفراد عينة الدراسة على بدائل السؤال رقم 9 حسب السؤال 58، حيث وعلى الرغم من أن أغلبية أفراد العينة أكدوا بأن اللغة المستعملة في البيت هي العامية إلا أنهم أكدوا أنهم يستوعبون شرح الأساتذة باللغة الفصحى وهذه النتيجة جاءت غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة 0.05.

س44: هل تلجأ إلى استخدام العامية أثناء تفاعلك في الدرس؟ بعد المعالجة الإحصائية تم التوصل إلى النتيجة الموضحة في الجدول التالي:

الجدول رقم (36): توزيع إجابات أفراد عينة الدراسة على السؤال رقم (44)

بدائل الإجابة على السؤال رقم (44)	التكرار المشاهد	النسبة المئوية %	التكرار المتوقع	الفرق بين التكرار المشاهد والمتوقع	درجة الحرية	K ² قيمة	مستوى الدلالة	القرار
نعم	99	51,0	64,7	34,3	2	75,598 ^a	0,000	دال عند مستوى 0.01
احينا	87	44,8	64,7	22,3				
لا	8	4,1	64,7	-56,7				
الإجمالي	194	100,0	/					

من خلال الجدول أعلاه نلاحظ أن إجابات أفراد عينة الدراسة والبالغ عددهم إجمالاً (194) فرداً قد انقسمت إلى ثلاثة مجموعات، تمثلت المجموعة الأولى في الأفراد الذين تمحورت إجاباتهم على السؤال رقم (44) بالبديل "نعم" وقد بلغ عددهم (99) فرداً بنسبة مئوية بلغت 51%، أما المجموعة الثانية فتمثل الأفراد الذين كانت إجاباتهم على هذا السؤال بالبديل "أحياناً" والبالغ عددهم (87) بنسبة مئوية قدرت بـ 44.8%، والمجموعة الثالثة فتمثل الأفراد الذين كانت إجاباتهم على هذا السؤال بالبديل "لا" والبالغ عددهم (8) بنسبة مئوية قدرت بـ 4.1%، وللتأكد من دلالة هذه الفروق في التكرارات والنسب تم اللجوء إلى اختبار الدلالة الإحصائية (كا²) حيث نلاحظ من الجدول أعلاه أن قيمتها عند درجة الحرية (2) قدرت بـ 75.598^a وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ألفا (α=0.01)، وبالتالي فإن هناك فرق دال إحصائياً بين المجموعات الثلاث لصالح المجموعة الأولى «نعم» ونسبة التأكد من هذه النتيجة هو 99% مع احتمال الوقوع في الخطأ بنسبة 1% . ومنه نستنتج أن أغلبية أفراد عينة الدراسة يعتمدون العامية أثناء التفاعل في الدرس.

تعليق 11:

رغم إتقان أولياء الأمور للغة العربية إلا أن اللغة المستعملة في البيت بحسب إجابة التلاميذ ووفقاً للواقع هي اللغة العامية بنسبة (98%)، أو ما تسمى «بلغة الطبع، لغة المنشأ، اللغة القومية، اللغة الجهوية، اللغة الأم، إلا أن لغة الطبع لا

تحدد في هذا المفهوم فقط لأنها في الحقيقة تراث مكتسب بعد الولادة مأخوذ بواسطة الشخص الحاضن أما كان أو شخصا آخر من نفس الجماعة التي ولد فيها الطفل» (بلعيد، 2009، ص27). يبدأ التلميذ باكتساب اللغة العامية التي يسميها ممن حوله، يتلقاها تلقائيا مباشرة على امتداد مراحل تكوينه اللغوي، لأنه في مرحلة التلقين ينغمس في الحمام اللغوي، عن طريق أفراد أسرته، واللغة وليدة البيئة، والطفل من خلال تفاعله مع أفراد أسرته، يبني نظاما يمكنه من معالجة الملفوظات وإنتاجها، وتأتي هذه اللغة عن طريق المحاكاة والتقليد، بما يلاحظه من نماذج لغوية للوالدين بحكم ملازمتهم في مرحلته الأولى، وباعتبارهم كنموذج ومصدر للتعليم بالملاحظة ومشاهدة ما يجري في مواقف مختلفة، وبهذا يكتسب الفرد اللغة في إطار معين وفي مواقف مختلفة في السياق الاجتماعي، فعن طريق السمع والمشاهدة تتداول على سمعه مفرداتها وطريقة التحدث بها سواء بين أشخاص يشاهدون أو يكونون مشاركا في ذلك الموقف، فالمتعلم ككائن اجتماعي، يتأثر بسلوكات الآخرين وتصرفاتهم واتجاهاتهم، ويستطيع عن طريق الملاحظة رصد استجاباتهم للمواقف المختلفة وتقليدها، وهذا طبعا بعد أن تأخذ العمليات المعرفية شكل التمثيل الرمزي للأفكار والصور الذهنية ثم تخزينها ومعالجتها.

وهنا يتضح لنا الطابع الاجتماعي للغة، فليس هناك نظاما لغويا يمكن أن يوجد منفصلا عن جماعة إنسانية تستخدمه وتتعامل به، فاللغة ليست هدفا في ذاتها، وإنما هي وسيلة للتواصل بين أفراد الجماعة الإنسانية.

وهذا يتسم المتعلم بطابع اللغة التطبيعي البارز في الممارسات العملية الأولى لمراحل الاكتساب، ويتلقى اللغة العامية بكل خصائصها من أفراد أسرته، وحكم الواقع اللغوي الجزائري يعيش الطفل هجينا لغويا بين العاميات التي يطبع بها لسان الطفل الجزائري، فيتعامل بها ويتقنها، وتستقر في وجدانه وذهنه، تمده بكل ما يحتاج إليه من كلمات وتعابير، وعند دخوله المدرسة يتعلم العربية الفصحى غير المألوفة لسمعه وفهمه، وهنا تتشكل المعالم الأولى للازدواجية اللغوية، فوفقا لهذه المرحلة يعتمد المتعلم على لغته الأم اعتمادا كاملا في سياق تعلم اللغة الثانية، وأثار الهجين اللغوي الذي عرفه الطفل من محيطه يبقى قائما في بداية دراسته على التحصيل اللغوي، لكونه في هذه المرحلة يتلقى اللغة في قالبها الجديد، فبعد أن كان يعتمد المنطوق عموما يصبح في المدرسة أمام المنطوق والمكتوب، ويتطلب منه عالمه الجديد بذل جهود في محاولة اكتساب معارف جديدة، فيصطدم بالكثير من الصعوبات، لأنه لا يستطيع إدماج لغة التطبيع في اللغة العربية الفصحى، ومن ثم لا يستطيع الفهم والاستيعاب الجيد لها، فالأسرة إذا لم تؤمن للطفل قاعدة يعتمد عليها في منطوقاته اللغوية الجديدة حتما سيؤثر ذلك على المراحل الدراسية ومن تحصيله العلمي.

وهكذا يجب أن يتعلم الطفل لغته بوعي، وأن يتدرب على استعمال قواعدها ويفهم تلك القواعد حتى تصبح لغة ثانية إلى جانب لغته الأم التي اكتسبها في محيطه، ويذهب عبد القادر الفاسي الفهري إلى أننا «لا نحتاج إلى كبير عناء لنبين أن اللغة العربية ليست لغة أولى، فالطفل العربي لا يخرج إلى محيط ليتلفظ لغة فصيحة متداولة في الأفواه، بنفس الكيفية التي يخرج بها الطفل الفرنسي إلى محيطه ليتعلم الفرنسية، أو الإنجليزية ليكتسب الإنجليزية، إذن العربية الفصحى ليست لغة أولى في محدداتها النفسية والإدراكية والذاكرية» (بلعيد، 2004، ص106).

لابد من توفير وسط لغوي ينغمس فيه المتعلم خلا فترة زمنية معينة، حتى يتمكن من اللغة، فتنمو ملكته اللغوية تدريجيا لبلوغ أقصى غايات التعلم وهي تحقيق الكفاءة التواصلية، فلو طائف الأسرة دور ريادي في عملية الترسخ إذا كانت ملمة بدرجة من الوعي لأهمية التدريبات اللغوية والممارسة المستمرة في عملية التخاطب مع الطفل ومحاولة استنطاقه، ومداومة

الاستماع للعادات الكلامية الخاصة باللغة، فمهاره السمع تخدم بالدرجة الأولى المحادثة هذا بالإضافة إلى توافر وسائل مساهمة في تدريب الطفل على الأنماط اللغوية الصحيحة وتقليدها والنسج على منوالها في المواقف الطبيعية الحياتية. وبهذا عملية الاكتساب تتطور في سياق طبيعي من خلال التفاعلات الكلامية المختلفة، وتكسب المتعلم نوعاً من الإحساس بما هو مقبول نحويًا، وما هو غير مقبول في اللغة. فالتلميذ مرهون بمدى تشكل البنية القاعدية اللغوية في مكتسباته القبلية وما توفرت له رعاية في هذا الجانب، حتى يتمكن من مقاومة الازدواجية اللغوية وانعكاساتها على البناء المعرفي والفكري والنفسي له، مما قد تشكل عقدة في نموه اللغوي، وغالباً ما أدت الازدواجية اللغوية إلى وجود هوة بين الوسط الاجتماعي والوسط المدرسي، فأنتجت لغة بعيدة كل البعد عن الواقع التعليمي وتسببت في ضعف الحصيلة اللغوية لعدد كبير من المعلمين والمتعلمين على حد سواء، نتيجة لطغيان العامية على مختلف المجالات وتعود الأسرة على ممارستها أدى بطبيعة الحال تطبع أفرادها بها، تجسدت في حديثهم وكلامهم واستحضارها حتى في المواقف التعليمية، وهو ما اشارت له دراسة لعموري نصيرة (2015/2014) "ان الطفل الجزائري لا يلقى الاهتمام الكافي من الأسرة في تعلمها، خاصة في السنوات الأولى التي تمثل استعداد مخ الطفل لتعليم لغته الأم التي تبقى معه طوال حياته، وبالتالي تسيطر هذه اللهجات المختلطة على مركز اللغة في المخ ولا يتمكن الطفل لاحقاً من تعديلها وتعلم اللغة العربية الفصحى التي ينبغي أن تكون لغته الأم"، ومن خلال الجدول رقم (34) يبين أن إجابات أفراد عينة الدراسة أكدوا أنّ اللغة المستعملة أثناء تلقينهم المساعدة من الأهل كانت لصالح اللغة العامية في الرتبة الأولى بنسبة (68,6%) ثم تليها اللغة الفصحى في المرتبة الثانية بنسبة مئوية بلغت (41,2%)، وفي المرتبة الثالثة اللغة الفرنسية بنسبة (39,2%)، وفي الأخير الأمازيغية بنسبة (5,7%).

والتأمل للوضع اللغوي يصادف تعدداً مشوباً بالازدواجية اللغوية خاصة، ويلاحظ وجود لغات ولهجات متعددة، والتلميذ الثانوي وخاصة المرحلة النهائية منها، تصبح دراسته أكثر تخصصاً حسب المادة متعمقاً أكثر في مجاله المرغوب، فيتلقي معارف ومصطلحات جديدة من مفردات، وعبارات، وألفاظ وتراكيب، كل هذا يساعده على اكتساب رصيد لغوي جديد، إلا أن التعددية أو الهجين اللغوي الذي يتخبط فيه لسانه وطغيان اللغات الأجنبية في الساحة العلمية لمجتمعنا، يشكل حتماً عقدة في النمو اللغوي والفكري والنفسي، والتعلم عموماً يحدث في سياق اجتماعي وظروف ثقافة وتربية ونفسية محددة، لذلك فاستيعاب وتفسير واستدخال هذا السياق، يتأثر بالبنية المعرفية للفرد وما يحتويه من خبرات واستجابات ونتائج هذه الاستجابات، ومن ثم يؤثر كل هذا على عمليات الانتقاء الذاتي المعرفي للاستجابات، فمتعلم اللغة المدرسية، يدرك مفاهيمها وقواعدها بناء على ما يملكه من صور ذهنية ورموز لغوية وخبرات متنوعة باللغة الأولى، ويستدخلها ويفهمها في هذا الإطار المعرفي المكون سلفاً، لأنّ المعرفة العلمية بنائية، ندرك حقائق الواقع بناء على الصور الذهنية والإدراكات والمعارف المكونة لدينا سلفاً، لذلك نجد في الجدول رقم (35) أن اللغة المستعملة في البيت وعلاقتها باستيعاب شرح الأساتذة باللغة الفصحى قد بلغت (ك²) قيمة (0,414⁰) وهي قيمة غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0,05)، وهذا يعني أنّهم يستوعبون شرح الأساتذة باللغة الفصحى رغم استعمالهم للغة العامية في البيت. ان التلميذ يتعلم خلال مساره التعليمي اللغة العربية الفصحى ويمارس في حياته العملية لغة أخرى، لذلك نلاحظ تفاوتاً كبيراً في الرصيد اللغوي للتلميذ وفي درجات تحكمهم في اللغة الأولى المكتسبة واللغة الثانية المتعلمة، فيعبرون ببسر وطلاقة بلغتهم الأولى (العامية أو الأمازيغية)، ويجدون صعوبات أثناء التعبير باللغة الرسمية (العربية الفصحى) سواء في المواقف المدرسية داخل القسم أو في مواقف اتصالية رسمية خارجية، وهذا ما يجعل أفراد عينة الدراسة للجوء إلى العامية أثناء تفاعلهم في الدرس حسب ما جاءت به نتائج المعالجة الإحصائية والذي يوضحه

الجدول رقم (36) أنّ قيمة χ^2 عند درجة الحرية (2) قدرت بـ (75,598⁰) وهي قيمة دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ألفا (0,01=∞)، وقدرت الإجابات بـ "نعم" (51%)، إضافة بنسبة (44,8%) لمن أجابوا بـ "أحياناً"، وهذا يؤكد أنّ أغلبية أفراد العينة يعتمدون العامية أثناء التفاعل في الدرس، والتلميذ عندما يطلب منه التعبير أو الإجابة عن صور ومواقف لغوية باللغة العربية الفصحى تعثرهم صعوبات في ذلك خاصة في استعمال الكلمات غير الشائعة، وليونة استحضارها ضمن النطاق اللغوي الفصيح، ويكون في حالة من التردد يفكر بلغة ويتكلم بأخرى مما يجعله مترددا عقلا ومرتبكا.

هذه الصعوبات تملي عليه بذل مجهود أكبر في تعلمها، وإهدار وقت طويل في محاولة الترجمة بين الفصحى والعامية دون أن يتقن العربية الفصحى بصورة سليمة، لأنه في كل مرة يلجأ إلى رصيده اللغوي من العامية، يستعين به عند الإجابة أو الكتابة أيضاً، وهذا ما لاحظته عند إجاباتهم لاستمارة الاستبيان لهذه الدراسة، كانت اللغة العامية تغطي على الكثير من إجابات عينة الدراسة، وإن دل ذلك على شيء فأنّه يدل على ضعف طاقته الاستيعابية بين اللغتين، جعل منه متذبذباً بينهما، فاقدا للاستقرار اللغوي بصورته النهائية في عملية الاكتساب.

4-1-1 تربية الطفل على قراءة القصص وحفظ القرآن وأثرهما على المستوى اللغوي لتلميذ:

- س13: هل كانت أسرتك حريصة على أن؟ وبعد المعالجة الإحصائية تم التوصل إلى النتيجة الموضحة في الجدول التالي:

الجدول رقم (37): توزيع إجابات أفراد عينة الدراسة على السؤال رقم (13)

رقم	البدائل	التكرار/المشاهد	النسبة المئوية %	الترتيب
1	تقرأ القصص	69	35.6%	2
2	تحفظ القرآن	189	97.4%	1
3	تحفظ المحفوظات	54	27.8%	3

من خلال الجدول أعلاه نلاحظ أن إجابات أفراد عينة الدراسة والبالغ عددهم إجمالاً (194) فرداً قد انقسمت إلى خمس مجموعات، حيث جاء في المرتبة الأولى المجموعة الذين اجابوا على السؤال بالبدل "تحفظ القرآن" وقد بلغ عددهم (189) فرداً بنسبة مئوية بلغت 97.4%، أما المرتبة الثانية فجاءت المجموعة الذين اجابوا على السؤال بالبدل "تقرأ القصص" والبالغ عددهم (69) بنسبة مئوية قدرت بـ 35.6%، أما في المرتبة الثالثة والأخيرة المجموعة الذين اجابوا على السؤال بالبدل "تحفظ المحفوظات" والبالغ عددهم (54) بنسبة مئوية قدرت بـ 27.8%، اذن نستنتج أن أغلبية أسر عينة الدراسة كانت حريصة على تحفيظ أبنائها القرآن.

- علاقة السؤال 13 الذي نص على هل كانت أسرتك حريصة على أن؟ مع السؤال رقم 41 الذي نص على: هل تهتم بإتقان اللغة العربية الفصحى من ناحية؟ وبعد المعالجة الإحصائية تم التوصل إلى النتيجة الموضحة في الجدول التالي:

الجدول رقم (38): الفرق بين إجابات أفراد عينة الدراسة على السؤال رقم (13) تبعاً للسؤال (41)

الترتيب	س 41			السؤال رقم (13)		
	كتابة	قراءة	اتقانها تحدثا			
2	19	60	58	ت	تقرا القصص	13
	100%	100%	100%	%		
1	87	152	150	ت	تحفظ القرآن	
	100%	100%	100%	%		
3	38	46	36	ت	حفظ المحفوظات	
	100%	100%	100%	%		
/	3	1	2	الترتيب		

من خلال الجدول أعلاه وبالنظر إلى إجابات أفراد عينة الدراسة على السؤال رقم 13 والمتعلق ب: هل كانت أسرتك حريصة على أن؟ حيث جاء في المرتبة البديل "تحفظ القرآن" ب (189) تكرار، أما المرتبة الثانية فجاء البديل "تقرأ القصص" ب (69) تكرار، وفي المرتبة الثالثة البديل "تحفيظ المحفوظات" ب (46) تكرار، أما بالنسبة للفرق في استجابات أفراد عينة الدراسة على بدائل السؤال رقم (13) تبعاً للسؤال (41) والذي نص على: هل تهتم بإتقان اللغة العربية الفصحى من ناحية؟، حيث نلاحظ وجود تفاوت واضح بين إجابات أفراد العينة على بدائل السؤالين حيث نلاحظ وجود فرق بالنسبة للبديل (قراءة ثم يلها تحدثا)) ولصالح (اللغة العربية)، أي أن أغلبية أفراد عينة الدراسة الذين أكدوا أن أسرهم كانت حريصة على تعليمهم القرآن أكدوا أنهم يهتمون بإتقان اللغة العربية الفصحى من ناحية القراءة ثم التحدث.

- علاقة السؤال (13): هل كانت أسرتك حريصة على أن؟ بالسؤال رقم (40): ما مدى إتقانك للغة العربية الفصحى؟ وبعد المعالجة الإحصائية تم التوصل إلى النتيجة الموضحة في الجدول التالي:

الجدول رقم (39): الفرق بين إجابات أفراد عينة الدراسة على السؤال رقم (13) تبعاً للسؤال (40)

الترتيب	المجموع	س 40			السؤال رقم (13)		
		جيد	متوسط	ضعيف			
2	69	9	21	39	ت	تقرا القصص	13
	%100	13,0%	30,4%	56,5%	%		
1	189	28	77	84	ت	تحفظ القرآن	
	%100	14,8%	40,7%	44,4%	%		
3	54	00	8	46	ت	حفظ المحفوظات	
	%100	%100	14,8%	85,2%	%		
/		3	2	1	الترتيب		

من خلال الجدول أعلاه وبالنظر إلى إجابات أفراد عينة الدراسة على السؤال رقم 13 والمتعلق ب: هل كانت أسرتك حريصة على أن؟ حيث جاء في المرتبة البديل "تحفظ القرآن" ب (189) تكرار، أما المرتبة الثانية فجاء البديل "تقرأ القصص"

ب(69) تكرار، وفي المرتبة الثالثة البديل "تحفيظ المحفوظات" ب(54) تكرار، أما بالنسبة للفرق في استجابات أفراد عينة الدراسة على بدائل السؤال رقم (13) تبعا للسؤال رقم (40) والمتعلق ب: ما مدى إتقانك للغة العربية الفصحى؟ حيث نلاحظ أغلبية إجابات أفراد العينة تميل الى البديلين (ضعيف ثم المتوسط).

أي أن أغلبية افراد عينة الدراسة الذين أكدوا أن أسرهم كانت حريصة على تعليمهم القرآن أكدوا أنهم درجة اتقانهم اللغة العربية الفصحى من ناحية القراءة ثم التحدث تراوحت بين المستوى الضعيف والمتوسط.

-علاقة السؤال 13 الذي نص على: هل كانت أسرته حريصة على أن؟ مع السؤال رقم 45- الذي نص على ما هي الصعوبات التي تعاني منها عند المشاركة أثناء الدرس؟ وبعد المعالجة الإحصائية تم التوصل إلى النتيجة الموضحة في الجدول التالي:

الجدول رقم (40): الفرق بين إجابات أفراد عينة الدراسة على السؤال رقم (13) تبعا للسؤال (45)

الترتيب	س 45					بدائل السؤال رقم 13	
	صعوبات أخرى	الخوف	صعوبة ايجاد الكلمات المناسبة	التوتر	تجد صعوبة في تحقيق التسلسل المنطقي عند التعبير		
3	00	20	00	20	49	ت	تقرا القصص
	00	%100	00	%100	%100	%	
1	10	30	26	65	96	ت	تحفظ القرآن
	%100	%100	%100	%100	%100	%	
2	10	20	8	36	18	ت	حفظ المحفوظات
	%100	%100	%100	%100	%100	%	

من خلال الجدول أعلاه وبالنظر إلى إجابات أفراد عينة الدراسة على السؤال رقم 13 والمتعلق ب: هل كانت أسرته حريصة على أن؟ حيث جاء في المرتبة بالبديل "تحفظ القرآن" ب(189) تكرار، أما المرتبة الثانية فجاء البديل "تقرأ القصص" ب(69) تكرار، وفي المرتبة الثالثة البديل "تحفيظ المحفوظات" ب(46) تكرار، أما بالنسبة لإجابات أفراد العينة على السؤال رقم (45) والمتعلق ب: ما هي الصعوبات التي تعاني منها عند المشاركة أثناء الدرس؟ تبعا للسؤال (13) حيث نلاحظ أغلبية إجابات أفراد العينة تميل الى البديل (تجد صعوبة في تحقيق التسلسل المنطقي عند التعبير)، أي أن أغلبية افراد عينة الدراسة الذين أكدوا أن أسرهم كانت حريصة على تعليمهم القرآن الا أنهم أكدوا أن الصعوبات التي يعانون منها عند المشاركة أثناء الدرس هي الصعوبة في تحقيق التسلسل المنطقي عند التعبير

- تعليق 12:

تنتهي الأسرة الجزائرية من حيث نشأتها ومرجعيتها للقيمة التاريخية إلى المحيط البنية التقليدية، وقد كان صدورها من هذه البنية نابع من الحقل الديني الذي يمثل محددًا رئيسيًا لهذه البنية وعمقا انثروبولوجيا في تشكيلة المجتمعات العربية والإسلامية، من بين أولوياتها الحرص في جعل المنتمين إليها يخضعون لعملية نشأوية دينية يتم فيها ترسيخ القيم الدينية والامتثال لها، مما يجعل الاهتمام القرآن الكريم أول ما ينبغي للمتعلم أن يحفظه حتى يكتسب ملكة الحفظ والكفاءة في استعمال اللغة الفصحى مشافهة وكتابة، لذا نجد أن المتغيرات المستقلة في الجدول رقم (37) أن أسر عينة الدراسة كانت

حريصة على تحفيظ القرآن الكريم لأبنائهم بنسبة قيمتها (97,4%)، فالأسرة تعيد إنتاج هذه القيم والممارسات الدينية من جراء تعاملها مع الأبناء، وترسيخ الملكة اللغوية (بشتى العوامل المساهمة في ذلك) بتركيزها على العوامل المساعدة في ترسيخها وتنميتها كقراءة القصص وحفظ المحفوظات، والتي كانت إجابات عينة الدراسة تبدي بوجود نقص الاهتمام لهذين المتغيرين وفق ما آلت أدلت به نتائج الدراسة، حيث احتلت قراءة القصص كبديل في المرتبة الثانية بنسبة مئوية قدرت بـ (35,6%)، ثم يليها البديل "حفظ المحفوظات" بنسبة مئوية قدرت بـ (27,8%).

وعلى إثر التنشئة الأسرية لأفراد العينة، أكدوا اهتمامهم من خلال الجدول رقم (38)، بإتقان اللغة العربية الفصحى من ناحية القراءة ثم التحدث بقيم تقريبية بنسبة (78,4%) لصالح البديل (قراءة)، وبنسبة قدرت بـ (77,3%) للبديل (إتقانها تحدثاً)، بينما احتل البديل (كتابة) الرتبة الثالثة بقيمة (44,8%)، ويمكن تفسير ذلك أنّ المكتسبات الأولية للطفل تعتمد بدرجة أولى على أسلوب الحفظ والتكرار، والذي يظهر أثره على مستوى النمو اللغوي والذهني للطفل وتنمية الذكاء لدى الأطفال، كما يساهم في تنمية المدارك والقدرة الاستيعابية بدرجة أكبر، وعنصر التكرار ضروري لتكوين الملكة اللسانية لدى المتعلم وكثرته تؤدي إلى الحفظ الذي يزيد صاحب الملكة رسوخاً، ويؤكد ابن خلدون أنّ اللغات بمثابة "ملكات في اللسان" وأنّها تتكون بوجه عام إلا بالممارسة والتكرار، هو الذي دفعه إلى أن يبني نظريته في "طريقة تعلم اللسان المضري" – يعني اللغة الفصحى- على هذا الأساس بما يؤكد فعل المجتمع في اكتساب اللغة، فيقرر أنّ «وجه التعليم لمن يتبني ملكة اللسان المضري، ويروم تحصيلها أن يأخذ نفسه بحفظ كلامهم القديم الجاري على أساليبهم من القرآن والحديث، وكلام السلف، ومخاطبات فحول العرب في أسجاعهم وأشعارهم، وكلمات المولدين أيضاً في سائر فنونهم... حتى ينزل -لكثرة حفظه لكلامهم من المنظوم والمنثور- منزلة من نشأ بينهم ولقن العبارة عن المقاصد منهم» (هادي نهر، 198، ص 64)، وعليه لابد أن يكون التكرار متتابع حتى يترسخ في ذهن المتعلم، كما جعل ابن خلدون القرآن الكريم والحديث النبوي الشريف أول ما ينبغي للمتعليم أن يحفظه حتى تحصل له الملكة، ثم بعدها يأتي كلام العرب عامة، لأنّه قدر جودة المحفوظ وطبقته تكون جودة الملكة الحاصلة عن الحافظ، وبالتالي فإنّ لنوعية المحفوظ أثر في امتلاك اللغة، فكلما كان المحفوظ جيداً كانت الملكة أجود والقرآن الكريم أعلى مراتب الفصاحة والبلاغة. وهو ما أكدته الباحثة تونسي مريّة (2015/2014) إن "العناية بالقرآن تقود بداهةً إلى تألق الفصيحة والنبوغ فيها، وهذا الترسيخ مهمة التربية ووسائل الإعلام والأسرة والمجتمع".

وأثبتت الكثير من الدراسات أنّ التلاميذ الذين يقرأون القرآن ويحفظونه في مدارس القرآنية أعلى مستوى من أقرانهم في المدارس العادية، حيث يشارك القرآن الكريم موارد اللغة العربية في تنمية مهارة القراءة والكتابة وتقويم اللسان وبناء الثروة اللغوية، غير أنّ معظم الأسر يعتمدون على تحفيظ أولادهم خلال المراحل الأولى من التعلم، بتوفير الاهتمام والرعاية إلى أن يؤول بالاختفاء مع بداية المرحلة المتوسطة للطفل، إلى جانب افتقار الثقافة الأسرية للأسس التربوية التعليمية للغة العربية، فالأسرة العربية عامة لا تولي أهمية إلى وجود مكتبة في البيت والتي تحوي قصصاً للأطفال، أو تنمية روح القراءة للطفل عن طريق تعريضه لسماع قصة وتعويداً على العادات اللغوية التي تنمي مهاراته والإحساس بالذوق الفني واتجاهاته نحو القراءة، وتوعية الطفل بأنّ هناك فروقاً بين لغة الحديث في البيت واللغة التي سيجدها في الكتب، وهو أمر مهم في هذه المرحلة ان يعي بوجود هذا الاختلاف، كما يجب مساهمة أفراد الأسرة مع والديه أو إخوته التبادل معه بين الحين والآخر بلغته الأم (الفصحى)، فمتى كانت الأسرة صالحة كان المجتمع صالحاً، فإقصاء الفصيحة في العملية التخاطبية ينجر عنه النقص في الرصيد اللغوي الذي نلاحظه الآن عند الطلبة، وأشارت إليه أيضاً الباحثة تونسي مريّة (2015/2014) إلى "أن فساد لغة الطفل المتمدرس في

الجزائر من بين أسبابه هو اهمل الأسرة الجزائرية للغة ابنائها"، فدور الاولياء مهم في ترسيخ ملكة الفصيحة عند أبنائهم وذلك بمحاولة إزالة البون الشاسع بينهما وبين العامية، وخاصة «تعلم الصغر ينمي في الطفل جملة من الأساليب والآثار اللغوية المهمة التي تساعد في مرحلة التمدرس، وقد ثبت علميا أن ملكة الحفظ عند الأطفال كبيرة مقارنة مع الكبار، لأن نسبة الخلايا المرتبطة بالذاكرة عند الأطفال تكون كبيرة وشابة، فكلما كبر الإنسان كلما قلت نسبة الخلايا لأنها تشيخ ثم تموت ولا تعود أبدا» (بلعيد، 2009، ص53)، لذلك ينصح الآباء بتحفيظ أبنائهم أكبر قدر ممكن من المعارف والمعلومات خلال مرحلة الطفولة، هذا بالإضافة، أن اختلال الدور الوظيفي للأسرة في الرعاية وفقا لما آلت إليه التغيرات الاجتماعية في عصر العولمة وما تواجهه من تحديات آنية شكل معضلة أمام الأداء الوظيفي لبلوغ أهدافها التربوية للتنشئة الأسرة، وأصبح اعتمادها كليا على المؤسسات التعليمية، وهذا ما أدى إلى واقع اللغة العربية الفصيحة تعاني ترديا لغوا مرا، يظهر بصورة جلية في الضعف اللغوي في كل من المستويات: قراءة، وكتابة، وتحديث، وهذا ما يوضحه لنا الجدول رقم (39) أن أغلبية عينة الدراسة أكدوا أن أسرهم كانت حريصة على تعليمهم القرآن وأن درجة إتقانهم اللغة العربية من ناحية القراءة والتحدث تراوحت بين المستوى الضعيف والمتوسط، هذا من جهة، من جهة أخرى فالمدرسة كمؤسسة اجتماعية ضرورية تهدف إلى ضمان عملية التواصل بين العائلة والدولة من أجل إعداد الأجيال الجديدة ودمجها في إطار الحياة الاجتماعية، هذا ما يذهب إليه إميل دوركايم «بما أن المدرسة مؤسسة من مؤسسات المجتمع تكمل الدور التربوي والتطبيعي للأسرة، حيث أنها لا يمكنها أن تنفصل عن مؤسساته الأخرى فهي مكملتها، فالمجتمع هو الذي أوجدها لخدمته» (بلحسن، 2012، ص142) فهي تعمل على ربط الاستعمال اللغوي بطرق التعليم من تشجيع على الحديث والمناظرة وهو الشيء الذي أصبحنا نفتقده في مدارسنا اليوم، كما لا بد من الاعتماد على الاستعمال اللغوي الفصيح في التدريس والتحدث مع المتعلم بلغة سليمة ودفعه بالمقابل إلى التعود على المشاركة بذات اللغة، وأن تزخر البرامج التعليمية بنصوص فصيحة ذات جودة فنية قادرة على جذب انتباه الطفل وفضوله ليكتسب من خلالها ملكة لغوية سليمة، غير أن واقعنا اللغوي يشير إلى أن اللغة العربية تعاني في الأوساط التعليمية لها صعوبات وعوائق ضعف المهارات والكفاءات في نقلها وتعليمها للناشئة، وإن لهذا القصور في الأداء الوظيفي للمدرسة أسبابا متعددة ومتشعبة، بعضها يعود إلى طبيعة البيئة التي تنشأ فيها المدرسة والظروف الأوضاع التي تحيط بها، كما أن البعض الآخر تعود بصورة مباشرة إلى أساليب ونظم التعلم المتبعة فيها وإلى الكتب والمناهج الدراسية التي تفرض على الطالب، وعموما يمكن أن تعزى إلى الوضعية اللغوية التي يعيشها أطفال الجزائر على مستوى الإطار المدرسي بتباين تام بين اللغة المستخدمة من قبل المتعلم من جهة وبين لغة الكتاب المدرسي والمعلم من جهة أخرى.

فالطفل لحظة «التحاقه بالمدرسة يكون مزودا بثورة لغوية لا يستهان بها من الألفاظ العامية السائدة، وبضعا من الفصحى، فيواجه العربية الفصحى بتشعب قواعدها وتعدد أبنياتها ورسم حروفها الإملائية التي قد تخالف النطق فيستشعر صعوبتها، ومن جهة ثانية يتلقى الطفل هذه اللغة الجديدة عن معلم دون الكفاءة، يعبر أكثر ما يعبر باللغة العامية ويتعثر في بعض المفردات نطقا وكتابة ومعنا، مما يمنح التلميذ نوعا من التسهيل التجاوزي، ويأتيه امتحان يوضع في الغالب متفاديا تحري الدقة في قياس مختلف المهارات في كل فنون اللغة ويهبط عاما بعد عام على سلم التنازل عن الكفايات وهذا التقويم- الامتحان- يمنح كلا من المعلم والتلميذ تسهيلات تجاوزيا آخر، ويرى كل منهما محيطا يشيع فيه إدعاء صعوبة اللغة العربية والنفور منها واللجوء إلى تعلم اللغات الأخرى علاوة على غياب التحدث باللغة العربية الفصحى خارج مؤسسة التعليم على كافة

المستويات، بل السخرية من متحدثيها، وهذا المحيط بدوره يمنح كلاً من التلميذ والمعلم تسهيلاً تجاوزياً ثالثاً، وبتوالي التفريط والتسهيلات التجاوزية تفاقمت مشكلة اللغة العربية». (لعموري، 2013، ص 07)

إنَّ الناشئة أنفسهم يتأثرون بضعف مباشرة وغير مباشرة بطلاقة مدرسيهم ويكتسبون منها عن طريق التأثير أو التقليد والمحاكاة ما يرتقي بقدراتهم اللغوية، وربما كان اكتسابهم مما لديه من مهارات ومفردات لغوية أكثر من استفادتهم من المقررات الدراسية التي يجبرون عادة على قراءتها أو دراستها، واللغة المنطوقة بعامة مستوياتها زاحرة بالألفاظ حافلة بالمعاني، ولكن هذه اللغة في جميع صورها وأشكالها وبكل عناصرها خاضعة للتأثيرات الفردية والاختلافات اللهجية، تميل دائماً إلى الابتعاد عن المثل الأعلى، وكثيراً ما تنحرف عن اللغة الأصلية النقية، وهذا ما نلاحظه اليوم في مدارسنا أنَّ بعض معلمي اللغة العربية لا يراعون استخدام العربية الفصحى داخل القسم، مما لا يسمح للتلاميذ فرصة سماع الفصحى لاكتسابه، حتى وإن استعمل معلم اللغة العربية الفصحى فإنه وحده لا يكفي لأنَّ معلمي المواد الدراسية الأخرى معظمهم لا يستعملون اللغة ولا يلتفتون إلى أخطاء المتعلمين.

وهذا ما صرح به الكثير من الأساتذة خلال إجرائي لأداة المقابلة أنَّ اهتمامهم منصب على الهدف من إجابة التلميذ لا على سلامة اللغة وإتقانها أو النظر للأخطاء اللغوية وتصحيحها، هذا بدوره أثر على مهارة الكتابة، إذ نجد أغلبية التلاميذ يواجهون صعوبات في كتابة اللغة العربية، وهو السبب الذي يجعل الكثير منهم لا يستطيعون تكوين جملة صحيحة، من حيث المعنى والمبنى في مجال فهم المقروء، واستخلاص الفائدة من النص، وعدم تكليف التلميذ بتصويب أخطائه سيزيد الوضع سوءاً. وهذا ما نلاحظه على كافة المستويات، ما جعل مدارسنا اليوم تعاني هي الأخرى من فقدان الهوية الوظيفية، فلم تعد تمارس إلا المحدود من مهامها التعليمية والتربوية، فالمعلم يجد نفسه متقيداً بالوقت المحدود وكل همه إكمال المقرر الدراسي، وقصور التلميذ في السيطرة على اللغة المدرسية، والحيرة والتردد في فهمها وتحديد اللغة المستعملة، لصعوبة استحضارها في الذهن وقت الحاجة إليها، غير مطمئن لتعبيراته وتراكيبه، غير واثق مما يقول، سريع التراجع عن إجابته، ما أفرزت هذه الوضعية من لغة التعليم بعيدة كل البعد عن واقع متعلميها وحياتهم، لذا نجد أفراد العينة تعثرهم جملة من الصعوبات أثناء المشاركة في الصف، فالجدول رقم (40) يبين ذلك، حيث أكدوا بنسبة (49,5%) ممن يواجه تحقيق التسلسل المنطقي عند التعبير، وهناك من يشعرون بالتوتر وعددهم (65) بنسبة (33,5%) ثم يليها الخوف وصعوبة إيجاد الكلمات المناسبة بقيم تقريبية على التوالي (15,5%) و(13,4%).

هذا بالإضافة لوجود موضوعات ضمن المناهج التعليمية تفوق قدراتهم الاستيعابية، مما تركب أو ترهق أذهان التلاميذ وتشعرهم بالإحباط أو الملل لتراحم معانيها وتداخلها وصعوبة تصورها، مما قد تفضي إلى تنفيرهم من دروس المادة، وهذا يؤدي برمته ويأسه ونفوره من القراءة والدراسة والحفظ والتذكر ما لا يطيق، لاسيما إذا كانت سياقات الموضوعات أو النصوص المذكورة لا تساعد على إدراك المعاني الغامضة ومدلولات الألفاظ والتراكيب الغريبة على نحو وافٍ حتى مع التفكير المجهد.

وهو الأمر جعل من التلاميذ يعانون في المدارس من اضطرابات لغوية جراء هيمنة ازدواجية اللغة في مختلف مراحل التعلم، مما يوقعهم في أخطاء متكررة ومتنوعة، ينتج عنها ضعف تعبيرى وعدم استقامة اللغة وانقيادها لديهم، وتظهر عليهم مجموعة من عيوب النطق تنشأ عن التردد وعدم الثقة في النفس، ودراسة حنان عواريب (2016/2015) توصلت أيضاً "أن واقع المتعدد للغة أثر بارز على التعبير الشفوي للمتعلم"، لذا فإنَّ الممارسة اللغوية الهادفة لإنعاش لغة الفرد، وجعل حصيلته من مفرداتها ثرية نابضة بالحياة، مرنة في أداء وظائفها، تقع على عاتق الأسرة أولاً ثم على المدرسة والمؤسسات التعليمية عامة من

خلال تأكيد دورها في إلزام الطفل على حفظ القرآن الكريم، وتسخير السبل والآليات لتلقي اللغة ونشرها، وفق سياسة لغوية متهجّة من قبل المختصين والأكاديميين من أجل رفع مكانة اللغة العربيّة وإعادة مجدها إلها من جديد، وكسبيل لمواجهة ظاهرة التعددية اللغوية والتقليل من آثارها وحدتها.

5-1-1 اهتمام الوالدين بدعم الطفل وتعليمه في المؤسسات الغير نظامية وأثرها على المستوى اللغوي لتلميذ:

- علاقة السؤال 12 الذي نص على هل تلقيت تعليماً قبل التمدريس في المؤسسات التالية؟ مع السؤال رقم 40 الذي نص على ما مدى إتقانك للغة العربية الفصحى؟ وبعد المعالجة الإحصائية تم التوصل إلى النتيجة الموضحة في الجدول التالي:

الجدول رقم (41) الفرق بين إجابات أفراد عينة الدراسة على السؤال رقم (12) تبعاً للسؤال (40)

الترتيب	الاجمالي	س 40			بدائل السؤال رقم 12	
		جيد	متوسط	ضعيف		
4	87	8	40	39	ت	الحضانة
	%100	9,2%	46,0%	44,8%	%	
2	105	00	48	57	ت	التعليم التحضيري
	%100	00	45,7%	54,3%	%	
3	95	9	51	35	ت	المدارس القرآنية
	%100	9,5%	53,7%	36,8%	%	
1	144	28	50	66	ت	المسجد
	%100	19,4%	34,7%	45,8%	%	
			3	2	1	الترتيب

من خلال الجدول أعلاه وبالنظر إلى إجابات أفراد عينة الدراسة على السؤال رقم 12 والمتعلق بـ هل تلقيت تعليماً قبل التمدريس في المؤسسات التالية؟ والتي جاءت حسب الترتيب التصاعدي، حيث جاء في المرتبة الأولى البديل (المسجد) بـ 144 تكراراً، وفي المرتبة الثانية (التعليم التحضيري) بـ 105 تكراراً، وفي المرتبة الثالثة (المدارس القرآنية) بـ 95 تكراراً، وفي المرتبة الرابعة (الحضانة) بـ 87 تكراراً، أما بالنسبة لإجابات أفراد العينة على السؤال رقم (40) والمتعلق بـ ما مدى إتقانك للغة العربية الفصحى؟ تبعاً للسؤال (12) حيث نلاحظ أغلبية إجابات أفراد العينة تميل إلى البديلين (متوسط ثم الضعيف)، أي أن أغلبية أفراد عينة الدراسة الذين أكدوا أنهم تلقوا تعليماً قبل التمدريس في المؤسسات المذكورة أعلاه بالترتيب إلا أن درجة إتقانهم للغة العربية الفصحى تراوح بين المستوى الضعيف والمتوسط.

- تعليق 13:

في مرحلة الطفولة المبكرة للأطفال لا يمكنهم اكتساب اللغة بطريقة محض الصفة، فهي لا تنمو في فراغ والطفل لا يمكنه أن يكتسب اللغة إذا لم يتعرض للنماذج اللغوية، حيث أنّ الاستماع وحده للألفاظ والكلمات لا يكون كافياً لاكتسابه، فالتفاعلات والاحتكاكات والاتصالات اليومية للقائمين على تربية الطفل وهما الوالدان بدرجة أولى، يسهل عملية اكتساب الطفل للغة ويزيد من نموه اللغوي وخاصة أنّه يعتمد أساساً على التأثيرات البيئية، غير أنّه يحتاج إلى مؤسسات تعليمية في مرحلة ما قبل المدرسة، أي مرحلة أولية من تعليم الأطفال قبل التعليم الأساسي، ويدرس الطفل في هذه المرحلة في المدرسة من قبل مربين ومختصين أو من قبل الكتاب في المدارس أو المساجد، لهذا يعد الاهتمام بمرحلة التحضيري هدفاً أساسياً لما تلعبه

من دور في تشكيل شخصية الطفل كونها تهيئ هذا الأخير لأسس سليمة عقليا وتربويا، ومما يجدر الإشارة إليه أن لغة الطفل في هذه المرحلة خاصة، تنفرد بمطابقة الدال والمدلول بتمائيل التمثالات اللغوية في الرصيد اللغوي، وباكتساب المعرفة التي تضاف إلى المعارف المكتسبة تتجسد أفكاره وتساهم في استجابة لتلفظات الأطفال وتمكينهم للغة الفصحى التي لا تلقى الحظ الكافي في الوسط الأسري، مما يساعد في اتساعها بشكل تام ومنسق، لذا أولت أسر عينة الدراسة أهمية لهذه المؤسسات لما لها دورا في تطوير اللغة وزيادة عدد مفرداته بما يساعده مستقبلا على رفع مستوى تحصيله الدراسي، وهو ما أكدته دراسة لعموري نصيرة (2015/2014) في نتائج دراستها ما لهذه المؤسسات من أهمية. ومن بين المؤسسات التي لاقت الاهتمام من قبل أولياء الأمور، المسجد بتكرار (144)، ثم تليها التعليم التحضيري (105)، المدارس القرآنية (95)، وأخيرا الحضانة (87).

إنّ تعليم القرآن الكريم للأطفال مهمة استأنس إليها العرب المسلمون منذ القدم لتلزم المساجد، حيث كانت تلجأ إليها الأسر على اختلاف انتماءاتهم الاجتماعية للدفع بأبنائها تناول العلم القرآني على أيدي علمائها، ولازالت إلى يومنا هذا، والانغماس القرآني يعزز من النطق السليم للغة العربية الفصحى، على مستوى الأداء لمهارتي القراءة الجهرية وفهم المقروء، ويؤكد عبد الرحمن ابن خلدون أهمية تدارس العلوم القرآنية وحفظ القرآن الكريم في اكتساب الملكة اللغوية كما وضعنا سابقا -التعليق 12- واستنادا للواقع نجد، النتائج التي تحققها المدارس القرآنية أكثر فعالية في تعليم اللغة العربية الفصحى من تلك التي تحققها المدارس الحكومية في مجال اللغة، مع أنها تعتمد أساليب منهجية بسيطة المنحى، الأساس فيها جعل الطفل محورا في عملية التعلم ودفعه إلى إعمال موارده الخاصة في الحفظ والاسترجاع والقراءة والكتابة، والتعامل معه بلغة فصحى سرعان ما يتعود عليها الطفل ويحتويها ويتبناها، وصرح جمال غول رئيس المجلس الوطني المستقل للأئمة وموظفي الشؤون الدينية في حديثه لمجلة الحوار «أن الدراسات الغربية أثبتت دور القرآن في تعزيز الذاكرة، كما أن تفوق التلاميذ الذين درسوا في بدايات مساهمهم التعليمي في المدارس القرآنية على غرار الفائزين الأوائل في شهادة البكالوريا يؤكد أهمية التعليم القرآني بداية من سن مبكرة، وفي سياق حديثه عن منافع التعليم القرآني للأطفال، زيادة على تعليم الطفل الأخلاق، فإنّ الواقع يؤكد أنّ تلاميذ المدارس القرآنية متفوقون دراسيا، بالنظر إلى أن التعليم القرآني يساعد الطفل كثيرا على اكتساب نصيب وافر من الكلمات في اللغة التي يتكلمون فيها، كما أضافت مليكة قريفو الخبيرة في مجال التربية، أنّ المتشبع بالقرآن لغته عالية وليست بسيطة وتسهل علي أشياء ويجعل الطفل ذو قدرة فكرية متميزة من الذكاء، بينما تكون المفردات عند أقرانه ممن لم يتعلموا القرآن أقل بكثير». (عجاج، مجلة الحوار، 2021)، وعليه فإنّ تدارس القرآن الكريم يحافظ على اللغة العربية من الضياع ويقويها، ويرقي بها إلى الكمال إضافة إلى أنّه يقضي على النظام اللهي في المجتمع. وهو ما اشارت اليه دراسة تونسي مرية (2015/2014) " فالعناية بالقرآن تقود بداهة إلى تألق الفصحى والنبوغ فيها، وهذا الترسخ مهمة التربية ووسائل الإعلام والأسرة والمجتمع"

هذا إلى جانب المؤسسات الأخرى من دور الحضانة والتعليم التحضيري، مع أنّ هذا الأخير يشهد غيابا في كثير من مناطق الوطن رغم أنّ هذا النوع من التعليم يعد مرحلة ضرورية تسبق فترة التعلم الإجباري، مهمته إعداد الأطفال للدخول إلى المدرسة الابتدائية، يشكل هذا التعليم قاعدة صحيحة لتعلم اللغة العربية، لذلك يقترح المنهاج في الأسابيع الأولى من بداية التعليم تخصيص فترة تمهيدية نشيطة، الغرض منها إعداد المتعلمين لمرحلة التعليمات الأساسية وتثمين رصيدهم اللغوي والمفاهيم التي يستند عليها تعلم القراءة بوجه خاص.

والغاية من هذه المرحلة إعداد التلميذ وتهيئته نفسيا لتعلم اللغة العربية الفصحى حتى تحل مكان العامية، وإعداده أيضا لتعلم مختلف المواد، وهو ما ذهبت اليه الباحثة بوزار ربيعة دينا زارد (2018/2017) "ان العبرة في تعلم اللغة العربية

ليست بالانتماء الفتوي وإنما تكيف الطفل معها قبل الدخول إلى المدرسة إن أمكن ومن العوامل المساعدة: المدارس القرآنية، مؤسسات التعليم التحضري، البرامج الإعلامية الناطقة بالعربية الفصحى، المطالعة المقروءة والمسموعة، التحدث مع الطفل بالعربية الفصحى في المنزل والمدرسة".

ورغم تأكيد عينة الدراسة على تلقينهم هذا النوع من الدراسة إلا أننا وجدنا مستوى إتقانهم للغة العربية تتراوح بين المستوى المتوسط والضعيف، وهذا راجع لأحد الاعتبارات التي تشكل معضلة أمام الإعداد اللغوي للتلميذ، وقد سبق وأشرنا إلى عدم حرص الأولياء على التحاق أولادهم بالمساجد والالتزام بها بشكل مستمر، ولو استغلت هذه الإمكانية بشكل جيد لكانت نتائجها في تعليم اللغة العربية كبيراً جداً، كما أنّ دور الحضنة ورياض الأطفال التي نراها اليوم في بلادنا لا يمكنها أن تعالج ضعف التلاميذ في المرحلة الابتدائية لجهلها بمرحلة الفطرة-مرحلة ما قبل التمدرس- التي تقتضي أن تستغل في اكتساب اللغات انسجاماً مع الفطرة التي فطر الله بها عباده، إذ يتمتع الطفل في هذه المرحلة بقوة التخزين لما يتعلمه، كما نجد عدم تدريب القائمين عليها على استعمال العربية الفصحى معربة دون أخطاء، مما يجعل الطفل لا يستفيد من هذه المرحلة إلا شيئاً قليلاً لا يحقق الأهداف المتوخاة من الفطرة، فعدم استغلال مرحلة الفطرة وهي الحلقة المفقودة في التعليم، كانت سبباً في الضعف اللغوي لدى تلاميذنا، لذا يجب الانتباه إلى هذه المرحلة، والأقسام التحضيرية لا تفي بالغرض لكونها محصورة في سنة واحدة وإن كانت جزءاً من مرحلة الفطرة، ومن الاعتبارات الأخرى تحدد العلاقة بين الطفل واللغة التي سيتعلمها، تشمل: المعلم، الأساليب المعتمدة في تعليم المادة، الصعوبات التي يواجهها المتعلم من خلال العمليات التعليمية المختلفة، احتكاك المتعلم ببيئة غنية تشجع على التفاعل واللغة الجديدة، اهتمام الأسرة والوالدين بإشباع الحاجات المادية والمعنوية التي تحفز الطفل التأقلم مع هذا المعطى الجديد، ذلك أنّه لابد وأن يعي الأولياء أنّ دخول الطفل المدرسة وتعامله مع اللغة العربية بشكلها الرسمي الذي لا يستغرق إلا ساعتين من صباح كل يوم في أحسن الحالات لا يكفي وحده، لتعزز لدى الطفل القوة والقدرة الكبيرتين للنيل من هذه اللغة والتمكن منها، ذلك أنّه وإن كانت باقي المواد تقدم باللغة العربية إلا أن المتعلم سيبقى أسير غريته إزاءها إن لم يتمكن من حبها كلغة لا كمادة، ولأسيما أننا نشهد حتمية اللغة العامة، فمن شأن ازدواجية اللغوية تشكل أمراً معيقاً للعملية التعليمية، وبناء على الاعتبارات المتخذة قد يتسبب العجز في القدرة على تعلم اللغة العربية والقصور فيها على امتداد مساره التعليمي لهذا المتعلم.

- علاقة السؤال 18 الذي نص على: هل تتلقى تعليماً إضافياً في المؤسسات الخاصة فيما يتعلق؟ مع السؤال رقم 40 الذي نص على: ما مدى إتقانك للغة العربية الفصحى؟ وبعد المعالجة الإحصائية تم التوصل إلى النتيجة الموضحة في الجدول التالي:

الجدول رقم (42): الفرق بين إجابات أفراد عينة الدراسة على السؤال رقم (18) تبعاً للسؤال (40)

الترتيب	الاجمالي	س 40				بدائل السؤال رقم 18
		جيد	متوسط	ضعيف		
3	81	8	26	47	ت	عربية
	%100	9,9%	32,1%	58,0%	%	
2	93	00	48	45	ت	فرنسية
	%100	00	51,6%	48,4%	%	
1	97	20	49	28	ت	انجليزية
	%100	20,6%	50,5%	28,9%	%	

من خلال الجدول أعلاه وبالنظر إلى إجابات أفراد عينة الدراسة على السؤال رقم 18 والمتعلق بـ هل تتلقى تعليماً إضافياً في المؤسسات الخاصة فيما يتعلق؟ والتي جاءت حسب الترتيب التصاعدي، حيث جاء في المرتبة الأولى البديل (الانجليزية) بـ 97 تكراراً، وفي المرتبة الثانية (الفرنسية) بـ 93 تكراراً، وفي المرتبة الثالثة (العربية) بـ 81 تكراراً، أما بالنسبة للفرق في استجابات أفراد عينة الدراسة على بدائل السؤال رقم (18) تبعا للسؤال (40) والمتعلق بـ ما مدى إتقانك للغة العربية الفصحى؟ حيث نلاحظ أغلبية إجابات أفراد العينة تميل إلى البديل (متوسط)، أي أن أغلبية أفراد عينة الدراسة الذين أكدوا أنهم يتلقون تعليماً إضافياً في المؤسسات الخاصة فيما يتعلق باللغات الأجنبية وبالدرجة الأولى الإنجليزية والفرنسية أكدوا أن مستوى إتقانهم للغة العربية الفصحى متوسط. أي أن التركيز على تلقي التعليم الإضافي في اللغات الأجنبية صاحبه مستوى متوسط إتقانهم للغة العربية الفصحى.

- علاقة السؤال (18): هل تتلقى تعليماً إضافياً في المؤسسات الخاصة فيما يتعلق؟ بالسؤال رقم (69): ما مدى استيعابك للمواد الأجنبية؟ وبعد المعالجة الإحصائية تم التوصل إلى النتيجة الموضحة في الجدول التالي:

الجدول رقم (43): الفرق بين إجابات أفراد عينة الدراسة على السؤال رقم (18) تبعا للسؤال (69)

الترتيب	الاجمالي	س 69			بدائل السؤال رقم 18	
		جيد	متوسط	ضعيف		
3	81	8	30	43	ت	عربية
	%100	9,9%	37,0%	53,1%	%	
2	93	00	58	35	ت	فرنسية
	%100	00	62,4%	37,6%	%	
1	97	00	60	37	ت	انجليزية
	%100	00	61,9%	38,1%	%	

من خلال الجدول أعلاه وبالنظر إلى إجابات أفراد عينة الدراسة على السؤال رقم 18 والمتعلق بـ هل تتلقى تعليماً إضافياً في المؤسسات الخاصة فيما يتعلق؟ والتي جاءت حسب الترتيب التصاعدي، حيث جاء في المرتبة الأولى البديل (الانجليزية) بـ 97 تكراراً، وفي المرتبة الثانية (الفرنسية) بـ 93 تكراراً، وفي المرتبة الثالثة (العربية) بـ 81 تكراراً، أما بالنسبة للفرق في استجابات أفراد عينة الدراسة على بدائل السؤال رقم (18) تبعا للسؤال (69) والمتعلق بـ ما مدى استيعابك للمواد الأجنبية؟ حيث نلاحظ أغلبية إجابات أفراد العينة تميل إلى البديل (متوسط)، أي أن أغلبية أفراد عينة الدراسة الذين أكدوا أنهم يتلقون تعليماً إضافياً في المؤسسات الخاصة فيما يتعلق باللغات الأجنبية وبالدرجة الأولى الإنجليزية والفرنسية أكدوا أن مستوى استيعابهم للمواد الأجنبية متوسط. أي أن التركيز على تلقي التعليم الإضافي في اللغات الأجنبية صاحبه مستوى متوسط استيعابهم للمواد الأجنبية.

- تعليق 14 :

يوضح لنا الجدول رقم (42) و(43) أن أفراد عينة الدراسة يتلقون تعليماً إضافياً في المؤسسات الخاصة فيما يتعلق بـ اللغة العربية، اللغة الفرنسية، اللغة الإنجليزية.

عرف التعليم الإضافي في الأوساط التعليمية تنامياً كبيراً، ويجري تنافس محموم من أجل احتلال الأماكن الأولى الخاصة بهذه الدروس، خصوصاً من طرف المقبلين على اجتياز شهادة البكالوريا، ومن بين الأسباب التي تقف وراء التهافت على الدروس

الإضافية من بينها الحاجة الماسة إلى رفع مستوى التلاميذ وطلب الأولياء لنتائج سريعة، بتوفير تعليم نوعي لأبنائهم، مما شجعت هذه الوضعية على تزايد هذا النوع من التعليم الخاص الذي توسعت دائرته في غياب التنظيم، ومما يلاحظ أن التهاافت على دروس الدعم كان فيما مضى حكرا على أبناء العائلات الميسورة، غير أنه وبمرور الوقت أصبح ظاهرة عامة تشمل معظم الشرائح الاجتماعية.

لذا نجد التوزيع التكراري متفاوتا بين المواد المختارة ومستويات إتقان اللغة، حيث بلغ من أفراد العينة بتكرار (81) لصالح العربية، أغلبها ذات مستوى ضعيف في إتقان اللغة العربية بتكرار (47) وهذا ما يبرر تلقيهم دروس دعم فيها، وفي المقابل مستوى ضعيف في إتقانهم للغة الفرنسية بتكرار (43)، ومستوى متوسط بتكرار (30)، غير أنهم يفضلون دروس الدعم في اللغة العربية.

أما أفراد العينة ممن يتلقون دعما للغة الفرنسية بلغ تكرارها قيمة (93)، موزعة بين المستوى المتوسط والضعيف في إتقان اللغة العربية بقيمة تقريبية على الترتيب (48،45)، ونلاحظ أن المستوى الضعيف ذات تكرار (45) إلا أنهم يفضلون دروس الدعم في اللغة الفرنسية وفقا لمستواهم في هذه اللغة الذي بلغ عند متوسط تكرار (58) وبتكرار (35) للمستوى الضعيف.

وفيما يخص البديل اللغة الإنجليزية بلغ أفراد العينة ممن يتلقون دروس إضافية بتكرار قيمته (97) كأعلى تكرار، نجد هذه الفئة تتراوح مستوى إتقانها في اللغة العربية أفضل، وبتكرار (69) موزعة بين المتوسط والجيد على التوالي (49، 20) وبتكرار للمستوى الضعيف قيمته (28)، غير أن مستواهم في هذه اللغة كان من نصيب المستوى المتوسط بتكرار (60)، وبتكرار (37) للأفراد ذات المستوى الضعيف.

قد يكون اختيار التلميذ لمادة معينة دون أخرى، لسد ثغرات الضعف وتحسين مستواه التعليمي فيها، كما قد يعزى للقدرة المادية للوالدين، حيث أن العديد من المدارس الخاصة تقوم بتقديم دروس الدعم المدرسي لمختلف الأطوار مقابل مبالغ مالية، ومن هؤلاء الأولياء من أصبح يقتطع من أجره الشهري ميزانية تخصص لهذه الدروس، وسبق أن وجدنا معظم أولياء أفراد الدراسة ذات دخل محدود مصدره الأب -وفقا للجدول رقم (15)-، وهناك من هم بدون مهنة إطلاقا، مما يفوق قدرة دفع التكاليف للدروس الإضافية، أكثر من مادة أو مادتين، وهنا نجد أن للعامل الاقتصادي أثر في تحسين مستوى التحصيل للتلاميذ.

وفي إطار ذلك يمكن القول بأن لكل وسط اجتماعي معطياته الفكرية والمادية ونمطه من العلاقات الاجتماعية السائدة فيه، ويترتب على ذلك وجود نوع من التباين في مستوى ومضمون وشكل اللغة التي تسود في إطار كل وسط اجتماعي، فمن خلال تحليل النتائج التي في الأعلى، تبين وجود تلاميذ من أفراد العينة يعانون ضعفا في اللغة العربية واللغات الأجنبية كمن يتلقون دروس دعم في اللغة العربية كانت من بين نتائج وجود فئة ذات مستوى ضعيف في اللغة العربية واللغات الأجنبية، وقد يفسر هذا العجز بالرأسمال الثقافي المكتسب خلال المراحل الأولى من التعليم الذي بدوره يؤثر على المجال الدراسي ومستوى التمكنات اللغوية للتلميذ.

فالرأسمال اللغوي له أهمية خاصة في علاقة الاتصال البيداغوجي، فالتمكنات اللغوية أو الرأسمال اللغوي من الميكانيزمات المؤثرة جدا في فعالية الاتصال التربوي، خاصة في المراحل الأولى من النظام التعليمي، ذلك أن فهم اللغة واستعمالها من الأبعاد الأساسية التي تقوم عليها عملية تقييم الطلاب، وهو ما ذهب إليه بورديو في تصريح له: «أن قدرة الطفل

على الفهم والتعامل مع المعاني المعقدة، سواء المجردة أو المحسوسة، إنما يتوقف جزئياً على تعقد الحصيلة اللغوية التي نقلت إليه خلال التنشئة الاجتماعية في الأسرة، وتبع ذلك منطقياً أن معدل الفاقد التربوي يمكن فقط أن يتزايد كلما اتجهنا صوب الطبقات التي يتباعد نمط لغتها عن النمط اللغوي الأكاديمي السائد في النظام التعليمي في مرحلة معينة ومقرر معين».(بدران والبيلاوي، 2009، ص127)

فالتلميذ مرهون بمدى الحصيلة اللغوية وجودتها التي تم امتلاكها خلال المراحل العمرية للطفل أو ما تسمى بمرحلة الفطرة، مما يؤثر على دافعية المتعلم ومستوى تحصيله الدراسي للأطوار التعليمية كافة، وليس هذا فقط «بل أكد بعض العلماء في العديد من الأبحاث العلمية أن الكفايات اللغوية التي يكتسبها الأطفال في اللغة الثانية دائماً ما تكون خاضعة للكفاية المكتسبة في اللغة الأولى.

وقد خلصت دراسة معمقة سنة 1979 أقيمت لفائدة البنك العالمي إلى نتيجة مهمة مفادها أن استعمال اللغة الأم للطفل لا تساعده فقط على تعلم اللغة الثانية ولكن تساعده بشكل كبير على أن يحقق في هذه اللغة أعلى كفاية فيها، وذلك إلى الدرجة التي تصبح فيها هذه الكفاية توازي بالضبط كفاية الأطفال الذين ورثوا هذه اللغة بوصفها لغتهم الأم، ودائماً ما يتم ربط الكفاية العالية في اللغة الثانية بالمستوى العالي الذي يحققه هذا الطفل في كفاية اللغة الأم، إذ كلما حقق هذا الطفل كفاية أعلى في لغته الأولى كلما تحقق نفس الكفاية في اللغة الثانية، وفي الإطار نفسه ذهب كومنز إلى التأكيد على حقيقة علمية أخرى أساسية مفادها أنه لتجنب الإعاقة المعرفية فأنه يفترض أولاً تحقيق الكفاية اللغوية في اللغة الأم».(تونسي، 2015، ص89)

وإذا لم يكتسب الطفل القدر الكافي من هذه الكفاية، لا يستطيع مجابهة الازدواجية اللغوية وخاصة أن نوع الازدواجية الذي يخضع له الطفل المتدريس هو نوع خاص، إذ يمتلك لهجة محلية وعند دخوله المدرسة يجد لغة جديدة، لذلك فهو يجابه هذه الوضعية منذ هذا الوقت ولا يتعلم إلا مبادئ أولية منها حتى تظهر لغة أخرى، ليس لها أي ارتباط بالأولى ولا بالثانية ولا بمحيطه الاجتماعي والثقافي وهي الفرنسية، ومن هنا نجد إمكانيات الطفل اللغوية تتوزع على ثلاثة سجلات مختلفة، وعلى هذا الأساس تضعف دافعية المتعلم وتتوزع جهوده على تعلم أكثر من لغة، في هذا المستوى التعليمي، فالكفاءة اللغوية في المرحلة المبكرة للطفل لها دور وظيفي في حياة الفرد يجب الاعتناء بها أشد الاعتناء وهذا عن طريق مؤسسات التنشئة الاجتماعية، التي تعد القاعدة الأساسية في العملية التربوية برمتها، في إكساب الطفل اللغة العربية وتنمية حصيلته اللغوية، وهذا ما يفسر مستويات الطلبة التي تتراوح بين مستوى الضعيف والمتوسط مقارنة بنسبة ضئيلة ذات المستوى الجيد.

ويبقى الاهتمام التحصيلي للمواد الأجنبية، تشارك فيها عدة عوامل "عامل التوازن"، إذ يسعى التلميذ لتحسين مستواه في لغة معينة يرى ضعفاً فيها مقارنة مع اللغات الأخرى، "عامل الثنائية اللغوية" فنتيجة الميراث الثقافي الذي يرثه الأبناء من والدين ثنائيي اللغة، وقد سبق وأن وجدنا نسبة إتقان الوالدين للغة الفرنسية بنسبة معتبرة سواء للأب أو الأم حيث تحصلنا على نسبة لكل منهما على التوالي (43,3%، 40,2%) -أنظر للجدول رقم (27) و(28)-، وبدوره هذا الميراث اللغوي يؤثر على مكتسبات التلميذ وميوله، كذلك "الدافعية" حيث أسفرت النتائج أن أغلبية أفراد عينة الدراسة يملكون توجه نحو تنمية مهاراتهم بلغات أخرى -أنظر للجدول رقم (32)- بنسبة (87,6%) وإن كانت لصالح اللغة الإنجليزية بدرجة أولى.

وأضيف نقطة أخيرة من هذا العنصر، والذي أرى أنه لا يخرج من دائرة الأسباب المؤدية لضعف المستوى التعليمي وهي مشكلة الدروس الإضافية بحد ذاتها، إذ أصبحت بالفعل تشكل ظاهرة اجتماعية، وأصبح مفتاح النجاح لأبنائهم في مشوارهم الدراسي «بإقرار أن دروس الدعم تسمح باستيعاب أحسن للمواد التدريسية، كما أنها تمكن الأستاذ من المتابعة الجيدة لكل

تلميذ، لكون المدارس العمومية تعاني من الاكتظاظ داخل الأقسام والتي قد تصل إلى (45) تلميذا، ما شجع من سوق الدعم المدرسي يشهد تزايداً أكبر، وزاد معه عبء الوالدين لتوفير مستحقات هذه الدروس، أملاً منهم في ضمان نجاح أبنائهم في الدراسة وضمان مستقبلهم، وهذا على حساب عامل الاستغالية للأساتذة، حيث أنّ عدداً كبيراً ممن يقدمون الدروس إما بالبيت أو بأمكن أخرى غير مصرح بها، وأسعارها تصل أحياناً إلى 6000 دج للمادة الواحدة ولمدة أربع ساعات في الأسبوع.

غير أنّ هذا الوضع يعود لقلّة الانضباط والالتزام في النظام التعليمي، وغياب قرارات وإجراءات ردعية لمعالجة هذه الظاهرة التي استفحلت على مستوى الأطوار التعليمية وأصبحت المؤسسات تشهد مظاهر التسبب من طرف التلاميذ والمعلمين على حد سواء، وهذا ما لاحظته في مؤسسات العينة للدراسة والتي اتخذت مدة زمنية معتبرة أدركت فيها معنى تراجع النظام والانضباط وهذا لقلّة الحضور من التلاميذ والمعلمين، وبالكاد أجد ثلاثة أو خمسة طلاب في كل قسم، هذا بالإضافة لكثرة تغيب الأساتذة للحصص، وعندما استفسرنا عن سبب المشكل كان الجواب الاعتماد الكلي على دروس الدعم هو ما سبب عزوف الطلبة عن مقاعد الدراسة من جهة واعتماد الأساتذة لهذه الدروس من جهة أخرى، مما جعل من الصعب ممارسة مهنة التعليم على النحو المنشود، ويتعارض مع أهداف النسق اللغوي التي يسعى إليه النظام التربوي.

1-1-6 أثر تحفيز الوالدين على المطالعة على المستوى اللغوي لتلميذ:

- علاقة السؤال 16: هل يحفزك والديك على المطالعة؟ مع السؤال رقم 24: هل تطالع الكتب؟ وبعد المعالجة الإحصائية تم التوصل إلى النتيجة الموضحة في الجدول التالي:

الجدول رقم (44): الفرق بين إجابات أفراد عينة الدراسة على السؤال رقم (16) تبعا للسؤال (24)

القرار	مستوى الدلالة	Chi- Square	درجة الحرية	المجموع ت	س 24			السؤال رقم (16)		
					لا	احيانا	نعم			
دال	0,000	54,699 ^a	6	46	0	28	18	ت	الام	16
				23,7%	0,0%	14,4%	9,3%	%		
				20	0	20	0	ت	الأب	
				10,3%	0,0%	10,3%	0,0%	%		
				111	22	69	20	ت	معا	
				57,2%	11,3%	35,6%	10,3%	%		
				17	8	0	9	ت	لا أحد	
				8,8%	4,1%	0,0%	4,6%	%		
				194	30	117	47	ت	الاجمالي	
				%100	15,5%	60,3%	24,2%	%		

من خلال الجدول أعلاه وبالنظر إلى إجابات أفراد عينة الدراسة على السؤال رقم 16 والمتعلق بـ: هل يحفزك والديك على المطالعة؟ والتي جاءت حسب الترتيب التصاعدي، حيث جاء في المرتبة الأولى البديل (معا) بـ 111 تكراراً، وفي المرتبة الثانية (الأم) بـ 46 تكراراً، وجاء في المرتبة الثالثة البديل (الأب) بـ 20 تكراراً، وفي المرتبة الرابعة جاء البديل (لا أحد) بـ 17 تكراراً، أما بالنسبة لإجابات أفراد العينة على السؤال رقم (24) والمتعلق بـ: هل تطالع الكتب؟ والتي جاءت حسب الترتيب التصاعدي، حيث جاء في المرتبة الأولى البديل (أحيانا) بـ 117 تكراراً، وفي المرتبة الثانية (نعم) بـ 47 تكراراً، وفي المرتبة الثالثة (لا) بـ 30 تكراراً، حيث نلاحظ

وجود تفاوت واضح بين إجابات أفراد العينة على بدائل السؤالين وللكشف عن الفروق في إجابات أفراد العينة على السؤال (16) حسب السؤال (24) تم استخدام (كا²) والتي بلغت 54,699^a وهي قيمة دالة إحصائية عند مستوى الدلالة الفا (0.01). وهذا معناه أنه توجد فروق في إجابات أفراد عينة الدراسة على بدائل السؤال رقم 16 حسب السؤال 24، بمعنى أنه توجد علاقة بين تحفيز الوالدين مع الأبناء على المطالعة وإقبال الأبناء على المطالعة وهذه النتيجة جاءت دالة إحصائية.

- علاقة السؤال 16 الذي نص على هل يحفزك والديك على المطالعة؟ مع السؤال رقم 40 الذي نص على ما مدى إتقانك للغة العربية الفصحى؟ وبعد المعالجة الإحصائية تم التوصل إلى النتيجة الموضحة في الجدول التالي:

الجدول رقم (45): الفرق بين إجابات أفراد عينة الدراسة على السؤال رقم (16) تبعاً للسؤال (40)

القرار	مستوى الدلالة	Chi-Square	درجة الحرية	المجموع	40 س			السؤال رقم (16)		
					جيد	متوسط	ضعيف			
دال	0,000	47,048 ^a	6	46	8	10	28	ت	الام	16
				23,7%	4,1%	5,2%	14,4%	%		
				20	11	9	0	ت	الأب	
				10,3%	5,7%	4,6%	0,0%	%		
				111	9	55	47	ت	معا	
				57,2%	4,6%	28,4%	24,2%	%		
				17	0	8	9	ت	لا أحد	
				8,8%	0,0%	4,1%	4,6%	%		
				194	28	82	84	ت	الاجمالي	
				%100	14,4%	42,3%	43,3%	%		

من خلال الجدول أعلاه وبالنظر إلى إجابات أفراد عينة الدراسة على السؤال رقم 16 والمتعلق بـ هل يحفزك والديك على المطالعة؟ والتي جاءت حسب الترتيب التصاعدي، حيث جاء في المرتبة الأولى البديل (معا) بـ 111 تكراراً، وفي المرتبة الثانية (الأم) بـ 46 تكراراً، وجاء في المرتبة الثالثة البديل (الأب) بـ 20 تكراراً، وفي المرتبة الرابعة جاء البديل (لا أحد) بـ 17 تكراراً، أما بالنسبة لإجابات أفراد العينة على السؤال رقم (40) والمتعلق بـ (ما مدى إتقانك للغة العربية الفصحى؟) والتي جاءت حسب الترتيب التصاعدي، حيث جاء في المرتبة الأولى البديل (ضعيف) بـ 84 تكراراً، وفي المرتبة الثانية (متوسط) بـ 82 تكراراً، وجاء في المرتبة الثالثة البديل (جيد) بـ 28 تكراراً، حيث نلاحظ وجود تفاوت واضح بين إجابات أفراد العينة على بدائل السؤالين وللكشف عن الفروق في إجابات أفراد العينة على السؤال (16) حسب السؤال (40) تم استخدام (كا²) والتي بلغت 47,048^a وهي قيمة دالة إحصائية عند مستوى الدلالة الفا (0.01). وهذا معناه أنه توجد فروق في إجابات أفراد عينة الدراسة على بدائل السؤال رقم 16 حسب السؤال 40، بمعنى أنه توجد علاقة بين تحفيز الوالدين مع الأبناء على المطالعة وإتقان الأبناء للغة العربية الفصحى وهذه النتيجة جاءت دالة إحصائية.

-علاقة السؤال 16 الذي نص على: هل يحفزك والديك على المطالعة؟ مع السؤال رقم 69 الذي نص على: ما مدى استيعابك للمواد الأجنبية؟ وبعد المعالجة الإحصائية تم التوصل إلى النتيجة الموضحة في الجدول التالي:

الجدول رقم (46): الفرق بين إجابات أفراد عينة الدراسة على السؤال رقم (16) تبعا للسؤال (69)

القرار	مستوى الدلالة	Chi-Square	درجة الحرية	المجموع	س 69			السؤال رقم (16)	
					جيد	متوسط	ضعيف		
دال	0,000	65,124 ^a	6	46	8	10	28	ت	الأم
				23,7%	4,1%	5,2%	14,4%	%	
				20	0	11	9	ت	الأب
				10,3%	0,0%	5,7%	4,6%	%	
				111	0	91	20	ت	معا
				57,2%	0,0%	46,9%	10,3%	%	
				17	0	9	8	ت	لا أحد
				8,8%	0,0%	4,6%	4,1%	%	
				194	8	121	65	ت	الإجمالي
				%100	4,1%	62,4%	33,5%	%	

من خلال الجدول أعلاه وبالنظر إلى إجابات أفراد عينة الدراسة على السؤال رقم 16 والمتعلق بـ: هل يحفزك والديك على المطالعة؟ والتي جاءت حسب الترتيب التصاعدي، حيث جاء في المرتبة الأولى البديل (معا) بـ 111 تكراراً، وفي المرتبة الثانية (الأم) بـ 46 تكراراً، وجاء في المرتبة الثالثة البديل (الأب) بـ 20 تكراراً، وفي المرتبة الرابعة جاء البديل (لا أحد) بـ 17 تكراراً، أما بالنسبة لإجابات أفراد العينة على السؤال رقم (69) والمتعلق بـ: ما مدى استيعابك للمواد الأجنبية؟ والتي جاءت حسب الترتيب التصاعدي، حيث جاء في المرتبة الأولى البديل (متوسط) بـ 121 تكراراً، وفي المرتبة الثانية (ضعيف) بـ 65 تكراراً، وجاء في المرتبة الثالثة البديل (جيد) بـ 8 تكراراً، حيث نلاحظ وجود تفاوت واضح بين إجابات أفراد العينة على بدائل السؤالين وللكشف عن الفروق في إجابات أفراد العينة على السؤال (16) حسب السؤال (69) تم استخدام (كا²) والتي بلغت 65,124^a وهي قيمة دالة إحصائية عند مستوى الدلالة الفا (0.01). وهذا معناه أنه توجد فروق في إجابات أفراد عينة الدراسة على بدائل (16) حسب السؤال (69)، بمعنى أنه توجد علاقة بين تحفيز الوالدين معاً الأبناء على المطالعة واستيعاب الأبناء للمواد الأجنبية وهذه النتيجة جاءت دالة إحصائية.

- تعليق 15:

من خلال الجدول رقم (44) أسفرت نتائجه بوجود تحضير من قبل أولياء أمور عينة الدراسة، وكان ممن أجابوا أنّ التحفيز كان من الطرفين (الأب والأم) بنسبة (57,2%) كأعلى نسبة وتلها البديل (الأم) بنسبة قدرت بـ (23,7%)، أما الإجابة لمن كان لهم تحفيز من قبل الأب أخذت نسبة قدره (10,3%)، غير أنّ هناك من أقر بعدم تلقيم أي تحفيز للمطالعة بنسبة (8,8%) من عينة الدراسة.

تعتبر المطالعة الركيزة الأولى لعملية التثقيف، فهي مكلمة لدور المدرسة ووسيلة من أهم وسائل التعليم، وهو ما أدى بأسر عينة الدراسة تشجيع أولادهم على المطالعة من خلال الحث الدائم على المطالعة والقراءة، إذ تعتبر هذه الأخيرة من

معالجات النشاط اللغوي المتميز في حياة الإنسان، فهي تعد وسيلة اتصال هامة ونافذة للاطلاع على المعارف والثقافات المتنوعة، وعامل هام في تطور شخصية المتعلم وخاصة في هذه المرحلة وهي المرحلة الثانوية.

فعن طريقها يشبع الفرد حاجاته وينمي فكره وعواطفه، ويثري خبراته بما تزوده من أفكار وآراء وخبرات عن طريقها ينطلق الفرد في التعليم المستمر الذي أضى ضرورة لمواكبة التطور الفني والتكيف الشخصي للمتغيرات السريعة والمستحدثات العصرية، ولتنمية شخصيته، وتوسيع مدى رؤيته للأشياء، فهي أساس التعليم بمعناه الواسع، كما يجب أن تتوفر للفرد البيئة المساندة للإبداع وتوفر له الأمن النفسي الذي يستطيع في ظلّه أن يعبر عن أفكاره بحرية، وأن يظهر أعماله الإبداعية، ومن المميزات السائدة المساندة أنّها داعمة للقراءة في مراحل مبكرة للطفل، لأنّ القراءة بحد ذاتها عملية مكتسبة وليست فطرية، وإن فاته اكتسابها في الصغر صعب عليه استدراكها في الكبر، لذا أكدت نتائج الدراسة بوجود علاقة بين تحفيز الوالدين وإقبال الأبناء على المطالعة حيث بلغت (كا²) قيمة (54,699⁰) وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ألفا (0,01)، وبلغت كأعلى قيمة لصالح البديل أحياناً بنسبة (60,3%) وللبديل (نعم) بنسبة قدرها (24%)، وهذا إن دل فإنّه يدل على وجود علاقة طردية بين تحفيز الوالدين وحب الطفل للمطالعة، فكلما وجد الطفل اهتمام من قبل أفراد أسرته وتحفيزهم وتنمية مهاراته القرائية كلما دفع الطفل إلى مزيد من الالتصاق بالكتاب، هذا بالإضافة إذا ما اعتاد الطفل رؤية والديه من حوله يقرأون فهو سيقراً من ضمن عملية التماهي، والطفل بشكل عام يحب الكتاب لأنّه يقدم له صورا، الصور الذهنية، والفكرية والوجدانية، ويفسر له المعاني التي تتكون في خاطره، وفي خياله على مر السنين، ولو بحثنا في حالة الطفل يتقن القراءة ولكنه لا يمارسها، لاحظنا أنّ بيئته الاجتماعية لم تغرس فيه حب الكتاب واحترامه، ولم تلتفت إلى تنمية القراءة لديه.

وبهذا نجد إقامة علاقة حميمية بين الناشئ والكتاب داخل نطاق الأسرة وتنشئة الطفل منذ عهد مبكر على حب القراءة والاستئناس بالكتاب، وإقناعه بأهمية الثقافة ومنافع القراءة، وتهيئته نفسياً للاتجاه الطوعي إلى التعلم الذاتي، والعمل على تنمية مهارات التذوق الأدبي لديه.

هذا وأكدت عينة الدراسة أنّ التشجيع من قبل الوالدين معاً بأكبر نسبة ثم تليها ممن أجابوا لصالح (الأم)، فالدور الوظيفي ضمن النسق الأسري كان بدرجة أولى على عاتق الأم والتي تضم نسبة مجموع البديلان (معاً الأم) أي (57,2%، 23,7%) أي بنسبة كلية (80,9%) وهذا يعزى إلى أنّ معظم أمهات عينة الدراسة كما سبق وأن ذكرنا، ماكنات في البيت ولا يزاولون أي وظيفة مما يتسنى لهم التكفل بشؤون تربية الأولاد والاهتمام بهم، وقضاء الوقت الكافي معهم أكثر من الأب، وإن كان هذا الاهتمام ليس بالشئ المطلوب لأنّ الأسر العربية عامة لا تولي أهمية إلى المطالعة أو بوجود مكتبة في البيت، لذا كان أكبر قيمة لصالح البديل (أحياناً)، وخاصة مع التطور التكنولوجي الهائل وتنوع الوسائط الحديثة والاعتماد المفرط عليها من قبل التلاميذ، ومنافستها للوسائل التقليدية، يبقى للكتاب أهمية كبيرة، فالكتاب يعود المتعلم على التأمل والتفكير في نفسه وما حوله، ويدفعه إلى طرح الأسئلة عن كل شيء، ويمكنه من تطوير قدرته على تذوق الجمال، ويمنحه كثيراً من المعرفة والأخلاق، ويدفعه إلى المزيد من القراءات الحرة، بما يضمن أن يثار داخله التشويق والجاذبية والتفاعل مع محتوياته، فالقراءة الحرة تهيئ الفرصة بصورة أكبر لاكتساب الكلمات، لأنّ الكلمات في المادة المقروءة هنا تتكرر، مستخدمة في سياقات متشابهة أو مختلفة، وهذا التكرار يؤدي في كثير من الأحيان إلى رسوخ هذه الكلمات في ذاكرة التلميذ وإلى استيعاب معانيها وإحياءاتها المختلفة استيعاباً جيداً، ويجعلها دائمة الحضور في ذهنه، وقد «ثبت أن الفروق من حيث تواتر الكلمات يؤدي إلى فروق في التعليم، فتعلم الكلمات الأكثر تواتراً أسهل من تعلم الكلمات الأقل تواتراً». (المعتوق، 1996، ص212)

والجداول رقم (45)، (46) توضح لنا وجود علاقة بين تحفيز الوالدين على المطالعة وإتقان الأبناء للغة، سواء كانت عربية فصحي أو لغات أجنبية، وكانت (كا²) دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة الفا (0,01)، وهذا يدل على ما للمطالعة أهمية، إذ تعتبر وسيلة من الوسائل الموجهة لخدمة اللغة وتعزيز الاستعمال اللغوي الصحيح، غير أنّ نتائج إتقانهم للغة العربية الفصحى أخذت بين المستوى المتوسط والضعيف بقيم تقريبية (42,3%، 43,3%)، وبالنسبة للغة الأجنبية أخذت درجة إتقانها بنسبة أكبر للمستوى المتوسط قدرتها (62,4%) وهذا قد يعزى لضعف ممارسة نشاط المطالعة لمراحل متقدمة من العمر، فالممارسة شرط من شروط التعلم، إذ لم يمارس فلن يحسن مستواه في تنمية مهارات القراءة وفي التعبير الشفوي، وهذا بدوره أثر على مهارة الكتابة، إذ نجد أغلبية الأطفال يواجهون صعوبات في كتابة اللغة العربية، أما ضمن الوسط التربوي، فالمطالعة أو القراءة من بين النشاطات التعليمية التي ساهمت في تحقيق الأهداف المتوخاة من التعلم عموماً وتعليم اللغة العربية خصوصاً، لكن عدم الاهتمام بها كنشاط تعليمي من حيث اختيار النصوص المناسبة واعتماد الطرائق النشطة لإنجازه، نتج عنه نفور المتعلمين منها، وبذلك فقد المتعلم نشاطاً تعليمياً يمارس فيه اللغة الفصحى وبالأحرى يكتسبها به، بعد أن تعلمها تقنياً بالنشاطات التعليمية الأخرى المتعلقة بمادة الأدب العربي في مراحل التعليم، كالقواعد النحوية والبلاغة، فما من شك أنّ الغاية من تدريس القواعد ليس الإلمام ببعض المصطلحات وحفظها، بل الغاية منها إكساب المتعلم مهارات معينة في خطابه ومواقفه اللغوية، خاصة في المرحلة الثانوية التي يتعلم فيها لغة التعامل، والحياة في نظامها العام والشامل، وهذا ما يوضح ضرورة معرفة القواعد اللغوية للنطق السليم، لكن هذه المعرفة وحدها غير كافية، بل ما أفقرها إلى توظيف تلك القواعد في الممارسة اللغوية. وإذا كان تعليم القواعد في مدارسنا على أنّها وسيلة من وسائل ضبط الكلام وعصمة اللسان من الخطأ فإنّ المطالعة كنشاط تعليمي بديل يمنح المجال لتوظيف تلك القواعد في ظل الأساليب، ويتضح ذلك هدفها وهو وضعها الوظيفي الاستعمالي أثناء المناقشات التي توجد حاجيات المتعلمين في المواقف التعليمية حول النصوص المختارة المستمدة من الواقع والمتماشية مع متطلباتهم، حتى تثير دوافعهم للشعور بحاجاتهم إلى القاعدة النحوية وضرورتها لحسن استعمال اللغة، هذا بالإضافة قد نجد تلاميذ من بين عينة الدراسة أن عدم تحسن مستواهم في إتقان اللغة العربية أو الأجنبية قد يرجع للمتعمّل في حد ذاته وليس للنصوص المطالعة، لأنّ هناك من التلاميذ من لا يجتهدون في توسيع وإثراء وزيادة رصيدهم اللغوي، وتجد عندهم نوعاً من اللامبالاة مما ينعكس عليهم بالسلب في المراحل اللاحقة.

2-1 عرض وتحليل النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية :

ساهم الانغماس اللغوي في المحيط الاجتماعي المتسم بالتنوعية اللغوية من تأزم المسألة اللغوية في المدرسة الجزائرية

1-2-1 مدى تشكل ظاهرتي ازدواجية اللغوية والثنائية اللغوية لدى تلاميذ الطور الثالث الثانوي

1-1-2-1 ظاهرة الازدواج اللغوي لدى أفراد عينة الدراسة:

- علاقة السؤال (19): ما هي اللغة العامية المستعملة في حياتك اليومية؟ بالسؤال رقم (20): هل لديك ميل في استخدام العربية الفصحى؟ وبعد المعالجة الإحصائية تم التوصل إلى النتيجة الموضحة في الجدول التالي:

الجدول رقم (47): توزيع إجابات أفراد عينة الدراسة على السؤال رقم (19) تبعا للسؤال (20)

الترتيب	المجموع	س 20		السؤال رقم (19)		
		لا	نعم			
01	194	51	143	ت	عامية عربية	19
	%100	26,3%	73,7%	%		
02	00	00	00	ت	عامية امازيغية	
	00	00	00	%		
/	194	51	143	ت	الاجمالي	
	%100	26,3%	73,7%	%		
	/	/	2	1	الترتيب	

من خلال الجدول أعلاه وبالنظر إلى إجابات أفراد عينة الدراسة على السؤال رقم 19 والمتعلق بـ ما هي اللغة العامية المستعملة في حياتك اليومية؟ والتي جاءت حسب الترتيب التصاعدي، حيث جاء في المرتبة الأولى البديل (عامية عربية) بـ 194 تكرارا، وفي المرتبة الثانية (عامية أمازيغية) بـ 0 تكرارا، أما بالنسبة لإجابات أفراد العينة على السؤال رقم (20) والمتعلق بـ هل لديك ميل في استخدام العربية الفصحى؟ تبعا للسؤال (19) حيث نلاحظ أغلبية إجابات أفراد العينة تميل إلى البديل (نعم). أي أن أغلبية أفراد عينة الدراسة الذين أكدوا أن اللغة العامية المستعملة في حياتك اليومية هي العامية العربية إلا أنه لديهم ميل إلى استخدام العربية الفصحى، في حين أرجع كل من أجابوا بذلك إلى:

الجدول رقم (48): توزيع إجابات أفراد عينة الدراسة على الإجابة بلا السؤال (20):

رقم	اللغة	التكرار المشاهد	النسبة المئوية %	الترتيب
1	عدم تعودك على استعمال اللغة العربية الفصحى	51	%26.3	1
2	لأنها لا تستعمل في الحياة اليومية	51	%26.3	1

من خلال الجدول أعلاه نلاحظ أن إجابات أفراد عينة الدراسة والبالغ عددهم إجمالا (194) فردا قد انقسمت إلى مجموعتين، حيث جاء في المرتبة الأولى المجموعة الذين أجابوا على السؤال بالبديل (عدم تعودك على استعمال اللغة العربية الفصحى) وقد بلغ عددهم (51) فردا بنسبة مئوية بلغت 26.3%، ونفس المرتبة جاءت المجموعة الذين أجابوا على السؤال بالبديل "لأنها لا تستعمل في الحياة اليومية" والبالغ عددهم (51) بنسبة مئوية قدرت بـ 26.3%، ومنه نستنتج أن أغلبية أفراد

عينة الدراسة الذين أجابوا بـ"لا" كان ذلك بسبب عدم تعودهم على استعمال اللغة العربية الفصحى، ولأنها لا تستعمل في الحياة اليومية.

تعليق 16:

الجدول رقم (47) يؤكد أن أفراد عينة الدراسة على استعمال اللغة العامية العربية في حياتهم اليومية، واللغة كظاهرة اجتماعية ترتبط بالواقع الاجتماعي لأنّ الإنسان اجتماعي بطبعه، مما يحتم عليه استعمال لغة يبلغ بها مقاصده للجماعة اللغوية التي يتفاعل معها، فهي تكشف لنا عادات المجتمع وتقاليد ومستوياته الثقافية والمعرفية والحضارية لضمان التواصل بين الأجيال والشعوب، وكما يعرف الحقل اللغوي في الجزائر يتميز بوجود مستويين لغويين في بيئة لغوية واحدة، النوع العالي الرفيع High variety، والنوع الوضع Low variety حسب ما أدلى به فرجيسون -أنظر الصفحة رقم (64)-، وهو ما يقابل اللغة العربية المستوى اللغوي الفصحى، والمستوى اللغوي العامي، لكل شكل لغوي مواقفه الوظيفية الخاصة، وهو ما يصطلح على هذين المستويين بالازدواج اللغوي، وهذا الأخير يتوسطه شكل آخر للغة يقع بين الفصحى والعامية، وهو ما يسمى باللغة الوسطى وهو نمط من اللغة يستخدمها المثقفون حتى خارج الإطار الرسمي، وهو ما يوضحه الجدول رقم (47)، وهناك من أفراد العينة يميلون إلى استخدام العربية الفصحى بنسبة قدرت بـ (73,7%)، فمرحلة الثالث ثانوي تمثل مرحلة النضج اللغوي لدى التلاميذ، مما يستطيع الفرد خلالها التنظيم أو الضبط الذاتي لسلوكه اللغوي في علاقته بالمتغيرات البيئية في الموقف، بمعنى تكييف سلوك الفرد اللغوي وبنائه المعرفي وعملياتها والمتغيرات البيئية بصورة متبادلة ومتفاعلة، وهذا ما يؤدي إلى استخدام الفصحى في مواقف معينة خلال حياته اليومية.

وقد أشار الكثير من الباحثين لأهمية تعليم اللغة الوسطى للأطفال قبل مواجهتهم للفصحى على مقاعد المدرسية ليتيحاً لإتقانها تدريجياً، وعليه لا يجد الطفل صعوبة في التأقلم معها ولا يشعر إزاءها بالاعترا ب.

إنّ الواقع اللغوي بمدينة المسيلة وحتى مناطق أخرى بالجزائر، يتميز بالعربية العامية تستعمل بشكل واسع، حيث سيطرت على جل الاستعمالات الأخرى، وهذا من خلال ممارستها اليومية وفي جميع الميادين، وهو ما جعلها لغة التخاطب والتواصل لدى شرائح الشعب المختلفة وحتى المثقفة منهم، وتواجد هذه اللغة طبيعي، تم تداولها من جيل إلى جيل وبتعاقب الأجيال، تقليداً للوسط اللغوي الذي يتواجد فيه الشخص، تؤخذ اللغة اعتياداً، ووفق لنتائج الدراسة وجدنا اللغة المستعملة في البيت كانت العامية -انظر الجدول رقم (33)- حيث تتحقق الملكة اللغوية من خلال التنشئة الاجتماعية عن طريق الانغماس اللغوي، وهذه المهارة لا تنمو ولا تتطور إلا في بيئتها الطبيعية وهي البيئة التي يسمع فيها الصوت أو لغو إلا بتلك اللغة التي يرا د اكتسابها، فالطفل يسمع أبويه وغيرهما، وعن طريق التقليد والمحاكاة، يأخذ النماذج اللغوية عنهم على مر الأوقات ومن اللغة تبدأ ثورة التجديد، حيث هي الوسيلة التي لا وسيلة سواها للتغيير ولنشأة المعرفة الإنسانية وتكوينها وتطويرها أو جمودها في بعض الحالات، فالتعلم تغير شبه دائم نسبياً في المعرفة أو السلوك، يحدث من خلال المواقف التي تتضمن علاقة فرد بآخر، أو فرد بجماعة، حيث يحدث تأثير متبادل بينهما، وهكذا يتعلم الفرد المعايير والقيم الاجتماعية والمعارف والمهارات التي تساعد على التوافق الاجتماعي، من بينها اللغة إذ يمكن للفرد أن يتعلم كثيراً من الممارسات اللغوية بناء على القدوة والمثل، فيلاحظ الفرد الآخرين ثم يكرر أنماطهم اللغوية، وهذا معناه أنّ الفرد يكتسب اللغة عن طريق التعلم الاجتماعي.

فيكفيه ذلك الجو الاجتماعي من تخزين كلمات وألفاظ يسمح له بتكوين قاعدة لغوية في مكتسباته العقلية، وهنا يأتي دور الأسرة في تصحيح ذلك التدفق اللغوي بهذيبه واعتنائه عن طريق التحدث إليه ومطالبته بمناداة إخوته وتسمية ما يحيط

به، وتحفيظه بعض المقطوعات الشعرية وأحيانا يطالب بوصف بعض الظواهر البسيطة... وهذا قبل أن يلج الجو اللغوي الثاني وهو المحيط الخارجي، وفي ذلك المحيط، محيط الشارع الذي يزوده برصيد لغوي إضافي المتجاوز للرصيد الأول، ثم تأتي المؤسسات التعليمية مثل المسجد والمدرسة التي عليها شحن الطفل الذي أصبح تلميذا بمعلومات أكثر، وفي الحقيقة نجده يتعلم مجمل الكلمات التي يتعامل بها في محيطه، كما تفتح له المجال اللغوي الذي يتيح له أن يتحرك بفهم وتحصيل يسايران تطوره الطبيعي، والهدف من خلال هذه العملية أن ينمو رصيده المعرفي كل مرة، فيضيف معطيات جديدة، ويستطيعون عندئذ تنمية أنماط سلوكية جديدة مبتكرة، بدلا من تقليد ما رأوه فقط، وهذا ما يدفع بأغلبية أفراد العينة اللجوء إلى استخدام اللغة الوسطى أو اللغة المثقفة نتيجة لاكتساب مهارات لغوية فصيحة خلال مراحل التعليمية للوسط التربوي يضاف إلى الرصيد اللغوي المكتسب من الأسرة، وهذا ما ذهب إليه الأمريكي جاكوب لوبلنر Jacob Lubliner «أنّ الازدواجية تظل قائمة في مجتمع ما، طالما لم يتجاوز معظم أطفاله الحد الأدنى من التعليم، غير أنّه وبمجرد أن يتواصل تلميذ شرائح متزايدة من الشباب إلى ما بعد سن المراهقة، فإنّ نوعا من اللغة المعيارية الناشئة إلى التعويض التدريجي للهجات في غضون بضعة أجيال». (دينارزاد، 2018، ص245)

في حين نجد هناك من أفراد العينة أجابوا لصالح البديل (لا) بنسبة قدرت بـ (26,3%) ممن لا يميلون إلى استخدام العربية الفصحى في حياتهم اليومية، أشاروا أنّ أسباب ذلك يعزى إلى سببين كما هو موضح في الجدول رقم(48): الأول عدم التعود على استعمال اللغة الفصحى، والثاني إلى أنّها لا تستعمل في الحياة اليومية، من الطبيعي أن يكون فطرة اكتساب اللغة الفصيحة مبدؤها البيت كما وضعنا سابقا، لما له من علاقات وإمكانات التأثير والتوجيه والمراقبة، وفي البيت يجد الطفل نماذج لغوية المستعملة والمتداولة مما يحتاج إلى تفعيل دور الأسرة لغويا في هذه النقطة حتى يدرك معانها ويعي بمكانتها في الحياة العامة والعلمية، فعدم التعود على استعمالها قد لا تعدو أن تكون في متناول أولئك الذين لم يحصلوا على تكوين صلب فيها، ما ينعكس سلبا على الواقع اللغوي للطفل، وتتجسد لديهم معالم الضعف وعدم القدرة على التعبير بشكل سليم، ما يسبب له أحيانا بعض اللبس في مقامات التواصل قد ينجلي إلى فترات التعليم اللاحقة، إذ كيف يكون حال من يعيش حالة من التشظي والتردد بين العامية والفصحى؛ عامية لا يحسن التفكير عبرها لخلوها من الأنماط الفكرية الإبداعية، واقتصارها على تيسير الحياة اليومية الاعتيادية، والنشاط الذهني العادي، وفصحى لم يتقنها ليقوى على التفكير من خلالها، فيبدع في مجاله الذي اختاره، أو وجد نفسه من خلاله، فيحيل هذا الضعف بينه وبين الإبداع مخلفا حالة نفسية إزاء الدور الوظيفي للغة وعجزها في تحقيق مقاصد التواصل في الحياة اليومية، وهذا إن دل فأنه يدل على مدى أهمية التنشئة اللغوية السليمة وإسهامها الفعال في حل المشاكل اللغوية، وهو ما يؤدي إلى خلق جيل يتخذ الفصحى أداة طيعة بحثا واستعمالا.

1-2-1-2 ظاهرة الثنائية اللغوية لدى أفراد عينة الدراسة:

- علاقة السؤال رقم (19): "ما هي اللغة العامية المستعملة في حياتك اليومية؟ بالسؤال رقم (21): هل تستعمل في حديثك اليومي لثنائية اللغة (اللغة العامية/اللغة الأجنبية)؟ وبعد المعالجة الإحصائية تم التوصل إلى النتيجة الموضحة في الجدول التالي:

الجدول رقم (49): يوضح توزيع إجابات أفراد عينة الدراسة على السؤال رقم (19) بالسؤال رقم (21)

الترتيب	المجموع	س 21		السؤال رقم (19)		
		لا	نعم			
01	194	10	184	ت	عامية عربية	19
	%100	5,2%	94,8%	%		
02	00	00	00	ت	عامية امازيغية	
	00	00	00	%		
/	194	10	184	ت	الاجمالي	
	%100	5,2%	94,8%	%		

من خلال الجدول أعلاه وبالنظر إلى إجابات أفراد عينة الدراسة على السؤال رقم 19 والمتعلق بـ ما هي اللغة العامية المستعملة في حياتك اليومية؟ والتي جاءت حسب الترتيب التصاعدي، حيث جاء في المرتبة الأولى البديل (عامية عربية) بـ 194 تكراراً، وفي المرتبة الثانية (عامية امازيغية) بـ 0 تكراراً، أما بالنسبة لإجابات أفراد العينة على السؤال رقم (21) والمتعلق بـ هل تستعمل في حديثك اليومي لثنائية اللغة (اللغة العامية /اللغة الأجنبية)؟ تبعا للسؤال (19) حيث نلاحظ أغلبية إجابات أفراد العينة تميل إلى البديل (نعم). أي أن أغلبية أفراد عينة الدراسة الذين أكدوا أن اللغة العامية المستعملة في حياتك اليومية هي العامية العربية إلا أنهم يستعملون في حديثهم اليومي ثنائية اللغة (اللغة العامية /اللغة الأجنبية).

- السؤال (22): ما هي اللغة الأجنبية المدرجة في حديثك اليومي أكثر؟ بعد المعالجة الإحصائية تم التوصل إلى النتيجة الموضحة في الجدول التالي:

الجدول رقم (50): توزيع إجابات أفراد عينة الدراسة على السؤال رقم (22)

القرار	مستوى الدلالة	K ² قيمة	درجة الحرية	الفرق بين التكرار المشاهد والمتوقع	التكرار المتوقع	النسبة المئوية %	التكرار المشاهد	بدائل الإجابة على السؤال رقم (22)
دال عند مستوى 0.01	0,000	105,072 ^a	2	61,3	64,7	%64,9	126	الفرنسية
				-6,7	64,7	%29,9	58	الانجليزية
				-54,7	64,7	%5,2	10	أخرى
				/		%100	194	الإجمالي

من خلال الجدول أعلاه نلاحظ أن إجابات أفراد عينة الدراسة والبالغ عددهم إجمالاً (194) فرداً قد انقسمت إلى ثلاث مجموعات تمثلت المجموعة الأولى في الأفراد الذين تمحورت إجاباتهم على السؤال رقم (22) بالبديل "الفرنسية" وقد بلغ عددهم (126) فرداً بنسبة مئوية بلغت %64.9، أما المجموعة الثانية فتمثل الأفراد الذين كانت إجاباتهم على هذا السؤال بالبديل "الانجليزية" والبالغ عددهم (58) بنسبة مئوية قدرت بـ %29.9، أما المجموعة الثالثة والأخيرة فتمثل الأفراد الذين كانت

إجابته على هذا السؤال بالبديل "لغات أخرى" والبالغ عدده (10) بنسبة مئوية قدرت بـ 5.2%، وللتأكد من دلالة هذه الفروق في التكرارات والنسب تم اللجوء إلى اختبار الدلالة الإحصائية (كا²) حيث نلاحظ من الجدول أعلاه أن قيمتها عند درجة الحرية (2) قدرت بـ 105.072^a وهي قيمة دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ألفا ($\alpha=0.01$)، وبالتالي فإن هناك فرق دال إحصائي بين المجموعات الثلاث لصالح المجموعة الأولى "الفرنسية" ونسبة التأكد من هذه النتيجة هو 99% مع احتمال الوقوع في الخطأ بنسبة 1%. ومنه نستنتج أن أغلبية أفراد عينة الدراسة أكدوا بأنهم يدرجون اللغة الفرنسية في حديثهم اليومي أكثر.

- السؤال (23): ما هو الدافع لاستعمال كلمات أجنبية أثناء الحديث؟ بعد المعالجة الإحصائية تم التوصل إلى النتيجة الموضحة في الجدول التالي:

الجدول رقم (51): توزيع إجابات أفراد عينة الدراسة على السؤال رقم (23)

القرار	مستوى الدلالة	K ² قيمة	درجة الحرية	الفرق بين التكرار المشاهد والمتوقع	التكرار المتوقع	النسبة المئوية %	التكرار المشاهد	بدائل الإجابة على السؤال رقم (23)
دال عند مستوى 0.01	0,000	a241,670	3	92,5	48,5	%72,7	141	تعودت عليها منذ الصغر
				-18,5	48,5	%15,5	30	ايصال المعلومة بطريقة سريعة
				-30,5	48,5	%9,3	18	تجد صعوبة في إيجاد ما يقابلها بالعربية
				-43,5	48,5	%2,6	5	للتباهي
				/		%100	194	الإجمالي

من خلال الجدول أعلاه نلاحظ أن إجابات أفراد عينة الدراسة والبالغ عددهم إجمالاً (194) فرداً قد انقسمت إلى أربع مجموعات، تمثلت المجموعة الأولى في الأفراد الذين تمحورت إجاباتهم على السؤال رقم (23) بالبديل "تعودت عليها منذ الصغر" وقد بلغ عددهم (141) فرداً بنسبة مئوية بلغت 72.7%، أما المجموعة الثانية فتمثل الأفراد الذين كانت إجاباتهم على هذا السؤال بالبديل "ايصال المعلومة بطريقة سريعة" والبالغ عددهم (30) بنسبة مئوية قدرت بـ 15.5%، أما المجموعة الثالثة فتمثل الأفراد الذين كانت إجاباتهم على هذا السؤال بالبديل "تجد صعوبة في إيجاد ما يقابلها بالعربية" والبالغ عدده (18) بنسبة مئوية قدرت بـ 9.6%، أما المجموعة الرابعة فتمثل الأفراد الذين كانت إجاباتهم على هذا السؤال بالبديل "للتباهي" والبالغ عددهم (5) بنسبة مئوية قدرت بـ 2.6%، وللتأكد من دلالة هذه الفروق في التكرارات والنسب تم اللجوء إلى اختبار الدلالة الإحصائية (كا²) حيث نلاحظ من الجدول أعلاه أن قيمتها عند درجة الحرية (3) قدرت بـ 241,670^a وهي قيمة دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ألفا ($\alpha=0.01$)، وبالتالي فإن هناك فرق دال إحصائي بين المجموعات الأربع لصالح المجموعة الأولى ونسبة التأكد من هذه النتيجة هو 99% مع احتمال الوقوع في الخطأ بنسبة 1%، ومنه نستنتج أن: أغلبية أفراد عينة الدراسة أكدوا بأن الدافع لاستعمال كلمات أجنبية أثناء الحديث هو التعود عليها منذ الصغر.

- السؤال (37): في رأيك أي اللغات التالية أكثر عالمية؟ بعد المعالجة الإحصائية تم التوصل إلى النتيجة الموضحة في الجدول التالي:

الجدول رقم (52): توزيع إجابات أفراد عينة الدراسة على السؤال رقم (37)

بدائل الإجابة على السؤال رقم (37)	التكرار المشاهد	النسبة المئوية %	الفرق بين التكرار المتوقع	درجة الحرية	K ² قيمة	مستوى الدلالة	القرار
الانجليزية	128	66,0%	31,0	1	19,814 ^a	0,000	دال عند مستوى 0.01
الفرنسية	66	34,0%	-31,0				
الإجمالي	194	100,0%	/				

من خلال الجدول أعلاه نلاحظ أن إجابات أفراد عينة الدراسة والبالغ عددهم إجمالاً (194) فرداً قد انقسمت إلى مجموعتين، تمثلت المجموعة الأولى في الأفراد الذين تمحورت إجاباتهم على السؤال رقم (35) بالبديل "الإنجليزية" وقد بلغ عددهم (128) فرداً بنسبة مئوية بلغت 66%، أما المجموعة الثانية فتمثل الأفراد الذين كانت إجاباتهم على هذا السؤال بالبديل "الفرنسية" والبالغ عددهم (66) بنسبة مئوية قدرت بـ 34%، وللتأكد من دلالة هذه الفروق في التكرارات والنسب تم اللجوء إلى اختبار الدلالة الإحصائية (كا²) حيث نلاحظ من الجدول أعلاه أن قيمتها عند درجة الحرية (1) قدرت بـ 19.814^a وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ألفا ($\alpha=0.01$)، وبالتالي فإن هناك فرق دال إحصائياً بين المجموعتين لصالح المجموعة الأولى "الإنجليزية" ونسبة التأكد من هذه النتيجة هو 99% مع احتمال الوقوع في الخطأ بنسبة 1%. ومنه نستنتج أن أغلبية أفراد عينة الدراسة يرون أن الإنجليزية أكثر عالمية.

- علاقة السؤال رقم (21): هل تستعمل في حديثك اليومي لثنائية اللغة (اللغة العامية/ اللغة الأجنبية)؟ بالسؤال رقم (32): هل تنظر الى من يستخدم الفرنسية أداة للتواصل أنه شخص ينتمي إلى طبقة راقية؟ وبعد المعالجة الإحصائية تم التوصل إلى النتيجة الموضحة في الجدول التالي:

الجدول رقم (53): يوضح توزيع إجابات أفراد عينة الدراسة على السؤال رقم (21) بالسؤال رقم (32):

السؤال رقم (21)	س 32		المجموع	درجة الحرية	Chi-Square	مستوى الدلالة	القرار
	نعم	لا					
21	ت	55	129	1	4,172 ^a	0,041	دالة عند 0.05
	نعم	%	28,4%				
	لا	%	0,0%				
	ت	55	139				
	الاجمالي	%	28,4%				
			71,6%				

من خلال الجدول أعلاه وبالنظر إلى إجابات أفراد عينة الدراسة على السؤال رقم 00 والمتعلق بـ « هل تستعمل في حديثك اليومي لثنائية اللغة (اللغة العامية/ اللغة الأجنبية)؟ » والتي جاءت حسب الترتيب التصاعدي، حيث جاء في المرتبة الأولى البديل (نعم) بـ 184 تكراراً، وفي المرتبة الثانية (لا) بـ 10 تكراراً، أما بالنسبة لإجابات أفراد العينة على السؤال رقم (32) والمتعلق بـ (هل تنظر الى من يستخدم الفرنسية أداة للتواصل أنه شخص ينتمي إلى طبقة راقية؟) والتي جاءت حسب الترتيب

التصاعدي، حيث جاء في المرتبة الأولى البديل (نعم) بـ 55 تكراراً، وفي المرتبة الثانية (لا) بـ 139 تكراراً، حيث نلاحظ وجود تفاوت واضح بين إجابات أفراد العينة على بدائل السؤالين وللكشف عن الفروق في إجابات أفراد العينة على السؤال (21) حسب السؤال (32) تم استخدام (كا²) والتي بلغت 4,172^a وهي قيمة دالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05).

وهذا معناه أنه توجد فروق في إجابات أفراد عينة الدراسة على بدائل السؤال رقم 21 حسب السؤال 32، بمعنى أن أغلبية أفراد العينة الذين أكدوا أنهم يستعملون في حديثهم اليومي ثنائية اللغة (اللغة العامية/ اللغة الأجنبية): هم أنفسهم أكدوا بأنهم لا ينظرون إلى من يستخدم الفرنسية أداة للتواصل أنه شخص ينتمي إلى طبقة راقية. وهذه النتيجة دالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.05.

النتيجة: أي لا توجد علاقة بين استعمال ثنائية اللغة (اللغة العامية/ اللغة الأجنبية) في الحديث اليومي والنظر إلى من يستخدم الفرنسية أداة للتواصل أنه شخص ينتمي إلى طبقة راقية وهذه النتيجة دالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.05.

- السؤال (35): هل تلجأ إلى اختيار انتقاء ألفاظك لتظهر للآخر رقيق وتحضر ك؟ بعد المعالجة الإحصائية تم التوصل إلى النتيجة الموضحة في الجدول التالي:

الجدول رقم (54): توزيع إجابات أفراد عينة الدراسة على السؤال رقم (35)

القرار	مستوى الدلالة	K ² قيمة	درجة الحرية	الفرق بين التكرار المشاهد والمتوقع	التكرار المتوقع	النسبة المئوية %	التكرار المشاهد	بدائل الإجابة على السؤال رقم (35)
دال عند مستوى 0.01	0,000	4,041 ^a	1	14,0	97,0	%57,2	111	نعم
				-14,0	97,0	%42,8	83	لا
				/		%100,0	194	الإجمالي

من خلال الجدول أعلاه نلاحظ أن إجابات أفراد عينة الدراسة والبالغ عددهم إجمالاً (194) فرداً قد انقسمت إلى مجموعتين، تمثلت المجموعة الأولى في الأفراد الذين تمحورت إجاباتهم على السؤال رقم (35) بالبديل "نعم" وقد بلغ عددهم (111) فرداً بنسبة مئوية بلغت 57.2%، أما المجموعة الثانية فتمثل الأفراد الذين كانت إجاباتهم على هذا السؤال بالبديل "لا" والبالغ عددهم (83) بنسبة مئوية قدرت بـ 42.8%، وللتأكد من دلالة هذه الفروق في التكرارات والنسب تم اللجوء إلى اختبار الدلالة الإحصائية (كا²) حيث نلاحظ من الجدول أعلاه أن قيمتها عند درجة الحرية (1) قدرت بـ 4.041^a وهي قيمة دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ألفا (α=0.01)، وبالتالي فإن هناك فرق دال إحصائي بين المجموعتين لصالح المجموعة الأولى "نعم" ونسبة التأكد من هذه النتيجة هو 99% مع احتمال الوقوع في الخطأ بنسبة 1%. ومنه نستنتج أن أغلبية أفراد عينة الدراسة يلجئون لاختيار وانتقاء ألفاظهم لظهور أمام الآخرين رقيقهم وتحضرهم.

- السؤال (33): هل لديك القدرة على التواصل في مجتمع أجنبي؟ بعد المعالجة الإحصائية تم التوصل إلى النتيجة الموضحة في الجدول التالي:

الجدول رقم (55): توزيع إجابات أفراد عينة الدراسة على السؤال رقم (33)

بدائل الإجابة على السؤال رقم (33)	التكرار المشاهد	النسبة المئوية%	التكرار المتوقع	الفرق بين التكرار المشاهد والمتوقع	درجة الحرية	K ² قيمة	مستوى الدلالة	القرار
نعم	123	63,4%	97,0	26,0	1	13,938a	0,000	دال عند مستوى 0.01
لا	71	36,6%	97,0	-26,0				
الإجمالي	194	100,0%	/					

من خلال الجدول أعلاه نلاحظ أن إجابات أفراد عينة الدراسة والبالغ عددهم إجمالاً (194) فرداً قد انقسمت إلى مجموعتين، تمثلت المجموعة الأولى في الأفراد الذين تمحورت إجاباتهم على السؤال رقم (33) بالبديل "نعم" وقد بلغ عددهم (123) فرداً بنسبة مئوية بلغت 63.4%، أما المجموعة الثانية فتمثل الأفراد الذين كانت إجاباتهم على هذا السؤال بالبديل "لا" والبالغ عددهم (71) بنسبة مئوية قدرت بـ 36.6%، وللتأكد من دلالة هذه الفروق في التكرارات والنسب تم اللجوء إلى اختبار الدلالة الإحصائية (كا²) حيث نلاحظ من الجدول أعلاه أن قيمتها عند درجة الحرية (1) قدرت بـ 13,938^a وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ألفا ($\alpha=0.01$)، وبالتالي فإن هناك فرق دال إحصائياً بين المجموعتين لصالح المجموعة الأولى "نعم" ونسبة التأكد من هذه النتيجة هو 99% مع احتمال الوقوع في الخطأ بنسبة 1%. ومنه نستنتج أن أغلبية أفراد عينة الدراسة لديهم القدرة على التواصل اللغوي في مجتمع أجنبي.

- علاقة السؤال رقم (21): هل تستعمل في حديثك اليومي لثنائية اللغة (اللغة العامية/ اللغة الأجنبية)؟ بالسؤال رقم (34): هل يؤثر التحدث بلغات أجنبية على شعورك بالانتماء؟ وبعد المعالجة الإحصائية تم التوصل إلى النتيجة الموضحة في الجدول التالي:

الجدول رقم (56): يوضح توزيع إجابات أفراد عينة الدراسة على السؤال رقم (21) بالسؤال رقم (34):

السؤال رقم (21)		س 34		المجموع	درجة الحرية	Chi-Square	مستوى الدلالة	القرار
		نعم	لا					
21	نعم	ت	66	118	184	5,436 ^a	0,020	دالة احصائياً عند 0.05
		%	34,0%	60,8%	94,8%			
	لا	ت	0	10	10			
		%	0,0%	5,2%	5,2%			
	الإجمالي	ت	66	128	194			
		%	34,0%	66,0%	100%			

من خلال الجدول أعلاه وبالنظر إلى إجابات أفراد عينة الدراسة على السؤال رقم 21 والمتعلق بـ هل تستعمل في حديثك اليومي لثنائية اللغة (اللغة العامية/ اللغة الأجنبية)؟؛ والتي جاءت حسب الترتيب التصاعدي، حيث جاء في المرتبة الأولى البديل (نعم) بـ 184 تكراراً، وفي المرتبة الثانية (لا) بـ 10 تكراراً، أما بالنسبة لإجابات أفراد العينة على السؤال رقم (34) والمتعلق بـ (هل يؤثر التحدث بلغات أجنبية على شعورك بالانتماء؟) والتي جاءت حسب الترتيب التصاعدي، حيث جاء في المرتبة الأولى

البديل (نعم) ب 66 تكرارا، وفي المرتبة الثانية (لا) ب 128 تكرارا، حيث نلاحظ وجود تقارب واضح بين إجابات افراد العينة على بدائل السؤالين وللكشف عن الفروق في إجابات افراد العينة على السؤال (21) حسب السؤال (34) تم استخدام (كا²) والتي بلغت 5,436³ وهي قيمة غير دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة الفا (0.05). وهذا معناه أنه لا توجد فروق في إجابات أفراد عينة الدراسة على بدائل السؤال رقم 21 حسب السؤال 34، بمعنى أن أغلبية أفراد العينة الذين أكدوا أنهم يستعملون في حديثهم اليومي ثنائية اللغة (اللغة العامية/ اللغة الأجنبية): هم أنفسهم أكدوا بأن التحدث بلغات أجنبية لا يؤثر على شعورهم بالانتماء وهذه النتيجة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.05.

- علاقة السؤال رقم (21): "هل تستعمل في حديثك اليومي لثنائية اللغة (اللغة العامية/ اللغة الأجنبية)؟ بالسؤال رقم (69): ما مدى استيعابك للمواد الأجنبية؟ وبعد المعالجة الإحصائية تم التوصل إلى النتيجة الموضحة في الجدول التالي:

الجدول رقم (57): يوضح توزيع إجابات أفراد عينة الدراسة على السؤال رقم (21) بالسؤال رقم (69):

السؤال رقم (21)	نعم	لا	الاجمالي	س 69			المجموع	درجة الحرية	Chi-Square	مستوى الدلالة	القرار
				ضعيف	متوسط	جيد					
21	ت			56	120	8	184	2	15,115 ^a	0,001	غير دال
	%			28,9%	61,9%	4,1%	94,8%				
	ت			9	1	0	10				
	%			4,6%	0,5%	0,0%	5,2%				
	ت			65	121	8	194				
	%			33,5%	62,4%	4,1%	%100				

من خلال الجدول أعلاه وبالنظر إلى إجابات أفراد عينة الدراسة على السؤال رقم 21 والمتعلق بـ «هل تستعمل في حديثك اليومي لثنائية اللغة (اللغة العامية/ اللغة الأجنبية)؟» والتي جاءت حسب الترتيب التصاعدي، حيث جاء في المرتبة الأولى البديل (نعم) ب 00 تكرارا، وفي المرتبة الثانية (لا) ب 000 تكرارا، أما بالنسبة لإجابات أفراد العينة على السؤال رقم (69) والمتعلق بـ (ما مدى استيعابك للمواد الأجنبية؟) والتي جاءت حسب الترتيب التصاعدي، حيث جاء في المرتبة الأولى البديل (متوسط) ب 121 تكرارا، وفي المرتبة الثانية (ضعيف) ب 65 تكرارا، وفي المرتبة الثالثة (جيد) ب 8 تكرارا، حيث نلاحظ وجود تفوت واضح بين إجابات افراد العينة على بدائل السؤالين وللكشف عن الفروق في إجابات افراد العينة على السؤال (21) حسب السؤال (69) تم استخدام (كا²) والتي بلغت 15,115³ وهي قيمة غير دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة الفا (0.05).

وهذا معناه أنه توجد فروق في إجابات أفراد عينة الدراسة على بدائل السؤال رقم 21 حسب السؤال 69، بمعنى أن أغلبية أفراد العينة الذين أكدوا أنهم يستعملون في حديثهم اليومي ثنائية اللغة (اللغة العامية/ اللغة الأجنبية): هم أنفسهم أكدوا بأن استيعابهم للمواد الأجنبية متوسط، كما أن هذه النتيجة جاءت غير دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.01.

- تعليق 17:

جاءت نتائج الدراسة الموضحة في الجدول رقم (49) أن أغلبية أفراد العينة يستعملون في حديثهم اليومي ثنائية اللغة (اللغة العامية/ اللغة الأجنبية) بنسبة (94,8%) وأكدوا من خلال الجدول رقم (50) أن اللغة الأجنبية المدرجة في حديثهم اليومي كانت لصالح اللغة الفرنسية عند أفراد عينة دراسية بلغت نسبتها (64,9%)، وممن يستعمل اللغة الإنجليزية نسبتها بلغت

(29,9%)، حيث أخذت (كا²) عند درجة الحرية (2) قيمة قدرت بـ (105,1720) وه قيمة دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ألفا (0,01=∞).

يمر التلميذ بمراحل عديدة يكتسب خلالها اللغة وثقافة مجتمعه، تنمو خلال هذه المراحل لغته لينغمس فيها، وتتجسد فيه بشكل فطري، وأن الحديث عن اللغة هو حديث عن مدخلات اجتماعية، لنشوء وتطور اللغة في أحضان المجتمع، وواقع اللغة في الجزائر يتسم بالتعددية، فهو يتخبط بين الفصحى والعامية ناهيك عن التواجد الأجنبي "الفرنسية"، فعامية الجزائر متنوعة بتنوع الثقافات واللهجات وهذا راجع معظمه إلى الغزوات التي كان للاستعمار الفرنسي الأثر الأكبر فيها، حاولت فرنسا منذ أن وطئت جيوشها الأرض الجزائرية طمس الشخصية الوطنية ومحو معالم العروبة من خلال القضاء على اللغة العربية اعتماداً على العديد من السياسات التي جعلت الأولوية التعليمية للغة الفرنسية، والتي مازالت آثارها ظاهرة على اللغة العربية إلى يومنا هذا، وقد "أدرك المنظرون الاستعماريون أنّ اللغة روح الأمة وحياتها، وأنها تمثل أهم عناصرها، وأقوى مقوماتها، وأنها عامل أساسي لازدهار ثقافتها وحضارتها عبر مسارها التاريخي" (كيفوش، 2014، ص92)، ورغم أن هذه السياسة اللغوية لم تنجح في القضاء على اللغة العربية والشخصية الوطنية، إلا أنّها خلفت طبقة اجتماعية فرانكفونية مهيمنة، تدين للغة الفرنسية من الناحية الثقافية واللغوية، التي طالبت بالحفاظ على نظام الثنائية اللغوية بعد الاستقلال أي التمسك باللغتين الفرنسية والعربية، وطبعاً كانت الغلبة لصالحها، وهذا النوع من التعليم أثر سلباً على واقع تدريس اللغة العربية وساهم في تدري مستواها، وكذا نفور النشء منها واعتبارها هاجس تعليمي.

فتمكن الغزو الثقافي الاستعماري في عهد الاستقلال من الانتشار والتوسع وبالتالي من الهيمنة على كل أطر التعليم بدون استثناء حتى طبع جيلنا بتحول فكري وثقافي وتمكينه من نفوس أبنائنا وعقولهم، وكما ورد على لسان الدكتور أحمد طالب الإبراهيمي "الفرنسية في ذهني ولساني لغة ولكنها إذا حلت محل العربية على ألسنة الأطفال والتلاميذ وفي عقول الطلاب والجامعيين فهي ليست لغة وإنما احتلال، وقد افتقدنا مليوناً ونصف مليون من الشهداء وقاسينا تاريخاً طويلاً من النكبات من أجل أن نطرد الاحتلال". (تونس، 2015، ص63)

وكما ورد سابقاً ضمن نتائج الدراسة وجدنا اللغة التي يتقنها أولياء الأمور من اللغات الأجنبية كانت لصالح الفرنسية نتيجة للمخلفات الاستعمارية واعتماداً على التعليم المزدوج، لهذا كان استعمال الثنائية اللغوية (العامية/الفرنسية) في الحديث اليومي للتلاميذ نتيجة للرواسب الثقافية التاريخية. وقد أشارت الباحثة تونسي مرية (2015/2014) خلال نتائج دراستها، آثار التي ترتبت عن هذا النوع من التعليم مبينة "إنّ ما يعرف بالتعليم مزدوج اللغة أضحى هاجس كل الجزائريين، فأثاره جليلة واضحة، خصوصاً على تلاميذ الابتدائي، فعدم قدرتهم على التحكم بلغتين في آنٍ واحد يدفع بهم إلى خلطهما أثناء الحديث فيستعملوا الفرنسية لدقيقة ثم العربية لدقيقتين أو ثلاث وهكذا، فينتجوا جملاً هجينة مستقبة، لا تنتهي لأية لغة وهذا ما يعني فساد لغة الطفل الجزائري الذي لم يعد يملك فعلاً ناصية لغة معينة، حتى لغته الأم لم تعد تعني له شيء".

إن الفرد يكتسب رأسمال ثقافي بالفطرة، حيث نلاحظ كيف يقع الطفل في الكثير من الأخطاء اللغوية إلى درجة ابتعاده عن لغة الكبار أثناء المرحلة الأولى من الانغماس، إلا أنّه بقدر ما ينمو معرفياً وعصبياً وزمنياً بقدر ما تختفي هذه الأخطاء لتستقيم لغته حتى تشابه أو تطابق لغة الكبار، عن طريق ما يسمى التغذية الراجعة من الآخرين، أين يجري خلالها المتعلم مقارنات بين لغته المكتسبة ولغتهم المستعملة، وهذا ما يبينه الجدول رقم (51) من خلال إجابات أفراد عينة الدراسة، الدوافع وراء استعمال الثنائية اللغوية (العامية/الفرنسية)، أرجعها معظمهم إلى التعود عليها من الصغر بنسبة (72,7%)، ولإيصال

المعلومة بنسبة (15,5%)، وأيضاً هناك من يجد صعوبة في إيجاد ما يقابلها بالعربية بنسبة (9,3%)، وأخيراً (2,6%) كان استعمال لغرض التباهي.

حيث جاءت (كا²) دالة إحصائية عند درجة الحرية (3) بقيمة (241,670) عند مستوى الدلالة الفا (0,01=∞) وبالتالي كان اكتساب مصطلحات الفرنسية المدرجة في اللغة العامية عفوية وتلقائية من الوسط الاجتماعي والانغماس فيه، من خلال الاحتكاك المباشر والسماع اللغة من أفراد بيئته فيتعرف إلى عاداتهم اللغوية وطرقهم في التعبير، وتكراره حتى يضيي عادة سلوكية، فاللغة ظاهرة اجتماعية بامتياز تؤدي وظيفتها التواصلية لإيصال المعلومة، وهو ما أشارت له دراسة بريجة شريفة (2016/2015) "ان لغة التخاطب المنتشرة بكثرة أو الغالبة وسط عينة البحث هي الدارجة الجزائرية وهذا إن دل فإنما يدل على تمسكهم القوي بهويتهم، مع الحضور الدائم للغة الفرنسية كلغة التحاور-بحكم أسباب فرضها التاريخ-ولكن بصفة قليلة اذ تعد الدارجة الجزائرية في حد ذاتها مزيج من عدة لهجات ولغات من بينها اللغة الفرنسية لأسباب تاريخية معروفة ولكن جذور الدارجة الجزائرية هي اللسان العربي".

يستطيع الفرد عبر الثروة اللفظية المكتسبة استحضر المفردات والصيغ والأساليب في الذهن من خلال تخاطبه مع الآخرين، ونظراً لهيمنة اللغة العامية وهي لغة هجينة بين العربية والدارجة والأمازيغية والفرنسية والعربية الفصحى التي تطبع بها ملكته اللغوية، فيقدم على ترجمة ما يسمعه من شخص ما، حيث يقوم بعملية فك وتحليل المسائل اللغوية باللغة الأم (لغة المنشأ) فيحولها إلى مفهوم موجود في لغة المنشأ، كما يواجه أثناء حديثه صراعاً لغوياً يتمثل في إعجازه على ترجمة بعض الألفاظ التي تعود عليها مما يضطر التلفظ بها بحسب طبيعة لغتها وهذا ما يسمى عملية الانتقال اللغوي الذي أشرنا إليه في الجانب النظري -انظر للصفحة رقم-، وهي إحدى المظاهر السلبية التي قد يعاني منها ثنائي اللغة نتيجة لضعف الأرضية الفكرية والإبداعية أو اضمحلالها الناجم أساساً عن فقر الحصيلة أو المهارة اللغوية، تؤدي إلى خلق اضطراب في شخصية الفرد وعجزه عن التواصل أو التخاطب بمرونة كافية.

إنّ هذا الوقع، وضع لغوي غير وظيفي، فالثنائية اللغوية قد تشكل باستمرار أزمة لغوية، ومعضلة فكرية حقيقية، وزادت تفاقمها بعد انتشار العولمة وتمكنها من حياتنا في شتى المجالات، وخصوصاً الثقافية، أصبحت تتردد ألفاظ وكلمات من مختلف اللغات، والهيمنة الغربية على العالم ككل، فاللغة عنصر مهم من عناصر الثقافة، فقد تأثرت اللغة العربية بالعولمة في جوانب متعددة نذكر منها الدعوة إلى العامية، وانتشار اللغة الإنجليزية باعتبارها لغة المعلوم على حساب اللغة العربية، فهي لغة التداول الأولى لكل من يعمل في المجال التكنولوجي أو التجاري أو السياحي، وهي لغة غالبية الأبحاث العلمية وقواعد المعلومات الإلكترونية، وغالبية الصحف المشهورة وبرامج التلفزيون والأفلام، ولغة 90% من المادة الموجودة على الأنترنت، مما زاد عدد الراغبين في تعلمها في جميع أنحاء العالم يوماً بعد يوم، والانهار بها واتخاذها رمزاً للرقى والانفتاح والحضارة، لذلك نلاحظ أنّ توجه أفراد العينة لأكثر اللغات عالمية كانت لصالح اللغة الإنجليزية، وهذا ما يوضحه الجدول رقم (52) بنسبة (66%)، وباقي النسبة كانت لصالح الفرنسية أي (34%) عند (كا²) قدرت (19,814) وهي قيمة دالة إحصائية عند درجة الحرية (1) ومستوى الدلالة ألفا (0,09=∞).

أصبحنا نشهد في عصر التكنولوجيا هيمنة الثقافة اللغوية، صاحب تغلغل اللغة الإنجليزية وانتشارها في جميع مناحي الحياة في الدول العربية وتراجع في استخدام اللغة العربية، ما ساهم في انتشار الثنائية اللغوية في وسائل الإعلام، هذا بالإضافة لاستعانة الحروف اللاتينية في كتابة اللغة العربية، فأصبحت الأرقام وأحرف اللاتينية تغزو الكلمة العربية لتطيح بها وتحولها

لمزيج من حروف إنجليزية تتخللها الأرقام، وهي ما يسمى بالعربيزي أو فرانكوأراب، وبانتشار هذه الظاهرة بين الدول العربية، أصبحوا يمزجون الكلمات العربية بأخرى أجنبية نتيجة الغزو الفكري والتقنيات الجديدة، أدى إلى خلق جيل ليس له صلة باللغة العربية.

والثنائية اللغوية لها انعكاسات على مستوى النسيج الاجتماعي، حاولنا في هذه الدراسة استدراج البعض منها لأفراد عينة الدراسة، وهي كالآتي:

الجدول رقم (53) أغلبية أفراد عينة الدراسة بنسبة (71,6%) لا ينظرون لمن يستخدم اللغة الفرنسية أثناء حديثه، أنه شخص ينتمي إلى طبقة الراقية، في حين كانت الفئة المعاكسة، والتي أجابت بنعم بنسبة قدرها (28,4%)، قد يعزى اختلاف وجهة نظر استخدمت اللغة الفرنسية من فرد لآخر، إلى عدة عوامل، عامل تاريخي يعود إلى السياسة الفرنسية الاستعمارية، سياستها المعتمدة كانت سياسة واعية بأبعاد الفكر والثقافة واللغة ومدى تأثيرها على الشعب حتى بعد رحيلها، فهي مدركة لحقيقة الملكة اللغوية التي إذا ثبتت في الطفل فستكون راسخة فيه لا محالة، وبقيت الهيمنة اللغوية الفرنسية متداولة جيلا بعد جيل، فقد أصبحت شبيهة بالموروث الثقافي الاستعماري خاصة وأن فرنسا كانت ترسم وبدقة إلى هذا البعد، وعامل اجتماعي يتمثل في أن اللغة الثنائية ضرورية لا غنى عنها في مختلف قطاعات الحياة، "حيث تشهد هذه اللغة حضورا مجتمعيا معتبرا، فوجودها كأداة للعمل والتعامل في العديد من المجالات والمرافق الاجتماعية الهامة والمرتبطة بحاجيات ومصالح الأفراد، يشكل تدعيما علميا لهيمنتها الرمزية على مختلف الحقول الاجتماعية، وكما يرى مالك بن نبي أن اللغة الفرنسية لا تستعمل في الجزائر للاستجابة لاحتياجات العمل الفكري فقط بل لاحتياجات الحياة البسيطة أيضا" (ربيحة دينارزاد، 2018، ص263)، وهذا لا يعني أن تطغى هذه اللغة على حياتنا الاجتماعية وننسى ثقافتنا وموروثنا الثقافي، وليس من الشيء المعرفة باللغات الأخرى كنوع من الثقافة وبحكم متطلبات العمل في ظل التطور الحضاري.

أما الفئة التي تتخذ لكل من يستعمل اللغة الفرنسية أنه ينتمي إلى الطبقة الراقية في المجتمع، فهذا أحد أوجه السلوك التفاخري، إظهار الفرد أنه يتحدث بلغة أخرى أمام الآخرين، وتعطى له مكانة الإنسان المثقف المتحضر المسير لعصره، وانتشرت هذه الظاهرة مع انتشار التكنولوجيا الغربية، وهي تزداد كلما زاد استخدام الانترنت والموبايل، وفي هذا يشير الباحث بشير خليفي فيما يخص التعددية اللغوية عبر وسائل الإعلام قائلا: "... المفضي غالبا إلى رغبة في الهيمنة على بقية الثقافات وذلك بإزالة مقوماتها وطمس خصائصها عن طريق السعي للتحكم في ميولات المتلقين والمتفاعلين وتعطيل قواهم الإبداعية مع العمل على سلب إراداتهم وتوجيههم بما لا يتفق مع هوياتهم، سلوكياتهم ومقدساتهم، لذلك تبرز أهمية الرأسمال اللغوي بوصفه قيمة رمزية مضافة معبرة عن القدرات الفردية والجماعية التي تمكن من كسب المعرفة في كل ما يتعلق بأفكار ومنجزات الشعوب الناطقة بلغات أخرى". (بشير خليفي، 2017، ص69)

كما قد تؤثر الثنائية على الفرد، و"تظهر في سلوكه وانفعالاته، يقول ولهم فون هومبلت Wolhelm Von Humboldt "أن اللغة تشكل الشخصية"، فالثنائية تؤثر سلبا على شخصية الفرد في شخصية الفرد، وإذا أحس الفرد بنقص ما ضمن الجماعة اللغوية التي يعيش معها، حاول تعويض النقص بأي طريقة كانت، فيلجأ إلى استخدام لغة أخرى ظنا منه أن ذلك يؤدي إلى رفع مكانته بين جماعته، ولا يقتصر مثل هذا السلوك على الأفراد بل قد تلجأ جماعة لغوية إلى مثل هذا السلوك، فبعض الجماعات تميل نحو استخدام وسيلة لرفع مكانتها الاجتماعية" (كايد محمود، 2002، ص86)، وهذا ما يحصل لكثير من شبابنا الذين يبذلون جهودا كبيرة من أجل استخدام اللغة الفرنسية أو غيرها، كما أدلت به نتائج الجدول رقم (54)، يؤكد أن

إجابات افراد عينة الدراسة بنسبة (57.2%) يلجئون لاختيار وانتقاء ألفاظهم للظهور بالتحضر والرقى أمام الآخرين، ظنا منهم أنّ هذا الاستخدام يرفع من مكانتهم الاجتماعية بين العامة، وهو يعد دافعا من الدوافع التي تؤدي بالفرد إلى الرغبة في تعلم لغة من اللغات الأجنبية التي يراها مرموقة اجتماعيا أو علميا. وهذا ما وملحت له دراسة بريجة شريفة (2016/2015) ضمن نتائج دراستها انه "مع انتشار الدارجة الجزائرية، إلا أن أغلبية الباحثين يميلون للتخاطب بالفرنسية هذا ما يعكس الانهيار بهذه اللغة ووقد ارجعت الباحثة سبب ذلك في حب تقليد الغرب وتأثير العولمة والغزو الثقافي، ووسائل الاتصال، وكذا محاولة تغطية نقص نفسي، بحيث الفكرة السائدة لديهم هي أن التخاطب باللغة الفرنسية ترفع من قيمة الفرد".

الجدول رقم (55) يؤكد بنسبة (63,4%) من أفراد عينة الدراسة لديهم القدرة على التواصل اللغوي في مجتمع أجنبي بينما من أجابوا على البديل (لا) قدرت نسبتهم ب (36,6%).

المعروف أن اللغة الأولى مكتسبة يكتسبها الفرد من الوسط الاجتماعي المحيط به، وهو اكتساب طبيعي للغة، أما اللغة الثانية فإنّ اكتسابها يختلف عن اكتساب اللغة الأولى، فبعض الناس يكتسبها بطريقة طبيعية من وسطه الاجتماعي وبيئته التي يعيش فيها، كما أكد اغلبية أفراد عينة الدراسة، وهذه الحالة تعرف باسم الثنائية الطبيعية، والبعض الآخر يكتسب هذه اللغة عن طريق التعليم المدرسي ويطلق على هذه الحالة الثنائية الاصطناعية، أما من حيث الاستخدام ودرجة الإتقان نكون أمام نوعين من الثنائية وفق ما صرح به أفراد عينة الدراسة أنّ لهم قدرة على التواصل اللغوي في مجتمع أجنبي، وهما ثنائية اللغة المركبة، والثنائية اللغوية المتلازمة -انظر الصفحة رقم(74)-، ويمكن أن نرجح نوع الثنائية لأفراد عينة الدراسة تكمن في النوع الأول أي "الثنائية اللغوية المركبة"، وهذا راجع إلى ما أدلت به نتائج الدراسة، كثيرا ما يستعمل أفراد عينة الدراسة مصطلحات اللغة الفرنسية أثناء حديثهم- مع ذكر وجود فئة من تستخدم مصطلحات اللغة الإنجليزية بنسبة (22,9%) - فالثنائية تفرض على الفرد التردد وعدم الثقة وسرعة الانتقال من لغة الأخرى حسب الظروف التي يعيشها، فيتحول من لغة إلى أخرى حسب حاجته، "إنّ هذا التحول وعدم الثبات يؤكد أن المتحول لا يتقن أي لغة من اللغتين اللتين يستخدمهما، وهذا التحول اللغوي يثير ردود فعل مختلفة أكثرها سلبية يذكرها الباحث ابراهيم كايد محمود: التحول ناتج عن كسل المتكلم، التحول تدمير اللغة الأولى واللغة الثانية، التحول خطر على الاتصال اللغوي، المتحول أي اشخص الذي يحول من لغة إلى أخرى شخص لا لغة له، إنه لا لغوي Nonlingual، المتحول ضعيف في اللغتين، إنه نصف لغوي Semilingual، التحول يجعل سلطة لفظية عجيبة" (كايد محمود، 2002، ص88)، وهذا التحول لدى الشخص الثنائي يعاني من بعض الاضطرابات النفسية، نتيجة لعدم وضوح الفكرة التي يريد التعبير عنها وعدم استقامة اللغة وانقيادها لديه، فتظهر عليه التأتأة أو اللعنة أو غيرها من الأمور التي تعد من عيوب النطق التي تنشأ عن التردد وعدم الثقة في النفس، مما يجعله يغير مبادئه وقيمه وعدم الرضا عن كل من حوله، ويغلب على شخصيته التردد والقلق وانخفاض مستويات الاستيعاب لديه، هذا التحول لثنائي اللغة يؤثر بدوره على من حوله، كما أشار محمد علي الخولي في قوله: "يرى البعض أنّه إذا قام المتكلم بتحول أثناء كلامه، أي تحول من لغة الأولى إلى اللغة الثانية، فإنّ هذه المفاجأة قد تربك المستمع وتجعله غير قادر على الفهم لمدة ثوانٍ، حتى يفتح مفتاح الإدخال المناسب" (الخولي، 2002، ص180)، ينتقل تأثير التحول إلى السامع الذي يقع تحت تأثير صدمة المفاجأة التي تفقده التوازن، ويتوقف فهمه لبعض الوقت حتى يستطيع متابعة ما يقال له من الكلام وفهمه.

ومن هنا ندرك الصراع الذي تخبط فيه أفراد العينة نتيجة الثنائية اللغوية، لغة يتكلمها بتلقائية، وأخرى يتكلمها بجهد في اللسان والفكر يجعله في حالة تذبذب بينهما بدلا من أن يستقر بصورة نهائية، فهي أكثر سلبية لما لها من آثار الضعف في الاستيعاب والتذبذب وعدم الاستقرار في الشخصية.

الجدول رقم (56): هناك من أكدوا أن التحدث بلغات أجنبية لا يؤثر على شعورهم بالانتماء بنسبة (66%)، وفي المقابل هناك من أجابوا على البديل (نعم) بنسبة (34%)، حيث (كاً²) بلغت (5,436) وهي قيمة دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ألفا (0,05).

إن طبيعة اللغة كنظام اجتماعي، فإن عناصرها البنائية تتكامل مع بعضها لتشكل النسق اللغوي، وتتساند وظيفيا لتحقيق وجود هذا النسق وبلوغه لغاياته وأهدافه، ومن ثم يسعى النسق اللغوي لإنجاز مجموعة من الوظائف على المستوى الثقافي والاجتماعي والشخصي، وتماسك الجماعة هو درجة انجذاب الأعضاء لها والذي يتوقف على مدى تحقيق الجماعة نجاحات أفرادها، فطالما أن الجماعة تحقق حاجات الفرد فبإمكانها أن تؤثر على أفكاره وسلوكه عن طريق انتماءه لها، واعتبر أميل دوركايم اللغة ضربا من ضروب السلوك الذي يباشر نوعا من الالتزام والقهر الخارجي على الأفراد، ويرجع ذلك في أساسه لكون اللغة كظاهرة اجتماعية من صنع العقل الجمعي " (علي شتا، 1996، ص54)، فهناك علاقة وثيقة بين اللغة والفكر، وتكمن في أن اللغة تمثل وعاء الفكر، والفكر يُكوّن الثقافة، وتعتبر الثقافة جزءا لا يتجزأ من التفاعل بين اللغة والفكر، فاللغة تعبر عن الأنماط الثقافية والتقاليد وطرق الحياة، والفرد الذي ينشأ في هذه الثقافة تتولد لديه الشعور بالانتماء وهو ما ذهب إليه أميل دوركايم "أنه بواسطة التنشئة الاجتماعية تتم عملية تكوين الضمير الجمعي لدى الفرد من خلال تشبعه بقيم وعادات المجتمع السائدة، وأن وجود معايير اجتماعية مشتركة ومعتقدات مشتركة يؤدي هذا إلى تحقيق الشعور بالانتماء الاجتماعي" (جعني، 2009، ص98)، وتوافد أفراد عينة الدراسة خلال المراحل الأولى من التعليم -كما بينت النتائج- إلى المؤسسات الثقافية والتعليمية والتي منها (دور الحضانة، المسجد، التعليم التحضيري، المدرسة...) ينعكس دورها الوظيفي في ترسيخ قيم الاعتزاز والانتماء للثقافة العربية الإسلامية، والهوية الفردية صفة يتصف بها الشخص، إنها بناء يقوم به الإنسان في مراحل متعددة من حياته من خلال علاقته بذاته وبالآخرين، وهذا ما يعرف بالأنما الاجتماعية الناتج عن احتكاك الفرد بالجماعة، ولا يتم هذا الاحتكاك والاتصال إلا بفضل اللغة، حيث تحتل الصدارة الأولى في عملية الاتصال والاندماج والتفاعل داخل المجتمع، فهي تعمل على توثيق روابط الوحدة الجماعية وتحقيق الانسجام والتماسك، فاستخدام اللغة رمز للانتماء إلى المجموعة التي تستخدم هذه اللغة، وارتباط روعي بين الفرد والمجموعة اللغوية التي يتحدث لغتها، وينهل من ثقافتها، إلا أنه عند معرفته للغة الثانية، يفقد الثنائي التوازن ويواجه صراع نفسي حائرا غير قادر على الانتماء إلى ثقافتين معا أو الاندماج في مجموعتين لغويتين في آن واحد، وهو ما أشار إليه الباحث إبراهيم كايد في قوله: "سيترتب على هذه الثنائية اللغوية ثنائية ثقافية، يعيش هاجسا في صراع نفسي... يعيش ثقافة مضطربة غير واضحة الملامح والأبعاد، إنها مزيج غامض من الأفكار والمعتقدات تخلق منه شخصا بلا هوية ثقافية، هذا ما يجعله غير قادر على تحديد انتمائه الثقافي لأنه يتبنى مزيجا غامضا من ثقافة الأولى وثقافة الثانية، فتراه تارة يميل إلى ثقافة الأولى وتارة يميل إلى ثقافة الثانية وتدعى هذه الحالة الصراع الثقافي Cultural conflict" (كايد محمود، 2002، ص94)، وخاصة في ظل التأثيرات التي تفرزها ظاهرة العولمة، بدورها تؤثر على مستوى الاتجاهات الفكرية وجوانب ثقافية وسلوكية تخالف طبيعة المجتمع العربي من حيث العادات والتقاليد والقيم، والثقافة عامة، ولاسيما الشريحة

الشبابية الأكثر انجذابا وتأثرا لهذه التغيرات على نطاق واسع في الآونة الأخيرة، من خلال التأثير في أهداف الشباب وقيمهم، ونشاطات حياتهم المختلفة، بحيث تضمحل الثقافة العربية شيئا فشيئا لتحل محلها الثقافة الوافدة.

كما برزت هذه القضية عند "سجوان ومكاي وهي قضية الانتماء الفكري، حيث أنّ استخدام لغة ما يعد مؤشرا رمزيا للانتماء أو الولاء للمجموعة التي تتحدث هذه اللغة، وذلك لارتباط اللغة بالفكر، وها يعني في حالات كثيرة أنّ الفرد ثنائي اللغة سيواجه خيارات صعبة قد تهدد نموه وتربك توازنه، مثال ذلك ما أثبتته ساير (1923) من الأطفال الذين يتعلمون في ظل ثنائية لغوية يحصل لديهم ضرر في النمو الذهني والشخصي، وبذلك ندرك أنّ الثنائية اللغوية لها جوانب سلبية كثيرة". (بنات وعبد المطلب، 2015، ص18).

لذا نجد الثنائي اللغة، مفهوم الشخصيّة يصارع هذه السلبيات التي نتجت عن الثنائية اللغوية لأنّ اكتساب لغة أخرى لا يعطي الشخص الفرصة للانضمام إلى مجموعة إنسانية مغايرة فحسب، بل يعطيه أيضا الانتماء إلى ثقافة تختلف عن ثقافته الأصلية، الأمر الذي يقوّض أركان التماسك الاجتماعي، ويضعف الولاء للمجتمع.

الجدول رقم (57): يبين مدى استيعاب أفراد عينة الدراسة للمواد الأجنبية، وكانت في المرتبة الأولى صالح البديل (متوسط) بنسبة مئوية قدرت بـ (62,4%)، ثم يليها البديل (ضعيف) بنسبة (33,5%)، أما لثنائيو اللغة تقابل الذين أجابوا بـ (نعم) والتي تقدر نسبته بـ (94,8%)، فكانت النتائج لصالح البديل (متوسط) في المرتبة الأولى بنسبة (61,9%) وفي المرتبة الثانية للبديل (ضعيف) بنسبة (28,9%).

هناك الكثير من الدراسات عالجت قضية تأثيرات الثنائية اللغوية على مستوى التحصيل الدراسي، واختلفت نتائجها بين التأثير الإيجابي والتأثير السلبي، إلا أن أغلبها أيدت أنّ لثنائية اللغوية تأثير سلبي، ومنها دراسة وزرغريبر Weisgerber سنة 1953، رأى أنّ الثنائية تدمر الذكاء والإبداع وأنها إذا انتشرت في شعب ما فإنها تدمر ذكاءه وإبداعه لأجيال طويلة، وتوصل باحثون آخرون في دراسات أمريكية تمت بين (1929-1939) إلى أنّ الشخص الثنائي اللغة يفكر بلغة ويتكلم بلغة أخرى، مما يجعله مترددا عقليا ومربكا، وقال هؤلاء الباحثون أنّ الثنائية عبء على الطفل تجعله يعاني من إنهاك عقلي لأنّه بين لغتين، وتوصلوا إلى أنّ الثنائي اللغة أدنى ذكاء من الأحادي اللغة حسبما تدل اختبارات الذكاء، ومن هؤلاء الباحثين ميشيل Mitchell ورغ Rigg وسميث Smith. (الخولي، 2002، ص211)

إنّ مستوى استيعاب أفراد ثنائي اللغة تراوحت بين المتوسط والضعيف يعود إلى أنّ الفرد الثنائي لا يستطيع إتقان لغتين كما يجب عن معجمه اللغوي يفتقر إلى كثير من المفردات والصيغ وهذا ما يجعله غير قادرة على استخدام اللغة استخداما سليما، كما سبق وأشرنا إليه فيما يخص نوع الثنائية اللغوية للأفراد الثنائية المركبة، فهو كثير الخلط بين مفردات اللغتين بسبب كثرة تحوله من لغة إلى أخرى، وكثرة اقتراضاته الناتجة عن عدم ثقته في نفسه، كما أنّه لا يمكنه السيطرة على اللغة وتسخيرها في بناء جملة وعباراته، لذا فهو يواجه مشكلات عديدة في نموه اللغوي، والمقدرة على التفكير السليم والاستيعاب لن يتحققا إلا بإتقان اللغة إتقاناً تاماً دون أي تشويش أو عدم الوضوح، وهو ما لا يتوفر للشخص الثنائي الذي لا يمكن أن يتقن اللغتين إتقاناً تاماً، بل إنّ إتقانه للغة الثانية لن يكون إلا على حساب إتقانه للغة الأولى كما تم توضيحه في التعليقات السابقة، وكما أدل به الباحث محمد علي الخولي في قوله: "إنّ المسألة لا تتعلق بالثنائية مطلقة هكذا، بل بدرجة الثنائية، فإذا كان الفرد يتقن كلتا اللغتين فإنّ الثنائية لا تعيقه دراسياً إذا تعلم بواسطة ل1 ول2 كليهما معاً، وإذا كان الفرد يتقن لغة ولا يتقن الأخرى، وعلمناه بواسطة اللغة التي يتقنها، في هذه الحالة ثنائيتها لا تعيقه دراسياً، أما إذا علمناه باللغة التي

لا يتقنها، هنا تعيقه الثنائية دراسيا، وإذا أردنا التعبير الأدق يعيقه تعليمه بلغته الأضعف" (الخولي، 2002، ص218)، وهذا ما نادت به الكثير من الاتفاقيات والمحافل الدولية بوجوب تأخير مرحلة تعليم اللغة الثانية حتى يفرغ الطفل من إتقان لغته الأصلية، وهو ما اثبتته دراسة سعود بن محمد بن فهد العمار (1429/1428هـ) "ان نتائج تدريس اللغة الإنجليزية في مرحلة الابتدائية تدل على حصول الأثر في لغة الام لتلاميذ، واتجاهاتهم نحوها، واقتصر الأثر في بعض المهارات اللغوية وبعض بنود الاتجاه، وبرر خلالها بعض المتخصصين ومعلمي اللغة العربية بعدم الموافقة على تدريسها في المرحلة الابتدائية"، كما دلت دراسة إخلاص حسن السيد عشرية، هاجر الفكي (2012) "استجابة المعلمين لدور نظم تعليم اللغات الأجنبية في بناء شخصية الطفل في مرحلة تعليم الأساس، ودور نظم تعليم اللغات الأجنبية يكون واضحاً في حالة استناد رياض الأطفال لأسس واضحة في التخطيط للتربية القومية في بناء شخصية الطفل"، وهذا يدل على أهمية اتقان اللغة العربية لتلميذ وتحكم فيها في المراحل الأولى من التعليم قبل الشروع في تعلم اللغات الأجنبية.

2-2-1 أنواع المصادر المستعملة في تنمية الحصيلة اللغوية لأفراد عينة الدراسة

- السؤال (25): هل تطالع من مصادر أخرى غير الكتاب؟ بعد المعالجة الإحصائية تم التوصل إلى النتيجة الموضحة في الجدول التالي:

الجدول رقم (58): يوضح توزيع إجابات أفراد عينة الدراسة على السؤال رقم (25)

بدائل الإجابة على السؤال رقم (25)	التكرار المشاهد	النسبة المئوية %	التكرار المتوقع	الفرق بين التكرار المشاهد والمتوقع	درجة الحرية	K ² قيمة	مستوى الدلالة	القرار
نعم	140	72,2 %	97,0	43,0	1	38,124 ^a	0,000	دال عند مستوى 0.01
لا	54	27,8 %	97,0	-43,0				
الإجمالي	194	100,0 %	/					

من خلال الجدول أعلاه نلاحظ أن إجابات أفراد عينة الدراسة والبالغ عددهم إجمالاً (194) فرداً قد انقسمت إلى مجموعتين، تمثلت المجموعة الأولى في الأفراد الذين تمحورت إجاباتهم على السؤال رقم (25) بالبديل «نعم» وقد بلغ عددهم (140) فرداً بنسبة مئوية بلغت 72.2%، أما المجموعة الثانية فتمثل الأفراد الذين كانت إجاباتهم على هذا السؤال بالبديل "لا" والبالغ عددهم (54) بنسبة مئوية قدرت بـ 27.8%، وللتأكد من دلالة هذه الفروق في التكرارات والنسب تم اللجوء إلى اختبار الدلالة الإحصائية (ك²) حيث نلاحظ من الجدول أعلاه أن قيمتها عند درجة الحرية (1) قدرت بـ 38,124^a وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ألفا (α=0.01)، وبالتالي فإن هناك فرق دال إحصائياً بين المجموعتين لصالح المجموعة الأولى نعم ونسبة التأكد من هذه النتيجة هو 99% مع احتمال الوقوع في الخطأ بنسبة 1%. ومنه نستنتج أن أغلبية أفراد عينة الدراسة أكدوا بأنهم يطالعون من مصادر أخرى.

الجدول رقم (59): توزيع أفراد عينة الدراسة حسب نوع المصادر.

المصادر	التكرارات	النسبة المئوية	الترتيب
مجالات	49	25.3%	3
تلفزة	73	37.6%	2
مواقع التواصل الاجتماعي	140	72.2%	1
مصادر أخرى	20	10.3%	4

من خلال الجدول أعلاه نلاحظ أن إجابات أفراد عينة الدراسة والبالغ عددهم إجمالاً (194) فرداً قد انقسمت إلى أربعة مجموعات، حيث جاء في المرتبة الأولى المجموعة الذين اجابوا على السؤال بالبديل (مواقع التواصل الاجتماعي) وقد بلغ عددهم (140) فرداً بنسبة مئوية بلغت 72.2%، أما المرتبة الثانية فجاءت المجموعة الذين اجابوا على السؤال بالبديل "التلفزة" والبالغ عددهم (73) بنسبة مئوية قدرت بـ 37.6%، أما المجموعة الثالثة الذين أجابوا بـ "المجلات" والبالغ عددهم (49) بنسبة مئوية بلغت 25.3%، أما المجموعة الرابعة والأخيرة أجابوا بـ "مصادر أخرى" والبالغ عددهم (20) بنسبة مئوية بلغت 10.3% . نستنتج أن أغلبية أفراد عينة الدراسة يطالعون من مواقع التواصل الاجتماعي.

-السؤال (26): بأي لغة تطالع هذه المصادر؟ وبعد المعالجة الإحصائية تم التوصل إلى النتيجة الموضحة في الجدول التالي:

الجدول رقم (60): توزيع إجابات أفراد عينة الدراسة على السؤال رقم (26)

رقم	البدائل	التكرار/المشاهد	النسبة المئوية %	الترتيب
1	اللغة العامية	84	43.3%	2
2	الفصحى	151	77.8%	1
3	الفرنسية	39	21.1%	3
4	الانجليزية	39	21.1%	3
5	الأمازغية	0	0%	4
6	لغات أخرى	0	0%	4

من خلال الجدول أعلاه نلاحظ أن إجابات أفراد عينة الدراسة والبالغ عددهم إجمالاً (194) فرداً قد انقسمت إلى ستته مجموعات حيث جاء في المرتبة الأولى المجموعة الذين اجابوا على السؤال بالبديل "اللغة العربية الفصحى" وقد بلغ عددهم (151) فرداً بنسبة مئوية بلغت 77.8%، أما المرتبة الثانية فجاءت المجموعة الذين اجابوا على السؤال بالبديل "اللغة العامية" والبالغ عددهم (84) بنسبة مئوية قدرت بـ 43.3%، أما في المرتبة الثالثة فجاءت المجموعة الذين اجابوا على السؤال بالبديل "اللغة الفرنسية" والبديل اللغة الانجليزية والبالغ عددهم (39) بنسبة مئوية قدرت بـ 21%، في حين جاء في المرتبة الرابعة البديل "اللغة الأمازغية" والبديل "لغات أخرى" اللذان لم يجب عليهم أحد مئوية قدرت بـ 0% وفي الأخير نستنتج أن أغلبية أفراد عينة الدراسة يطالعون المصادر باللغة العربية الفصحى.

- تعليق 18:

أصبح كثيرون منا اليوم أسرى للعديد من تقنيات ووسائل التواصل الحديثة التي نستعين بها في التواصل والتعلم والترفيه، ولا شك أن هذا الواقع الجديد ترك آثاره على كثير من مناحي حياتنا اليومية، وباتت هذه الوسائل الحديثة تهدد عادات كانت راسخة في حياة كثيرين، مثل قراءة الكتب والجرائد الورقية، وهذا ما يؤكد أغلبية أفراد العينة من خلال الجدول رقم (58) أنهم كثيراً ما يلجؤون إلى استخدام مصادر أخرى للمطالعة، وكانت من بينهم مواقع التواصل الاجتماعي كأكثر نسبة قدرت بـ (72,2%) ثم تليها التلفاز بنسبة قدرت بـ (37,6%) وبعدها المجلات ومصادر أخرى كما هو موضح في جدول رقم (59).

مع ظهور مواقع التواصل الاجتماعي، أدخلت تغيير واضح على المجالات سواء سياسياً أو اقتصادياً أو اجتماعياً أو ثقافياً، بما تتميز به من خدمات إلكترونية توفر سرعة توصيل المعلومات على نطاق واسع، فهي مواقع لا تعطيك معلومات فقط، بل تتفاعل معك أثناء إعطائك المعلومات وفي أغلب الأحيان بالمجان، وبسبب المرونة الكبيرة في استخدامها وسهولة الولوج إليها، والتواصل مع الآخرين بطريقة سهلة وبكل حرية، تجاوزت معظمها الرقابة والعراقيل التي تتعرض لها وسائل الإعلام

التقليدية، ولأنّها أبرزت دور الفرد كمرسل للرسالة ومتفاعل معها بعد أن كان مستقبل فقط. كل هذه المزايا جعلت من مواقع التواصل الاجتماعي الوسيلة الأكثر استعمالاً للتواصل وتبادل المعلومات.

بل أصبح الانترنت وسيلة أسرع، فضلاً عن أنّه يتيح مجالاً أوسع للبحث ومعرفة ما يحدث في العالم كله لحظة بلحظة، وهو ما جعل معظم الشباب من المثقفين العرب يعزفون عن شراء الصحف والمجلات، ويفضلون القراءة من الكتاب الإلكتروني، ذلك تبعاً لمكان تخزينه فهو لا يأخذ مكاناً كبيراً، موجود في الهواتف الذكية وأجهزة الحاسوب، لأهم متعلقين هذه الوسائل الحديثة، فالكتب الإلكترونية أثرت على حد كبير على سوق الكتاب الورقي، إلا أنّه ما يزال مفضلاً للكثير، وما زال الكتاب الورقي متربحاً على الأسواق والمعارض، لا نستطيع تفضيل كتاب على كتاب إن كان للطباعة أو تخزين رقمي، لا ينبغي أن تشغلنا الوسيلة عن الغاية وهي المطالعة أو القراءة، المهم هو الحرص على المطالعة معتمدين كتب نافعة مفيدة سواء مطبوعة أم مخزنة رقمياً.

كما لا ننسى أنّ التلفاز كمصدر للإعلام والثقافة تشترك الصورة والصوت والنغم والحركة في توصيل المعلومات ويشارك سمع المشاهد وبصره في التقاط هذه المعلومات، وعن طريق المشاهدة قد يتضاعف اكتساب المعارف واكتساب اللغة وتلقن أو التقاط ألفاظ وتراكيبها المختلفة، كنوع أو جزء من هذه المعارف، إذ أنّ العين البشرية قادرة على التقاط قدر كبير من المعلومات بحيث يعجز الدماغ أحياناً عن هضمها وتحليلها كلها.

تحتل الوسائل الإعلامية والثقافية في الوقت الحاضر مكانة بارزة بين الشباب لما لها دور وظيفي في التواصل الاجتماعي وفي نشر الثقافة ونشر اللغة وإمداد خاصة الناس وعامتهم، بما يزيد من حصائلهم من ألفاظ اللغة، قديمها وحديثها، فصيحها وعامها، وخاصها وعامها.

ومن بين اللغات التي طالع بها أفراد العينة بدرجة أولى حسب الجدول رقم (60)، كانت لصالح العربية الفصحى بنسبة (77,8%) ثم احتلت اللغة العامية في درجة ثانية بنسبة (43,3%) وهذا طبعاً ما يوافق اللغة العربية بمستوياتها العامي والفصحى، وهو ما يمثل خاصية من خواص المجتمع الجزائري وهي خاصية الازدواجية اللغوية، وتأتي بعدها اللغات الأجنبية لكل من الفرنسية والإنجليزية بنسب متساوية قدرت بـ (21,1%).

لقد مكنت وسائل الاتصال لنفوذ اللغة وأصبح الإنسان يستمع من خلالها إلى جلجلة الكلمة تهز حياته هذا، وتنفذ بمعناها بقوة إلى وجدانه، وفي ذلك ما يوجب الحذر ويدعو إلى تحليل الدور الذي تقوم به هذه الأجهزة من توصيل اللغة بغية التعرف على ما لها من إيجابيات في تلقين اللغة أو في نشرها، وما قد ينشأ أو يطرأ من آثار سلبية على اللغة من جراء سوء استخدامها، ومن ثم السعي لتطوير الإيجابيات والنظر فيما يمكن أن يعمل لتفادي الآثار السلبية، وبعبارة أخرى البحث عما يمكن أن يسهل نفاذ اللغة خلال هذه الأجهزة ويغني حصيلة الجمهور من مفرداتها وصيغها وتراكيبها وأساليبها، وعما يمكن أن يجعل من اللغة النافذة من خلال هذه الأجهزة أيضاً، قوة إيجابية فاعلة تمكن أهلها من بناء صرح حضاري أصيل ثابت وراسخ.

1-2-3 دور وسائل الترفيه في تنمية الحصيلة اللغوية لأفراد عينة الدراسة

- علاقة السؤال رقم (27): هل لك اهتمام بأحد العناصر التالية: الأغاني / أفلام مترجمة / الرسوم المتحركة / حصص ترفيهية / حصص رياضية / أنشطة علمية / أفلام أجنبية؟ بالسؤال رقم (31): - في رأيك هل للإعلام بأنواعه دور في اكتسابك لألفاظ جديدة؟ وبعد المعالجة الإحصائية تم التوصل إلى النتيجة الموضحة في الجدول التالي:

الجدول رقم (61): يوضح توزيع إجابات أفراد عينة الدراسة على السؤال رقم (27) بالسؤال رقم (31):

الترتيب	الاجمالي	س 31		بدائل السؤال رقم 27	
		لا	نعم		
3	142	20	122	ت	الأغاني
	%100	14,1%	85,9%	%	
2	143	20	123	ت	أفلام مترجمة
	%100	14,0%	86,0%	%	
6	50	0	50	ت	الرسوم المتحركة
	%100	0	%100	%	
7	48	0	48	ت	حصص ترفيهية
	%100	0	%100	%	
4	123	20	103	ت	حصص رياضية
	%100	16,3%	83,7%	%	
5	88	20	68	ت	أشرطة علمية
	%100	22,7%	77,3%	%	
1	152	10	142	ت	أفلام أجنبية
	%100	6,6%	93,4%	%	
/		2	1	الترتيب	

من خلال الجدول أعلاه وبالنظر إلى إجابات أفراد عينة الدراسة على السؤال رقم 27 والمتعلق ب: هل لك اهتمام بأحد العناصر التالية: الأغاني / أفلام مترجمة / الرسوم المتحركة / حصص ترفيهية / حصص رياضية / أنشطة علمية / أفلام أجنبية؟ والتي جاءت حسب الترتيب التصاعدي، حيث جاء في المرتبة الأولى البديل (أفلام أجنبية) ب 152 تكراراً، وفي المرتبة الثانية (أفلام مترجمة) ب 143 تكراراً، وفي المرتبة الثالثة جاء البديل (الأغاني) ب 142 تكراراً، وجاء في المرتبة الرابعة البديل (حصص رياضية) ب 123 تكراراً، في حين جاء في المرتبة الخامسة البديل (أنشطة علمية) ب 88 تكراراً، وفي المرتبة السادسة جاء البديل (الرسوم المتحركة) ب 50 تكراراً، في حين جاء في المرتبة السابعة البديل (حصص ترفيهية) ب 48 تكراراً، أما بالنسبة لإجابات أفراد العينة على السؤال رقم (31) والمتعلق ب: في رأيك هل للإعلام بأنواعه دور في اكتسابك لألفاظ جديدة؟ تبعا للسؤال (27) حيث نلاحظ أغلبية إجابات أفراد العينة تميل إلى البديل (نعم)، أي أن أغلبية أفراد عينة الدراسة الذين أكدوا اهتمامهم بالعناصر التالية على النحو الترتيب التالي: أفلام أجنبية / أفلام مترجمة / الأغاني / حصص رياضية / أنشطة علمية / الرسوم المتحركة / حصص ترفيهية) أكدوا أيضاً أن للإعلام بأنواعه دور في اكتسابهم لألفاظ جديدة

الجدول رقم (62): توزيع إجابات أفراد عينة الدراسة على لغة الألفاظ الجديدة المكتسبة من الإعلام.

رقم	البدايل	التكرار المشاهد	النسبة المئوية %	الترتيب
1	العامة	57	29.4%	3
2	الفصحى	67	34.5%	2
3	اللغات الأجنبية	91	46.9%	1

من خلال الجدول أعلاه نلاحظ أن إجابات أفراد عينة الدراسة والبالغ عددهم إجمالاً (194) فرداً قد انقسمت إلى ثلاثة مجموعات، حيث جاء في المرتبة الأولى المجموعة الذين اجابوا على السؤال بالبديل (اللغات الأجنبية) وقد بلغ عددهم (91) فرداً بنسبة مئوية بلغت 46.9%، أما المرتبة الثانية فجاءت المجموعة الذين اجابوا على السؤال بالبديل "الفصحى" والبالغ عددهم (67) بنسبة مئوية قدرت بـ 34.5%، أما المرتبة الأخيرة فجاءت المجموعة الذين اجابوا على السؤال بالبديل "العامة" والبالغ عددهم (57) بنسبة مئوية قدرت بـ 29.4%، ومنه نستنتج أن أغلبية أفراد أكتسب ألفاظ جديدة باللغات الأجنبية عن طريق الإعلام بأنواعه.

تعليق 19:

نلاحظ من خلال قراءتنا لمعطيات الجدول رقم (61) أن أغلبية أفراد عينة الدراسة مدمنين على مشاهدة الأفلام الأجنبية والمترجمة التي تعرض على القنوات الفضائية عبر الأقمار الصناعية، والتي تعد من أهم مظاهر التطور التكنولوجي في مجال الاتصال، إذ دخلت معظم بيوت الناس في العصر الراهن، وباتت تترك آثارها الفاعلة في مظاهر الحياة المختلفة، إن مثل هذه البرامج والأفلام كثيراً ما تجتذب المشاهد لحسن إخراجها وجمال مشاهدتها، فتوجد لديه نوعاً من الانبهار وتجعله يأنس إليها ويستمر في مشاهدتها، ولذلك مساوئ ومحاسن، إذ أن متابعة مثل هذه البرامج والأفلام قد يعرفه على لغتها الغربية ويعينه على تنمية مهاراته في هذه اللغة، وهذا في حد ذاته مكسب جيد نافع لمن قصد تعلم هذه اللغة، غير أن هذه المتابعة قد تؤدي أيضاً إلى تسرب مجموعة من ألفاظ وصيغ وعبارات هذه اللغة الأجنبية إلى لغته الأصلية، وبذلك تعرضه مع مرور الزمن لخطر الخلط والتداخل اللغوي أو الثنائية اللغوية التي سبق الحديث عنها وعن سلباتها -أنظر إلى الصفحة رقم (74)، وبالتالي قد يؤدي إلى تقليص الحصيلة اللغوية من مفردات لغته بدلاً من أن يغنيها، ويضعف قدرته على الإفصاح في التعبير بها بدلاً من أن ينميها.

ويمكن الإشارة إلى أن تأثير الإعلام على الشباب تتحدد في نوعية الرسالة الإعلامية التي تصله أو المضامين الحضارية لهذه الرسالة أو مدى تميزها الحضاري، ذلك أن السمة العامة للمرحلة المعاصرة تتمثل في تبادل واحتكاك الثقافات والأنماط القيمية بين المجتمعات، وبحكم أن المضمون الإعلامي الناقل للقيم والمفاهيم والعادات والسلوكيات للمجتمعات الأخرى، هو الأشد تأثيراً على فئة الشباب، باعتبار أن الرسالة الإعلامية المتضمنة في المادة الإعلامية لهذا النمط الإعلامي، هي ما يستهويهم بالدرجة الأولى، ممثلاً في: البرامج الترفيهية والبرامج الاجتماعية والأفلام والمسلسلات وأفلام الكرتون والبرامج الرياضية... الخ. وما هذا إلا نوع من الغزو الذي يستهدف الأمة العربية، من خلال التأثير في أهداف الشباب وقيمهم، ونشاطات حياتهم المختلفة، بحيث تضحل الثقافة العربية شيئاً فشيئاً، لتحل محلها الثقافة الوافدة.

وإن جوانب من الإعلام الفضائي العربي جاءت متضمنة الرسائل الإعلامية العولمية وتأثيراتها، وأن كثيراً من برامجها إما تأتي مقلدة للبرامج الغربية أو نقلاً مباشراً مع ترجمة لها مثل القنوات التجارية التي تقدم الأغاني أو الأفلام أو البرامج الترفيهية: ميلودي، روتانا الخليجية، ميزيك بلس، استرايك، مزيك، والقنوات: أم بي سي التي تعرض أفلاماً أجنبية أربعة وعشرين ساعة،

هذه القنوات تلعب دورا شديدا في نشر ثقافة الاستهلاك وتكريس التبعية الثقافية والإعلامية في الوطن العربي، وهذه القنوات وما تحملها من سلوكيات سلبية مدمرة لقيم الشباب كالانحراف والإجرام والعنف، السلفة والمال، الأنانية والتمرد... الخ، تعكس في طياتها اعتداءات لفظية من العنف والتسلط والشتيم وغيرها من الألفاظ اللاأخلاقية، تتردد إلى الحصيلة اللغوية للمشاهد، هذا إلى جانب القنوات التي تبث الأغاني المصورة أو الفيديو كليب التي تحمل أشد المضامين خطورة سواء على مستوى الكلمات أو الصورة، وهي أغاني ترتفع نسب مشاهدتها بين الشباب كما وضحت نتائج الدراسة والتي احتلت الرتبة الثالثة بتكرار قدره (142)، وهو ما يؤثر على إدراك الشباب وسلوكهم ومعارفهم، بحيث يتحول من صور ذهنية إلى نشاط عملي عن طريق المحاكاة والتقليد وعمليات التطويع الاجتماعي.

لقد أثارت القنوات الفضائية في الواقع الكثير من المشاكل والاستياء بين الأسر والمسؤولين في المدارس لأنها تتسبب في تدني المستوى التحصيلي إثر تعطيلهم عن متابعة الدراسة في الأوقات الضرورية والمناسبة.

ومن هذه الدراسات «دراسة البياتي (2001)، بعنوان "الفضائيات- الثقافة الوافدة وسلطة الصورة"، وكان من أهدافها التعرف على نوعية الأفلام والبرامج التي يقبل عليها الشباب وحجم وقت المشاهدة، ودور الفضائيات في التقليد والمحاكاة، أجريت الدراسة على عينة عشوائية من (200) طالب من جمعة السابع من أبريل (نيسان) بمدينة الزاوية في ليبيا، ومن أهم نتائجها: وجد أنّ معظم المبحوثين الشباب يقضون وقتا طويلا- يوميا- في مشاهدة التلفزيون، واحتلت أفلام العنف والجريمة المرتبة الأولى في اهتمامات الشباب، وكان تأثير برامج الفضائيات في المظهر الخارجي للشباب من ناحية التقليد بنسبة (92%).

ودراسة كيفن بوك 1988 Keven Bokell بعنوان:

"Effect of television on the reading of youth"، وهدفت الدراسة إلى قياس مدى تأثير التلفزيون ببرامجه ومواده المتنوعة في أداء المطالعة عند الشباب، وزعت استجابة على عينة من الطلبة الشباب (55). وتوصلت الدراسة أن (86,9%) من أفراد عينة البحث أجابوا بأنّ مشاهدة التلفزيون تؤثر في أداء المطالعة لديهم، وتزداد ساعات مشاهدة التلفزيون على حساب أوقات المطالعة، ولاسيما عند الذكور، أمّا نسبة الذين يوفّقون بين المطالعة ومشاهدة التلفزيون بلغت (13,14%) فقط».

(الشماس، 2005، ص23-25)

إنّ تأثير مشاهدة القنوات الفضائية تجعل من التلميذ في حالة من الإدمان، مما يسبب العزوف عن الدراسة فلا يراجع ولا يؤدي واجباته المنزلية، وتراجع إقباله للمطالعة وتراجع معه مستويات التحصيل العلمي واللغوي. وخاصة ما نلاحظه في هذا العصر بعد ظهور مواقع التواصل الاجتماعي، أنّ أغلبية هذا الجيل لم يعد يستهويه فكرة الجلوس أمام التلفاز لساعات من أجل مشاهدة فيلم أو مسلسل أو حتى الأخبار، نتيجة لهيمنة الوسائل والتقنيات الحديثة على يوميات أفراد المجتمع ولاسيما عند الشباب، أصبحت الهواتف لا تفارق أيديهم مما زاد الأمر أكثر تعقيدا مقارنة مع جهاز التلفزيوني.

يعد الإعلام سلاحا ذو حدين، مثلما يشكل تأثيرا سلبيا، يكون له تأثير إيجابي باعتباره مؤسسة من مؤسسات التنشئة الاجتماعية وفي عملية التطبيع الاجتماعي، وله إسهام كبير في هذه العملية، وله دور حيوي في تشغيل الفكر وإعمال العقل والمساهمة في تكوين شخصية الفرد، وذلك لما له من قدرة فائقة على الجذب والتشويق والإثارة، وعلى ما يستطيع أن يقدمه من تنوع في البرامج وهندسة السلوك الإنساني.

فالقنوات التي تقدم أغلب برامجها باللغة العربيّة الفصيحة يؤدي إلى تنمية الحس اللغوي لدى المتلقين، كما يؤدي إلى تنمية القدرة على التعبير الجيد باستخدام الألفاظ والتعبير اللغوي السليم، وفي «دراسة عبد الله عويقل السلي (2017)

بعنوان "الأثر اللغوي للقنوات الفضائية"، هدفت من خلالها الدراسة إلى استكشاف جوانب التأثير اللغوي الذي تتركه القنوات الفضائية، طبقت على عينة عشوائية بلغت (300) مفردة من طلاب جامعات وموظفين في مختلف القطاعات، من مختلف المناطق وهي (جدة) من المملكة العربية السعودية، (البيدة) من الجزائر، (مراكش) من المغرب، (كوالالمبور) في ماليزيا، (اللاذقية) في سوريا، (المنصورة) في مصر. ومن بين النتائج التي توصلت إليها:

- أنّ من أكثر البرامج متابعة كانت البرامج الإخبارية تلمها البرامج المنوعة، وهذا ما جعل قناة العربية والجزيرة أفضل القنوات وأكثرها متابعة.

- التعرف على مفردات اللغة والعناصر الأساسية للتعبير اللغوي.

- التعرف على العناصر الأساسية للتعبير اللغوي الصحيح الفصح والراقي بمستوى المفردة وحسن نطقها.

- إكساب الأفراد قواعد المطالعة الحرة من خلال البرامج الإخبارية والوثائقية.

- إمداد الأفراد بالاسترجاع الجيد للمعلومات اللغوية وقواعد اللغة.

- يجد المشاهد في البرامج التي تقدم باللغة العربية سهولة في الفهم والمتابعة.

- لبعض القنوات القدرة على التأثير اللغوي مثل القدرة على تكوين الجمل بطريقة صحيحة والتعرف على الثقافة العامة والقدرة على التعبير عنها، وغيرها من النتائج». (السلي، 2017، ص 19-34)

ومما سبق يتضح ارتفاع القنوات الفضائية باللغة العربية الفصحى، أهمية كبيرة في تنمية المهارات اللغوية كقناة العربية، الجزيرة، التي تؤدي إلى تنمية القدرة على التعبير الجيد، باستخدام الألفاظ والتعبير اللغوي، من خلال برامجها الحوارية الجيدة، وتنمية القراءة الصامتة من خلال شريط الأخبار الذي يبث عليها، كما تطلع المشاهد على طرق نقل المعارف، وتعلم ألفاظ لغوية لم يكونوا يعرفونها من قبل، وهذا ليس محصورا على فئة معينة، حيث نجد حصص الأطفال من الرسوم المتحركة والبرامج التعليمية التي تبث باللغة الفصحى تزود الطفل بكثير من التعابير والألفاظ والمرونة في التعامل مع هذه اللغة قبل دخوله المدرسة في سن مبكرة. وقد ورد في دراسة تونسي مرية (2015/2014) "من سبيل نجاح تعليم اللغة العربية في المدرسة الجزائرية، انه يتطلب توعية الأسرة الجزائرية بضرورة الاعتناء بلغة أبنائها وتحبيب العربية إلى قلوبهم، وذلك بتحفيظهم القرآن الكريم، واختيار القنوات الإعلامية لهم والداعمة لنمو لغتهم، أي قنوات ناطقة بالعربية الفصحى"

وقد أكد أغلبية أفراد عينة الدراسة بنسبة (93,4%) من أن للإعلام دور في اكتساب الفاضل جديدة، وجاءت في المرتبة الأولى لصالح البديل اللغات الأجنبية بنسبة (46,9%) وهذا ما يوافق اهتماماتهم الأكثر كان لصالح الأفلام الأجنبية، ثم تأتي اللغة العربية الفصحى بنسبة (34,5%) واللغة العامية بنسبة (29,4%).

وفي جانب آخر من الإعلام، نجد الكثير من المحطات الفضائية العربية من برامج ولقاءات تغطي مساحة واسعة من ساعات البث، تهتك عرض اللغة العربية الفصحى، بتوظيفها للعامية، «ويرى الكثيرون أن توظيف هذه اللهجات في وسائل الإعلام والاتصال هو تهجين وإفساد للغة والثقافة على حد سواء، فاللغة تمارس دورا مهما في عملية التواصل الاجتماعي وفضاء لممارسة الإنسان لحرية التعبير والتفكير حيث يذكر برنارلفين، "أن إفساد اللغة يؤدي إلى فساد الفكر"، لذلك فقد بات من الواضح استعمال اللغة العربية بشكل مفرط بات سببا ومدعاة لتكريس التجزئة الوطنية وتفريق وحدة الأمة العربية».

(غديري، 2019، ص 328)

فمن وسائل الإعلام أصبحت تروج للعاميات بشكل سافر، وتزيدها استعلاء وجهازة -انظر للصفحة رقم - عاميات هجينة تتداخل فيها كل المظاهر التعددية من الازدواجية والثنائية اللغوية وغيرها على مستوى تحليلاتهم الحوارية والثقافية، ولا يسعى القائمون على هذه المحطات أخذ عناء التدقيق في المسألة اللغوية، وإنما ينصرف جل جهدهم واهتمامهم إلى جمالية الصورة ورونق الصوت، وهذا الاستخفاف بالوضع القائم أدى حضور العامية يتضاعف يوما بعد يوم من الأعمال الدرامية والمسلسلات وحتى الأفلام الكارتونية بلهجات عربية متنوعة (مغربية ومصرية، لبنانية، خليجية...) على خلاف ما كان عليه الأمر من قبل، حينما كانت تترجم تلك الأعمال باللغة العربية الفصحى، مثل المسلسلات التاريخية والدينية: العبايد، هارون الرشيد، الجوارح، والوزير سالم...، كان لهذه الأعمال بالغ الأثر في توفير الزاد المعرفي والثقافي فضلا عن تنمية ملكة اللغة وإثراء القدرات التعبيرية للمتلقى العربي وهي إن كانت قد استلهمت بشكل كبير في الانتصار للغة الضاد ولغة القرآن.

وهو ما أشارت اليه الباحثة تونسي مرية (2015/2014) خلال نتائج الدراسة الى هذا النوع من الاشكال " انه لا تكفي تنقية العاميات من الشوائب لتضييق الشقة بين الفصحى وهذه العاميات، بل تحتاج إلى خدمة الفصحى نفسها لتتألق وتكتب لها السيادة. ومن أبرز الخدمات ترسيخ نظرة الجزائري إلى التوحد بين القرآن والفصحى، فالعناية بالقرآن تقود بداهة إلى تألق الفصحى والنبوغ فيها، وهذا الترسخ مهمة التربية ووسائل الإعلام والأسرة والمجتمع". وهذا يدل ما للوسائل دور في ترقية اللغة القومية.

في حين نجد من الفضائيات الأجنبية التي تبث من عواصم غربية وتوجه للعالم العربي تحترم اللغة العربية بشكل واضح، وتحرص على سلامتها، كقنوات BBC (البي بي سي العربية)، فرانس 24 العربية، القناة التركية العربية، قناة الحرة الأمريكية... الخ، وكما هو معلوم، اللغة تتأثر بقوة أهلها وضعفهم والمعروف الآن ضعف الأمة العربية تجاه كل ما هو غربي وحالة الاستلاب التي تعترى الشباب، فما هو الملاذ الآمن للغة العربية، خصوصا في ظل ضعف المناهج الدراسية وتردي المستوى الثقافي عموما للفرد العربي بسبب قلة القراءة والمطالعة، وفي غياب الرقابة والأمن اللغوي، ومن هنا فاللغة العربية سوف تتأثر لا محال بهذا الضعف.

4-2-1 تأثير مواقع التواصل الاجتماعي على لغة التلميذ

- السؤال (30): هل ترى أن مواقع التواصل الاجتماعي أكسبت رصيذا لغويا؟ بعد المعالجة الإحصائية تم التوصل إلى النتيجة الموضحة في الجدول التالي:

الجدول رقم (63): يوضح توزيع إجابات أفراد عينة الدراسة على السؤال رقم (30)

بدائل الإجابة على السؤال رقم (30)	التكرار المشاهد	النسبة المئوية %	التكرار المتوقع	الفرق بين التكرار المشاهد والمتوقع	درجة الحرية	K ² قيمة	مستوى الدلالة	القرار
نعم	150	77,3%	97,0	53,0	1	57,918 ^a	0,000	دال عند مستوى 0.01
لا	44	22,7%	97,0	-53,0				
الإجمالي	194	100,0%	/					

من خلال الجدول أعلاه نلاحظ أن إجابات أفراد عينة الدراسة والبالغ عددهم إجمالا (194) فردا قد انقسمت إلى مجموعتين، تمثلت المجموعة الأولى في الأفراد الذين تمحورت إجاباتهم على السؤال رقم (30) بالبديل «نعم» وقد بلغ عددهم (150) فردا بنسبة مئوية بلغت 77.3%، أما المجموعة الثانية فتمثل الأفراد الذين كانت إجاباتهم على هذا السؤال بالبديل "لا"

والبالغ عددهم (44) بنسبة مئوية قدرت بـ 27.8%، وللتأكد من دلالة هذه الفروق في التكرارات والنسب تم اللجوء إلى اختبار الدلالة الإحصائية (كا²) حيث نلاحظ من الجدول أعلاه أن قيمتها عند درجة الحرية (1) قدرت بـ 57.918. وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ألفا ($\alpha=0.01$)، وبالتالي فإن هناك فرق دال إحصائياً بين المجموعتين لصالح المجموعة الأولى نعم ونسبة التأكد من هذه النتيجة هو 99% مع احتمال الوقوع في الخطأ بنسبة 1%. ومنه نستنتج أن أغلبية أفراد عينة الدراسة ترى أن مواقع التواصل الاجتماعي قد أكسبت رصيذا لغوياً.

الجدول رقم (64): توزيع إجابات أفراد عينة الدراسة على اللغة الرصيد لغوي المكتسب من مواقع التواصل الاجتماعي .

رقم	الحروف	التكرار المشاهد	النسبة المئوية %	الترتيب
1	العربية	73	37.6%	3
2	الفرنسية	92	47.4%	2
3	الانجليزية	106	54.6%	1
4	أخرى	8	4.1%	4

من خلال الجدول أعلاه نلاحظ أن إجابات أفراد عينة الدراسة والبالغ عددهم إجمالاً (194) فرداً قد انقسمت إلى أربع مجموعات، حيث جاء في المرتبة الأولى المجموعة الذين اجابوا على السؤال بالبديل (اللغة الانجليزية) وقد بلغ عددهم (106) فرداً بنسبة مئوية بلغت 54.6%، أما المرتبة الثانية فجاءت المجموعة الذين اجابوا على السؤال بالبديل "الفرنسية" والبالغ عددهم (92) بنسبة مئوية قدرت بـ 47.4%، أما المرتبة الأخيرة فجاءت المجموعة الذين اجابوا على السؤال بالبديل "أخرى" والبالغ عددهم (8) بنسبة مئوية قدرت بـ 4.1%، ومنه نستنتج أن أغلبية أفراد عينة يرون أن مواقع التواصل الاجتماعي أكسبتهم رصيذا لغوياً باللغة الانجليزية.

- السؤال رقم (28): إلى أي لغة تلجأ خلال الدردشة مع الآخرين في مواقع التواصل الاجتماعي؟ وبعد المعالجة الإحصائية تم التوصل إلى النتيجة الموضحة في الجدول التالي

الجدول رقم (65): توزيع إجابات أفراد عينة الدراسة على السؤال (س28)

رقم	اللغة	التكرار المشاهد	النسبة المئوية %	الترتيب
1	العامة	171	88.1%	1
2	الأمازغية	41	21.1%	5
3	الفصحى	59	30.4%	2
4	الفرنسية	55	28.4%	3
5	الانجليزية	55	28.4%	4

من خلال الجدول أعلاه نلاحظ أن إجابات أفراد عينة الدراسة والبالغ عددهم إجمالاً (194) فرداً قد انقسمت إلى خمسة مجموعات، حيث جاء في المرتبة الأولى المجموعة الذين اجابوا على السؤال بالبديل (العامة) وقد بلغ عددهم (171) فرداً بنسبة مئوية بلغت 88.1%، أما المرتبة الثانية فجاءت المجموعة الذين اجابوا على السؤال بالبديل "الفصحى" والبالغ عددهم (59) بنسبة مئوية قدرت بـ 30.4%، أما في المرتبة الثالثة فجاءت المجموعة الذين اجابوا على السؤال بالبديل "الفرنسية" و"الانجليزية" والبالغ عددهم (55) بنسبة مئوية قدرت بـ 28.4%، في حين جاء في المرتبة الخامسة والأخيرة المجموعة

الذين اجابوا على السؤال بالبديل "الأمازغية" والبالغ عددهم (41) بنسبة مئوية قدرت بـ 21.3%، ومنه نستنتج أن أغلبية أفراد عينة الدراسة أن اللغة التي يلجؤون إليها خلال الدردشة مع الآخرين في المواقع التواصل الاجتماعي هي اللغة العامية بالدرجة الأولى.

- السؤال (29): إذا كانت اللغة العامية بأي حروف تستعمل في الكتابة؟ وبعد المعالجة الإحصائية تم التوصل إلى النتيجة الموضحة في الجدول التالي:

الجدول رقم (66): توزيع إجابات أفراد عينة الدراسة على السؤال (29)

رقم	الحروف	التكرار المشاهد	النسبة المئوية %	الترتيب
1	حروف فرنسية	121	62.4%	1
2	حروف عربية	97	50%	2
3	حروف أمازيغية	0	0%	3

من خلال الجدول أعلاه نلاحظ أن إجابات أفراد عينة الدراسة والبالغ عددهم إجمالاً (194) فرداً قد انقسمت إلى ثلاثة مجموعات، حيث جاء في المرتبة الأولى المجموعة الذين اجابوا على السؤال بالبديل (حروف فرنسية) وقد بلغ عددهم (121) فرداً بنسبة مئوية بلغت 62.4%، أما المرتبة الثانية فجاءت المجموعة الذين اجابوا على السؤال بالبديل "حروف عربية" والبالغ عددهم (97) بنسبة مئوية قدرت بـ 50%، أما البديل "حروف أمازيغية" لم يجب عليه أحد... أي أن أغلبية أفراد عينة الدراسة الذين أكدوا أن اللغة التي يلجؤون إليها خلال الدردشة مع الآخرين في المواقع التواصل الاجتماعي هي اللغة العامية حيث يكتبونها بحروف فرنسية بالدرجة الأولى ثم يليها الحروف عربية).

- تعليق 20:

إن تردد التلاميذ على مواقع التواصل الاجتماعي بنسبة (72,2%) -انظر للجدول رقم (58)- من أجل توفير المادة المناسبة التي تؤكد المفاهيم العامة والقيم العليا، أصبحت هذه الوسائل تؤثر على الفرد بطريقة مباشرة أو غير مباشرة في تفكيره واتجاهاته وثقافته، فهي تتيح للأفراد أو الجماعات التواصل فيما بينهم عبر الفضاء الافتراضي، وقد مكنت هذه المواقع متصفحها من مشاركة الملفات والصور، وتبادل مقاطع الفيديو، وهيأت لمستخدمها فرص إنشاء المدونات الإلكترونية وإجراء المحادثات الفورية وإرسال الرسائل، وتصدرت الشبكات الاجتماعية هذه ثلاثة مواقع هامة ورئيسية هي: الفيسبوك وتويتر وموقع مقاطع الفيديو اليوتيوب، ونتيجة لتنامي وتطور هذه المواقع الاجتماعية، ساعدت على نشر تنوعات لغوية متعددة ومختلفة، فتثري الرصيد اللغوي للمقبلين عليها بل وأنها تفرض عليهم تعلم لغات جديدة لأغراض تواصلية واستراتيجية، حيث أن إدراك الفرد للمعاني اللغوية واكتسابها يرتبط أساساً بالخبرات الاتصالية التفاعلية ضمن هذا الفضاء الإعلامي، فالتردد المستمر للمواقع مقترنة في الغالب بالصور الملونة والمشاهد والحركات أو الأصوات المسموعة والطرق الأخرى الموحية المؤثرة، تتجسد في إطار عملي فعلي جاذب، مما يجعلها تعلق في الذهن وتثبت في الذاكرة وترسخ مدلولاتها أو معانيها في تصور المشاهد والسماع المنصب، ومما يزيد أهمية هذه المواقع وفاعلية دورها في تنمية المهارات اللغوية جنباً إلى جنب مع تنمية الحصيلة الثقافية، وقد بينت نتائج الدراسة أن أغلبية أفراد عينة الدراسة والتي بلغت نسبة (77,3%) اكتسبوا خلال مواقع التواصل الاجتماعي، رصيذاً لغوياً حيث بلغت (كا²) عند درجة الحرية (1) قيمة قدرت (57,918⁰) وهي قيمة دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ألفا (0,01=∞).

ومن بين الاختيارات المطروحة لنوع اللغات حسب الجدول رقم (64)، نالت اللغة الإنجليزية المرتبة الأولى بنسبة (54,6%)، ثم الفرنسية بنسبة (47,4%)، وتليها اللغة العربية بنسبة (37,6%)، يعتبر المجتمع الافتراضي نظاما للمعاني، وتعتبر مشاركة الأفراد في المعاني الرموز اللغوية، نوعا من النشاط الإنساني، يسهم في اكتسابها بناء على توقعات ثابتة ومفهومة للجميع، كما تسمح هذه المواقع الإلكترونية بتعريف الأفراد بأنفسهم والمشاركة في الشبكات الاجتماعية من خلالها يقومون بإنشاء علاقات اجتماعية، وتتكون هذه الشبكات من مجموعة من الفاعلين الذين يتواصلون مع بعضهم البعض ضمن علاقات محددة مثل: صداقات، أعمال مشتركة أو تبادل معلومات وغيرها، وتتم المحافظة على وجود هذه الشبكات من خلال استمرار تفاعل الأعضاء فيما بينهم، نشأت خلالها أنماط جديدة للتعبير، التي يراها كثير من المختصين جانبا سلبيا، يزيد من ضعف اللغة العربية كلغة يفترض أن تكون هي اللغة الأصل المستخدمة في وسائل الاتصال في المجتمعات العربية.

والظاهرة التي نشير إليها هي ظاهرة كتابة الكلمات العربية بحروف لاتينية، حيث يتجه أغلب مستخدمي هذه المواقع إلى كتابة اللغة العربية بحروف لاتينية، نسبة إلى النتائج التي أدلت بها الدراسة، حيث وجدنا استخدام اللهجة العامية إلى جانب اللغة العربية الفصحى، وعليه فقد حظيت اللهجة العامية بنصيب معتبر في مواقع التواصل الاجتماعي بنسبة (88,1%)، في المقابل نالت الفصحى نسبة (30,4%)، إلا أنه قليل ممن يستعين باللغات الأجنبية والتي قدرت بنسبة متساوية لكل من اللغة الفرنسية والإنجليزية بقيمة (28,4%)، ونلاحظ حضور اللغة الأمازيغية في مواقع التواصل الاجتماعي بنسبة (21,1%)، ويعد حضور اللهجات في هذه المواقع انعكاسا طبيعيا للتواصل اليومي المحكي الذي يحدث في البيئة الاجتماعية لأفراد عينة الدراسة. بيد أن ازدواجية اللغوية قد انتقلت في التواصل الإلكتروني من اللغة المنطوقة أو المحكية في التواصل اليومي إلى نصوص مكتوبة، كما أن من أسباب استعمال العامية في التواصل الإلكتروني العلاقة الودية التي تربط بين المتواصلين، حيث يجدون في استعمالها سهولة في التواصل، وأريحية في التعبير، مما يوقعهم أحيانا في اللغة الهجينة.

ومن خلال الجدول رقم (66) يبين أن (50%) ممن يستعينون بالحروف العربية في الكتابة، ولكن كانت أكبر نسبة لصالح البديل "حروف فرنسية" بنسبة (62,4%)، وهذا النمط أو المستوى اللغوي الأكثر خطورة في اللغة العربية، يطلق عليه في العصر الحاضر عند مجموعة من الباحثين مصطلح الفرانكو أراب، كما اشتهرت بأسماء كثيرة أخرى منها: الفرانكو، العربيزي، الانجلو عربي، والأرابيش، إذ تكتب باللغة العامية مع الفصحى أحيانا بالحروف اللاتينية، والأرقام مع الخلط بينهما وبين اللغات الأجنبية وانتشر هذا النوع مع التوسع في استعمال الهواتف الذكية ومواقع التواصل الاجتماعي خاصة عند فئة الشباب، مما حدا بكثير من المختصين في الدراسات اللغوية إلى انتقاد هذه الظاهرة، وأنها تهدد مصير اللغة العربية في الحياة اليومية لهؤلاء الشباب وتلقي بظلال سلبية على ثقافة وسلوك الشباب العربي بشكل عام، وبذلك أصبحت تمثل أحد أوجه الغزو الثقافي، فالغرب متفوق على دول العالم العربي في الصناعة، وبذلك هو مصدر التكنولوجيا، والدول العربية تستورد هذه التكنولوجيا وما تحمله من ثقافات وافدة، ومما زاد من حالة ضعف اللغة العربية خاصة، وأصبح اللجوء إلى استخدام مصطلحات أجنبية ما يدل على عدم وجود ما يقابلها في اللغة العربية، أو غياب لوحة مفاتيح معربة على مختلف هذه الأجهزة، ويضاف إلى ذلك لغة الهواتف المحمولة غالبا ما تكون إنجليزية أو فرنسية، ومن الأمثلة التي تعبر على هذه اللغة الهجينة نذكر:

- استخدام الحروف اللاتينية بدلا من الحروف العربية:

2	الهمزة
7	ح
5	خ
8	ق
3	ع
....	... الخ

● استحداث اختصارات لعبارة معينة مثلا:

- ISA: فهي اختصار لعبارة "إن شاء الله" In sh2a Allah.

- Bonne nuit :B8.

- JAK: وهي اختصار لعبارة "جزاكم الله خيرا" Jazakom allaho khyran.

- NP: اختصار لعبارة "No problem".

هذا بالإضافة إلى وجود ثنائية لغوية ضمن المصطلحات الفيسبوكية على مستوى المنطوق:

حساب	كونت
إعجاب	لايك
مجموعة	جروب
دردشة	شات
رسالة	ميساج
تعليق	كومننت
... الخ	...

المصطلحات المعربة نجد مصطلح فيسبوك، الذي يمكن أن نشق منه المصدر "فسيبكة" والماضي "فَسَبَك" والمضارع

"يَفَسِك"، واسم الفاعل "مُفَسِك" ... الخ.

هذه الاستخدامات الخاطئة التي تضاف إلى غيرها من المؤثرات التي تعمل على طمس هوية ولغة المجتمع العربي، فمسائل تدني مستوى الطلاب في الإملاء مثلا، وكثرة أخطائهم اللغوية وعدم قدرتهم على التعبير السليم فضلا عن الضعف الحاد في الجوانب النحوية والصرفية، لذا فإن اعتماد كتابة اللغة العربية بحروف أجنبية من قبل الشباب على مواقع التواصل الاجتماعي تشكل خطرا على الحرف العربي، حيث تؤدي الظاهرة إلى التساهل مع قواعد اللغة العربية بل الغفلة عنها واستبدالها بالعامية مما يؤدي إلى خطر على لغة الضاد، وهو ما تؤكد به الباحثة حنان عواريب (2016/2015) في نتائج دراستها "ان هناك عوامل كثيرة تساهم في ضعف الملكة اللغوية وانتشار مظاهر التداخل اللغوي عند أفراد العينة، أهمها تعدد أفكار الممارسات اللغوية في الوسط الاجتماعي لتعليمي اللغة".

1-2-5 تأثير لغة الأقران على الاستعمال اللغوي:

- س36: هل يختلف أسلوب حوارك بين أسرتك والرفاق؟ بعد المعالجة الإحصائية تم التوصل إلى النتيجة الموضحة في الجدول التالي:

الجدول رقم (67): توزيع إجابات أفراد عينة الدراسة على السؤال رقم (36)

بدائل الإجابة على السؤال رقم (36)	التكرار المشاهد	النسبة المئوية %	التكرار المتوقع	الفرق بين التكرار المشاهد والمتوقع	درجة الحرية	K ² قيمة	مستوى الدلالة	القرار
نعم	151	77,8%	97,0	54,0	1	60,124 ^a	0,000	دال عند مستوى 0.01
لا	43	22,2%	97,0	-54,0				
الإجمالي	194	100,0%	/	/				

من خلال الجدول أعلاه نلاحظ أن إجابات أفراد عينة الدراسة والبالغ عددهم إجمالاً (194) فرداً قد انقسمت إلى مجموعتين، تمثلت المجموعة الأولى في الأفراد الذين تمحورت إجاباتهم على السؤال رقم (35) بالبديل «نعم» وقد بلغ عددهم (151) فرداً بنسبة مئوية بلغت 77.8%، أما المجموعة الثانية فتمثل الأفراد الذين كانت إجاباتهم على هذا السؤال بالبديل "لا" والبالغ عددهم (43) بنسبة مئوية قدرت بـ 22.2%، وللتأكد من دلالة هذه الفروق في التكرارات والنسب تم اللجوء إلى اختبار الدلالة الإحصائية (كا²) حيث نلاحظ من الجدول أعلاه أن قيمتها عند درجة الحرية (1) قدرت بـ 60.124^a وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ألفا ($\alpha=0.01$)، وبالتالي فإن هناك فرق دال إحصائياً بين المجموعتين لصالح المجموعة الأولى "نعم" ونسبة التأكد من هذه النتيجة هو 99% مع احتمال الوقوع في الخطأ بنسبة 1% . ومنه نستنتج أن أغلبية أفراد عينة الدراسة يختلف أسلوب حوارهم بين الأسرة والرفاق.

الجدول رقم (68): توزيع إجابات أفراد عينة الدراسة حسب (في ما يبرز الاختلاف؟).

رقم	الحروف	التكرار المشاهد	النسبة المئوية %	الترتيب
1	اللحن	41	21.1%	2
2	لهجة خاصة	149	76.8%	1

من خلال الجدول أعلاه نلاحظ أن إجابات أفراد عينة الدراسة والبالغ عددهم إجمالاً (194) فرداً قد انقسمت إلى ثلاثة مجموعات، حيث جاء في المرتبة الأولى المجموعة الذين اجابوا على السؤال بالبديل (لهجة خاصة) وقد بلغ عددهم (149) فرداً بنسبة مئوية بلغت 76.8%، أما المرتبة الثانية فجاءت المجموعة الذين اجابوا على السؤال بالبديل "اللحن" والبالغ عددهم (41) بنسبة مئوية قدرت بـ 21.1%، ومنه نستنتج أغلبية أفراد الدراسة أقروا بأن الاختلاف يكون في اللهجة الخاصة.

- تعليق 21:

يتضح من خلال النتائج الإحصائية للجدول رقم (67) أنّ أسلوب الكلام والحديث عند التلاميذ يختلف عند أغلبية أفراد عينة الدراسة عن النموذج اللغوي المعتاد في الأسرة بنسبة قدرت بـ (77,8%)، وهذا بحكم أنّ التكوين اللغوي لدى التلاميذ يتغير بتغير مراحل حياته ووفق طبيعة التفاعلات اللغوية ضمن السياق الاجتماعي، وتوارد الفواعل الاجتماعية على الفرد يجعله أكثر قدرة على التعلم اللغوي، واكتساب ألفاظ جديدة تنمي رصيده اللغوي، وتصنف جماعة الرفاق وحدة ضمن الوحدات التي يتفاعل معها الفرد خلال أنشطة تفاعلية تساعدهم على تكوين الإجراءات الجماعية التي تتطابق مع معاني لغتهم وأهدافهم وأفكارهم، مما يجعل اكتسابه لبعض السلوكات أو تعديلها أمراً وارداً، وبالتالي فإنّ هذه الجماعة سيكون لها تأثير على

لغة الفرد، حيث يتبادل المراهقون ما يجلبونه من رموز ومفردات سمعوها في البيت والشارع وفي الإعلام، فيكتسب الفرد بسبب ملازمته لزملائه جل وقته مفردات جديدة كل يوم، تفهم هذه الرموز والدلالات من عمليات التفاعلات بينهم حتى ترتقي معناها في أذهانهم فيستخدمونها ويتفوقون عليها معاً، كما يستعين بالقدرة الكامنة لديه والمتمثلة في قراءته للإشارات غير اللغوية والإيماءات تنشط من قدرته على استقراء أفكارهم وتمكينه من استخدام الرموز اللغوية فيما بينهم، واللغة المتداولة في جماعة الرفاق هي اللغة العامية نسبة للخلفية الثقافية والاجتماعية للمنطقة، فلغة الحديث قد تكون نفس اللغة التي اكتسبها في الأسرة (لغة مشتركة)، وقد تكون لها نوع من الاختلاف، كما تؤكد نتائج الدراسة أنّ أغلبية أفراد عينة الدراسة على استعمال لهجة خاصة أثناء الممارسة اللغوية مع الرفاق، وتقدر بنسبة (76,8%)، في حين يلجأ باقي الأفراد إلى استعمال اللحن في تعاملهم بنسبة (21,1%)، وهذا اللحن الذي يحدثه الخاصة في اللغة يكون في صوتيات اللغة وطريقة نطق الحروف أو في تهجئة لفظ معين أو تغيير بنيان جملة بأكملها، نتيجة لتقليد شخصيات أو مشاهير في أسلوب تحدثهم وكلماتهم وحتى مظاهر حياتهم، بالإضافة إلى ذلك رغبة الشباب المستمرة في التغيير والسعي وراء كل ما هو جديد باعتبار أنّه هو موضوعة العصر، هذا من جانب، ومن جانب آخر في الغالب أنّ بعض الجماعات تتخذ جماعة الرفاق بيئة رمزية خاصة بهم ضمن بيئة رمزية عامة وهو المجتمع، وللأقران أهمية واضحة في نمو المراهق في مختلف الجوانب الاجتماعية والانفعالية واللغوية المعرفية، تتشكل خلالها أهم مظاهر تكامل الشخصية ونموها تكمن في الشعور بالاستقلالية والاعتمادية على النفس بعيداً عن التسلط الأسري، بالإضافة لوجود اتجاهات مشتركة تساهم في تعزيز الرابطة الاجتماعي والتساند، حيث يوفر الأصدقاء الدعم الانفعالي الذي يتجه إليه المراهقين في مشكلاتهم وانتصاراتهم وأسرارهم، فعلاقات المراهقين أكثر قوة من العلاقات التي تقوم بين الراشدين، مما قد تلجأ جماعة الرفاق خلال التفاعلات والاتصالات بينهم تصطنع مفردات وتعبيرات لا يعرف معناها من ليس منها، تعبيراً على نوع من الخصوصية فيما بين أفرادها. وما تلجأ إليه هذه اللغة في الأغلب أنّها تعطي بعض الكلمات المستعملة في اللغة المشتركة دلالات جديدة، وتعتمد على الاستعمالات المجازية، وقد تستعمل كلمات مأخوذة من لغات أجنبية محرفة وقد تختار بعض التعبيرات اختراعاً، مما يعطي هذا التبدل أو الاختلاف نمط لغوي خاص بالجماعة.

2-1-6 تأثير لغة فناء المدرسة على الاستعمال اللغوي في القسم:

- علاقة السؤال رقم (48): عند المشاركة في القسم هل يسمح لك الأساتذة باستعمال لغة العامية؟ بالسؤال رقم (51): أثناء تواصلك مع الطاقم التربوي والإداري في المدرسة (المدير-مساعد تربية-مستشار...) ماهي اللغة التي تستعملها؟ وبعد المعالجة الإحصائية تم التوصل إلى النتيجة الموضحة في الجدول التالي:

الجدول رقم (69): يوضح توزيع إجابات أفراد عينة الدراسة على السؤال رقم (48) بالسؤال رقم (51):

السؤال رقم (48)	س 51			المجموع	درجة الحرية	Chi-Square	مستوى الدلالة	القرار
	ت	نعم	لا					
الاجمالي	ت	133	20	0	153	39,245 ^a	0,000	دال
	%	68,6%	10,3%	0,0%	78,9%			
	ت	32	0	9	41			
	%	16,5%	0,0%	4,6%	21,1%			
	ت	165	20	9	194			
	%	85,1%	10,3%	4,6%	100%			

من خلال الجدول أعلاه وبالنظر إلى إجابات أفراد عينة الدراسة على السؤال رقم 48 والمتعلق بـ عند المشاركة في القسم هل يسمح لك الأساتذة باستعمال لغة العامية؟ والتي جاءت حسب الترتيب التصاعدي، حيث جاء في المرتبة الأولى البديل (نعم) بـ 153 تكراراً، وفي المرتبة الثانية (لا) بـ 41 تكراراً، أما بالنسبة لإجابات أفراد العينة على السؤال رقم (51) والمتعلق بـ اثناء تواصلك مع الطاقم التربوي والاداري في المدرسة (المدير-مساعد تربية-مستشار....) ماهي اللغة التي تستعملها؟ والتي جاءت حسب الترتيب التصاعدي، حيث جاء في المرتبة الأولى البديل (العامية) بـ 165 تكراراً، وفي المرتبة الثانية (الفصحى) بـ 20 تكراراً، وفي المرتبة الثالثة (معا) بـ 9 تكراراً، حيث نلاحظ وجود تفاوت واضح بين إجابات أفراد العينة على بدائل السؤالين وللكشف عن الفروق في إجابات أفراد العينة على السؤال (48) حسب السؤال (51) تم استخدام (كا²) والتي بلغت 39,245^a وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة الفا (0.01).

وهذا معناه أنه توجد فروق في إجابات أفراد عينة الدراسة على بدائل السؤال رقم 48 حسب السؤال 51، بمعنى أن أغلبية أفراد العينة الذين أكدوا بأنه عند المشاركة في القسم فإن الأساتذة يسمحون لهم باستعمال اللغة العامية هم أنفسهم أكدوا بأنه اثناء تواصلهم مع الطاقم التربوي والاداري في المدرسة (المدير-مساعد تربية-مستشار....) فإن اللغة التي يستعملونها هي اللغة العامية. كما أن هذه النتيجة جاءت دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة 0.01.

-السؤال (52): بأي لغة تتلقى الأوامر خلال التواصل مع الطاقم التربوي والإداري؟ بعد المعالجة الإحصائية تم التوصل إلى النتيجة الموضحة في الجدول التالي:

الجدول رقم (70): توزيع إجابات أفراد عينة الدراسة على السؤال رقم (52)

القرار	مستوى الدلالة	K ² قيمة	درجة الحرية	الفرق بين التكرار المتوقع والمشاهد	التكرار المتوقع	النسبة المئوية %	التكرار المشاهد	بدائل الإجابة على السؤال رقم (52)
دال عند مستوى 0.01	0,000	171,474 ^a	2	84,3	64,7	76,8	149	العامية
				-56,7	64,7	4,1	8	العربية
				-27,7	64,7	19,1	37	معا
				/		100,0	194	الإجمالي

من خلال الجدول أعلاه نلاحظ أن إجابات أفراد عينة الدراسة والبالغ عددهم إجمالاً (194) فرداً قد انقسمت إلى ثلاثة مجموعات، تمثلت المجموعة الأولى في الأفراد الذين تمحورت إجاباتهم على السؤال رقم (52) بالبديل "العامية" وقد بلغ عددهم (149) فرداً بنسبة مئوية بلغت 76.8%، أما المجموعة الثانية فتمثل الأفراد الذين كانت إجاباتهم على هذا السؤال بالبديل "الفصحى" والبالغ عددهم (8) بنسبة مئوية قدرت بـ 4.1%، أما المجموعة الثالثة فتمثل الأفراد الذين كانت إجاباتهم على هذا السؤال بالبديل "معا" والبالغ عددهم (37) بنسبة مئوية قدرت بـ 19.1%، وللتأكد من دلالة هذه الفروق في التكرارات والنسب تم اللجوء إلى اختبار الدلالة الإحصائية (كا²) حيث نلاحظ من الجدول أعلاه أن قيمتها عند درجة الحرية (1) قدرت بـ 171.474^a وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ألفا (α=0.01)، وبالتالي فإن هناك فرق دال إحصائياً بين المجموعات الثلاث لصالح المجموعة الأولى "العامية" ونسبة التأكد من هذه النتيجة هو 99% مع احتمال الوقوع في الخطأ بنسبة 1%، ومنه نستنتج أن أغلبية أفراد عينة الدراسة أكدوا أن لغة الطاقم الإداري والتربوي الموجهة لتلاميذ كانت باللغة العامية.

-السؤال (53): "كيف ينظر الآخر إليك إذا استخدمت الفصحى خارج حجرة الصف؟" وبعد المعالجة الإحصائية تم التوصل إلى النتيجة الموضحة في الجدول التالي:

الجدول رقم (71): توزيع إجابات أفراد عينة الدراسة على السؤال (53)

رقم	البدائل	التكرار المشاهد	النسبة المئوية %	الترتيب
1	بغربة	151	77.8%	1
2	باستخفاف واستهزاء	105	54.1%	2
3	يصفك بأنك رجعي ومتخلف	49	25.3%	3
4	يصفك بأنك تملك شخصية قوية	8	4.1%	4

من خلال الجدول أعلاه نلاحظ أن إجابات أفراد عينة الدراسة والبالغ عددهم إجمالاً (194) فرداً قد انقسمت إلى ثلاثة مجموعات، حيث جاء في المرتبة الأولى المجموعة الذين اجابوا على السؤال بالبدل (بغربة) وقد بلغ عددهم (151) فرداً بنسبة مئوية بلغت 77.8%، أما المرتبة الثانية فجاءت المجموعة الذين اجابوا على السؤال بالبدل "باستخفاف واستهزاء" والبالغ عددهم (105) بنسبة مئوية قدرت بـ 54.1%، أما البدل "يصفك بأنك رجعي ومتخلف" احتل المرتبة الثالثة وقد بلغ عددهم (49) بنسبة مئوية قدرت بـ 25.3%، أما المرتبة الرابعة والأخيرة فجاءت المجموعة الذين اجابوا على السؤال بالبدل "يصفك بأنك تملك شخصية قوية" والبالغ عددهم (8) بنسبة مئوية قدرت بـ 4.1%، ومنه نستنتج أن أغلبية أفراد عينة الدراسة يرون أنهم إذا استخدموا الفصحى خارج حجرة الصف ينظر إليهم الآخرين بغربة.

- السؤال (71): في رأيك داخل فناء المدرسة مع زملائك ما هي أهم اللغات التي أصبحت تظهر على خلاف اللغة العامية وأصبحت أكثر استعمالاً؟ وبعد المعالجة الإحصائية تم التوصل إلى النتيجة الموضحة في الجدول التالي:

الجدول رقم (72): توزيع إجابات أفراد عينة الدراسة على السؤال (71)

رقم	البدائل	التكرار المشاهد	النسبة المئوية %	الترتيب
1	انجليزية	84	43.3%	2
2	فرنسية	111	57.2%	1
3	أخرى	49	25.3%	3

من خلال الجدول أعلاه نلاحظ أن إجابات أفراد عينة الدراسة والبالغ عددهم إجمالاً (194) فرداً قد انقسمت إلى ثلاثة مجموعات، حيث جاء في المرتبة الأولى المجموعة الذين اجابوا على السؤال بالبدل (فرنسية) وقد بلغ عددهم (111) فرداً بنسبة مئوية بلغت 57.2%، أما المرتبة الثانية فجاءت المجموعة الذين اجابوا على السؤال بالبدل "الانجليزية" والبالغ عددهم (84) بنسبة مئوية قدرت بـ 43.3%، أما البدل "أخرى" احتل المرتبة الثالثة وقد بلغ عددهم (49) بنسبة مئوية قدرت بـ 25.3%، ومنه نستنتج أن أغلبية أفراد عينة الدراسة يستخدمون اللغة الفرنسية داخل فناء المدرسة مع زملائهم خلاف للعامية.

- علاقة السؤال رقم (48): "عند المشاركة في القسم هل يسمح لك الأساتذة باستعمال لغة العامية؟ بالسؤال رقم (54): أثناء تخاطبك مع مدرسيك خارج الفصل ما هي اللغات الأكثر استعمالاً؟ وبعد المعالجة الإحصائية تم التوصل إلى النتيجة الموضحة في الجدول التالي:

الجدول رقم (73): يوضح توزيع إجابات أفراد عينة الدراسة على السؤال رقم (48) بالسؤال رقم (54):

الترتيب	س 54				السؤال رقم (48)		
	امازغية	فرنسية	عامية	فصحى			
1	4	11	113	58	ت	نعم	48
	100%	%100	79,0%	75,3%	%		
2	00	00	30	19	ت	لا	
	00	00	21,0%	24,7%	%		
/	4	11	143	77	ت	الاجمالي	
	100%	100%	%100	%100	%		
	4	3	1	2	الترتيب		

من خلال الجدول أعلاه وبالنظر إلى إجابات أفراد عينة الدراسة على السؤال رقم 48 والمتعلق بـ: عند المشاركة في القسم هل يسمح لك الأساتذة باستعمال لغة العامية؟ والتي جاءت حسب الترتيب التصاعدي، حيث جاء في المرتبة الأولى البديل (نعم) بـ 153 تكراراً، وفي المرتبة الثانية (لا) بـ 41 تكراراً، أما بالنسبة لإجابات أفراد العينة على السؤال رقم (54) والمتعلق بـ (أثناء تخاطبك مع مدرسيك خارج الفصل ما هي اللغات الأكثر استعمالاً؟) تبعا للسؤال (48) حيث نلاحظ أن أغلبية إجابات أفراد العينة تميل إلى البديل (العامية)، أي أن أغلبية أفراد عينة الدراسة الذين أكدوا بأنه عند المشاركة في القسم فإن الأساتذة يسمحون لهم باستعمال اللغة العامية أكدوا أيضاً أنه أثناء تخاطبهم مع مدرسيهم خارج الفصل فإن العامية هي الأكثر استعمالاً.

-علاقة السؤال رقم (48): "عند المشاركة في القسم هل يسمح لك الأساتذة باستعمال لغة العامية؟ بالسؤال رقم (56): ما هي اللغة المستعملة للأساتذة أثناء شرح الدرس؟ وبعد المعالجة الإحصائية تم التوصل إلى النتيجة الموضحة في الجدول التالي:

الجدول رقم (74): يوضح توزيع إجابات أفراد عينة الدراسة على السؤال رقم (48) بالسؤال رقم (56):

القرار	مستوى الدلالة	Chi-Square	درجة الحرية	المجموع	س 56			السؤال رقم (48)		
					معا	العامية	الفصحى			
دال	0,001	14,078 ^a	2	153	37	40	76	ت	نعم	48
				78,9%	19,1%	20,6%	39,2%	%		
				41	11	0	30	ت	لا	
				21,1%	5,7%	0,0%	15,5%	%		
				194	48	40	106	ت	الاجمالي	
				%100	24,7%	20,6%	54,6%	%		

من خلال الجدول أعلاه وبالنظر إلى إجابات أفراد عينة الدراسة على السؤال رقم 48 والمتعلق بـ: عند المشاركة في القسم هل يسمح لك الأساتذة باستعمال لغة العامية؟ والتي جاءت حسب الترتيب التصاعدي، حيث جاء في المرتبة الأولى البديل (نعم) بـ 153 تكراراً، وفي المرتبة الثانية (لا) بـ 41 تكراراً، أما بالنسبة لإجابات أفراد العينة على السؤال رقم (56) والمتعلق بـ (ما هي اللغة

المستعملة للأساتذة أثناء شرح الدرس؟ والتي جاءت حسب الترتيب التصاعدي، حيث جاء في المرتبة الأولى البديل (الفصحى) بـ 106 تكرارا، وفي المرتبة الثانية (العامية والفصحى معا) بـ 48 تكرارا، وفي المرتبة الثالثة (العامية) بـ 40 تكرارا، حيث نلاحظ وجود تفاوت واضح بين إجابات أفراد العينة على بدائل السؤالين وللكشف عن الفروق في إجابات أفراد العينة على السؤال (48) حسب السؤال (56) تم استخدام (كا²) والتي بلغت 14,078^a وهي قيمة دالة إحصائية عند مستوى الدلالة الفا (0.01).

وهذا معناه أنه توجد فروق في إجابات أفراد عينة الدراسة على بدائل السؤال رقم 48 حسب السؤال 56، بمعنى أن أغلبية أفراد العينة الذين أكدوا بأنه عند المشاركة في القسم فإن الأساتذة يسمحون لهم باستعمال اللغة العامية هم أنفسهم أكدوا بأن اللغة المستعملة للأساتذة أثناء شرح الدرس هي اللغة الفصحى. كما أن هذه النتيجة جاءت دالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.01. أي أنه على الرغم من سماح الأساتذة للتلاميذ من المشاركة في القسم باستعمال اللغة العامية إلا أن اللغة المستعملة للأساتذة أثناء شرح الدرس هي اللغة الفصحى حيث كانت هي اللغة الغالبة.

- السؤال (57): ما مستوى استخدام اللغة للأساتذة حسب بدائل السؤال (56)؟ بعد المعالجة الإحصائية تم التوصل إلى النتيجة الموضحة في الجدول التالي:

الجدول رقم (75): توزيع إجابات أفراد عينة الدراسة على السؤال رقم (57)

بدائل الإجابة على السؤال رقم (57)	التكرار المشاهد	النسبة المئوية %	التكرار المتوقع	الفرق بين التكرار المشاهد والمتوقع	درجة الحرية	K ² قيمة	مستوى الدلالة	القرار
كلي	59	30,4%	48,5	10,5	3	201,340 ^a	0,000	دال عند مستوى 0.01
في بعض الأحيان	125	64,4%	48,5	76,5				
قليلا	2	1,0%	48,5	-46,5				
نادرا	8	4,1%	48,5	-40,5				
الإجمالي	194	100%		/				

من خلال الجدول أعلاه نلاحظ أن إجابات أفراد عينة الدراسة والبالغ عددهم إجمالا (194) فردا قد انقسمت إلى أربع مجموعات، تمثلت المجموعة الأولى في الأفراد الذين تمحورت إجاباتهم على السؤال رقم (57) بالبديل "كلي" وقد بلغ عددهم (59) فردا بنسبة مئوية بلغت 30.4%، أما المجموعة الثانية فتمثل الأفراد الذين كانت إجاباتهم على هذا السؤال بالبديل "في بعض الأحيان" والبالغ عددهم (125) بنسبة مئوية قدرت بـ 64.4%، أما المجموعة الثالثة فتمثل الأفراد الذين كانت إجاباتهم على هذا السؤال بالبديل "قليلا" والبالغ عدده (2) بنسبة مئوية قدرت بـ 1%، أما المجموعة الرابعة فتمثل الأفراد الذين كانت إجاباتهم على هذا السؤال بالبديل "نادرا" والبالغ عددهم (8) بنسبة مئوية قدرت بـ 4.1%، وللتأكد من دلالة هذه الفروق في التكرارات والنسب تم اللجوء إلى اختبار الدلالة الإحصائية (كا²) حيث نلاحظ من الجدول أعلاه أن قيمتها عند درجة الحرية (3) قدرت بـ 201,340^a وهي قيمة دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ألفا ($\alpha=0.01$)، وبالتالي فإن هناك فرق دال إحصائي بين المجموعات الأربع لصالح المجموعة الثانية ونسبة التأكد من هذه النتيجة هو 99% مع احتمال الوقوع في الخطأ بنسبة 1%. الاستنتاج: أغلبية أفراد عينة الدراسة أكدوا بأن استخدام الفصحى للأساتذة كان في بعض من الأحيان.

- علاقة السؤال رقم (44): "هل تلجأ الى استخدام العامية اثناء تفاعلِكَ في الدرس؟ بالسؤال رقم (66): هل يلجأ أساتذتك لاستخدام اللغة الأجنبية اثناء تقديم المعرفة؟ وبعد المعالجة الإحصائية تم التوصل إلى النتيجة الموضحة في الجدول التالي:

الجدول رقم (76): يوضح توزيع إجابات أفراد عينة الدراسة على السؤال رقم (44) بالسؤال رقم (66):

القرار	مستوى الدلالة	Chi-Square	درجة الحرية	المجموع	س 66			السؤال رقم (44)		
					لا	احيانا	نعم			
دال	0,000	56,487 ^a	4	99	38	12	49	ت	نعم	44
				51,0%	19,6%	6,2%	25,3%	%		
				87	10	48	29	ت	أحيانا	
				44,8%	5,2%	24,7%	14,9%	%		
				8	0	8	0	ت	لا	
				4,1%	0,0%	4,1%	0,0%	%		
				194	48	68	78	ت	الاجمالي	
				%100	24,7%	35,1%	40,2%	%		

من خلال الجدول أعلاه وبالنظر إلى إجابات أفراد عينة الدراسة على السؤال رقم 44 والمتعلق بـ: هل تلجأ الى استخدام العامية اثناء تفاعلِكَ في الدرس؟ والتي جاءت حسب الترتيب التصاعدي، حيث جاء في المرتبة الأولى البديل (نعم) بـ 99 تكرارا، وفي المرتبة الثانية (أحيانا) بـ 87 تكرارا، وفي المرتبة الثالثة (لا) بـ 8 تكرارا، أما بالنسبة لإجابات أفراد العينة على السؤال رقم (66) والمتعلق بـ هل يلجأ أساتذتك لاستخدام اللغة الأجنبية اثناء تقديم المعرفة؟ والتي جاءت حسب الترتيب التصاعدي، حيث جاء في المرتبة الأولى البديل (نعم) بـ 78 تكرارا، وفي المرتبة الثانية (أحيانا) بـ 68 تكرارا، وفي المرتبة الثالثة (لا) بـ 48 تكرارا، حيث نلاحظ وجود تفاوت واضح بين إجابات أفراد العينة على بدائل السؤالين وللكشف عن الفروق في إجابات أفراد العينة على السؤال (44) حسب السؤال (66) تم استخدام (كا²) والتي بلغت 56,487^a وهي قيمة دالة إحصائية عند مستوى الدلالة الفا (0.01). وهذا معناه أنه توجد فروق في إجابات أفراد عينة الدراسة على بدائل السؤال رقم 44 حسب السؤال 66، بمعنى أي أن أغلبية أفراد عينة الدراسة الذين أكدوا أنهم يلجؤون الى استخدام العامية اثناء تفاعلهم في الدرس هم أنفسهم أكدوا بأن أساتذتهم يلجؤون لاستخدام اللغة الأجنبية اثناء تقديم المعرفة. كما أن هذه النتيجة جاءت دالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.01.

- تعليق 22:

إن وجود ظاهرة التداخل اللغوي القائم بين العربية والعامية يجعل من المجتمع الجزائري مجتمعا متداخل اللغة، وهذا ينعكس على مستويات تفكير أفرادهم وكلامهم، وقد تعدى هذا التأثير من الأماكن العامة إلى التوغل في صلب المؤسسات التربوية وثناياها، ويظهر هذا جليا عند التطلع إلى الواقع اللغوي داخل أسوار المدرسة، نجد أنّ أغلب تلاميذ أفراد عينة الدراسة يلجئون لاستعمال اللغة العامية أثناء التواصل مع الطاقم الإداري والتربوي بنسبة (85,1%) كما هو موضح في الجدول رقم (69)، ومع مدرسهم خارج الفصل الدراسي كانت اللغة العامية في المرتبة الأولى أيضا ثم تلتها اللغة الفصحى- أنظر للجدول رقم (73).

أما خارج القسم بعيدا عن أنظار المعلم فإنّ سلوكياتهم اللغوية كثيرا ما تسيطر عليها ملكة تؤول إلى الثنائية اللغوية، وهذا ما أكد عليه معظم الأساتذة خلال إجراء المقابلة "لغة التخاطب التلاميذ فيما بينهم خارج الصف يمكن أن توصف

بالثنائية اللغوية (العربية العامية/لغة أجنبية)، أما الازدواجية (الفصحى/العامية) قليلة الاستعمال، ويمكن تمييز وجودها لدى فئة معينة من التلاميذ النجباء حيث يتم تبادل أطراف الحديث باستعمال مصطلحات اللغة الفصحى".

ويعد حضور الثنائية اللغوية إلى ما خلفه الاستعمار الفرنسي بحكم مدة تواجده 132 سنة من التاريخ الجزائري، إلا أنها زادت تأزما خلال التحولات والتغيرات التي طرأت على مستوى وسائل الإعلام والاتصال التي أضحت هذه الأخيرة من أعتى الأسلحة التي تستخدمها الدول الكبرى لبسط نفوذها على العالم في ظل الأحادية القطبية، ولغة الإعلام بطابعها الاجتماعي أثرت على الأداء اللغوي للطلبة، وأصبح يشهد الواقع توافد الطلبة على لغات أخرى كالإنجليزية والألمانية والتركية ... وغيرها، كما هو موضح في الجدول رقم (62)، ومن اللغات التي أصبحت تظهر على خلاف اللغة العامية داخل فناء المدرسة لدى التلاميذ حسب الجدول رقم (72)، كانت من الدرجة الأولى للغة الفرنسية بنسبة (57.2%) ثم اللغة الإنجليزية بنسبة (43.3%)، أما اللغات الأخرى بنسبة (25.2%) و"الثنائية اللغوية المكتسبة من وسائل الإعلام يطلق عليها الباحث إبراهيم كايد محمود بالثنائية الإعلامية Information bilingualism". (كايد محمود، 2002، ص84)، إن مزاحمة العامية واللغة الأجنبية للغة العربية في المؤسسات التعليمية تؤدي دائما إلى التشتت اللغوي والذهني، وأصبحت لغة التعليم بعيدة كل البعد عن واقع متعلميها وحياتهم، وحتى إن كان لديهم شغف باللغة العربية وميل عاطفي يسنده عامل الانتماء لاستعمالها، إلا أنه يصبح يشعر إزاءها بالأمان اللغوي l'insécurité linguistique، ويراهن أداة تخلف وانحطاط، فالذي يتكلم اللغة العربية في نظر أفراد العينة كما صرح به أفراد عينة الدراسة ينظر إليه بغرابة (77.8%)، وباستخفاف واستهزاء (54.1%)، وهناك من يصفه بالمتخلف ورجعي (25.3%)، لذا نجد الفرد يتخذ موقفا محايدا من اللغة العربية نتيجة ما يعانيه من قصور ويتحسس من صعوبة، ثم يتبلور لديه التوضع السلبي اتجاهها نتيجة ما يعايشه من ردود فعل اجتماعية نحوها، فيلجأ إلى استخدام اللغة التي تشعره بالأمان والتي من خلالها يشعر بالقبول والانتماء إلى أفراد بيئته الاجتماعية، ليلجأ إلى تبني اللغة العامية المفرنسة.

وهذا الوضع اللغوي يعكس بالدرجة الأولى تأثير التلاميذ بلغة المحيط الاجتماعي، كما ادلت به دراسة بوزاربيحة دينا زارد (2018/2017) أن "للانتماءات الاجتماعية تأثيرها الخاص على الممارسات اللغوية للطفل، حيث يكتسبها الطفل مع اللغة العامية وتتأصل فيه لتصبح بمثابة البصمة الاجتماعية". فالتلميذ ينشأ على استعمال اللغة العامية في الوسط الأسري، ويتعلم في المدرسة اللغة الفصحى ويسمعها في بيئتها وفي المساجد أو وسائل الإعلام السمعية والبصرية، ولكنه يفتقد إلى ممارستها وتوول مع تقد العمر إلى الهجين اللغوي والعجز الجزئي عن التعبير بها، وهو ما أكدته الباحثة حنان عواريب (2016/2015) "للتعددية اللغوية آثار على نتائج التعليمية، كالأخطاء اللغوية وتهجين اللغة، والتداخل اللغوي، وهو ما يكون بارز على تعبير الشفوي للمتعلم"، فهذا التداخل في الأنظمة والمستويات يعمل على تشويش المتعلمين، وينقص من قدرات الاستيعاب لديهم، ويترك في لغة التلميذ آثار تشوه الملكة اللغوية التي اكتسبها أثناء تعلمه، لأن العادات اللغوية التي يكتسبها من بيئته الأسرية أو المدرسية، تتدخل لا شعوريا عند التحدث باللغة العربية الفصحى، وهذه الصعوبات كثير منها يعود إلى ضعف رصيدهم اللغوي باللغة العربية الفصحى، وتأثير اللغة الأولى-العامية- من خلال استعمال استراتيجيات الترجمة والاستعارة، ولذلك نجد التلميذ يفكر بلغة ويتكلم بأخرى مما يجعله مترددا عقلا ومرتبكا، هذه الصعوبات تملئ عليه بذل جهود أكبر في تعلمها، وإهدار وقت طويل في محاولة الترجمة بين الفصحى والعامية دون أن يتقن العربية الفصحى بصورة سليمة، لأنه كثيرا ما يلجأ إلى رصيده اللغوي من العامية للاستعانة بها أثناء الإجابة أو في مختلف المواقف التعليمية، لذلك ليس من الغريب أن نجد توافد العامية إلى الفصل الدراسي، والعجز في توظيف ما تعلمه في الميدان التعبيري، فمن الطبيعي أن نجد التلاميذ في مواقف الاتصال الرسمية خارج

القسم يتحررون من النمط المعياري أثناء تفاعلهم مع المدير أو المستشار وغيرهم، وهو ما شد انتباهي خلال الزيارة الميدانية أنّ هؤلاء يتكلمون مستوى لغويا تسيطر عليه اللغة العامية، وهو ما يوضحه الجدول رقم (70) أكدوا أغلبية أفراد عينة الدراسة أنّ لغة الطاقم الإداري والتربوي هي اللغة العامية بنسبة (76,8%)، ومن أكدوا على استعمال العامية والعربية (معا) كانت نسبتهم (19,1%)، وفي حالة التواصل مع الأساتذة يحاولون جاهدين استعمال اللغة المعيارية- العربية الفصحى- وإن لم تؤهلهم قدراتهم اللغوية إلى تحقيق ذلك، وهذا طبعا ينطبق على أساتذة مادة اللغة، فالممارسات اللغوية في البيئة المدرسية تختلف باختلاف معلمي المواد وطبيعة التخصص.

وأمام هذا الواقع من التسبب وعدم الالتزام بالفصحى عند كثير من المدرسين في حديثهم ومحاوراتهم مع تلاميذهم، كما هو موضح في الجداول رقم (73)، (74)، (75) أنّ أغلبية أفراد العينة أكدوا أنّ الأساتذة يسمحون لهم باستعمال اللغة العامية خلال المشاركة داخل الفصل بنسبة (78,9%)، وأن اللغة المستعملة للأساتذة أثناء شرح الدرس تكون غالبا باللغة الفصحى بنسبة (54,6%)، أما استعمال العامية فقدرت بنسب (20,6%)، وكانت لصالح البديل (معا) نسبة قدرت بـ (24,7%)، وهناك من أقر أنّ استعمال الفصحى للأساتذة كان في (بعض الأحيان) بنسبة قدرت (64,4%)، في حين من أكد الاستعمال لها كان (كلي) بنسب مئوية قدرت (30,4%)، وللتأكد من النتائج عمدت أن يكون هذا السؤال من أسئلة دليل المقابلة، وأغلبية الأساتذة أكدوا استعمالهم الازدواجية اللغوية (الفصحى/العامية) أثناء شرح المقررات الدراسية، وخلال المشاركة داخل الفصل يسمح للتلميذ المشاركة باللغة العامية، وقد وردت ضمن إجاباتهم مجموعة من المبررات إزاء هذا الموقف نذكر منها:

- لتحفيز القسم وعدم كبتهم لكن أنصحهم دوما باستعمال اللغة العربية.
- ذلك راجع للفكرة تحتاج أي لغة لأنّ الفكرة تسبق اللغة.
- مضطرة لمسايرة تقديم الدرس.
- لأنّ الموقف يفرض ذلك ولكن مع تحذيره وتشجيعه لاستعمال الفصحى بطريقة سليمة.
- لأنّ التلميذ يهتم بالفكرة أكثر من اللغة وحتى يتمكن من استعمال اللغة العربية من خلال التمرن أكثر.
- لإيضاح المعنى.... الخ.

والملاحظ خلال الاستجواب أنّ هناك ملاحظة في الإجابة واستظهار تكامل دور الوظيفي للأستاذ خلال تأكيدهم لي وإصرارهم على أنّهم يقدمون النصيح والتشجيع للطالب لاستعمال اللغة الفصحى على الدوام.

أما فيما يخص الاستعانة بالألفاظ الأجنبية خلال الشرح، أغلبية الأساتذة أكدوا على الاستعانة بها لأغراض علمية وبحكم طبيعة المادة، وخاصة المواد العلمية، وهو ما يؤكد نتائج الجدول (76)، أن الأساتذة يلجئون لاستخدام اللغة الأجنبية أثناء تقديم المعرفة، حيث جاء في المرتبة الأولى لصالح البديل (نعم) بنسبة (40,2%) و(أحيانا) بنسبة (35,1%). ومن الدوافع التي أدت بالأساتذة لمزج بين العربية الفصحى وغيرها من اللهجات أو اللغات، ذكرت أثناء المقابلة، تمثلت معظمها لتبسيط الفكرة وتوضيح المفاهيم، ويتبين من خلال ما افصحته به نتائج الدراسة أن مدارسنا اليوم، تعاني من محدودية الدور الوظيفي في المهام التعليمية والتربوية، في حين كان المفروض أن تكون المدرسة فضاء للغة العربية الفصحى، لا يمارس التلميذ بين أحضانها سواها في التعبير والتواصل مع زملائه ومعلميه وأعاون الإدارة فيها، نجد أن المجال أفسح لاستعمال العامي الذي أصبح يحتكر كل وجود للفصحى، التي طالما كانت المدرسة الجزائرية تسعى لإحلال هذه اللغة المكانة المهمة في مجال التربية

والتعليم، فكيف نتصور اليوم من مؤسساتنا التعليمية أن تكسب المتعلم اللغة الفصحى خالية من الشوائب ضمن مجتمع يرفض احتضانها أو مدرس لا يتكلمها.

أن المعلم والمتعلم أهم عنصرين في العملية التعليمية، "والتعلم سيرورة دينامية لأنه يرتبط أساسا بتشكيل انطباعات صادقة عن مادة التعلم، وهذه الإرتسامات في الواقع إلا إدراكات إستبصارية لبناء المعرفة وإكتساب المهارة". (مصباح، 2014، ص124) فالمتعلم يتأثر خلال مراحل تعليمه بكل من هم قدوة بالنسبة إليه، خاصة أولياؤه ومعلموه، سواء كان ذلك في كلامهم أو تصرفاتهم، فإن أصاب المعلم يصيب المتعلم، وإن أخطأ المعلم فأثّر سيؤدّي بالمتعلم إلى الخطأ، لذلك فإننا نجد المتعلمين صورة طبق الأصل لمعلمهم، فإن استعمل المعلم اللغة العربية الفصحى في كلامه خلال حجرة الدرس، وفي شرحه للدروس، سيزداد الرصيد اللغوي للمتمدرسين، وإن غفل عن ذلك فأثّر سيحكم على لغتهم بالاضمحلال والفناء، ومعنى هذا أنّ للمعلم دور كبير وهام في العملية التعليمية التعلمية، وخاصة في المراحل الأولى من التعليم، أين يتم دوره الأساسي في عملية الانغماس اللغوي، إلا أن الواقع يشهد انتشار العامية على جميع المراحل التعليمية، وضعف المدرس هو أساس ضعف الطفل.

والمتعلم الذي قد تعود على تعابير العامية السهلة على أيدي مدرسين لا تمكنهم قدراتهم وتأهيلهم على أن يقدموا ما يشوق التلميذ، وجذبه إلى التعلق باللسان الفصحى، فهو يحاكي ما يسمع حتى يكسب ويتعلم لغة عامية ضعيفة ترسبت في حسه اللغوي، ويمضي في الطريق التعليمي إلى آخر الشوط، وهو يعاني ضعفا في تكوينه اللغوي، وما نخشاه في الآونة الأخيرة، أن تصبح العامية لغة التعليم بحجة أنّ العربية الفصحى صعبة الفهم والاستيعاب، لذا على المعلم أن يحرص على ترويض لسانه وصقله من أجل تحسين مستوى اللغة العربية الفصحى، أو أن يقف موقف الأمانة والمصدقية لرد الاعتبار لهذه اللغة بشقّي الأساليب، وأن يدرك أن اللهجات العامية لا تصلح للتخاطب في موضوع علمي أو أدبي فهي ليست ثابتة، لأنّها تتغير بسرعة مما يؤدي إلى انقطاع الأجيال اللاحقة عن الأجيال السابقة من حيث التراث العلمي والثقافي وأن التخاطب بالعامية يُظهر تدني المستوى الثقافي العام وضعفا للمستوى اللغوي، وهما أمران ينبغي أن ينأى عنهما المدرس الذي لابد أن يبدو أمام طلبته كمثقف ومفكر بما يليق بمستواه العلمي، ولا شك أنّ لغة التدريس يجب أن ترقى إلى مستوى اللغة الفصحى المؤثرة في المتلقي، واكتساب اللغة في هذه المرحلة ليس إراديا بل تلقائيا، فلو كانت اللغة التي تطرا على مسامع التلاميذ في الدراسة فصحى لتغير تكوينه اللغوي وحسن من اكتسابه، لذا يجب على المدرس أن يدرس باللغة الفصحى التي تساعد في إذابة الفوارق اللهجية، لأنّ التدريس باللغة الفصحى عندما يتحقق يقضي على الازدواجية اللغوية، التي يعاني منها الناس اجتماعيا وتربويا، وهذا لا يخص أستاذ اللغة العربية فقط بل جميع المواد الدراسية الأخرى باستثناء مواد اللغة الأجنبية، حتى نزيل الوهم القائم بأنّ اللغة العربية مجرد مادة مستقلة بذاتها، ويكتمل الدور الوظيفي في ترسيخ هذه اللغة ولتجعل منها عادة تمكن التلاميذ من استقطابهم لها، ويتمكنوا في مجال المواد الدراسية الأخرى، أن يتعمقوا بأنفسهم ويحسنوا التعبير، ومما تكاد تسلم به الآراء التربويين أن التقدم في الدراسة اللغوية، من أقدم المرتكزات للتقدم في سائر المواد الدراسية الأخرى، لذلك فإنّ مسألة الازدواج اللغوي في البيئة المدرسية، تستدعي تظافر جهود كل من المدرسين والطاقم الإداري للالتزام بالفصحى حتى يتعود مسامع التلاميذ على تلقيها، وبذلك تكون المدرسة مؤهلة لمواجهة تحديات البيئة الاجتماعية ومسايرة للوضع بما يخدم الأهداف العامة للنظام التربوي المرسوم وأهداف الدولة.

3-1 عرض وتحليل نتائج المتعلقة بالفرضية الثالثة:

ساهمت بيئة المدرسة في تأزم المسألة اللغوية في المدرسة الجزائرية

1-3-1 اللغة المستعملة داخل فصل المدرسة وأثرها على المستوى اللغوي للتلاميذ:

- علاقة السؤال رقم (44): "هل تلجأ الى استخدام العامية اثناء تفاعلك في الدرس؟ بالسؤال رقم (48): عند المشاركة في القسم هل يسمح لك الأساتذة باستعمال لغة العامية؟ وبعد المعالجة الإحصائية تم التوصل إلى النتيجة الموضحة في الجدول التالي:

الجدول رقم (77): يوضح توزيع إجابات أفراد عينة الدراسة على السؤال رقم (44) بالسؤال رقم (48):

القرار	مستوى الدلالة	Chi- Square	درجة الحرية	المجموع	س 48		السؤال رقم (44)		
					لا	نعم			
دال	0,001	14,737 ^a	2	99	12	87	ت	نعم	44
				51,0%	6,2%	44,8%	%		
				87	29	58	ت	أحيانا	
				44,8%	14,9%	29,9%	%		
				8	0	8	ت	لا	
				4,1%	0,0%	4,1%	%		
				194	41	153	ت	الاجمالي	
				%100	21,1%	78,9%	%		

من خلال الجدول أعلاه وبالنظر إلى إجابات أفراد عينة الدراسة على السؤال رقم 44 والمتعلق بـ: هل تلجأ الى استخدام العامية اثناء تفاعلك في الدرس؟ والتي جاءت حسب الترتيب التصاعدي، حيث جاء في المرتبة الأولى البديل (نعم) بـ 99 تكرارا، وفي المرتبة الثانية (أحيانا) بـ 87 تكرارا، وفي المرتبة الثانية (لا) بـ 8 تكرارا، أما بالنسبة لإجابات أفراد العينة على السؤال رقم (48) والمتعلق بـ عند المشاركة في القسم هل يسمح لك الأساتذة باستعمال لغة العامية؟ والتي جاءت حسب الترتيب التصاعدي، حيث جاء في المرتبة الأولى البديل (نعم) بـ 153 تكرارا، وفي المرتبة الثانية (لا) بـ 41 تكرارا، حيث نلاحظ وجود تفاوت واضح بين إجابات أفراد العينة على بدائل السؤالين وللكشف عن الفروق في إجابات أفراد العينة على السؤال (44) حسب السؤال (48) تم استخدام (كا²) والتي بلغت 14,737^a وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة الفا (0.01). وهذا معناه أنه توجد فروق في إجابات أفراد عينة الدراسة على بدائل السؤال رقم 44 حسب السؤال 48، بمعنى أن أغلبية أفراد العينة الذين أكدوا بأنهم يلجؤون الى استخدام العامية اثناء تفاعلهم في الدرس هم أنفسهم أكدوا بأنه عند المشاركة في القسم يسمح لهم الأساتذة باستعمال اللغة العامية. كما أن هذه النتيجة جاءت دالة احصائيا عند مستوى الدلالة 0.01.

- السؤال (49): استخدام العامية في خطابك ناتج عن ماذا؟ بعد المعالجة الإحصائية تم التوصل إلى النتيجة الموضحة في الجدول التالي:

الجدول رقم (78): توزيع إجابات أفراد عينة الدراسة على السؤال رقم (49)

بدائل الإجابة على السؤال رقم (49)	التكرار المشاهد	النسبة المئوية %	التكرار المتوقع	الفرق بين التكرار المشاهد والمتوقع	درجة الحرية	K ² قيمة	مستوى الدلالة	القرار
تلقائي	153	%78,9	64,7	88,3	2	184,402 ^a	0,000	دال عند مستوى 0.01
العجز عن التعبير السليم بالفصحى	10	%5,2	64,7	-54,7				
وسيلة مثلى للتفاهم	31	%16,0	64,7	-33,7				
الإجمالي	194	%100	/					

من خلال الجدول أعلاه نلاحظ أن إجابات أفراد عينة الدراسة والبالغ عددهم إجمالاً (194) فرداً قد انقسمت إلى ثلاثة مجموعات، تمثلت المجموعة الأولى في الأفراد الذين تمحورت إجاباتهم على السؤال رقم (49) بالبديل "تلقائي" وقد بلغ عددهم (153) فرداً بنسبة مئوية بلغت 78.9%، أما المجموعة الثانية فتمثل الأفراد الذين كانت إجاباتهم على هذا السؤال بالبديل "العجز عن التعبير السليم بالفصحى" والبالغ عددهم (10) بنسبة مئوية قدرت بـ 5.2%، والمجموعة الثالثة فتمثل الأفراد الذين كانت إجاباتهم على هذا السؤال بالبديل "وسيلة مثلى للتفاهم" والبالغ عددهم (31) بنسبة مئوية قدرت بـ 16.0% وللتأكد من دلالة هذه الفروق في التكرارات والنسب تم اللجوء إلى اختبار الدلالة الإحصائية (كا²) حيث نلاحظ من الجدول أعلاه أن قيمتها عند درجة الحرية (2) قدرت بـ 184.402^a وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ألفا (α=0.01)، وبالتالي فإن هناك فرق دال إحصائياً بين المجموعات الثلاث لصالح المجموعة الأولى "تلقائي" ونسبة التأكد من هذه النتيجة هو 99% مع احتمال الوقوع في الخطأ بنسبة 1%. ومنه نستنتج أن أغلبية أفراد عينة الدراسة يرون استخدامهم للعامية في خطابهم تلقائياً.

- السؤال (46): هل ترى أن العامية تخلق مشكل تواصل داخل القسم؟ بعد المعالجة الإحصائية تم التوصل إلى النتيجة الموضحة في الجدول التالي :

الجدول رقم (79): توزيع إجابات أفراد عينة الدراسة على السؤال رقم (46)

بدائل الإجابة على السؤال رقم (46)	التكرار المشاهد	النسبة المئوية %	التكرار المتوقع	الفرق بين التكرار المشاهد والمتوقع	درجة الحرية	K ² قيمة	مستوى الدلالة	القرار
نعم	50	25,8	97,0	72,0	1	45,546 ^a	0,000	دال عند مستوى 0.01
لا	144	74,2	97,0	-72,0				
الإجمالي	194	100,0	/					

من خلال الجدول أعلاه نلاحظ أن إجابات أفراد عينة الدراسة والبالغ عددهم إجمالاً (194) فرداً قد انقسمت إلى مجموعتين، تمثلت المجموعة الأولى في الأفراد الذين تمحورت إجاباتهم على السؤال رقم (46) بالبديل «نعم» وقد بلغ عددهم (50) فرداً بنسبة مئوية بلغت 25.8%، أما المجموعة الثانية فتمثل الأفراد الذين كانت إجاباتهم على هذا السؤال بالبديل "لا" والبالغ عددهم (144) بنسبة مئوية قدرت بـ 74.2%، وللتأكد من دلالة هذه الفروق في التكرارات والنسب تم اللجوء إلى اختبار الدلالة الإحصائية (كا²) حيث نلاحظ من الجدول أعلاه أن قيمتها عند درجة الحرية (1) قدرت بـ 45.546^a وهي قيمة دالة

إحصائياً عند مستوى الدلالة ألفا ($\alpha=0.01$)، وبالتالي فإن هناك فرق دال إحصائياً بين المجموعتين لصالح المجموعة الثانية "لا" ونسبة التأكد من هذه النتيجة هو 99% مع احتمال الوقوع في الخطأ بنسبة 1%. ومنه نستنتج أن أغلبية أفراد عينة الدراسة يرون أن اللغة العامية لا تخلق مشكل التواصل داخل القسم.

- علاقة السؤال رقم (43): "اعتماد الفصحى عند التواصل أثناء الدرس؟ بالسؤال رقم (40): ما مدى إتقانك للغة العربية الفصحى؟ وبعد المعالجة الإحصائية تم التوصل إلى النتيجة الموضحة في الجدول التالي:

الجدول رقم (80): يوضح توزيع إجابات أفراد عينة الدراسة على السؤال رقم (43) بالسؤال رقم (40):

القرار	مستوى الدلالة	Chi-Square	درجة الحرية	المجموع	س 40			السؤال رقم (43)	
					جيد	متوسط	ضعيف		
دال	0,000	52,427 ^a	4	56	0	10	46	ت	نعم
				28,9%	0,0%	5,2%	23,7%	%	
				84	20	44	20	ت	أحياناً
				43,3%	10,3%	22,7%	10,3%	%	
				54	8	28	18	ت	لا
				27,8%	4,1%	14,4%	9,3%	%	
				194	28	82	84	ت	الاجمالي
				%100	14,4%	42,3%	43,3%	%	

من خلال الجدول أعلاه وبالنظر إلى إجابات أفراد عينة الدراسة على السؤال رقم 43 والمتعلق بـ اعتماد الفصحى عند التواصل أثناء الدرس؟ والتي جاءت حسب الترتيب التصاعدي، حيث جاء في المرتبة الأولى البديل (أحياناً) بـ 84 تكراراً، وفي المرتبة الثانية (نعم) بـ 56 تكراراً، وفي المرتبة الثالثة (لا) بـ 54 تكراراً، أما بالنسبة لإجابات أفراد العينة على السؤال رقم (40) والمتعلق بـ ما مدى إتقانك للغة العربية الفصحى؟ والتي جاءت حسب الترتيب التصاعدي، حيث جاء في المرتبة الأولى البديل (ضعيف) بـ 84 تكراراً، وفي المرتبة الثانية (متوسط) بـ 82 تكراراً، وفي المرتبة الثالثة (جيد) بـ 28 تكراراً، حيث نلاحظ وجود تفاوت واضح بين إجابات أفراد العينة على بدائل السؤالين وللكشف عن الفروق في إجابات أفراد العينة على السؤال (43) حسب السؤال (40) تم استخدام (كا²) والتي بلغت 52,427^a وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ألفا (0.01). وهذا معناه أنه توجد فروق في إجابات أفراد عينة الدراسة على بدائل السؤال رقم 43 حسب السؤال 40، بمعنى أن أغلبية أفراد العينة الذين أكدوا بأنه أحياناً ما يتم اعتماد الفصحى عند التواصل أثناء الدرس هم أنفسهم أكدوا بأن إتقانهم للغة العربية الفصحى تراوح بين المستوى الضعيف والمتوسط. كما أن هذه النتيجة جاءت دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة 0.01.

- السؤال (50): هل تعتبر أن اللغة العربية الفصحى؟ وبعد المعالجة الإحصائية تم التوصل إلى النتيجة الموضحة في الجدول التالي:

الجدول رقم (81) توزيع إجابات أفراد عينة الدراسة على السؤال رقم (50)

رقم	البدائل	التكرار المشاهد	النسبة المئوية %	الترتيب
1	لغة شريفة ومقدسة	168	86.6%	1
2	لغة شعر وأدب	39	20.1%	4
3	متحجرة ومتخلفة	0	0%	7
4	لا تصلح أن تكون لغة علم وتكنولوجيا	18	9.3%	6
5	لغة تواصل	21	10.8%	5
6	أقل قيمة من اللغات الأجنبية	69	35.6%	3
7	لغة قادرة على استيعاب العلوم المعاصرة	76	39.2%	2

من خلال الجدول أعلاه نلاحظ أن إجابات أفراد عينة الدراسة والبالغ عددهم إجمالاً (194) فرداً قد انقسمت إلى سبعة مجموعات حيث جاء في المرتبة الأولى المجموعة الذين اجابوا على السؤال بالبدل (لغة شريفة ومقدسة) وقد بلغ عددهم (168) فرداً بنسبة مئوية بلغت 86.6% أما المرتبة الثانية فجاءت المجموعة الذين اجابوا على السؤال بالبدل " لغة قادرة على استيعاب العلوم المعاصرة" والبالغ عددهم (76) بنسبة مئوية قدرت بـ 39.2%، أما في المرتبة الثالثة فجاءت المجموعة الذين اجابوا على السؤال بالبدل "أقل قيمة من اللغات الأجنبية" والبالغ عددهم (69) بنسبة مئوية قدرت بـ 35.6%، في حين جاء في المرتبة الرابعة البدل "لغة شعر وأدب" والبالغ عددهم (39) بنسبة مئوية قدرت بـ 20.1% ، وجاء في المرتبة الخامسة البدل "لغة تواصل" والبالغ عددهم (21) بنسبة مئوية قدرت بـ 10.8%، أما المرتبة السادسة البدل "لا تصلح أن تكون لغة علم وتكنولوجيا" والبالغ عددهم (18) بنسبة مئوية قدرت بـ 9.3%، في حين جاء في المرتبة الأخيرة البدل "لغة متحجرة ومتخلفة" الذي لم يجب عليه أحد ، وفي الأخير نستنتج أن أغلبية أفراد عينة يرون أن اللغة العربية لغة شريفة ومقدسة.

- السؤال (67): ما هي اللغة التي تفضل استخدامها في تواصلك العلمي وتحصيله؟ بعد المعالجة الإحصائية تم التوصل إلى النتيجة الموضحة في الجدول التالي:

الجدول رقم (82): توزيع إجابات أفراد عينة الدراسة على السؤال رقم (67) .

بدائل الإجابة على السؤال رقم (67)	التكرار المشاهد	النسبة المئوية %	التكرار المتوقع	الفرق بين التكرار المشاهد والمتوقع	درجة الحرية	K ² قيمة	مستوى الدلالة	القرار
فصحى	101	52,1	48,5	52,5	3	80,887a	0,000	دال عند مستوى 0.01
فرنسية	43	22,2	48,5	-5,5				
انجليزية	29	14,9	48,5	-19,5				
عامية	21	10,8	48,5	-27,5				
الإجمالي	194	100,0		/				

من خلال الجدول أعلاه نلاحظ أن إجابات أفراد عينة الدراسة والبالغ عددهم إجمالاً (194) فرداً قد انقسمت إلى ثلاثة مجموعات، تمثلت المجموعة الأولى في الأفراد الذين تمحورت إجاباتهم على السؤال رقم (67) بالبدل "الفصحى" وقد بلغ

عدهم (101) فردا بنسبة مئوية بلغت 52.1%، أما المجموعة الثانية فتمثل الأفراد الذين كانت إجاباتهم على هذا السؤال بالبدل "فرنسية" والبالغ عددهم (43) بنسبة مئوية قدرت بـ 22.2%، أما المجموعة الثالثة فتمثل الأفراد الذين كانت إجاباتهم على هذا السؤال بالبدل "الانجليزية" والبالغ عددهم (29) بنسبة مئوية قدرت بـ 14.9%، والمجموعة الرابعة فتمثل الأفراد الذين كانت إجاباتهم على هذا السؤال بالبدل "العامة" والبالغ عددهم (21) بنسبة مئوية قدرت بـ 10.8% وللتأكد من دلالة هذه الفروق في التكرارات والنسب تم اللجوء إلى اختبار الدلالة الإحصائية (كا²) حيث نلاحظ من الجدول أعلاه أن قيمتها عند درجة الحرية (2) قدرت بـ 80.887³ وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ألفا ($\alpha=0.01$)، وبالتالي فإن هناك فرق دال إحصائياً بين المجموعات الأربع لصالح المجموعة الأولى "الفصحى" ونسبة التأكد من هذه النتيجة هو 99% مع احتمال الوقوع في الخطأ بنسبة 1%، ومنه نستنتج أن أغلبية أفراد عينة أكدوا على أنهم يفضلون استخدام اللغة العربية الفصحى في تواصلهم العلمي وتحصيلهم.

- السؤال (68): هل يؤثر تخصصك الدراسي في اختيار لغة معينة أثناء تخاطبك العلمية؟ بعد المعالجة الإحصائية تم التوصل إلى النتيجة الموضحة في الجدول التالي:

الجدول رقم (83): توزيع إجابات أفراد عينة الدراسة على السؤال رقم (68)

بدائل الإجابة على السؤال رقم (68)	التكرار المشاهد	النسبة المئوية%	التكرار المتوقع	الفرق بين التكرار المشاهد والمتوقع	درجة الحرية	K ² قيمة	مستوى الدلالة	القرار
نعم	62	32,0	97,0	-35,0	1	25,258a	0,000	دال عند مستوى 0.01
لا	132	68,0	97,0	35,0				
الإجمالي	194	100,0	/					

من خلال الجدول أعلاه نلاحظ أن إجابات أفراد عينة الدراسة والبالغ عددهم إجمالاً (194) فرداً قد انقسمت إلى مجموعتين، تمثلت المجموعة الأولى في الأفراد الذين تمحورت إجاباتهم على السؤال رقم (68) بالبدل «نعم» وقد بلغ عددهم (62) فرداً بنسبة مئوية بلغت 32%، أما المجموعة الثانية فتمثل الأفراد الذين كانت إجاباتهم على هذا السؤال بالبدل "لا" والبالغ عددهم (132) بنسبة مئوية قدرت بـ 68%، وللتأكد من دلالة هذه الفروق في التكرارات والنسب تم اللجوء إلى اختبار الدلالة الإحصائية (كا²) حيث نلاحظ من الجدول أعلاه أن قيمتها عند درجة الحرية (1) قدرت بـ 25.258³ وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ألفا ($\alpha=0.01$)، وبالتالي فإن هناك فرق دال إحصائياً بين المجموعتين لصالح المجموعة الأولى "نعم" ونسبة التأكد من هذه النتيجة هو 99% مع احتمال الوقوع في الخطأ بنسبة 1% ومنه نستنتج أن أغلبية أفراد عينة الدراسة لا يؤثر تخصصهم الدراسي في اختيار لغة معينة أثناء تخاطبهم العلمي.

- تعليق 23:

الجدول رقم (77) يبين أنّ أغلبية أفراد عينة الدراسة يلجئون إلى استخدام العامية أثناء تفاعلهم في الدرس بنسبة (51%) وللبديل (أحياناً) بنسبة (44,8%)، كما أكدوا أنّ الأساتذة يسمحون لهم باستعمال اللغة العامية عند المشاركة داخل الفصل، وقد سبق وأن أشرنا في التعليق السابق أسباب اللجوء للاستعمال العامي داخل الفصل.

اللغة كنسق رمزي ومجموعة عادات وسلوكات، ترتبط ارتباطاً كلياً ببيئة المتعلمين بها تصبغهم بصبغتها وتمكن التلميذ التفاعل مع كل ما يحيط به في بيئته، تعبر عن مشاعرهم وعواطفهم، وتتطور بتطورهم حاملة ثقافتهم ومعارفهم، وهذا التطور

يشرف عليه كل من البيئة الأسرية والمدرسية، وحتى المؤسسات الثقافية، لبلوغ الغاية الحقيقية من اللغة، وحقيقة الطفل في الأسرة العربية لا يتعلم الفصحى أولاً، بل يتعلم العامية التي يشب عليها، فإذا دخل إلى المدرسة وجد لغة أخرى تستعصي عليه ملكة تحصيلها، فيحاول أن يجعلها خصوصية في الكتب والمدرسة لا غير، لذلك يعد تأثير الواقع اليومي للمتعلم، وبخاصة الممارسات اللغوية اليومية من أهم عوامل تدني مستوى المتعلم في التعبير باللغة العربية الفصحى، إن تداخل الفصحى مع العامية من جهة والفرنسية من جهة أخرى جعل المتعلم ينتج خطابات هجينة، لا هي بالفصحى، ولا هي باللغة العربية الدارجة، "ولقد صدقت د. خولة طالب الإبراهيمي عندما قالت أن المدرسة الجزائرية لا تنتج مزدوجي اللغة بل أوصاف لغويين لا يحسنون أياً من اللغتين". (لعموري، 2013، ص 21-22)

لقد لاحظنا في الفترة التي قضيناها داخل أقسام الدراسة حضوراً، أن العربية الفصحى كخطاب شفوي تواصل محض غائب داخل قاعات الدرس، والتلميذ عند المشاركة يكتفي بالعامية وبالمفردات الفرنسية لتبليغ أفكاره، وأشار بعض أساتذة التعليم الثانوي "أن استعمال الفصحى قليل جداً لضعف التكوين فيها وأيضاً اللغة الأجنبية لكن العامية منتشرة بشكل يكاد يكون كلي مع خليط من الفصحى واللغة الأجنبية"، "والمتعلم يتغنى بالعامية مع ألفاظ أجنبية على اعتبار التلميذ ابن بيئته التي تعرضت للغزو الفرنسي لمدة 132 سنة سعت من خلالها إلى محو الشخصية العربية الإسلامية".

هناك توافق في إجابات الأساتذة تؤول إلى عامل مشترك وهو المحيط الاجتماعي والبنية القاعدية للتكوين اللغوي كانت باللغة العامية، وهو ما أكدته أغلبية أفراد العينة خلال الجدول رقم (78)، استخدام العامية كان تلقائياً بنسبة (78,9%)، ووسيلة مثلى للتفاهم بنسبة (16%)، في حين القليل من أرجع استخدام العامية ناتج عن العجز في التعبير السليم بالفصحى بنسبة قدرت (5,2%).

وأمام كل هذه التجاوزات اللغوية في البيئة المدرسية، جعل من المتعلم يميل أكثر لا شعورياً إلى استخدام هذا النمط اللغوي في خطابه.

ونرى أن استعمال العامية لدى أغلبية أفراد العينة لا تمثل أي مشكل تواصل داخل القسم بنسبة (74,2%) وهو ما أسهم في هيمنتها على كثير من مجالات اللغة العربية في المواقف التعليمية، رغم الإقرار بأن اللغة العربية هي اللغة الوحيدة والرسمية للتعليم، وأن استخدامها أمر إجباري، غير ما نلاحظه هو انحسار اللغة العربية الفصحى في الكتب العلمية المقررة، حيث أنها لا تتجاوز صفحات الكتب، فإذا خرج الطالب من حجرة الدرس عاد إلى سابق عهده الذي لا يستخدم فيه إلا العامية الهجينة، التي تعد واجهة الثنائية اللغوية، بل إن انتشار هذه الظاهرة - كما سبق أن تبين لنا في النتائج السابقة - لا يكاد يختلف بين حجرة الدرس وفناء المؤسسة التعليمية والشارع، لعدم وجود انفصال لغوي بين هذ البيئات الثلاث، فالمعلم والطالب لم يعد بإمكانهما التخلص من قيود العامية أثناء الحديث في حجرة الدرس شرحاً أو إجابة عن سؤال، واللغة الفصحى لا تظهر إلا في مساحات حوارية ضيقة تماماً عندما يشرع المعلم في الإلقاء، والجدول رقم (80) يوضح أن أغلبية التلاميذ أحياناً ما يتم اعتماد الفصحى عند التواصل أثناء الدرس والتي أخذت كأعلى نسبة قدرت بـ (43,3%)، وفي المرتبة الثانية لصالح البديل (نعم) بنسبة (28,9%)، ونسبة متقاربة لنسبة البديل (لا) والتي قدرت نسبته بـ (27,8%)، وهذا ما يفسر الضعف اللغوي الذي يعاني منه أفراد العينة، حيث بلغت مستوى إتقان للغة الفصحى بين المستوى الضعيف والمتوسط وهو ما أكدته الأساتذة خلال إجراء المقابلة، كانت النتيجة الحتمية لهذا الهجين اللغوي، ضعف الحصيلة اللغوية لعدد كبير من المعلمين والمتعلمين.

وما يمكن قوله أنّ هذا التعدد اللغوي الذي يتميز به واقعنا يحدث صعوبة كبيرة لدى متعلمي اللغة العربية، إذ تتجلى في حدوث تداخلات لغوية وتفاعلات بينها وبين الفصحى وهو ما ورد في الدراسة حنان عواريب (2015/2016) اشارت الى عامل الاجتماعي كأحد أسباب لهذا الضعف، في قولها: "ان هناك عوامل كثيرة تساهم في ضعف الملكة اللغوية وانتشار مظاهر التداخل اللغوي عند أفراد العينة، أهمها تعدد أفكار الممارسات اللغوية في الوسط الاجتماعي لمتعلمي اللغة".

إلا أنّ هذه التأثيرات تختلف حسب طبيعة العلاقات والنظم والتفاعلات الموجودة في هذه المؤسسات، وهذا لا يعني أنّ تعليم اللغة حكرا على المؤسسة العلمية، بل هي مسؤولية المؤسسات الاجتماعية والعلمية على حد سواء للنهوض باللغة القومية والثقافة الوطنية، ولا ننفي أنّ للمؤسسة التعليمية دور بارز من أقوى العوامل التي تربط الفرد بوطنه وقوميته، وذلك من خلال تلقينهم المهارات اللغوية وثقافة المجتمع الذي ينتمي إليه، وبما "أن اللغة الرسمية المتعلمة في مدارسنا هي اللغة العربية، فالثقافة العربية لا تقوم على اللغة فقط، بل لأنّ الفكر الذي يحتوي هذه الثقافة هو الفكر العربي، والفكر هو مجموعة المبادئ والنوازع والانتماءات التي تتكون مع تطور تاريخ وحضارة أمة من الأمم، هو ذلك الإيديولوجية الغير مقننة التي تشكل الجنسية الحقيقية لثقافة من الثقافات". (لعموري، 2013، ص20)

وما نلاحظه في الجدول رقم (81)، أنّ مكانة اللغة الوطنية أي اللغة العربية غير متأثرة بما هو موجود على الساحة اللغوية بالمجتمع الجزائري، بل تحتفظ دائما بمكانتها والولوع بها، كونها لغة حضارة من الحضارات الراقية التي استطاعت أن تقتحم مجالات علمية معقدة، وكانت اللبنة الأولى للحضارة الغربية، وما تمثله من مكانة دينية كونها لغة القرآن المنزل على أفضل خلق الله سيدنا محمد (ص)، لذلك نال البديل لغة شريفة ومقدسة كأعلى نسبة قدرت بـ (86,6%)، ونلتبس هذه النقطة الى ما وصلت اليه الباحثة بريحة شريفة (2015/2016) "تشبث المبحوثين الجزائريين بالهوية الثقافية من خلال إيمانهم الراسخة بأن اللغة العربية هي لسان القرآن فهي متصلة بالمعتقد الديني، وبذلك تشكل مظهرًا بارزًا من مظاهر الهوية الثقافية وأكثرها تعبيرًا".

في حين هناك من نجد نظرتهم للغة العربية الفصحى لغة شعر وأدب (20,1%)، أو أنّها لغة تواصل (10,8%)، وهناك الكثيرون ممن ضعفت حصيلتهم من مفردات اللغة وصيغها فصعب عليهم التعبير بلغتهم القومية بطلاقة، ويعززون ذلك الضعف والعجز إلى لغتهم نفسها فيتهمونها بالقصور عن مجازاة الحياة العصرية، أو يزعمون قلة مصادرها وموارد تحصيلها ونتاجها الإبداعي، وغيرها من التهم وعلل نمطية، ومن أمثال هؤلاء، هناك من يرى من أفراد عينة الدراسة أنّ اللغة العربية لا تصلح أن تكون لغة علم وتكنولوجيا (9,3%)، وأنها أقل قيمة من اللغات الأجنبية (35,6%)، وغير قادرة على استيعاب العلوم المعاصرة (39,2%).

لذلك اختلفت آراء وتوجهات أفراد عينة الدراسة لنوع اللغة التي يفضلونها في تواصلهم العلمي وتحصيله، بلغت النسبة المئوية للغة الفصحى بقيمة قدرت (52,1%)، وللغة الفرنسية (22,2%)، ثم تليها اللغة الإنجليزية (14,9%)، ونسبة (10,8%) للغة العامية.

غالبا ما يدفع الشعور بقصور اللغة الأم أو الجهل بإمكانياتها والشعور بالعجز عن استخدامها بمرونة أو مهارة إلى التعلق بلغة أخرى، لغة أجنبية أكثر جاذبية، والتشبث بها على أساس أنّها الأنسب والأسهل أو الأهم أو الأعلى مستوى وأكبر مكانة وأكثر هيمنة وانتشارا واستخداما والأجدر بالتقليد والاتباع، وهذا ما يزيد الأمر سوءا، يؤدي بالتلميذ إلى الافتراض دون ضوابط من هذه اللغة الأجنبية، ويكثر التداخل بينها وبين اللغة الأم، وهو ما يزيد من المسألة اللغوية أكثر تأزما في المدرسة

الجزائرية، وسلبية هؤلاء للغتهم الأم يقودهم إلى التقليل من شأنها ومن شأن تراثها، الأمر الذي يؤدي إلى تضائل روح الاعتزاز بهذا التراث لديهم، وربما كان لهذه السلبية آثارها في أفراد المجتمع الذين يتواصلون معهم، أو ينتقل هذا الجفاء لديهم حيال لغتهم إلى أبناء جيلهم اللاحق، إنَّ مثل هذا الاختلاف والاختلاط اللغوي يؤدي بدوره إلى ثنائية ثقافية محيرة تدخل الفرد في صراع نفسي وثقافي وحضاري مستمر، لا يدري إلى أي شعب ينتمي ولا إلى أي ثقافة يرجع.

والجدول رقم (83) يوضح أنَّ أغلبية أفراد عينة الدراسة لا يؤثر تخصصهم الدراسي في اختيار لغة معينة أثناء تخاطبهم العلمي بنسبة (68%)، في حين تمثل نسبة (32%) أنَّ التخصص يؤثر على اختيار لغة التخاطب، وتمثل هذه النسبة الأخيرة التلاميذ الذين يزاولون مختلف الشعب العلمية وفق ما ورد في التبريرات التي أدلت بها هذه الفئة من أفراد العينة، وبحكم خاصية هذا الشعب يستلزم الاستعانة باللغات الأجنبية، و"يدخل الخطاب العلمي في هذه النقطة مجال الأسلوب المنتهج من أجل تبليغ الرسالة. ويقتضي توظيف لغة تستعمل الدقة والوضوح والإيجاز، والتي لا تقبل الالتباس والإيحاء والإيهام، ومن هنا يكون التركيز أولاً على اللغة العلمية التي تميل إلى الدقة التي تعصم من الخطأ، أو فيها وضوح يجلو الحقائق ويعين على الفهم" (بلعيد، 2003، ص 116)، وتستخدم في مجالات متنوعة نوعاً من اللغة المتخصصة، لذا سبق وأن قلنا أن خطابها يظهر كثيراً في المواد العلمية والتخصصات التقنية، وخاصة أن المواد العلمية مصطلحاتها باللغة الفرنسية.

وقد أخذت هذه النقطة الأخيرة محط الجدل بين فئة متمسكة باللغة العربية كأداة للتدريس، وأخرى تعتبرها غير مؤهلة على ذلك لاسيما في المجال العلمي، بحكم أنَّ الشعب العلمية في التعليم العالي تدرس باللغة الفرنسية، إلا أنَّ هذا الوضع أدى بالكثير منهم إلى الفشل في إكمال مشوارهم الدراسي لوجود فجوة لغوية بين ما تلقاه في الثانوية وما يفرض عليه في الجامعة، فأصبحت تشكل عائقاً أمام الترقى الاجتماعي، وفساد اللغة العربية من جراء كثرة استخدام الكلمات والمصطلحات الأجنبية، وتفشي الركافة وشيوع الأخطاء النحوية والصرفية، ما نتج عنها ضعف الملكة اللغوية لدى الطلبة وانصرافهم عنها، وبدل الاعتناء بلغتنا العربية أصبح الاعتناء موجه للغة الفرنسية أكثر، وأصبح الاقبال على المؤسسات الخاصة من طرف الأولياء سعياً منهم لإدخال أبنائهم واكتسابها منذ المراحل الأولى من التعليم، ولا يشاهدون إلا القنوات الفرنسية ولا يستمعون إلا إلى الإذاعات الفرنسية، والنتيجة في الأخير تلميذ أو طالب منقطع عن واقعه وعن العالم من حوله، أليست هذه جريمة في حق الناشئة العربية، وبين الطرفين ضاعفت المصلحة وتغليب المنفعة، إنَّ الاستثمار في تعليم تلاميذنا وطلبتنا باللغة الفرنسية هو استثمار فاشل ومحدود الإمكانيات والنتائج، ولا أراها إلا من زاوية أنَّ قضيتهم الحقيقية هي الدفاع عن الفرنسية وعن المصالحها، تحمل في طياتها المعنى الحقيقي لاستلاب الهوية العربية، ولا يجب أن ننسى حقيقة مرادها أنَّ اللغة وسيلة وغاية ونسق من العلامات الرموز تؤدي وظيفة التواصل ونقل الكلام والمعاني من المرسل إلى المرسل إليه بشفافية، إذن أين المشكلة في استعمال اللغة العربية والتعبير بها واستخدامها؟ ندرك معاني الأشياء بدقة ولا نشعر باستلاب لغة أخرى، وإذا رجعنا ونظرنا إلى اللغة الإنجليزية فهي لغة حديثة العهد، وهي ناتجة عن مزيج بين العديد من اللغات، إلا أنَّها أثبتت للكل أنَّها اللغة الممكنة في استيعاب مضامين العلم ولغة العصر والتوجه بالعقول نحو ممارسة التفكير العلمي، لغة العصر والتقنية، ونجن ندرك أن اللغة العربية كانت سبابة للعلوم والمعرفة، والتي كانت منبع خلاصهم من عصور المظلمة، ومن قال أنَّها ليست لغة علم فالأمر يعود إلى ذويها الذين لا يزالون بعيدين عن النهضة والدخول في عصر العلم والتكنولوجيا، مسؤولية الشعوب الناطقة باللغة العربية أنَّها لا تتوفر على برامج علمية، ولا تستثمر في العلم والمعرفة، البحث العلمي في نسب متدنية في عالمنا، لذلك لما نحمل المسؤولية للغة العربية ذاتها، فاللغة قوة، وقوة اللغة تكمن في قوة أبنائها، وهي تنظر اليوم ليصبح أبنائها قادة العلم من

جديد، كي يتمكنوا من إيجاد مسميات للمخترعات بدلا من اضطراهم للترجمة والتعريب، وتدرس المواد العلمية باللغة الفرنسية مخالف للدستور وفق القوى المعارضة، وهذا إن دل فإنه يدل على أنّ السياسة اللغوية القائمة في بلادنا تستند على تبعية واضحة لفرنسا والبرامج والمقررات والسياسة التعليمية، التي لازالت تعتمد على المخططات التابعة من توجهات فرنسا وعلاقتها المستمرة مع مستعمراتها في إطار رابطة الدول الفرانكفونية، فعندما نتأمل مليا في برامج الإصلاح والتدابير الممكنة للرفع من مستوى التعليم وحل الإشكالات الأفقية والعمودية تعود بالأساس إلى تجارب فرنسا، هذا بالإضافة إلى القرارات الارتجالية الصادرة، والهافة إلى ضرب الهوية اللغوية وتغييرها من اللغة العاملة إلى اللغة العامية، يبدو الصراع اليوم في معركة المؤسسات التعلمية والمسألة اللغوية في الجزائر لا يزال نشهد له حضورا وأكثر تجذرا في الساحة السياسية. وهو ما أشارت له دراسة حسني هنية (2017/2016) "ان السياسة اللغوية الضمنية لنظام التربوي، امتازت بإعادة إنتاج نفس الوضع اللغوي المسيطر، عن طرق الهيمنة اللغوية وممارسة العنف الرمزي اللغوي للغة على باقي اللغات"، إضافة ما صرحت به الباحثة تونسي مربة (2015/2014) ضمن نتائج دراستها أنّ "رغم التعدد اللغوي هو عنوان الخصوصية والاختلاف إلا أنّ النظرة إليه تبقى نظرة سياسية محدودة، ومن ثم يعتبر اعتماد الدولة الوطنية للغة العربية اختلافاً عن الدولة الاستعمارية مما يمنحها بعدا تمايزيا ويمكنها من مواصلة الشرعية التاريخية، تعدد هذه الأسئلة يؤكد أن المسألة اللغوية كانت وما تزال تحمل في جوفها مشروعا سياسيا، الأمر الذي يفرض الالتزام بتحليل المعطيات السياسية عند الحديث عن المسألة اللغوية".

1-2-3 الصعوبات التي يعاني منها التلاميذ أثناء المشاركة وعلاقتها باللغة المستعملة أثناء الدرس

- علاقة السؤال رقم (43): اعتماد الفصحى عند التواصل أثناء الدرس؟ بالسؤال رقم (45): ما هي الصعوبات التي تعاني منها عند المشاركة أثناء الدرس؟ وبعد المعالجة الإحصائية تم التوصل إلى النتيجة الموضحة في الجدول التالي:

الجدول رقم (84): يوضح توزيع إجابات أفراد عينة الدراسة على السؤال رقم (43) بالسؤال رقم (45):

س 45						السؤال رقم (43)		
الترتيب	صعوبات أخرى	الخوف	صعوبة إيجاد الكلمات المناسبة	التوتر	تجد صعوبة تحقيق التسلسل المنطقي عند التعبير			
2	10	20	00	36	20	ت	نعم	43
	%100	66,7%	00	55,4%	20,8%	%		
1	00	10	10	21	50	ت	أحيانا	
	00	33,3%	38,5%	32,3%	52,1%	%		
3	00	00	16	8	26	ت	لا	
	00	00	61,5%	12,3%	27,1%	%		
/	10	30	26	65	96	ت	الاجمالي	
	%100	%100	%100	%100	%100	%		
		5	3	4	2	1	الترتيب	

من خلال الجدول أعلاه وبالنظر إلى إجابات أفراد عينة الدراسة على السؤال رقم 43 والمتعلق بـ اعتماد الفصحى عند التواصل أثناء الدرس؟ والتي جاءت حسب الترتيب التصاعدي، حيث جاء في المرتبة الأولى البديل (أحيانا) بـ 84 تكرارا، وفي المرتبة الثانية (نعم) بـ 56 تكرارا، وفي المرتبة الثالثة (لا) بـ 54 تكرارا، أما بالنسبة لإجابات أفراد العينة على السؤال رقم (45)

والمتملق بـ ما هي الصعوبات التي تعاني منها عند المشاركة اثناء الدرس؟ تبعا للسؤال (43) حيث نلاحظ أغلبية إجابات أفراد العينة تميل الى البديل (تجد صعوبة تحقيق التسلسل المنطقي عند التعبير). أي أن أغلبية افراد عينة الدراسة الذين أكدوا أنه لأحيانا ما يتم اعتماد الفصحى عند التواصل اثناء الدرس أكدوا أن الصعوبات التي يعانون منها عند المشاركة اثناء الدرس هي الصعوبة في تحقيق التسلسل المنطقي عند التعبير.

- علاقة السؤال رقم (43): "اعتماد الفصحى عند التواصل اثناء الدرس؟ بالسؤال رقم (65): هل تعتقد أن ضعفك في اللغة العربية يؤثر في المواد الدراسية الأخرى؟ وبعد المعالجة الإحصائية تم التوصل إلى النتيجة الموضحة في الجدول التالي:

الجدول رقم (85): يوضح توزيع إجابات أفراد عينة الدراسة على السؤال رقم (43) بالسؤال رقم (65):

السؤال رقم (43)	س 65			المجموع	درجة الحرية	Chi-Square	مستوى الدلالة	القرار
	نعم	أحيانا	لا					
43	ت	10	27	19	56	45,010 ^a	0,000	دال
	%	5,2%	13,9%	9,8%	28,9%			
	ت	22	31	31	84			
	%	11,3%	16,0%	16,0%	43,3%			
	ت	37	17	0	54			
	%	19,1%	8,8%	0,0%	27,8%			
	ت	69	75	50	194			
	%	35,6%	38,7%	25,8%	%100			

من خلال الجدول أعلاه وبالنظر إلى إجابات أفراد عينة الدراسة على السؤال رقم 43 والمتعلق بـ اعتماد الفصحى عند التواصل اثناء الدرس؟ والتي جاءت حسب الترتيب التصاعدي، حيث جاء في المرتبة الأولى البديل (أحيانا) بـ 84 تكرارا، وفي المرتبة الثانية (نعم) بـ 56 تكرارا، وفي المرتبة الثالثة (لا) بـ 54 تكرارا، أما بالنسبة لإجابات أفراد العينة على السؤال رقم (65) والمتعلق بـ هل تعتقد أن ضعفك في اللغة العربية يؤثر في المواد الدراسية الأخرى؟ والتي جاءت حسب الترتيب التصاعدي، حيث جاء في المرتبة الأولى البديل (أحيانا) بـ 75 تكرارا، وفي المرتبة الثانية (نعم) بـ 69 تكرارا، وفي المرتبة الثالثة (لا) بـ 50 تكرار، حيث نلاحظ وجود تفاوت واضح بين إجابات افراد العينة على بدائل السؤالين وللكشف عن الفروق في إجابات افراد العينة على السؤال (43) حسب السؤال (65) تم استخدام (كا²) والتي بلغت 45,010^a وهي قيمة دالة إحصائية عند مستوى الدلالة الفا (0.01). وهذا معناه أنه توجد فروق في إجابات أفراد عينة الدراسة على بدائل السؤال رقم 43 حسب السؤال 65، بمعنى أن أغلبية افراد عينة الدراسة الذين أكدوا أنه أحيانا ما يتم اعتماد الفصحى عند التواصل اثناء الدرس هم أنفسهم أكدوا بأن ضعفهم في اللغة العربية يؤثر أحيانا في المواد الدراسية الأخرى. كما أن هذه النتيجة جاءت دالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.01.

-علاقة السؤال رقم (56): "ما هي اللغة المستعملة للأساتذة أثناء شرح الدرس؟ بالسؤال رقم (47): - هل تواجه مشكلة في التفاعل باللغة العربية الفصحى مع أستاذك؟ وبعد المعالجة الإحصائية تم التوصل إلى النتيجة الموضحة في الجدول التالي:

الجدول رقم (86): يوضح توزيع إجابات أفراد عينة الدراسة على السؤال رقم (56) بالسؤال رقم (47):

السؤال رقم (56)	س 47		المجموع	درجة الحرية	Chi-Square	مستوى الدلالة	القرار
	نعم	لا					
56	ت	29	106	2	20,157 ^a	0,000	دال
	%	14,9%	39,7%				
	ت	2	40				
	%	1,0%	19,6%				
	ت	1	48				
	%	0,5%	24,2%				
	ت	32	194				
	%	16,5%	83,5%				

من خلال الجدول أعلاه وبالنظر إلى إجابات أفراد عينة الدراسة على السؤال رقم 56 والمتعلق بـ ما هي اللغة المستعملة للأساتذة أثناء شرح الدرس؟ والتي جاءت حسب الترتيب التصاعدي، حيث جاء في المرتبة الأولى البديل (الفصحى) بـ 106 تكراراً، وفي المرتبة الثانية (معا) بـ 48 تكراراً، وفي المرتبة الثالثة (العامية) بـ 40 تكراراً، أما بالنسبة لإجابات أفراد العينة على السؤال رقم (47) والمتعلق بـ هل تواجه مشكلة في التفاعل باللغة العربية الفصحى مع أستاذك؟ والتي جاءت حسب الترتيب التصاعدي، حيث جاء في المرتبة الأولى البديل (لا) بـ 162 تكراراً، وفي المرتبة الثانية (نعم) بـ 32 تكراراً حيث نلاحظ وجود تفاوت واضح بين إجابات أفراد العينة على بدائل السؤالين وللكشف عن الفروق في إجابات أفراد العينة على السؤال (56) حسب السؤال (47) تم استخدام (كا²) والتي بلغت 20,157^a وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة الفا (0.01). وهذا معناه أنه توجد فروق في إجابات أفراد عينة الدراسة على بدائل السؤال رقم 56 حسب السؤال 47، بمعنى أن أغلبية أفراد العينة الذين أكدوا بأن اللغة المستعملة للأساتذة أثناء شرح الدرس هي الفصحى هم أنفسهم أكدوا بأنه لا يواجهون مشكلة في التفاعل باللغة العربية الفصحى مع الأساتذة. كما أن هذه النتيجة جاءت دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة 0.01.

- علاقة السؤال رقم (56): "ما هي اللغة المستعملة للأساتذة أثناء شرح الدرس؟ بالسؤال رقم (58): - هل تستوعب شرح الأساتذة باللغة الفصحى؟ وبعد المعالجة الإحصائية تم التوصل إلى النتيجة الموضحة في الجدول التالي:

الجدول رقم (87): يوضح توزيع إجابات أفراد عينة الدراسة على السؤال رقم (56) بالسؤال رقم (58):

السؤال رقم (56)	س 58			المجموع	درجة الحرية	Chi-Square	مستوى الدلالة	القرار
	نعم	أحيانا	لا					
56	ت	96	0	10	106	38,678 ^a	0,000	دال
	%	49,5%	0,0%	5,2%	54,6%			
	ت	28	12	0	40			
	%	14,4%	6,2%	0,0%	20,6%			
	ت	37	11	0	48			
	%	19,1%	5,7%	0,0%	24,7%			
	ت	161	23	10	194			
	%	83,0%	11,9%	5,2%	%100			

من خلال الجدول أعلاه وبالنظر إلى إجابات أفراد عينة الدراسة على السؤال رقم 56 والمتعلق بـ ما هي اللغة المستعملة للأساتذة أثناء شرح الدرس؟ والتي جاءت حسب الترتيب التصاعدي، حيث جاء في المرتبة الأولى البديل (الفصحى) بـ 106 تكراراً، وفي المرتبة الثانية (معا) بـ 48 تكراراً، وفي المرتبة الثالثة (العامية) بـ 40 تكراراً، أما بالنسبة لإجابات أفراد العينة على السؤال رقم (58) والمتعلق بـ هل تستوعب شرح الأساتذة باللغة الفصحى؟ والتي جاءت حسب الترتيب التصاعدي، حيث جاء في المرتبة الأولى البديل (نعم) بـ 161 تكراراً، وفي المرتبة الثانية (أحيانا) بـ 23 تكراراً، وفي المرتبة الثالثة (لا) بـ 10 تكراراً، حيث نلاحظ وجود تفاوت واضح بين إجابات أفراد العينة على بدائل السؤالين وللكشف عن الفروق في إجابات أفراد العينة على السؤال (56) حسب السؤال (58) تم استخدام (كا²) والتي بلغت 38,678^a وهي قيمة دالة إحصائية عند مستوى الدلالة الفا (0.01). وهذا معناه أنه توجد فروق في إجابات أفراد عينة الدراسة على بدائل السؤال رقم 56 حسب السؤال 58، بمعنى أن أغلبية أفراد العينة الذين أكدوا بأن اللغة المستعملة للأساتذة أثناء شرح الدرس هي الفصحى هم أنفسهم أكدوا بأنهم يستوعبون شرح الأساتذة باللغة الفصحى. كما أن هذه النتيجة جاءت دالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.01.

- علاقة السؤال رقم (44): "هل تلجأ الى استخدام العامية اثناء تفاعلِكَ في الدرس؟ بالسؤال رقم (70): -عندما يصعب عليك المشاركة في حصص اللغة الأجنبية هل يسمح لك الأساتذة استعمال لغة أخرى؟ وبعد المعالجة الإحصائية تم التوصل إلى النتيجة الموضحة في الجدول التالي:

الجدول رقم (88): يوضح توزيع إجابات أفراد عينة الدراسة على السؤال رقم (44) بالسؤال رقم (70):

السؤال رقم (44)	س 70		المجموع	درجة الحرية	Chi-Square	مستوى الدلالة	القرار
	نعم	لا					
44	ت	97	2	2	61,189 ^a	0,000	دال
	نعم	50,0%	1,0%				
	ت	67	20				
	أحيانا	34,5%	10,3%				
	لا	0	8				
	لا	0,0%	4,1%				
	ت	164	30				
	الاجما لي	84,5%	15,5%				

من خلال الجدول أعلاه وبالنظر إلى إجابات أفراد عينة الدراسة على السؤال رقم 44 والمتعلق بـ «هل تلجأ الى استخدام العامية اثناء تفاعلِكَ في الدرس؟ والتي جاءت حسب الترتيب التصاعدي، حيث جاء في المرتبة الأولى البديل (نعم) بـ 99 تكرارا، وفي المرتبة الثانية (أحيانا) بـ 87 تكرارا، وفي المرتبة الثانية (لا) بـ 8 تكرارا، أما بالنسبة لإجابات أفراد العينة على السؤال رقم (70) والمتعلق بـ (عندما يصعب عليك المشاركة في حصص اللغة الأجنبية هل يسمح لك الأساتذة استعمال لغة أخرى؟) والتي جاءت حسب الترتيب التصاعدي، حيث جاء في المرتبة الأولى البديل (نعم) بـ 164 تكرارا، وفي المرتبة الثانية (لا) بـ 30 تكرارا، حيث نلاحظ وجود تقارب واضح بين إجابات افراد العينة على بدائل السؤالين وللكشف عن الفروق في إجابات افراد العينة على السؤال (44) حسب السؤال (70) تم استخدام (كا²) والتي بلغت 61,189^a وهي قيمة دالة إحصائية عند مستوى الدلالة الفا (0.01). وهذا معناه أنه لا توجد فروق في إجابات أفراد عينة الدراسة على بدائل السؤال رقم 44 حسب السؤال 70، بمعنى أن أغلبية أفراد العينة الذين أكدوا بأنهم يلجؤون الى استخدام العامية اثناء تفاعلهم في الدرس هم أنفسهم أكدوا بأنه عندما يصعب عليهم المشاركة في حصص اللغة الأجنبية فإن الأساتذة يسمحون لهم باستعمال لغة أخرى. كما أن هذه النتيجة جاءت دالة احصائيا عند مستوى الدلالة 0.01.

- تعليق 24:

لقد سبق وأن تطرقنا إلى الصعوبات التي يعاني منها التلميذ عند المشاركة أثناء الدرس- أنظر للتعليق رقم (12)- معظمها كانت نتيجة الضعف اللغوي الذي خلفه الوضع التعددي، جعل من التلميذ يعيش حياته المدرسية بين بلغتين ولهجة، تمنعه من امتلاك اللغة الفصحى، ويجعله غير قادر على معرفة عناصرها وكيفية تطويع هذه العناصر واستخدامها، ويكون غير قادر على استحضار العناصر المناسبة للعبارة المناسبة التي يريد التعبير عنها لأن وجود العامية والفرنسية يقلل فرص تعلم اللغة الفصحى، ومن فرص تلقي واستيعاب عناصرها اللفظية والمعنوية أو فرص استخدام هذه العناصر، أو ركود طوائف منها وصعوبة استحضارها في الذهن وقت الحاجة إليها، وهو ما حثت عنه دراسة لعموري نصيرة (2015/2014) "ان اللهجات

المختلطة ستسيطر على مركز اللغة في المخ ولا يتمكن الطفل لاحقا من تعديلها وتعلم اللغة العربية الفصحى"، وأضافت دراسة حنان عواريب (2016/2015) هناك تأثير الواقع المتعدد للغة على التعبير الشفوي للمتعلم . وهو ما أسفرت عليه نتائج هذه الدراسة، ان البديل الذي بحث عن "وجود صعوبة تحقيق التسلسل المنطقي عند التعبير" يحتل المرتبة الأولى لدى أفراد عينة الدراسة، هذا بالإضافة إلى اضطرابات نفسية التي احتلت المرتبة الموالية، من التوتر والخوف، وعدم الثقة في النفس، يجعل منه في حالة مستمرة من التردد، غير مطمئن لتعبيراته وتراكيبه، غير واثق مما يقول، سريع التراجع عن إجاباته.

ومن شأن هذا الضعف أن يسود جميع المواد الدراسية الأخرى للتلميذ، وهو ما يبينه الجدول رقم (85) أكدوا خلاله أفراد العينة، هناك تأثير تراوحت إجاباتهم بين (نعم) و(أحيانا) بنسب مئوية على التوالي (35,6%)، (38,7%).

يشكل النظام اللغوي وحدة متكاملة يسعى إلى النمو المتكامل للوظائف اللغوية عند التلميذ، فإن الاتجاه إلى ربط منهج اللغة بمنهاج المواد الأخرى يؤدي إلى التكامل المعرفي عنده، كما يؤدي إلى إحداث نوع من الانسجام بين المفردات وكميتها، ونوع التراكيب المقدمة في كتب اللغة وكتب المواد الأخرى.

فالعلاقة وثيقة بين اللغة والعلوم الأخرى، لأن اللغة هي الوسيلة الأساسية في تحصيل العلوم والسيطرة عليها، وما لم تنم القدرة اللغوية للتلميذ نموا مطردا، فإن قدرته على تحصيل المواد المقدمة له سوف تضعف سنة بعد أخرى، فالعلاقة هي علاقة إيجابية بين القدرة اللغوية ومستوى التحصيل في المواد الدراسية.

والواقع يشهد غير هذا، خلال النزول إلى ميدان الدراسة والمناقشات التي دارت بين الأساتذة، وجدنا اهتمام الأساتذة منصبا بحسب إجادتهم لنوع المادة المخصصة لتدريسها، لذلك نجد الأقلية لمن يعير الاهتمام بمكانة اللغة العربية، وإن صح القول عند معلمي هذه المادة فقط، وهذا ما زاد الانحدار اللغوي نتيجة هذا العرف السائد، لأن معلم اللغة العربية يؤدي مهمته خير أداء، ولكن معلم الرياضيات أو التاريخ أو الجغرافيا وغيرهم من المواد العلمية الأخرى يعتقد أن مهمته مقصورة على مادته، ومن ثم يستعمل العامية، ويخطئ في القراءة والإملاء، فيقضي على المستوى اللغوي الذي جهد معلم اللغة العربية في إيصال الطالب إليه، وهذا ما صرح به معظم أساتذة مادة اللغة العربية مما شكل معضلة في وجه التقدم ومسيرة الدروس على وجه أكمل، ويكمن الخطر في أن الطالب يتلقى المعارف والمهارات اللغوية في دروس اللغة العربية، ولكنه يرى معلم التاريخ جاهلا بها، ثم يرى معلمي المواد الأخرى يجهلونها، فيوقن بأنه لا حاجة إلى هذه المعارف والمهارات خارج دروس اللغة العربية، وهذا الوضع تتكرر صورته في مراحل أخرى من التعليم مما جعل عواقبه على نحو أكثر عمقا في المرحلة الثانوية، لأن مدرسي اللغة العربية اختصاصيون في مادتهم يدافعون عنها ويتشبثون بها، كما يدافع مدرسو الرياضيات والفيزياء والكيمياء وغيرهم عن مواردهم ويتجاهلون اللغة العربية إن لم يضعوها موضع التندر في أحاديثهم مع طلابهم، وهذا ما أدلت به نتائج الدراسة، حيث وجدنا أن أغلب المعلمين يستخدمون العامية في شرح دروسهم، وإجابات التلاميذ ومناقشاتهم تكون بالعامية أيضا، وهذه العزلة بين اللغة العربية والمواد الدراسية الأخرى تؤدي إلى وجود فجوة كبيرة بين هذه المواد ووسيلتها الأساسية وهي اللغة، ومن جهة أخرى لا ننسى تأثير المحيط الاجتماعي على الذات المتعلم، حيث تلقى فكرة التقدم العلمي الرواج في المجتمع، وتتسرب منه إلى المدرسة في صورة تفضيل العلوم على اللغة العربية، فينشأ الطالب وهو يعتقد أن التفوق مرتبط بإتقان العلوم التطبيقية، ما يرسخ في نفسه الاستهانة باللغة العربية، ويتعزز اعتقاد الطالب حين يرى معلميه يعبرون دائما عن مكانة العلم في العصر الحديث، ولا يراهم يفعلون الشيء نفسه بالنسبة إلى اللغة العربية، وهذا ما يشكل تعزيز خارجي يكون له انطباعات خاصة يجعل التلميذ يسلك سلوكه، وإذا كان الانهار بالعلم شيئا بديها في المجتمع المتخلف، فإن المجتمع الجزائري لا يشجع على هذا الانهار

فحسب، بل يمارس بوساطة فعالياته ما يجعل اللغة العربية ضعيفة في عقر دارها. ان تنمية الطلاقة اللغوية لدى التلاميذ لها صلة وثيقة بباقي المواد الدراسية الأخرى، ينبغي الاهتمام بما يقدم في هذه المواد من لغة، وإجراء دورات تكوينية للمعلمين في مجالات تخصصهم لتبصرهم بآخر الحقائق في كل العلوم وبأساسيات اللغة العربية، كي يؤول تعبيرهم عن الحقائق والمواد اللغوية إلى وضوح ودقة ونظام ومنهجية، فالمسؤولية لا تقع على أساتذة المادة العربية بل يشترك فيها جميع أساتذة المواد الدراسية الأخرى.

ونلاحظ من خلال الجداول رقم (86)، (87)، أنّ أغلبية أفراد العينة أكدوا أنّهم لا يواجهون أي مشكلة في التفاعل باللغة العربية الفصحى مع الأساتذة بنسبة (83,5%)، وأنهم يستوعبون شرح الأساتذة باللغة الفصحى بنسبة (83%)، وهذه النسب ذات علاقة بالنمط اللغوي الذي يلجأ له الأساتذة أثناء شرح الدرس داخل الفصل.

إنّ الأسلوب اللغوي الذي تدل عليه نتائج الدراسة هي اللغة الفصحى بنسبة (54,6%)، وإن كان في بعض الأحيان، كما وأن أشرنا لها في التعليق السابق، والعامية (20,6%)، معاً (24,7%)، في كثير من مواقف الأساتذة أثناء الشرح يلتمس الفصاحة بصعوبة بالغة وبطريقة متردة، فملاح شخصية الأستاذ المتميز باستخدامه للغة العربية الفصحى، بدأت تختفي مع استجابة لمتطلبات الواقع الاجتماعي، وأصبح من الذين يتكلمون بالعامية داخل حجرة الدرس، فكثرة التخصصات العلمية وتشعب فروعها جعلت من الأساتذة يلجئون إلى الشرح بالعامية الممزوجة بالألفاظ الأجنبية، كما صرح به الأساتذة خلال المقابلات قصد الإيضاح والشرح لأنّ الثنائية اللغوية قضت على كل لغة بما في ذلك الأجنبية ذاتها، فالطالب لا يفهم شرح أستاذه إذا كان بلغة الأجنبية الصرفة أو باللغة العربية المحضّة، فألجأه ذلك إلى التحدث باللغة العامية التي تقصر عن بلوغ الغاية في شرح المعاني.

كما يعد استخدام العامية للأساتذة هرباً من وصمة الجهل بقواعد العربية وعدم إتقانها، فهم يجدون في العامية مخرجاً من المواقف الحرجة التي يرضونها لأنفسهم، والمتعلم في هذا الموقف يركز على استيعاب الشرح وبلوغ المعنى من هذه التفاعلات، في غياب مؤثرات خارجية تدفعه وبشدة لتعلم هذه اللغة- اللغة العربية- وهذا الواقع يحفز ويدعم رغبته ويشحن دافعيته لاكتساب أكثر قدرة من الفهم، فمتطلباته يقتضيها باللغة العامية بعيداً عن النظام الانفعالي والتعبيري للغة التي تفرضها المناهج الدراسية، وهو ما يجعل من التلاميذ يعانون ضعفاً في ملكات التعبير لأنّهم فهموا باللغة العامية، فاذا طلب منهم التعبير عما فهموه عجزوا عن أن يعبروا بلغة عربية فصيحة، وكأنّهم في حاجة إلى الترجمة من العامية إلى العربية.

ومن دوافع استخدام الأساتذة لأكثر من لغة خلال الشرح، صرح معظمهم خلال السؤال الموجه أثناء إجراء المقابلات تعود إلى بعض البدائل المطروحة من بينها:

- أنّ المقام يفرض ذلك.

- محاولة إيصال الفكرة للطالب.

- أنّه تلقائي راجع إلى التنشئة اللغوية القائمة على تعدد اللغات.

إنّ سيطرة العامية على المحيط العلمي أثرت بدور المعلم أو الأستاذ إلى القيام بهذه المهمة، وأصبح بالكاد نجد اختلافاً بين المعلم وغيره عند الحديث في أي مقام من مقامات الحوار والتواصل، بل إنه هو نفسه صار يستحي من الحديث بهذه اللغة، لغلبة الفكر العامي على جميع الفئات بما في ذلك النخبة المثقفة، فأصبح الخطأ يتوغل تدريجياً ولا شعورياً في نفوس التلاميذ، فلا يأبه لمستوى النظام التواصل الذي يجب أن يستقر ملكته فيه، لذلك لا يواجه أفراد عينة الدراسة مشكلة في التفاعل مع

الأستاذة، وصفة التعود أكسبته الخضوع للأمر الواقع والتعايش معه على أساس أنّ الممارسات اللغوية تقوم على أسس علمية، وإن كان هذا الوضع يركز على مختلف المواد الدراسية باستثناء أساتذة اللغة العربية، أين يكون استيعاب التلاميذ للشرح، باستحضار الخبرات السابقة بما اكتسبه خلال المراحل التعليمية من رصيد لغوي في هذه اللغة، فالمعلومات التي تحصل عليها المتعلم تتعرض إلى عمليات الاحتفاظ حتى تكون مفيدة وفعالة في المواقف التعليمية، ويتحدد مستوى الفهم إلى مدى اكتسابه وما تعلمه واحتفظ به، وتلعب التعليمات المقدمة للمتعلم دورا في إثارة دافعيته فقد تكون هذه التعليمات متضمنة دافعية عالية، أو منخفضة، فهي مرهونة بمدى الشخصيّة العلمية للأستاذ، وكان إعدادة إعدادا جيدا، فيكون حافز لإثارة دافعيته لتثبيت باللغة العربيّة والتمكن فيها ولا أقول أساسياتها، يتمكن من الانطلاق في سهولة التعبير عما يود أن يعبر عنه، فدور المعلم دور أساسي في العملية التعليمية، وكما يقول المثل "أعطيني معلما أعطيك تلميذا".

تبين النتائج الإحصائية للجدول رقم (88) أغلبية أفراد عينة الدراسة صرحوا بأنّ أساتذة اللغة الأجنبية يسمحون لهم باستخدام لغة أخرى عندما يصعب عليهم المشاركة بلغة المقرر داخل حجرة الدرس بنسبة (84,5%).

إنّ سلوك الأفراد داخل الفصل الدراسي يمكن فهمه من خلال العلاقات المعتمدة في تفاعلهم، والتي تكون على أساس المعاني المشتركة والرموز، حيث المادة المدرسية- التي تتمثل في اللغة الأجنبية (الفرنسية أو الإنجليزية)- هي محل تفاعل بين المعلم والمتعلم في نسق تعليمي معين، والذي يمثل القطب (التعليمي/التعلمي)، وعلى أساس الخبرة السابقة للمتعلم في موقف تعليمي يتفاعل مع المشكلات لإيجاد الحلول المناسبة بعد معرفة وفهم المعطيات اللازمة، وهو يعتبر نشاطا عقليا في استحضار المكتسبات القبلية ويعبر عنه في كيفية اكتساب المتعلم لأنماط السلوك في البيئة التعليمية، إلا أنّه قد يواجه صعوبة في ترجمة هذه المعاني والرموز باللغة الأجنبية المقررة، فيلجئ للاستعانة بلغة أخرى للتعبير بها، يتم تحديدها وفقا للتفاعلات الاجتماعية من خلال لغة اتصالية الرمزية، يُكون المتعلم صورا رمزية ذهنية والتي تحدد بدورها طبيعة التفاعل ونوع اللغة المسموحة بينهم، إما يستمر أو ينقطع التفاعل، فتجاوز المستمر في إمكانية التعبير بلغة أخرى من قبل أستاذ المادة الأجنبية، يمكن المتعلم من تشكيل صور ذهنية يأخذ من خلاله انطباع أنّ اللغة المسموح بها في التعبير يجوز له استعمالها بشكل مستمر في المواقف التعليمية، وهذه اللغة تستخدم في الحديث كمؤشر للمعاني- وعادة تكون اللغة العربيّة بمستويها (الفصيح/العامي)- بما في هذا تحديد معاني المواقف الاجتماعية، وكرمز يعبر عن أفكار الفرد وأحاسيسه وحوافزه يساعد في معرفة معاني الحديث.

وحسب مقابلتنا لعدد من أساتذة اللغة الفرنسية صرحوا أنّ التلاميذ يجدون صعوبة استيعاب المعلومة عند الشرح باللغة الفرنسية، فعملية ترجمة المفهوم كثيرا ما تتخذ عملية الاتصال البيداغوجي ذات اتجاه واحد، تنطلق من الأستاذ للغة لتصل إلى التلميذ، لكن مضمون الرسالة قد يتغير معناه كثيرا عما كان يقصده المعلم، ويتضح ذلك مع استجابة التلميذ في كل مرة مما يضطر بالأستاذ التصحيح المعنى بالاستعانة ببعض الأساليب التي تفي بالوصول إلى الغرض من الشرح المقدم، ومن هذه الأساليب:

- استعمال أمثلة من الواقع لتقريب المعنى.
- استعمال الإشارات وتمثيل الدور في بعض الأحيان للفهم.
- يوضع المصطلح في جملة حتى يستطيع المتعلم من فهم المقصود منه والوصول إلى مرادفه.
- استعمال صور معبرة عن بعض المفاهيم المهمة أو الفكرة المراد بها.
- اللجوء إلى كتابة ما يقابل ترجمة المصطلح عندما تعجز الوسائل المستعملة الأخرى في البلوغ إلى مستوى الفهم.

وأكد معظم أساتذة اللغة الأجنبية (الفرنسية/الإنجليزية) أنهم يسمحون للتلاميذ باستعمال الازدواجية اللغوية (عربية فصيحة/عربية الدارجة) أثناء المشاركة إذا واجهوا صعوبة الاستجابة باللغة الأجنبية المقررة، ويتم قبولها على أساس "المهم في الأمر وصول فكرة التلميذ"، ولقد اكتشفنا من خلال حضورنا لحصص اللغات الأجنبية أنّ تلاميذ الفصل كثيرا ما نلتمس سيطرة لغة الأم على أفواههم خلال المناقشات والحوارات القائمة أثناء التفاعل، نظرا للضعف الذي يعاني منه المتعلمين في هذه المواد الدراسية، فهي لا تتعدى مجموعة من الجمل والعبارات، وهذا يبين بسطحية المكتسبات اللغوية للتلاميذ من جهة وهشاشة المعلومات التي تقدم إليهم في القسم مع تزويدهم بمضمون البرنامج اللغوي للمادة الأجنبية يضطرهم إلى أن تصبح عملية الاتصال يسودها نوعا من الجمود أي بدون نتيجة واضحة، حسب الهدف الذي وضعت من أجله، والذي من أولوياته اكتساب مهارات لغوية في هذه المواد، وهذا ما يجعل بالتلاميذ عاجزين عن توظيف هذه الجمل في المواقف التعليمية، وحتمية الواقع التعددي يجبر التلاميذ على أن ينتقلوا إلى التعبير العفوي المباشر، مما يسبب اضطرابا، نتيجة المقاومة النفسية واللغوية، نتيجة التداخل اللغوي إثر التعرض لهذه الثنائية اللغوية، تجعل المتكلم ينتقل أثناء حديثه بلغة التعلم إلى لغة أخرى عند عجز في ترجمة كلمة معينة أو فكرة أثناء التخاطب ما يجعل لغة أخرى تنوب عنه للتعبير بها، وفي تفسير أدلى به كل من ميجل سجوان ووليم مكاي مفاده "أنّ الشخص عندما يتعلم لغتين منذ الصغر فانهما لن يكونا منفصلتين تماما، بل سيحصل نوع من التداخل لصالح اللغة المسيطرة، وبما أنّ اللغة هي مطية الفكر، فأثمة لابد من ارتباط التفكير بنظام لغوي واحد، حتى وإن استطاع الإنسان أن يعبر عنه بأكثر من الصورة، أي أنّ مرحلة التفكير ترتبط بلغة واحدة، بينما يستطيع الفرد استخدام أكثر من لغة في مرحلة "الإنتاج" أي "التحدث"، ومعنى هذا ان الإنسان يوجد لديه نظام واحد فقط للمعاني، وغالبا ما تكون اللغة المسيطرة هي التي تحكم ذلك النظام حتى وإن استخدم لغة أخرى في مرحلة التحدث". (بنات وعبد المطلب، 2015، ص 17)

إنّ التعدد في الخطاب بين العربية الفصحى والدارجة واللغات الأجنبية (الفرنسية/الإنجليزية) من أجل استفسار وشرح ترجمة الكلمات أثناء الدرس يعزز هذا المزيج اللغوي من رسوخ اللغة الهجينة في أذهان التلاميذ والتعود على هذه الأخطاء اللغوية سيزيد نضجها في ذاكرتهم، الأمر الذي يجعل استبعادها أمرا مستحيلا في الفصل الدراسي رغم مطالبة التلاميذ بالتعبير بلغة المقرر وحثهم على الاستماع الجيد، مما يجبر أساتذة اللغة الأجنبية التعامل معهم بنفس الأسلوب، وليس هذا فقط، بل في تصريح لبعض الأساتذة أنّ الوضع اللغوي تجاوز استعماله من المنطوق إلى المكتوب في كثير من النشاطات اللغوية داخل الفصل وضمن فقرات النصوص المدونة في إجابات ورقة الامتحانات، وهو ما أشارت له الباحثة حنان عوارب (2016/2015) ضمن نتائج دراستها "أن التأثير باللهاجات العامية ولغات الحكي في تعبيرات الطلاب الشفوية والكتابية بارز، حيث طغى الأسلوب الدارج والعامي على تعبيراتهم".

وأضاف أساتذة اللغات الأجنبية (الفرنسية/الإنجليزية) للدراسة الميدانية أنّ مستويات الفهم لهذه اللغات تكون عند الشعب العلمية أكثر منها في الشعب الأدبية، كما اشاروا بعض أساتذة اللغة الإنجليزية، ان المستوى اللغوي لهذه المادة بالنسبة للعلميين يتراوح بين الحسن والجيد، ووصول الفكرة للتلميذ تكون بمعدل (80%) في القسم ولكن سرعان ما يتبين خلال نتائج الاختبارات المتدنية، هناك طلبة يعانون من الخجل، وهذا الأخير يعد عاملا يعيق تصريحتهم بعدم الفهم في حجرة الدرس. أما الشعب الأدبية فهم أكثر صعوبة في استيعاب الشرح ووصول الرسالة إلى أهدافها، رغم المجهودات المبذولة من الدعم ووسائل الشرح في ذلك.

كما أضاف أساتذة اللغة الإنجليزية، أنه سابقا كان هناك تلاميذ يستعملون اللغة الإنجليزية الفصحى (اللغة البريطانية)، إلا أن تأثير مواقع التواصل الاجتماعي أصبح أكثر بروزا في المستوى اللغوي الممارس، فأصبح التلاميذ أكثر ميلا في استخدام اللغة الإنجليزية المتداولة في هذه المواقع داخل حجرة الصف.

إن واقع تعليم اللغات الأجنبية في بلادنا من خلال النتائج الدراسية يبعث على القلق، حيث نلاحظ صعوبة كبيرة في فهم اللغات الأجنبية أو توظيفها في مختلف المواقف التعليمية، فأصبحت هذه البيئة كما يسميها كراشان Krashan "البيئة الفقيرة الاكتساب" (معوزن، 2013، ص02)، بحكم أنها لا تحظى بالاستعمال الحقيقي والطبيعي الذي تحظى به اللغة الأولى، وهو ما نلمسه من النتائج المتدنية للتلاميذ في الامتحانات، وعبر كافة المراحل التعليمية، والتي تؤكد أن قدرة المتعلم الجزائري في اللغات الأجنبية بإنهائه لتعليمه العام هي في أدنى مستوياتها، مما يتطلب تدارك أسباب هذا الضعف من قبل القائمين على شؤون التربية والتعليم لمواجهة المشكلات التعليمية، وأهم التحديات التي تعترضها لتحسين مستوى الأداء اللغوي في تعليم اللغات الأجنبية باعتباره أحد الأنساق الفرعية للنسق التعليمي العام في النظام التربوي.

1-3-3 مدى استيعاب التلاميذ لشرح الأستاذ باللغة الفصحى وعلاقته باستخدام الوسائل التعليمية

- علاقة السؤال رقم (58): "هل تستوعب شرح الأساتذة باللغة الفصحى؟ بالسؤال رقم (63): هل الوسائل التعليمية كافية لتحقيق الطريقة التواصلية مع الاساتذة؟ وبعد المعالجة الإحصائية تم التوصل إلى النتيجة الموضحة في الجدول التالي: الجدول رقم (89): يوضح توزيع إجابات أفراد عينة الدراسة على السؤال رقم (58) بالسؤال رقم (63):

السؤال رقم (58)	نعم	ت	س 63			المجموع	درجة الحرية	Chi-Square	مستوى الدلالة	القرار
			نعم	احيانا	لا					
58	نعم	ت	57	77	27	161	4	66,919 ^a	0,000	دال
		%	29,4%	39,7%	13,9%	83,0%				
	احيانا	ت	0	23	0	23				
		%	0,0%	11,9%	0,0%	11,9%				
	لا	ت	0	0	10	10				
		%	0,0%	0,0%	5,2%	5,2%				
	الاجمالي	ت	57	100	37	194				
		%	29,4%	51,5%	19,1%	%100				

من خلال الجدول أعلاه وبالنظر إلى إجابات أفراد عينة الدراسة على السؤال رقم 58 والمتعلق بـ هل تستوعب شرح الأساتذة باللغة الفصحى؟ والتي جاءت حسب الترتيب التصاعدي، حيث جاء في المرتبة الأولى البديل (نعم) بـ 161 تكرارا، وفي المرتبة الثانية (أحيانا) بـ 23 تكرارا، وفي المرتبة الثالثة (لا) بـ 10 تكرارا، أما بالنسبة لإجابات أفراد العينة على السؤال رقم (63) والمتعلق بـ هل الوسائل التعليمية كافية لتحقيق الطريقة التواصلية مع الاساتذة؟ والتي جاءت حسب الترتيب التصاعدي، حيث جاء في المرتبة الأولى البديل (أحيانا) بـ 100 تكرارا، وفي المرتبة الثانية (نعم) بـ 57 تكرارا، وفي المرتبة الثالثة (لا) بـ 37 تكرارا، حيث نلاحظ وجود تفاوت واضح بين إجابات أفراد العينة على بدائل السؤالين وللكشف عن الفروق في إجابات أفراد العينة على السؤال (58) حسب السؤال (63) تم استخدام (كا²) والتي بلغت 66,919^a وهي قيمة دالة إحصائية عند مستوى الدلالة الفا (0.01). وهذا معناه أنه توجد فروق في إجابات أفراد عينة الدراسة على بدائل السؤال رقم 58 حسب السؤال 63، بمعنى أن

أغلبية أفراد العينة الذين أكدوا بأنهم يستوعبون شرح الأساتذة باللغة الفصحى هم أنفسهم أكدوا بأنه الوسائل التعليمية كافية لتحقيق الطريقة التواصلية مع الاساتذة. كما أن هذه النتيجة جاءت دالة احصائيا عند مستوى الدلالة 0.01.

1-3-3-1 مدى استيعاب التلاميذ للمواد الأجنبية وعلاقته باستخدام الوسائل التعليمية:

- علاقة السؤال رقم (69): "ما مدى استيعابك للمواد الأجنبية؟ بالسؤال رقم (63): هل الوسائل التعليمية كافية لتحقيق الطريقة التواصلية مع الاساتذة؟ وبعد المعالجة الإحصائية تم التوصل إلى النتيجة الموضحة في الجدول التالي:

الجدول رقم (90): يوضح توزيع إجابات أفراد عينة الدراسة على السؤال رقم (69) بالسؤال رقم (63):

القرار	مستوى الدلالة	Chi-Square	درجة الحرية	المجموع	س 63			السؤال رقم (69)	
					لا	أحيانا	نعم		
دال	0,008	13,861 ^a	4	65	19	30	16	ت	ضعيف
				33,5%	9,8%	15,5%	8,2%	%	
				121	18	62	41	ت	متوسط
				62,4%	9,3%	32,0%	21,1%	%	
				8	0	8	0	ت	جيد
				4,1%	0,0%	4,1%	0,0%	%	
				194	37	100	57	ت	الاجمالي
				%100	19,1%	51,5%	29,4%	%	

من خلال الجدول أعلاه وبالنظر إلى إجابات أفراد عينة الدراسة على السؤال رقم 69 والمتعلق بـ ما مدى استيعابك للمواد الأجنبية؟ والتي جاءت حسب الترتيب التصاعدي، حيث جاء في المرتبة الأولى البديل (متوسط) بـ 121 تكراراً، وفي المرتبة الثانية (ضعيف) بـ 65 تكراراً، وفي المرتبة الثانية (جيد) بـ 8 تكراراً، أما بالنسبة لإجابات أفراد العينة على السؤال رقم (63) والمتعلق بـ هل الوسائل التعليمية كافية لتحقيق الطريقة التواصلية مع الاساتذة؟ والتي جاءت حسب الترتيب التصاعدي، حيث جاء في المرتبة الأولى البديل (أحيانا) بـ 100 تكراراً، وفي المرتبة الثانية (نعم) بـ 57 تكراراً، وفي المرتبة الثالثة (لا) بـ 37 تكراراً، حيث نلاحظ وجود تفاوت واضح بين إجابات أفراد العينة على بدائل السؤالين وللكشف عن الفروق في إجابات أفراد العينة على السؤال (69) حسب السؤال (63) تم استخدام (كا²) والتي بلغت 13,861^a وهي قيمة دالة إحصائية عند مستوى الدلالة الف (0.01). وهذا معناه أنه توجد فروق في إجابات أفراد عينة الدراسة على بدائل السؤال رقم 69 حسب السؤال 63، بمعنى أن أغلبية أفراد العينة الذين أكدوا بأن استيعابهم للمواد الأجنبية متوسط هم أنفسهم أكدوا بأنه الوسائل التعليمية كافية لتحقيق الطريقة التواصلية مع الاساتذة. كما أن هذه النتيجة جاءت دالة احصائيا عند مستوى الدلالة 0.01.

- تعليق 25:

نلاحظ من خلال الجداول رقم (88) و(89)، أن الوسائل التعليمية أحيانا ما تكون كافية لتحقيق الطريقة التواصلية بنسبة (51,5%)، وبنسبة (29,4%) ممن أكدوا أنها كافية، ونالت النسبة المئوية المقدرة بـ (19,1%) للذين صرحوا أن الوسائل غير كافية لتحقيق الطريقة التواصلية مع الأساتذة.

إنّ للوسائل التعليمية دورا بارزا في نجاح العملية التعليمية التعلمية، التي تجري في المؤسسات التربوية، ويتمثل ذلك في المساعدة على تحقيق الأهداف التربوية المتوخاة من هذه العملية، ويمكن بيان أهمية الدور الذي تقوم به الوسائل التعليمية من خلال انعكاساتها الإيجابية عليه، وحسب نتائج الدراسة أنّ غالبية أفراد عينة الدراسة يستوعبون شرح الأساتذة بالفصحي بنسبة (83%)، لكن ليس بالشكل المطلوب والذي تظهر نتائجه مدى إتقانهم للغة العربية الفصحى كانت بين مستوى المتوسط والضعيف، وهو ما حصلنا عليه أيضا للنتائج مستوى الاستيعاب للمواد الأجنبية في الجدول رقم (90)، إنّ أي موقف تعليمي هو عبارة عن نظام متكامل من العناصر، التي تتفاعل فيما بينها، ويؤثر كل منهما في الآخر بديناميكية مستمرة لذا لا نستطيع أن ننظر للوسائل التعليمية بمعزل عن العناصر الأخرى، فالوسائل التعليمية مهمة للمتعلم حيث تنمي حب الاستطلاع وتقوى العلاقة بين المعلم والمتعلم وتوسع الخبرات وتنمي الاتجاهات وتعالج اللفظية والتجريد وتشجع المتعلم على المشاركة والتفاعل، كما أنّها مهمة للمادة التعليمية، حيث تعمل على تبسيطها، وتساعد في توصيل المعلومات والمواقف والاتجاهات، وكلما كانت جاذبة ومشوقة، تساعد في الإدراك لها وتحرر التلاميذ بخبرات إدراكية وواقعية علمية وتحقق الفهم والتعلم الذي يغير في سلوك المتعلم، لذا تعتبر الوسائل التعليمية هي نافذة المعرفة في عملية التعلم والإدراك، لأنّها أساسية في تعليم اللغات التي تؤدي إلى تطوير المهارات التي تحددها الأهداف، وتنمية القدرة الإنتاجية للمتعلم، كما أنّ المؤسسات التعليمية لميدان الدراسة تفتقر للوسائل التعليمية بالكاد نجد جهاز أو جهازين كل من الإعلام الآلي وعارض البيانات والمعلومات (Data Show)، إلا أنّها نادرا ما تستغل في العملية التعليمية، وجدنا تطبيقها تكمن في مؤسسة من بين المؤسسات الأخرى لا غير لميدان الدراسة، تستغل هذه التقنيات لتقديم الدروس على أنماط مختلفة منها مخططات وملخصات وبعض التطبيقات وغيرها، في كل من مواد: العلوم، والفيزياء، اللغة الفرنسية، واللغة الانجليزية، إلا أنّها قليلة مع مقارنتها بالحجم الساعي للمواد، هذا بالإضافة لتوزيع المطبوعات الورقية في كل من هذه المؤسسات تضم بعض الدروس والقواعد، ونماذج تطبيقية وغيرها، كدعم لإكمال المقررات الدراسية، الى جانب وجود استعمالات مختلفة للهاتف النقال في تحميل ومشاركة المواد في المواقع التواصل الاجتماعي. ان المدارس تفتقد لتطبيقات التكنولوجيا المواكبة للعصرنة، نظرا لعدم قدرة الأساتذة على التخلص من الأسلوب اللفظي في التدريس أو البعد عن الطرق التقليدية المتكررة بحكم التعود على الروتين اليومي، ونسبة للتصورهم الذهني المتراكم للخبرات السابقة على أنّه يُعلم كما يتعلم، كما نلاحظ وجود تخوف في المبادرة أو محاولة المشاركة في تجارب جديدة والتي قد تعود للنقص الواضح في إعداد الأساتذة عمليا لاستعمال الأجهزة والأدوات، أو للبيئة المدرسية الغير مشجعة لذلك من غرف صفية أو قاعات خاصة مجهزة بكافة الوسائل لتهيئة مثل هذه العروض الضوئية.

كما تفيد بعض تصريحات أساتذة اللغة الفرنسية أنّ حضور الندوات التربوية والأيام الدراسية مفيدة جدا، ولكن صعوبة في تطبيق ما جاء في الندوات وأيام الدراسية في الحصة، نظرا لانعدام الوسائل التكنولوجية كالأنترنيت في حجرة الدراسية، وتعطل وسائل العرض، وأيضا الحجم الساعي لا يكفي بالمقارنة ما تتضمنه المقررات الدراسية، والتي في الكثير من المرات لا تكفي لإكمال الوحدة الأخيرة منها في الموسم الدراسي، في ظل غياب الاهتمام بالوسائل التعليمية من طرف القائمين على شؤون التربية والتعليم، جعلت من التلاميذ لا يستوعبون الدروس بالشكل المطلوب، إضافة إلى الطريقة الروتينية للأستاذ، تجعل المتعلم يسمع المعلومات دون أن يشارك فيها مشاركة إيجابية، مما لا تحدث في نفسه انطباعات صادقة، ويمكن أن لا تترك أي أثر في نفسه، لهذا كان على المعلمين أن يستخدموا الوسائل التعليمية، حتى يكون للمتعلم دورا إيجابيا وفعالا في تلك العملية، وبذلك تتكون الانطباعات الصادقة لدى المتعلمين مع بقاء أثرها في نفوسهم أطول فترة ممكنة، من خلال ما توفره

من خبرات غنية وحية ومشوقة ومتعددة تستجيب لاهتمامات المتعلمين وميولهم المختلفة، وهي تشد انتباههم وتُفعل من مشاركتهم ومناقشتهم، وبالتالي ينعكس ذلك على التحصيل والتذكر.

والمتعلم بالفطرة عنده استعداد للتعلم، ولذلك على الأستاذ أن ينوع في الوسائل التعليمية المستخدمة مناسبة خصائص المتعلمين والتي تكونت عندهم بالفطرة، فهناك متعلم متميز يفهم الرموز المجردة وآخر يحتاج إلى الحركة واستخدام الوسائل البصرية الحسية، وآخر تستثيره الانفعالات والمشاعر، وبالتالي فالوسائل التعليمية المتنوعة، والتي تراعي تفريد التعليم، والفروق الفردية بين المتعلمين سواء كانت حركية أو انفعالية أو عقلية تثير التفكير وتحفيز المتعلم على التعلم بفعالية ونشاط، وعلى الرغم من أنّ العصر الذي نحيا فيه هو عصر العلم والتقانة (التكنولوجيا) فإنّ التقنيات التربوية شقت طريقها إلى المناهج في الدول المتقدمة، وأصبح الاعتماد عليها كبيرا في العملية التعليمية التعلمية، كما تولي العناية بالكتب الدراسية وخاصة كتب تعليم اللغات أن تكون بطريقة مصورة، ومتعدد الألوان وجيدة الإخراج والطباعة، من شأن هذا استثارة الدافعية في نفوس الطلبة، وتوليد اهتمامات اتجاه هذه الوسائل في صورتها العصرية والجذابة، تجعلهم يقبلون على ممارسة نشاطات داخل المدرسة وخارجها.

والجدير بالذكر أن استخدام الأساتذة للوسائل التعليمية التي تناسب الأهداف المتوخاة يعمل على تفعيل دور المتعلم ومشاركته في العملية التعليمية، وكلما زادت المشاركة ازداد تحصيله وازداد بالتالي اهتمامه بالمادة الدراسية.

1-3-4 اعتماد الأساتذة لمهارات اللغوية معينة في التمارين وعلاقتها بالمستوى اللغوي للتلاميذ:

- السؤال (59): هل يعتمد الأستاذ على تمارين الفهم "المسموع والمقروء"؟ بعد المعالجة الإحصائية تم التوصل إلى النتيجة الموضحة في الجدول التالي:

الجدول رقم (91): توزيع إجابات أفراد عينة الدراسة على السؤال رقم (59).

بدائل الإجابة على السؤال رقم (59)	التكرار المشاهد	النسبة المئوية %	التكرار المتوقع	الفرق بين التكرار المشاهد والمتوقع	درجة الحرية	K ² قيمة	مستوى الدلالة	القرار
نعم	98	50,5	64,7	33,3	2	27,289a	0,000	دال عند مستوى 0.01
أحيانا	41	21,1	64,7	-23,7				
لا	55	28,4	64,7	-9,7				
الإجمالي	194	100,0	/					

من خلال الجدول أعلاه نلاحظ أن إجابات أفراد عينة الدراسة والبالغ عددهم إجمالا (194) فردا قد انقسمت إلى ثلاثة مجموعات، تمثلت المجموعة الأولى في الأفراد الذين تمحورت إجاباتهم على السؤال رقم (59) بالبديل «نعم» وقد بلغ عددهم (98) فردا بنسبة مئوية بلغت 50.5%، أما المجموعة الثانية فتمثل الأفراد الذين كانت إجاباتهم على هذا السؤال بالبديل "أحيانا" والبالغ عددهم (41) بنسبة مئوية قدرت بـ 21.1%، أما المجموعة الثالثة فتمثل الأفراد الذين كانت إجاباتهم على هذا السؤال بالبديل "لا" والبالغ عددهم (55) بنسبة مئوية قدرت بـ 28.4%، وللتأكد من دلالة هذه الفروق في التكرارات والنسب تم اللجوء إلى اختبار الدلالة الإحصائية (كا²) حيث نلاحظ من الجدول أعلاه أن قيمتها عند درجة الحرية (2) قدرت بـ 27.289^a وهي قيمة دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ألفا (α=0.01)، وبالتالي فإن هناك فرق دال إحصائيا بين المجموعات الثلاث

لصالح المجموعة الأولى "نعم" ونسبة التأكد من هذه النتيجة هو 99% مع احتمال الوقوع في الخطأ بنسبة 1%، ومنه نستنتج أن أغلبية أفراد عينة يؤكدون أن الأستاذ يعتمد على تمارين الفهم "المسموع والمقروء".

- السؤال (60): هل يركز الأستاذ على تمارين الإنشاء "الحديث والكتابة"؟ بعد المعالجة الإحصائية تم التوصل إلى النتيجة الموضحة في الجدول التالي:

الجدول رقم (92): توزيع إجابات أفراد عينة الدراسة على السؤال رقم (60).

بدائل الإجابة على السؤال رقم (60)	التكرار المشاهد	النسبة المئوية %	التكرار المتوقع	الفرق بين التكرار المشاهد والمتوقع	درجة الحرية	K ² قيمة	مستوى الدلالة	القرار
نعم	87	%44,8	64,7	22,3	2	70,093a	0,000	دال عند مستوى 0.01
أحيانا	97	%50,0	64,7	32,3				
لا	10	%5,2	64,7	-54,7				
الإجمالي	194	%100	/					

من خلال الجدول أعلاه نلاحظ أن إجابات أفراد عينة الدراسة والبالغ عددهم إجمالاً (194) فرداً قد انقسمت إلى ثلاثة مجموعات، تمثلت المجموعة الأولى في الأفراد الذين تمحورت إجاباتهم على السؤال رقم (60) بالبديل «نعم» وقد بلغ عددهم (87) فرداً بنسبة مئوية بلغت 44.8%، أما المجموعة الثانية فتمثل الأفراد الذين كانت إجاباتهم على هذا السؤال بالبديل "أحيانا" والبالغ عددهم (97) بنسبة مئوية قدرت بـ 50%، أما المجموعة الثالثة فتمثل الأفراد الذين كانت إجاباتهم على هذا السؤال بالبديل "لا" والبالغ عددهم (10) بنسبة مئوية قدرت بـ 5.2%، وللتأكد من دلالة هذه الفروق في التكرارات والنسب تم اللجوء إلى اختبار الدلالة الإحصائية (كا²) حيث نلاحظ من الجدول أعلاه أن قيمتها عند درجة الحرية (2) قدرت بـ 70.093^a وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ألفا ($\alpha=0.01$)، وبالتالي فإن هناك فرق دال إحصائياً بين المجموعات الثلاث لصالح المجموعة الثانية "أحيانا" ونسبة التأكد من هذه النتيجة هو 99% مع احتمال الوقوع في الخطأ بنسبة 1%، ومنه نستنتج أن أغلبية أفراد عينة يؤكدون أن الأستاذ يركز أحيانا على تمارين الإنشاء "الحديث والكتابة".

- علاقة السؤال رقم (61): "هل يمتلك المعلمون قدرة لغوية عند تقديم المعلومات شفويا وكتابيا؟ بالسؤال رقم (58): هل تستوعب شرح الأساتذة باللغة الفصحى؟ وبعد المعالجة الإحصائية تم التوصل إلى النتيجة الموضحة في الجدول التالي:

الجدول رقم (93): يوضح توزيع إجابات أفراد عينة الدراسة على السؤال رقم (61) بالسؤال رقم (58):

القرار	مستوى الدلالة	Chi-Square	درجة الحرية	المجموع	س 58			السؤال رقم (61)		
					لا	احيانا	نعم			
دال	0,000	42,791 ^a	4	70	10	0	60	ت	في كثير من الأحيان	61
				36,1%	5,2%	0,0%	30,9%	%		
				96	0	23	73	ت	احيانا	
				49,5%	0,0%	11,9%	37,6%	%		
				28	0	0	28	ت	نادرا	
				14,4%	0,0%	0,0%	14,4%	%		
				194	10	23	161	ت	الاجمالي	
				%100	5,2%	11,9%	83,0%	%		

من خلال الجدول أعلاه وبالنظر إلى إجابات أفراد عينة الدراسة على السؤال رقم 61 والمتعلق ب: هل يمتلك المعلمون قدرة لغوية عند تقديم المعلومات شفويا وكتابيا؟ والتي جاءت حسب الترتيب التصاعدي، حيث جاء في المرتبة الأولى البديل (أحيانا) بـ 96 تكرارا، وفي المرتبة الثانية (في كثير من الأحيان) بـ 70 تكرارا، وفي المرتبة الثالثة (نادرا) بـ 28 تكرارا، أما بالنسبة لإجابات أفراد العينة على السؤال رقم (58) والمتعلق ب: هل تستوعب شرح الأساتذة باللغة الفصحى؟ والتي جاءت حسب الترتيب التصاعدي، حيث جاء في المرتبة الأولى البديل (نعم) بـ 161 تكرارا، وفي المرتبة الثانية (أحيانا) بـ 23 تكرارا، وفي المرتبة الثالثة (لا) بـ 10 تكرارا، حيث نلاحظ وجود تفاوت واضح بين إجابات أفراد العينة على بدائل السؤالين وللكشف عن الفروق في إجابات أفراد العينة على السؤال (61) حسب السؤال (58) تم استخدام (كا²) والتي بلغت 42,791^a وهي قيمة دالة إحصائية عند مستوى الدلالة الفا (0.01). وهذا معناه أنه توجد فروق في إجابات أفراد عينة الدراسة على بدائل السؤال رقم 61 حسب السؤال 58، بمعنى أن أغلبية أفراد العينة الذين وعلى الرغم من تأكيدهم بأن المعلمون أحيانا ما يمتلكون قدرة لغوية عند تقديم المعلومات شفويا وكتابيا إلا أنهم أكدوا بأنهم يستوعبون شرح الأساتذة باللغة الفصحى كما أن هذه النتيجة جاءت دالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.01 بمعنى أن العلاقة طردية كلما زادت درجة امتلاك المعلمون للقدرة اللغوية عند تقديم المعلومات شفويا زاد مستوى استيعاب شرح الأساتذة باللغة الفصحى.

- تعليق 26:

تعد اللغة إحدى الوسائل المهمة في تحقيق المدرسة لوظائفها، لأن اللغة أهم وسائل التواصل بين التلميذ وبيئته، وهي الأساس الذي يعتمد عليه التلميذ في تعلمه وتربيته، ولذلك يعتمد عليها في كل نشاط يقوم به سواء اتخذ ذلك النشاط شكل الاستماع والقراءة أو شكل الكلام والكتابة.

ووفقا لنتائج الدراسة التي أدلت بها الجداول رقم (91)، (92) أكدوا أغلبية أفراد عينة الدراسة أن الأساتذة يعتمدون على تمارين الفهم "المسموع والمقروء" بنسبة (50,5%)، وبنسبة (28,4%) لمن ينفون ذلك، أما أحيانا ما يلجئ الأساتذة إلى هذا

النوع من التمارين فكانت بنسبة (21,1%)، في حين يصرح أفراد العينة أنّ الأساتذة أحيانا ما يركز الأساتذة على تمارين الإنشاء الحديث والكتابة بنسبة (50%)، وللذين أكدوا هذا جاءت النتيجة بنسبة مئوية (44,8%) من أفراد العينة.

تعد اللغة بوابة استقبال المتعلم للمعرفة الجديدة في كل العلوم والمعارف التي يتلقاها أو يتعامل معها، وبهذا المعنى تعد اللغة مكونا أساسيا من مكونات عملية التعليم الكلية، لاعتمادها على اللغة في صياغة محتوى علومها، وفي عملية التواصل الأكاديمي بين أطرافه، وتغيرت النظرة للغة في المجال اللغوي التربوي، بعد أن كان ينظر إليها على أنّها مجموعة من الحقائق والأحكام والقواعد ينبغي أن تُعلّم، وما على المتعلم إلا أن يحفظها ويستظهرها على ظهر قلب، وبقدر حفظه لها يعد متمكنا من اللغة، أصبح ينظر إليها على أنّها مجموعة من المهارات على المتعلم اكتسابها، وعلى المعلم أن يساعد المتعلم في هذا الاكتساب، وهذه المهارات تتمثل في المحادثة والاستماع، والقراءة والكتابة، واستتبع ذلك النظرة إلى وظيفة اللغة واستعمالها في الحياة اليومية، والوقوف على أي المهارات أكثر شيوعا وانتشارا وتواترا في مواقف الحياة ليركز عليها في المناهج التعليمية.

لذا يستوجب على المدرسين والموجهين بأن يطبقوا الطرق والأساليب الحديثة في تدريس المهارات اللغوية، لأنّها هي السبيل المحكم في تعليم المهارات وترسيخها لدى المتعلمين، إلا أننا وجدنا في المؤسسات الدراسية الميدانية أنّ طرق التدريس المطبقة هي طرق تقليدية وفي الأعم الأغلب تصلح للمتلقين أكثر مما تصلح لتعليم المهارات اللغوية، وهذا يعني أن التلقين لا يجدي في اكتساب المهارات اللغوية، لأنّ التلقين يلغي شخصية المتعلم، ويصبح دوره أليا ليس ذا نفع كبير، وهذا هو السبب الذي يفسر لنا عدم تمكن الطلاب من المهارات اللغوية، وحتى يكون الدور الذي يعطي للمتعليم مجديا في تعلم المهارات اللغوية وغيرها، لابد أن تتوافر الرغبة لدى المتعلم ويوجه قسط كبير من أداء المعلم إلى استثارة اهتمام المتعلمين، حتى يتحقق للمتعليم قدر كاف من التعلم الذاتي باعتباره محور العملية التعليمية ضمن مقاربة بالكفاءات، وهذا ما يتطلب أن يكون المعلم على قدر كبير من الوعي الذي يمكنه من استخدام المثيرات والحوافز بشكل منظم، كما تقتضي بالمعلم معرفة الفروق الفردية أن يكون على بينة ما بين المتعلمين من اختلافات وتباينات في درجة تعلم المهارات اللغوية وتمكنهم منها، بل إنّ هذه المعرفة تقتضي - من باب الأول- أن يلم المعلم بالفروق التي يقع فيها المتعلم نفسه، فقد يكون أقدر على تعلم مهارة ما وادائها، من تعلم مهارة أخرى، ومن النتائج المصرح بها خلال إجراء المقابلة أشار معظم الأساتذة أنّ المنهج الدراسي يحقق نوعا ما مهارات لغوية للتلاميذ، إلا أنّ نوع المهارة الأكثر استيعادا من قبل الأساتذة كانت مهارات الحديث، ولتنمية إحدى هذه المهارات اللغوية يسعى كل أستاذ لتطبيق أسلوبه الخاص وصولا إلى تحقيق الغاية المنشودة من تعلمها وتحقيقها ضمن دائرة السلوك اللغوي، ومن هذه الأساليب:

- تزويد المتعلم بالمادة اللغوية والمفاهيم الفكرية بحيث يتمكن من فهم واستيعاب النصوص وتطبيقها على أساليب الكلام ومحاكمتها.

- تنمية مهارة الحديث من خلال عرض وضعيات وفتح المجال للتلاميذ لمناقشتها.

- من خلال التركيز في الشرح على التحليل والتعليل الذي يمر حتما عبر الفهم ولن يتم ذلك إلا بالاستماع الجيد.

- الاعتماد على تحقيق الكفاءة حتى لا يقتل روح الإبداع الحقيقي.

- الاعتماد على لغة التخاطب لإيصال المعلومة.

- الاعتماد على التكرار والتدريب حتى تكتسب المهارة على المستوى المطلوب للمرحلة التعليمية.

- الحث على المطالعة، باختيار كتاب نظري حسب المستوى الفكري للمتعلم، حتى يتسنى له اكتساب مهارة التلخيص، والتقليص، الشرح والتفسير، باعتبار المطالعة من الوسائل الأساسية لتنمية مهارات المتعلم.

- سرد محاور المنهاج واستنباط الأفكار التي استوعبت من طرف الطلبة.

- عن طريق تشجيع وتحفيز الطلاب بإتاحة فرصا عديدة للكلام عن مضمون الدرس والمشاركة فيه.

إنّ المهارة عموما هي قدرة أو أداء أو نشاط، يتطلب خصائص وشروط معينة تميزه عن غيره من السلوكيات الأخرى الملاحظة، وهي نامية متطورة، تسعى إلى تحقيق هدف ما أو تنفيذ مهمة معينة بسرعة ودقة وإتقان، وتنمو بصورة تدريجية من البسيطة إلى المركبة من خلال التدريب والمران والممارسة، لذا فالمهارة تعكس ما اكتسبه الفرد خلال مراحل حياته، والتي تظهر خلال واقع استخدام الفرد للغة، يبين مقدار ما يوظف وما يطبق من هذه المهارات، وإن اختلفت طريقة اكتسابه لها، من الجودة والإتقان، فهناك عوامل كثيرة تؤثر فيها، كالبينة الاجتماعية والثقافية، وعوامل النمو المختلفة، والخبرة وغيرها، فالفرد يصرف معظم وقته في الاستماع، وأقل منه في التحدث، ولا يستخدم القراءة إلا في مواقف خاصة قليلة مقارنة بسابقاتها، في حين أنّ استخدامه للكتابة نادر على نطاق ضيق، ولكنه حين يستخدم أيّا من هذه المهارات، فأنته يوظف الأخرى، بشكل مباشر أو غير مباشر، لأنّها مرتبطة بالرسالة اللغوية التي لابد من تكامل طرفيها- استقبال وإنتاج- لتبلغ الرسالة مرادها وظيفيا. وحتى تكون اللغة متكاملة وظيفيا فإنّ مهارتها مترابطة متداخلة، قد تكون مشتركة في كثير من الأحيان، ترتبط فيما بينها بعلاقة تآثر وتآثر متبادل، والخلل في أحد هذه المهارات يفقد التوازن الوظيفي لها، ويشوه الرسالة اللغوية، والعلاقة الطرفية لهذه الرسالة ليست بمعزل عن بعضها بعضا، لأنّ اللغة أيضا إما استقبال وإنتاج، بحيث تمثل العلاقة بين "القراءة والاستماع" كوسيلتي استقبال المعلومات والمعارف، ليتم إدخالها إلى العقل ومعالجتها وتحليلها، ومن ثم إعادة إخراج ما تم استقباله، ممزوجة بما لدى الفرد من خبرات ومهارات من خلال "التحدث والكتابة" كوسيلتين لإنتاج المعرفة وتقديمها للآخرين، وتجدر الإشارة هنا إلى أهمية كل علاقة وضرورة الاهتمام بها في التعليم، وإيلائها العناية اللازمة، إذ لا قيمة للتحدث إن لم تكن عملية الاستماع صحيحة تقوم على استقبال اللغة الشفوية وتحليلها وفهمها فهما واعيا، وتمثل مضمونها ودلالاتها اللغوية والنفسية التي ينتجها التحدث، كما أنّه لا قيمة للاستماع إن كان التحدث لا يقوم على أسس صحيحة، في إنتاج اللغة والتعبير عن مضامينها ودلالاتها بشكل سليم.

وسبق وأنّ أشرنا أنّ للوضع اللغوي في المحيط الاجتماعي أثر على الأوساط التعليمية في جميع مراحلها، وتغلب عليه اللهجات العامية بكل أشكالها، وتعرض التلاميذ إلى السماع داخل الفصل وخارجه لعدة مستويات لغوية- الدارجة- الفصحى- الفرنسية، بصفة دائمة، من شأنها أن ترسخ في أذهان الطلبة، وترسخ معها الأخطاء اللغوية التي تؤثر على قدرتهم التعبيرية، الذي نلمس آثاره بفقدان السيطرة على اللغة العربية الفصيحة داخل الفصل الدراسي، ولا شك أنّ قلة الذخيرة اللغوية من المفردات الفصيحة تؤدي إلى تدني محصوله الدلالي الذي يساعد على فهم واستيعاب ما يقرأ، وقدم قدرته على فهم واستيعاب ما يقرأ على النحو المطلوب يفضي إلى تدني اكتسابه المعنوي ومحتواه الفكري والثقافي، وهذا كله إلى جانب قلة الممارسة لاستخدام اللغة يؤدي بطبيعة الحال إلى فقدان الطلاقة اللغوية أو ضعف القدرة على التعبير والإنتاج الفكري المكتوب.

وفي أهم المهارات اللغوية، أكد معظم الباحثين على أهمية تدريس مهارة الاستماع والذي من بينهم ابن خلدون في اكتساب الملكة اللغوية للفرد، لذا نجد العملية التعليمية في جميع المراحل تعتمد على الاستماع وتقوم عليها في برامجها التدريسية، إذ يشغل الاستماع حيزا كبيرا في تحصيل الطلاب، إذا أخذنا في الاعتبار أنّ معظم أوقات الطلاب داخل حجرات الدراسة تخصص

للعمل الشفوي، لذا فإنّ تدريس الاستماع أمر ضروري وتدريب المتعلم عليها ضرورة ملحة، إلا أنّه لا يلقي الاهتمام الكافي، فمعظم المعلمين يجهلون أهمية طرق تدريس الاستماع أو الوسائل الفعالة لتنمية مهاراته، وعلاقة مهارة الاستماع بمهارة التحدث التي أكدوا على ضعفها لدى التلاميذ.

فمهارة الاستماع الجيد تؤدي بالمتعلم القدرة على التفكير والتعبير والاتصال، وعندما نعلمه القراءة فإننا نقصد بذلك إمداده بالأفكار والثروة اللفظية التي تعينه قفي تفكيره وتعبيره، فالقراءة- كعملية عضوية تقوم على النطق- تعتمد على الاستماع اعتمادا مباشرا، لأنّ القارئ يستمع إلى صوته في القراءة الجهرية، فيعالجه ذهنيا ليفهمه، كما يستمع إلى صوت نفسي داخلي (يوظف البصر فيه) عندما يقرأ قراءة صامتة، وكلما كان استماعه جيدا كان فهمه أفضل، ثم كانت القراءة فيما بعد أكثر دقة وإتقاناً، فجوهر هاتين العمليتين "القراءة والاستماع" هو الفهم، حيث يكتسب الفرد بداية مهارات الاستماع بما في ذلك التركيز والانتباه المقصود لما يسمع محاولاً فهمه، وكلما تطورت مهارات الفهم السمعى لديه، كان ذلك مدعاة لنمو الفهم القرائي اللاحق لديه، فالفهم عملية عقلية لا تتجزأ، وهي عملية مشتركة بين القراءة والاستماع، ومهارة الكتابة تعتمد على هذه المهارات أي مهارات الاستقبال اللغوي مصدرا للثروة اللفظية والمعرفية في التعبير الكتابي، والذي يرتبط بجملة من القواعد الناعمة له وتتمثل في القواعد النحوية والصرفية والإملائية والبلاغية، توظف في التعبير بصورة صحيحة، والتي تعطي التعبير اتساعاً وعمقا وثراء في القراءة والتفسير، لذا أنّ حسن توظيف هذه القواعد يمثل مهارة مهمة، ينبغي العمل على تنميتها لدى متعلم اللغة العربية، وكلما تمكن المتعلم من هذه القواعد ارتقى تعبيره وضوحاً ودقة وجمالاً، وكما أشرنا إلى العلاقة بين التعبير الكتابي والتعبير الشفوي (التحدث)، بوصفهما مهارتان إنتاجيتان، ولكن علاقة الكتابة بمهارات اللغة عموماً، بما تشتمل عليه من دلالات نحوية وصرفية وبلاغية أكثر عمقا وتأثراً، لأنّها تمثل المنتج النهائي الأبرز في الإبداع اللغوي، فكل مهارات اللغة تصب في التعبير، وهذا ما يفتقده أغلبية تلاميذ عينة الدراسة، حيث أشار الأساتذة خلال المقابلة إلى جملة من الصعوبات التي يعاني منها الطلبة في النحو والصرف، من بين الاختيارات الواردة في السؤال المقنن إلى ما يلي:

- الخلط بين النحو.

- العجز على استعمال ما تعلموه.

- عدم فهم بالقواعد النحوية.

- الخلط بين القواعد المختلفة.

تعد تنمية مهارات الكتابة الأساسية مطلباً تعليمياً مهماً لدى جميع المتعلمين إلى جانب المهارات الأساسية الأخرى في القراءة والتحدث وغيرها، وإهمالها أو الضعف فيها في المراحل الأساسية الأولى سوف يستمر مع المتعلم في المراحل المتقدمة، لأنّها مهارات بنائية تكتسب على نحو تدريجي، فإذا ما حصل خلل في اكتساب هذه المهارات فإنّ الضعف لا بد أن يصيب ما سيأتي من مهارات أكثر تقدماً ونوعية، وربما تكون مظاهر الضعف اللغوي والصعوبات المذكورة التي نراها اليوم لدى تلاميذنا وطلابنا في هذه المرحلة المتقدمة من التعليم، تعود إلى نقص الاهتمام بتمكين المتعلم من أساسيات الكتابة، أو عدم التركيز على نحو تفصيلي وتدرج منطقي خلال المراحل التعليمية، بالإضافة للازدواجية التي يصطدم بها الطفل في مجتمعه في جنوحه إلى الخطأ الإملائي بفعل خلطه ما يستعمله من صيغ التعبيرية عامية في حياته العملية وبين ما يقابله من تعابير تؤدي معناها في اللغة الفصحى، ويتضح ذلك في نشاط التعبير الكتابي، أين نجد التلميذ يمزج بين العربية الفصحى والعامية إذا ما طلب منه التعبير عن شيء ما، وتستمر هذه الأخطاء اللغوية إلى مراحل متقدمة من التعليم ونتائج الدراسة حنان عواريب (2016/2015) بينت

أن "للتعددية اللغوية تأثيره على نتائج التعليمية، كالأخطاء اللغوية وتهجين اللغة، والتداخل اللغوي، ما يسبب ضعف في مستوى التعبير"، وهو ما لوحظ خلال الإجابات التي أفادني بها الطلبة في الاستمارات الموزعة، ممزوجة بين العربية الفصحى والعامية، ما يشير إلى خطورة الوضع في المؤسسات التعليمية، ولما لا وجل الدراسات التي أجريت في الميدان تؤكد استعمال العامية في التدريس، إذ نجد التلميذ يتعرض للغة التواصل العادي ولغة شرح المواد العلمية جميعها هي اللهجة العامية، وأن التلميذ لا يمارس الفصحى إلا عندما يقرأ أو يكتب، أما المعلم فليس في وضع أفضل إطلاقاً، لأنه يشرح المادة العلمية لعدم إتقان الشرح بالفصحى من جهة، ولكي يضمن فهم التلاميذ لهذه المادة من جهة أخرى، وهذا ما أكدته معظم أساتذة الرياضيات، والعلوم، والفيزياء، وغيرها من المواد التي تركز على الممارسة والتدريب أكثر من الاهتمام بسلامة اللغة، وتكون النتيجة أن يظل الأستاذ يشكو من عدم فهم تلاميذه، ومن ضعف أدائهم اللغوي، وأن يظل التلاميذ يشكون من صعوبة اللغة العربية، صحيح أن لكل متعلم مخزون لغوي من لغته العامية، إلا أن هذا لا يعني الإطاحة بالفصحى والارتقاء بالعامية، وإنما كان من المفروض محاولة الارتقاء بالمتعلم من لغة الكلام إلى لغة الكتابة، لأن هناك من الكلمات العامية موجودة في الفصحى، ولا ننسى أن تعلم اللغة العربية هدفاً فعالاً في اكتساب المتعلم المعرفة، وهو أمر مهم بالنسبة له، وعن طريق هذه اللغة يتم تعليم المواد التعليمية الأخرى، وكما تنظر الباحثة بوزار بيحة دينا زارد (2018/2017) أن "التعبير الشفهي باللغة العربية الفصيحة يعد عملية استثمار للرأس مال اللغوي الذي يتعلمه الطفل". وهذه النظرة للغة العربية تؤكد على النظرة التكاملية للأنشطة العقلية، والانفعالية والحركية التي لا يمكن فصلها عن بعضها بعضاً، لذلك لا يمكن أن نتصور الانفصال بين اللغة وغيرها من المواد الدراسية، أو بين فنون اللغة نفسها، ويظل تعليم اللغة العربية ليس غاية في ذاته وإنما هو وسيلة لتحقيق غاية، تتمثل في تعديل سلوك التلاميذ اللغوي، من خلال تفاعلهم مع الخبرات والأنشطة اللغوية التي يحتويها المنهج، وهذا لا يتحقق إلا بتكامل هذه المهارات في لغة المعلم والمتعلم على حد السواء باعتبارهما الممثلان لطرفي العملية التعليمية.

وفي الجدول رقم (93) جاءت نتائجه الإحصائية تبين أغلبية أفراد عينة الدراسة أكدوا بأن المعلمين أحياناً ما يمتلكون قدرة لغوية عند تقييم المعلومات شفويًا وكتابيًا بنسبة (49%)، ونالت نسبة (36,1%) لصالح البديل (في كثير من الأحيان)، إلا أنهم أكدوا بأنهم يستوعبون شرح الأساتذة باللغة الفصحى بنسبة (83%)، وهذه النتيجة جاءت دالة إحصائياً بلغت عندها القيمة (كا²) (42,791) عند مستوى الدلالة ألفا (0,01)، بمعنى كلما زادت درجة امتلاك المعلمين للقدرة اللغوية عند تقديم المعلومات شفويًا زاد مستوى استيعاب شرح الأساتذة باللغة الفصحى.

ليس من شك أن التكوين الجيد للأساتذة وتحكمهم في أساليب التدريس لها أثرها الكبير على الظاهرة اللفظية للمتعلم، وأثرها في جذب انتباه الطالب، ومتابعة ما يقوله المدرس، وما يدلي به من أفكار ومعارٍ وألفاظ جديدة، وليس من شك في أن الحيوية في عرض ومناقشة الموضوعات المقررة، وإشراك الطالب المستمر في المناقشة والحديث والتطبيق العملي كما أدلى به الأساتذة، وإتاحة الفرصة للطلاب لممارسة جميع الأنشطة اللغوية الممكنة، وإزاحة ما قد يعرض من ملل، واهتمام المدرس بتثقيف نفسه بصورة مستمرة، وإيجاد رابطة بينه وبين طلبته، وحرصه على كسب ثقتهم، وجلب اهتمامهم بما يقدم إليهم، كل هذا يؤدي إلى استيعاب الموضوعات على النحو السليم.

ولغة التخاطب أو المناقشة للمدرس، طريقة من طرق استخدام اللغة وممارستها، تزداد نسبة تسميع الكلمات التي تتلقاها الذاكرة، ويزداد تردها على ذهن، ويتكرر استرجاع مجموعات كبيرة منها ربما لفترات طويلة ومستمرة بحسب الفرص

المتاحة لهذا التخاطب وهذا يزيد من ثبات الكلمات في الذاكرة، ويسهل على مكتسبها استرجاعها من هذه الذاكرة، واستحضارها عند الحاجة إليها، ما يؤثر إيجابيا على نمو الطلاقة اللغوية.

وهو ما يشير أهمية الكبرى لنظام إعداد المعلمين وتدريبهم، نظرا لخطورة الدور الذي يضطلع به معلمو اللغة العربية حفاظا على النظام اللغوي، وتوافر الأعداد الكافية من النوعيات الجيدة من معلمي اللغة العربية، يبشر بنجاح وفعالية النظام التعليمي، ومن ثم ما يتوقعه المجتمع من تقديم نتيجة لتربية أبنائه لغويا، وتنويرهم ثقافيا، بالصورة الصحيحة المنشودة، والاهتمام بمعلمي اللغة القومية، يتمثل فيما تأخذ به المجتمعات العصرية من تطوير وتجديد مستمر في برامج إعدادهم، بما يؤدي إلى رفع مستواه، ومن ثم ما يترتب على ذلك من أداء أفضل وفاعلية أعمق، لأن كافة الإصلاحات التعليمية رهن بإصلاح نوعية وشخصية العاملين بمهنة التعليم، كما أن حسن إعداد معلمي اللغة العربية يعتبر في حد ذاته بمثابة استراتيجية يمكن عن طريقها الحد من أزمة التلوث اللغوي على السنة وأقلام المتعلمين في المراحل التعليمية المختلفة.

فالمعلم طرف رئيسي في هذا التواصل، وضعفه اللغوي عامل مؤثر في نجاح العملية التعليمية أو فشلها، كما أن ضعف المتعلم في مهارات اللغة فهما وتوظيفا، سوف ينعكس على تعلمه ومستوى تحصيله العلمي.

ويشهد الواقع التعليمي ضعف الإعداد اللغوي للمعلمين على نحو متميز، و"الكثير منهم من لا يحسنون الإبانة عما في نفوسهم من أفكار واهتمامات، ويتبرمون من اللغة العربية مما أدى إلى انتقال روح الكراهية إلى اللغة العربية نفسها، يقول سميح أبو مغلي في هذا الصدد: "إن الأسباب المعروفة للضعف في اللغة العربية ندرة الدرس الجيد إذ أصبحت مهمة تدريس اللغة في المراحل المختلفة تستند إلى مدرسين غير أكفاء"، ويضاف إلى ذلك أن معلمي المواد الدراسية المختلفة لا يلتفتون إلى أخطاء التلاميذ، وهذه القضية الخطيرة مازالت غائبة في التخطيط باللغوي والتربوي لمعاهد المعلمين واللغات، حتى صار بالالتحاق بهذه المعاهد مقصد المرفوضين في سائر المعاهد في كثير من الحالات، وقد انعكس هذا التوجه سلبا على تعليم اللغة العربية، وعلى تحصيل التلاميذ في اللغة المكتوبة والمنطوقة". (كيفوش، 2014، ص 177)

وما نلاحظه في مدارسنا أن كثيرا من معلمي المواد العلمية لا يراعون استخدام اللغة العربية الفصيحة داخل القسم، ويقدمون البرامج باللغة المحكية الدارجة وبذلك لا تتاح للتلميذ فرصة الاستماع إلى اللغة العربية الفصحى.

والقصور الواضح في المستوى اللغوي لعدد كبير من المعلمين، أن التعليم في جامعاتنا ثمة استعمالا لطرائق التعليم الإلقائية والتلقينية على النحو المتبع في المرحلة الثانوية، وهذا ما يؤدي إلى نفور الطلبة وعدم إقبالهم على التفاعل مع المادة، كما أنهم تخرجوا على يد أساتذة ومعلمين يدرسون ويشرحون ويتحاورون باللغة العامية، هذا بالإضافة لم تسمح لهم الفرصة أثناء فترة الخدمة وأثناء الدراسة الجامعية من إتقان اللغة وطرق التدريس وخاصة أن المواد التخصصية التي تقدم له كما هائلا من التراث، يتمثل في علوم لغوية وأدبية، نراه يحفظها ويستظهرها دون تمحيص أو تنقية.

إن اللغة العربية الأكاديمية هي السمة السائدة والغالبة على البرنامج التخصصي، الذي يقدم لإعداد هذا المعلم والتي تحت على تاريخ اللغة العربية لا عن اللغة العربية نفسها، على حين أن اللغة العربية المدرسية شيء لا تعرفه تلك البرامج التخصصية، أن هناك علوما لغوية لا يدرسها الطالب المعلم أثناء إعدادهم، ولكنه يقوم بتدريسها لطلابه بعد تخرجه، من أهمها: التعبير، والقراءة، وقواعد الإملاء، وتطبيقاتها، والخط العربي، والنحو المدرسي، وقرارات مجمع اللغة العربية، كما أن مادة طرق التدريس التي تشكل العمود الفقري في البرنامج المهني لإعداد معلم اللغة العربية، تُغرق في التنظير، ولا تسهم كثيرا في تكوين مهارات التدريس اللازمة لمعلم اللغة العربية، والتربية العملية وهي المجال التطبيقي لما يدرسه الطالب المعلم من مواد تخصصية

ومهنية وثقافية، تمارس ممارسة شكلية، فالإشراف عليها من موجهي التربية والتعليم، معظمهم لا دراية له بالحديث من العلوم التربوية والنفسية، وليس لدى هؤلاء المشرفين معايير موضوعية، ناهيك عن عدد الساعات الممارسة أثناء الإعداد في الفترة الدراسية للجامعة وغيرها من جوانب القصور في إعداد معلمي اللغة العربية.

هذا بالإضافة إلى غياب روح العصرنة في التدريس ولا يخص ميدان الدراسة فقط، بل على سائر النظام التعليمي بالجزائر، نجد في الحقل التعليمي ثمة قصورا في الاستعانة بالتقنيات التربوية في تعلم اللغة وتعلمها وفي توضيح منهاجها، وأن ثمة بونا شاسعا بين تعليم العربية لأبنائنا مقارنة بتعليم اللغات الأجنبية لأبنائنا من حيث ضالة الاعتماد على التقنيات الحديثة ووسائل الإيضاح المناسبة التي تجذب الانتباه وتشده نحو المحتويات المقدمة، فيقبل على تعلمها في جو من الإثارة والحماسة.

لذا تكوين المعلم لا يقتصر على ما حصله من مؤهل علمي أو شهادة جامعية، وإنما يستمر تكوينه طيلة حياته المهنية من خلال التكوين المستمر، وما يبدئه منطلق العصر يقضي القيام بتنمية لغوية شاملة، تأخذ من التقنيات الحديثة في عصر المعلومات الذي تنفياً ظلالة، ما يمكنها من ولوج الدرس اللغوي بطريقة حديثة، يتمكن الدارسون من خلالها من محاكاة اللغة الفصيحة، كما يساهم في التعزيز الإيجابي للعملية التعليمية، مكن خلال تفاعل الطلبة مع الأساليب الشائقة الجذابة في إكساب المتعلمين مهارات التعلم الذاتي الذي هو أساس التعلم المستمر مدى الحياة، كما يجب إعادة النظر في إعداد المعلمين بحيث يكون المعلم قد اكتسب كفاية لغوية تسمح له باستعمال اللغة التي يريد تعليمها للتلاميذ استعمالا سليما واستخدامها بكفاءة عالية، واكتساب هذه الملكة يكون قبل التحاقه بمهنة التعليم، فلا يمكن أن يبقى المعلم بصورته التقليدية يقف ليلقن التلاميذ المقررات منعزلا عن زملائه المعلمين أو عن التيارات الفكرية والتقنية التي تحيط به، فقد أصبح منظما ومنسقا لبيئة التعلم بما فيها من موارد وتوزيع العمل التعليمي، وكسر عادة التبعية عند التلاميذ وتشجيعهم على الاستقلال الفكري لمزيد من الخيال والإبداع، وهذا طبعا لا يتحقق إلا على خطى علمية منهجية تستدعي القائمين على شؤون التربية والتعليم من الوزارة بذل المجهودات اللازمة والملائمة لتقويم العملية التربوية، فالمسؤولية تقع لا على الأساتذة وحدهم، إذ نشهد من هؤلاء غياب كبير في تفعيل الجوانب المهمة لتجويد العملية التربوية، وفق الأهداف التي تخدم المصلحة الوطنية، ولا وجود لإجراءات ردية للطرق التدريسية التي لا تزال تستمر على منوال تقليدي ولم يطرأ لها تغير في مدارسنا، ولا وجود تغير في النمط التكويني للأساتذة والنظر في وضعهم الثقافي والاجتماعي وتحسينه، إضافة إلى نوعية المناهج المقررة وملاءمتها لمستويات الناشئين العقلية، وتلبية حاجاتهم العملية، وارتباطها بواقعهم لعدم إشراك الأطراف الفاعلة في الميدان من أساتذة أكفاء ومفتشين في تصميمها وتقويمها، كل هذا من شأنه أن يهدد جميع المستويات التعليمية، ومستقبل اللغة العربية، وهو ما أشارت له الباحثة تونسي مرية (2014/2015) "من أسباب فساد لغة الطفل المتمدرس في الجزائر ترتبت على عدة أمور واتفقت على هلاك اللغة العربية في بلدنا منها: المنهاج الدراسي، طرق التعليم المستوردة، ضعف تأهيل معلم هاته اللغة...".

أما إذا أعيد النظر فيها وتم سد كل هذه الثغرات، سيعظم دور المدرسة، ويتسع نطاق فعلها وأثرها في الفائدة، وتصبح من أهم المصادر التي يمكن أن يستمد منها الطالب على اختلاف مستوياتهم، والعناصر المكونة للغتهم، أو المطورة لها، وللمهارات المرتبطة بها، وتزيد من صقل ما عندهم من خلفية في اللغة جاؤوا مزودين بها، وبناء على ذلك تصبح المدرسة من أهم المؤسسات التي يمكن أن تلعب دورا مؤثرا في نشر اللغة القومية، وفي ترسيخها، وجعلها دعامة أساسية للارتقاء بثقافة الأمة، وبوعي أفرادها، وتتطور وظائفها وتعدد نشاطاتها مما يجعل منها أهم الصروح في المجتمع، مساهمة في النهضة العلمية والحضارية للدولة والارتقاء بها.

أما بالنسبة لأساتذة اللغات الأجنبية، والعجز الذي يعاني منه التلاميذ في التحصيل العلمي الجيد للغات الأجنبية، وخاصة الفرنسية، دائما ما تسبب في نتائج كارثية للأقسام النهائية، فعلى الرغم من الإجراءات التي تقوم بها وزارة التربية الوطنية من أجل رفع مستوى التلاميذ ومساعدتهم على إتقان هذه اللغات إلا أنّ المشكلة لا يزال قائمة.

وفي تصريح أحمد خالد (رئيس اتحاد جمعيات أولياء التلاميذ) أشار أنّ: "ضعف مستوى التلاميذ راجع إلى نقص تكوين الأساتذة والمنهجية البيداغوجية المتبعة، أعتقد أنّ المستوى الضعيف للتلاميذ في اللغة الأجنبية راجع إلى سياسة التعليم التي انتهجتها الجزائر منذ السبعينيات، حيث لم يمنحوا في ذلك الوقت أهمية لتعليم اللغات الأجنبية وكانت بطريقة بيداغوجية غير صحيحة، أدت إلى تكوين جيل من المعلمين والأساتذة غير قادرين على التعليم، إضافة إلى ذلك المستوى الضعيف للتلاميذ بسبب عدم وجود تكوين للأساتذة والمعلمين في هذه اللغات، خاصة في ظل المنظومة التربوية الجديدة، لكن يجدر بنا ألا نرمي كامل المسؤولية على الأساتذة حيث للتلاميذ نصيب من المسؤولية، فهم في غالب الأحيان يرفضون دراستها، خاصة بعد المنهجية التي تتبعها مثل اختيار النصوص التي تجعل التلميذ ينفر من هذه المادة، ولهذا يجب على وزارة التربية الوطنية اتباع منهجية بيداغوجية محكمة لمساعدة بالتلميذ على تحصيل علمي جيد للغات الأجنبية، ومحاولة تجاوز الإيديولوجيات القديمة".

وأضاف بوجناح عبد الكريم (رئيس النقابة الوطنية لعمال التربية) قائلا: "الوزارة تعتبر التلاميذ فئران تجارب لهذا لا يمكن أن يرتفع مستواهم في اللغات الأجنبية، الخلل يكمن أساسا في السياسة التي تتبعها وزارة التربية الوطنية في تعليم اللغات الأجنبية، حيث في كل مرة تخرج بقرارات وتعليمات جديدة، إما إدراج مادة تعليمية جديدة أو تقديم سنوات الدراسة لهذه اللغات، خاصة الفرنسية منها... وعند تأكيدها من عدم نجاعة النتائج تراجع عنها، ذلك ما يحدث منذ بداية الإصلاح". (ضويفي وبوناب، 2010، د ص)

إنّ كثيرا من الأسباب التي روجت لها، كانت غالبا ما تتمثل في السياسة اللغوية، وتكوين الأساتذة، فالتعليمات والقرارات الوزارية كثيرا من مشاريعها بائت بالفشل بحكم أنّها لا تستند إلى أي دراسة موضوعية، أي أنّ هذه الإجراءات لن تحقق الغاية الرئيسية في ظل غياب تحديد استراتيجية واضحة المعالم، وخاصة كما يفترض أن يكون من أولويات أي قرار أن تأخذ فكرة تكوين الأساتذة تكريسا لمفهوم التكوين القبلي الذي هو ضروري لمسايرة إجراء معين ضمن الإصلاحات الجديدة المنتهجة، فهي تكلف الأساتذة القيام بمهمة لا يفقهون فيها شيئا، كما أنّ هناك من الأساتذة يدرسون ولا يتحكمون في اللغة الفرنسية، وبالموازاة ما يطلب منهم سينعكس سلبا في الواقع في غياب التكوين بما يؤهل لتحقيق المبتغى الأساسي من تطبيق هذا الإجراء.

ويتصور الكثير منا أنّ أي فرد متمكن من مادة تدريسية يستطيع أن يدرسها، لكن في حقيقة الأمر تتوقف فعالية التدريس بالدرجة الأولى على البيداغوجيا المعتمدة من طرف المعلم، وبالتالي يعتبر التكوين البيداغوجي من أهم ركائز نجاح معلم التعليم الثانوي في ممارسة مختلف الأنشطة البيداغوجية، وهو يعتبر ترجمة لمدى توفر الخصائص والشروط الأساسية في شخصية المعلم بمختلف جوانبها وكذا كيفية توظيفه لمخرجات تكوينه من الكفاءات المحصلة.

وعلى هذا الأساس وجب الحرص على تحسين نوعية التعليم من نوعية المعلمين بالتكوين وتدريبهم، ولذلك فإنّ اختيار نوعية المعلمين للقيام بمهنة التدريس هو أمر في غاية الأهمية لما للمعلم من أدوار مختلفة في إعداد المتعلم، ومع تراكم الخبرات طيلة فترات من المرحلة المهنية، يكسبه كفاءة عالية في أي مجال، وفي أي تخصص من التخصصات، مما يجعل منه ثروة بشرية لا تقدر بثمن.

1-3-5 تأثير محاور كتاب اللغة المدرسي على مستوى التلاميذ الثالثة ثانوي:

- السؤال (62): هل تجد في محاور كتاب اللغة المدرسي ما يلي؟ وبعد المعالجة الإحصائية تم التوصل إلى النتيجة الموضحة

في الجدول التالي:

الجدول رقم (94): توزيع إجابات أفراد عينة الدراسة على السؤال (62)

رقم	البدايل	التكرار المشاهد	النسبة المئوية %	الترتيب
1	صعوبة الاستيعاب	49	25.3%	3
2	عدم تنوع المواضيع	92	47.4%	1
3	عدم ارتباطها بالواقع المعاش	90	46.4%	2
4	لا توجد	36	18.6%	4

من خلال الجدول أعلاه نلاحظ أن إجابات أفراد عينة الدراسة والبالغ عددهم (194) فردا قد انقسمت إلى ثلاثة مجموعات، حيث جاء في المرتبة الأولى المجموعة الذين اجابوا على السؤال بالبديل (بعدم تنوع المواضيع) وقد بلغ عددهم (92) فردا بنسبة مئوية بلغت 47.4%، أما المرتبة الثانية فجاءت المجموعة الذين اجابوا على السؤال بالبديل "عدم ارتباطها بالواقع المعاش" والبالغ عددهم (90) بنسبة مئوية قدرت بـ 46.4%، أما البديل "صعوبة الاستيعاب" احتل المرتبة الثالثة وقد بلغ عددهم (49) بنسبة مئوية قدرت بـ 25.3%، أما المرتبة الرابعة والأخيرة فجاءت المجموعة الذين اجابوا على السؤال بالبديل "لا توجد" والبالغ عددهم (36) بنسبة مئوية قدرت بـ 18.6%، ومنه نستنتج أن أغلبية أفراد عينة الدراسة يرون أن محاور كتاب اللغة المدرسي تفتقر إلى تنوع المواضيع وعدم ارتباطها بالواقع المعاش.

- تعليق 27:

وتعد الكتب المدرسية وسيلة هامة من الوسائل التعليمية، وهو "وثيقة رسمية تهيئها الجهة الوصية، وتعتبر على رمز الدولة التي تعمل على إبراز تطلعاتها العلمية ورسم سياستها المستقبلية، والكتاب المدرسي من أهم وأبرز الوسائل البصرية المعتمدة في التعليم، فهو المعجم الذي يحوي المادة التعليمية المطلوبة، ويقدم المواد الدراسية بشكل مبسط، وفق المنهاج المحدد، ويقدم الحد الأدنى من المعارف المطلوبة" (عيساني، 2010، ص113)، كما يعد قاسم مشترك بين المدرس والمتعلم، ووسيلة هامة لهذا الأخير في بناء فكره ونسيجه الوجداني وتشكيل كفاءاته وسلوكه، وهو على العموم خير مرجع لترجمة اتجاهاته وقيم المنهاج إلى قيم حقيقية، من خلال الموضوعات المقررة فيها، ومدى مواثمتها بمستويات وميول الطلبة والتي من شأنها أن تؤدي إلى توثيق ارتباط الطلبة بمناهجهم وإلى شدهم إلى كتبهم الدراسية، وفي هذا أسفرت نتائج الدراسة أنّ محاور الكتاب المدرسي يعاني من بعض أوجه القصور في تلبية احتياجات الطلبة ومن بينها عدم تنوع المواضيع والتي أخذت نسبة (47,4%)، وعدم ارتباطها بالواقع المعاش (46,4%)، وهناك من يعاني صعوبة الاستيعاب (25,3%) نتيجة لعدم امتلاك القدرة الكافية في فهم مضامين نصوص المقرر، مما يشكل حاجز لغوي والشعور بالعجز النفسي لعدم إدراكه وفهمه لمحتواها العلمي.

إنّ التلميذ الذي يكون عرضة للموضوعات التي لا يجد فيها ضالته أو تكون طويلة تتزاحم فيها العبارات الغامضة والكلمات والتراكيب اللغوية الغريبة أو النادرة الاستعمال والمفاهيم التي تتجاوز طاقاته الذهنية وتنفوق مستواه اللغوي، وتحمل عقله من عبء التفكير والحفظ والتذكر ما لا يطيق، هذه قد تؤدي إلى تبرمه ويأسه ونفوره من القراءة والدراسة، أو تؤدي إلى التقليل من استفادته مما تقرر عليه أن يقرأ ويدرس فكرا ولغة، لاسيما إذا كانت سياقات الموضوعات أو النصوص المذكورة لا

تساعده على إدراك المعاني الغامضة ومدلولات الألفاظ والتراكيب الغريبة على نحو واف حتى مع التفكير المجهد، خاصة أننا نشهد في الكثير من النصوص الأدبية طغيان الماضي على الحاضر في تدريس كثير من المقررات التي تركز على النصوص القديمة التي تزخر بالكلمات الغامضة والتراكيب اللغوية التي عفت معانيها وندر استعمالها مثل القصائد المعلقة والطرديات والمقامات والنماذج البلاغة التقليدية القديمة وغيرها من النصوص التي تربك أو ترهن أذهان التلاميذ وتشعرهم بالإحباط، صحيح أنّ التاريخ القديم مفعم بالثروات اللفظية، يعتبر كنزاً من كنوز العلم والمعرفة وله ارتباط وثيق بتاريخ البشرية لكن كان من المفروض أن ينتقى منه ما يتلاءم مع مستوى الطلاب تبعاً لمراحلهم المختلفة، حتى يبعث على الرغبة الذاتية ويقبل على اللغة بحب وشغف، والمواد التعليمية المدرسة في كثير من الأحيان لا تتوفر على عناصر التشويق والتجديد، فهي مادة ضحلة واختيارها قائم على الذوق الذي لا يستند إلى معايير الانتقاء الموضوعي.

ولا شك أنّ قلة ذخيرة التلميذ من المفردات الفصيحة تؤدي إلى تدني محصوله الدلالي الذي يساعده على فهم واستيعاب ما يقرأ، وعدم قدرته على فهم واستيعاب ما يقرأ على النحو المطلوب يفضي إلى تدني اكتسابه المعنوي ومحصوله الفكري والثقافي.

وفي تصريح أثناء المقابلات للأساتذة، أشار معظم أساتذة الأدب العربي أنّ التلاميذ يجدون صعوبات في روافد اللغة العربية خاصة في العروض، والنقد الأدبي، وهذا يعود للنصوص والمواضيع المختارة، نجد أنّ تحقيق المقاربة النصية فيها هو نسبي فقط، وهذا ما يمكن أن يرجع إلى أنّ تدريس قواعد اللغة العربية للسنة الثالثة من التعليم الثانوي وفق المقاربة النصية حسب ما يهدف إليه المنهاج فهو لم يتحقق بالصورة المرجوة في الواقع المدرسي، وهذا ما يجعل الأساتذة أن يستعينوا بنصوص أخرى من مراجع وكتب موازية لاستخراج الأمثلة المناسبة، لإتمام عناصر درس القواعد حتى تتحقق أهدافه، كما أشاروا أنّ الأمثلة المقترحة في الكتاب المدرسي جافة ومكررة، وقد سبق وأن أشرنا إلى أهمية القواعد في إكساب المتعلم ملكة تبليغية مشافهة وكتابة، لذلك إنّ تدريس قواعد النحو والصرف من منظور المقاربة بالكفاءات يستلزم النظر إلى هذا الرافد اللغوي على أنّه يُمكن المتعلم من الملكة اللغوية الصحيحة، وهذا ما ورد في منهاج السنة الثالثة من التعليم الثانوي، أنّ الأهداف التي يصبو إليها هي: "التثبيت والترسيخ، حيث أنّ الغرض الأسى من تدريس القواعد هو تمكين المتعلم من التعبير السليم الواضح، وفق هذه القواعد في جميع الحالات الخطابية، وأن تساعده على تحليل النصّ وفهم الصيغ والتراكيب الموظفة فيه، والسبب الذي دفع المؤلف لاستعمالها... ويمكن إيجاز أهمية النحو والصرف في هذا المستوى، بتحقيق المتعلم للملكات الآتية: الملكة اللغوية... الملكة المعرفية... الملكة الإدراكية... الملكة الإنتاجية" (اللجنة الوطنية للمناهج، 2006، ص 08)، إلا أن الضعف الذي يعاني منه أغلبية الطلبة في النحو والصرف، وفق ما تم إدراجه في التعليق السابق، أرجعه الأساتذة إلى الضعف القاعدي منذ المراحل السابقة للتعليم، حتى وإن تم اللجوء إلى حصص الدعم والاستدراك أين يتم استغلال هذه الحصص في تدارك النقائص والوقوف عند نقاط الضعف لدى المتعلم ومحاولة تقويمها وعلاجها، سعياً لتحقيق الكفاءة في كل من المهارة اللغوية والسلوك وتثبيت هذه المعارف بأكبر عدد ممكن من التمارين اللغوية لترسيخها لدى المتعلم، إلا أنّها غير كافية نظراً للحجم الساعي المقرر، أما من الأسباب الأخرى المذكورة، هو عدم موازنة بعض النصوص للقدرة الاستيعابية للطلبة خلال المراحل التعليمية، مثال على ذلك النقد الأدبي يدرس في السنة الأولى ثانوي ويعتبر أصعب نشاط، والذي من المفروض أن يدرج في مستوى أعلى، وهذا طبقاً على حد تعبير الأساتذة.

قد يكون البرنامج اللغوي عقبة في طريق التلاميذ لعدة أسباب منها، عدم ملاءمته للمرحلة التعليمية وأعمار التلاميذ، وعدم استعماله لكل ما يحتاج إليه المتعلم من ألفاظ للتعبير عن المفاهيم والمدرجات الحديثة لأنه لا يجدها فيما لديه من مادة لغوية، وتسويته فيما يقدم للتلاميذ في كل المراحل التعليمية، دون مراعاة لتكوينهم العقلي والنفسي في كل مرحلة، خاصة إذا كان الهدف منه هو حشو أذهان التلاميذ بأكبر قدر ممكن من المعلومات، ما يصلح منها للتعليم داخل المدرسة وما يترك للتحصيل خارجها، فضلا عن تجاهل الرصيد اللغوي للتلاميذ في كل مرحلة.

أمام هذا الواقع أردت أن أشير إلى نقطة غاية في الأهمية ولا تخرج من إطار الموضوع، ألا وهي المسألة اللغوية في المدرسة الجزائرية، نجد قضية المسألة اللغوية، أكثرها تعقيدا في مضمونها، وأن عناصر العملية التعليمية كلها متشابكة ذات علاقة تأثير وتأثر، إلا أن البعد الاجتماعي اللغوي أكثرهم تأثيرا على هذه المسألة، لهذا قد يفسر أن القائمين على وضع البرامج لا يستطيعون وضع برنامج يوافق جميع التلاميذ لأسباب منها اختلاف الواقع الاجتماعي والثقافي والحضاري للتلاميذ ومستواهم اللغوي من جهة، والتباين في نواحي النمو الجسدي والحسي والعقلي من جهة أخرى، وهو ما أدلت به الباحثة حنان عواريب (2016/2015) ضمن نتائج دراستها حين قالت: "للتعددية اللغوية آثار ونتائج تنعكس بشكل مباشر أو غير مباشر على الواقع الاجتماعي والاقتصادي والثقافي والتعليمي للمجتمع، إذ تؤثر التعددية اللغوية في واقع تعليم اللغة سواء من حيث اختيار المناهج أو بناء المحتويات اللغوية أو من حيث تأثيرها على نتائج التعليمية".

والمقصود به، أن المقررات التي يدرسها الطالب كما هو مألوف كلها مدونة باللغة الفصحى، والنصوص التي يحفظها والموضوعات التي يقرأها ويدرسها داخل نطاق المدرسة فرضا أو تطوعا أو اختيارا كلها باللغة الفصحى، بينما لغة التخاطب أو الحديث التي يسمعها من مدرسيه ويمارسها مع زملائه هي العامية، والعامية كما سبق الإشارة عنها فهي خليط بين عناصر فصيحة وعناصر مهجنة وأخرى دخيلة تسربت من لغات أخرى بطرق عشوائية أو ارتجالية، فهي غير معترف بها من قبل المؤسسات اللغوية القومية، ولا تصلح للاستخدام في مجالات التعبير المدون المقبول رسميا في المدرسة، هذه العناصر كلها تظل في تنازع مستمر مع العناصر الأصلية السليمة- الفصيحة-، على احتلال المواقع في النشاطات اللغوية، وربما أزاحت العناصر الأصلية من الذاكرة أو نفرت إلى الأذهان وغلبت على أفواههم أثناء التعبير لكثرة تداولها في الحياة العادية، كما أدلت بها نتائج هذه الدراسة أصبح للغزو العامي يشهد له في كل البيئات التعليمية المدرسية، وهذه العناصر الغير مقبولة في مجال التعبير المكتوب في المدرسة، فإن التلميذ يبقى بين أن يستخدمها فيصبح تعبيره شاذا أو مشوها غير مقبول أو أن يمتنع عن التعبير مقتصرًا على الحد الأدنى منها.

على ضوء ما تقدم يمكن القول إن تنمية قدرة التلميذ اللغوية الرسمية في مجالات الإبداع والإنتاج الفكري المدون تتطلب اتخاذ الفصحى وسيلة للتدريس في جميع مراحلها، باعتماد الفصحى في التدريس وفي كل أوجه التخاطب داخل إطار المدرسة إلى جانب اعتمادها في وضع المقررات الدراسية، يدعم وجودها ويقوي نفوذها ويزيد من رسوخ عناصرها وأصولها في أذهان الناشئة، لأنه يمنع الفصام والتداخل الذي يفرض على الضعف اللغوي، ويمنع الحيرة والتذبذب في مجال استخدام المفردات اللغوية، ليصبح المحصول المكتسب أوفر وأخصب، مما يساهم في إتقانها والتحكم في نظامها العام، ويقول المستشرق (كاشيا P.J. Cachia) في حديثه عن فصحى العربية: "إن الفصحى هي مفتاح تلك الكنوز الضخمة من الماضي العريق، ثباتها لا يوازيه ثبات أي لغة، وفي الحاضر يستطيع الناشئ العربي في المرحلة الثانوية من تعليمه أن يعبر بها إن كان قادرا وطموحا وبجهد قليل إلى السجل الكامل للألف والثلاثمائة عام الماضية، ويكون هذا السجل في متناوله". (المعتوق، 1996، ص170)

على الرغم من السياق الذي أشرنا إليه فلا يعني أن ننفي أهمية الكتاب المدرسي، فهو يمثل سندا هاما للمادة العلمية ووسيلة تعليمية مساعدة على توجيه العمل في القسم من المتعلمين سعيا لتحقيق الأهداف المسطرة في المنهاج، وإذا ما أجري بعض الإصلاحات في نوعية الموضوعات ضمن المقررات الدراسية سيساهم حتما على تشجيع الناشئ للتعلم الذاتي، وينمي لديه حب الاستطلاع والفضول العلمي، ويربي لديه الطموح والتطلع إلى آفاق فكرية وثقافية رحبة يتسع فيها مجال استخدام اللغة وتتنوع مستوياتها، ليتضاعف محصوله من مفردات هذه اللغة وتراكيبها ويزداد معرفة بأساليبها، وتزداد أصولها وقواعدها رسوخا في ذهنه، ويسلس له قيادتها، ويزداد تمسكه واعتزازه بها، ويضيف للكتاب تكامله الوظيفي مما يوثق علاقة الارتباط بينه وبين المتعلم كمرجع أساسي يعتمد عليه في إثراء معارفه وخبراته، وتنسجم عناصره بما تحقق التنشئة الاجتماعية للأجيال وتصوغ تمثيلات الهوية الوطنية على ضوء مستجدات الحداثة وضرورات العولمة، ولاسيما إذا كانت المواد الأجنبية تحمل في طياتها بما تساهم في تنمية القدرات التلاميذ لتفتحهم على الواقع ومسايرة هذه المستجدات "وأن تهيأ في اللغة الأم المقابلات الصحيحة للمصطلحات والألفاظ الحضارية الجديدة الموجودة في اللغة الأجنبية، يفترض أن تهيأ هذه المقابلات لوضعي المناهج ليتمكنوا من استخدامها فيما يضعون من مقررات، وللمدرسين ليتمكنوا من استعمالها والتعبير بها فيما يدرسون من موضوعات أو مواد ومن نقلها إلى تلاميذهم في سياقاتها الملائمة، بل ينبغي أن توفر لكل الدارسين ليتسنى للغة الأم أن تستوعب كل المستجدات الحضارية والمفاهيم الجديدة عليها وتعبّر بعناصرها اللغوية الخاصة، فبذلك تبقى اللغة الأولى في غنى عن الاقتراض أو الإكثار منه وفي مأمن من النقل السلبي- كما سبق الإشارة إليه- وهكذا يقلل التداخل بينهما وبين اللغة الثانية، فتبقى قوية منتعشة متطورة خصبة في أذهان أصحابها من الناشئة وغيرهم، ويسهل في النهاية على المعلم والمتعلم استخدامها في مجالات التعبير وفي نقل المعارف على اختلافها". (المعتوق، 1996، ص 165)

فالكتاب المدرسي يحتاج دوما إلى مراجعة دورية تتعلق بالشكل والمضمون والنظر في إمكانية رفع المردود التعليمي من خلال تحسين المادة التعليمية لتتماشى مع متطلبات العصر الحالي ومسايرة المعايير العالمية، التي يبني في ضوءها الكتاب المدرسي ومدى استجابة هذه المعايير من حيث الانسجام والانساق ونوعية المضمون والطرائق والأساليب وكذا من خلال تشخيص الواقع، ومعرفة مدى احترام الكتاب المدرسي الجزائري لهذه المعايير لتقديم الحلول والاقتراحات التي يمكن من خلالها تجاوز الهفوات والاختلالات.

وقد اشار أساتذة الميدان الدراسي "أن المقررات تحتاج إلى بعض الإصلاحات والتي يجب أن يراعى فيها الأهداف المطلوبة وأن يستند إلى دراسات ميدانية للحاجات العملية لمستعملي مستوى السنة الثالثة ثانوي من طرف أساتذة متخصصين كل في تخصصه، يجب أن يقوم على ربط منظم مع احتياجات الواقع المعاش من جميع المجالات بحيث تكون المخرجات حسب ما يحتاج المجتمع؛ تقليل الدروس وتوزيعها بطرق تتماشى مع فهم وإدراك التلميذ، وهناك من يرى أن جانبه المعرفي ملائم لكن يحتاج إلى إصلاحات تشمل الجانب التحليلي أي أن يراعي القدرات والفروق الفردية ويعمل على تنميتها لدى المتعلم لتحقيق الكفاءة المطلوبة؛ كذلك من الآراء أخرى هناك من يقترح إعادة النظر في مضمون القرارات بدءا من المرحلة الابتدائية ومراعاة التدرج المعرفي ومستوى الاستيعاب لكل مرحلة من مراحل التعليم، إدراج مشاريع محفزة لنوعية النصوص المدرجة في المقرر.

1-3-6 علاقة مناهج اللغة العربية من ناحية الكم والكيف وعلاقتها بالمستوى اللغوي للتلاميذ في اللغة العربية الفصحى:
-السؤال(55) كيف تجد مناهج اللغة العربية من حيث والكيف؟ بعد المعالجة الإحصائية تم التوصل إلى النتيجة الموضحة في الجدول التالي:

الجدول رقم (95): توزيع إجابات أفراد عينة الدراسة على السؤال رقم (55) من حيث الكيف.

بدائل الإجابة على السؤال رقم (55)	التكرار المشاهد	النسبة المئوية %	التكرار المتوقع	الفرق بين التكرار المشاهد والمتوقع	درجة الحرية	K ² قيمة	مستوى الدلالة	القرار
صعب	100	51,5	64,7	35,3	2	53,206a	0,000	دال عند مستوى 0.01
نوعا ما صعب	75	38,7	64,7	10,3				
بسيط	19	9,8	64,7	-45,7				
الإجمالي	194	100,0	/					

من خلال الجدول أعلاه نلاحظ أن إجابات أفراد عينة الدراسة والبالغ عددهم إجمالاً (194) فرداً قد انقسمت إلى ثلاثة مجموعات، تمثلت المجموعة الأولى في الأفراد الذين تمحورت إجاباتهم على السؤال رقم (55) من حيث الكيف بالبديل "صعب" وقد بلغ عددهم (100) فرداً بنسبة مئوية بلغت 51.5%، أما المجموعة الثانية فتمثل الأفراد الذين كانت إجاباتهم على هذا السؤال بالبديل "نوعاً ما صعب" والبالغ عددهم (75) بنسبة مئوية قدرت بـ 38.7%، أما المجموعة الثالثة فتمثل الأفراد الذين كانت إجاباتهم على هذا السؤال بالبديل "بسيط" والبالغ عددهم (19) بنسبة مئوية قدرت بـ 9.8%، وللتأكد من دلالة هذه الفروق في التكرارات والنسب تم اللجوء إلى اختبار الدلالة الإحصائية (كا²) حيث نلاحظ من الجدول أعلاه أن قيمتها عند درجة الحرية (1) قدرت بـ 53.206^a وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ألفا ($\alpha=0.01$)، وبالتالي فإن هناك فرق دال إحصائياً بين المجموعات الثلاث لصالح المجموعة الأولى "صعب" ونسبة التأكد من هذه النتيجة هو 99% مع احتمال الوقوع في الخطأ بنسبة 1%، ومنه نستنتج أن أغلبية أفراد عينة الدراسة يرون أن مناهج اللغة العربية صعبة من حيث الكيف.

- السؤال(55) كيف تجد مناهج اللغة العربية من حيث الكم: بعد المعالجة الإحصائية تم التوصل إلى النتيجة الموضحة في الجدول التالي:

الجدول رقم (96): توزيع إجابات أفراد عينة الدراسة على السؤال رقم (55) من حيث الكم.

القرار	مستوى الدلالة	K ² قيمة	درجة الحرية	الفرق بين التكرار المشاهد والمتوقع	التكرار المتوقع	النسبة المئوية %	التكرار المشاهد	بدائل الإجابة على السؤال رقم (55) من حيث الكم
دال عند مستوى 0.01	0,000	9,784 ^a	2	-3,7	64,7	31,4	61	عادي
				-15,7	64,7	25,3	49	ناقص
				19,3	64,7	43,3	84	كثيف
				////////////////////////////////		100,0	194	الإجمالي

من خلال الجدول أعلاه نلاحظ أن إجابات أفراد عينة الدراسة والبالغ عددهم إجمالاً (194) فرداً قد انقسمت إلى ثلاثة مجموعات، تمثلت المجموعة الأولى في الأفراد الذين تمحورت إجاباتهم على السؤال رقم (55) من حيث الكم بالبديل "عادي" وقد بلغ عددهم (61) فرداً بنسبة مئوية بلغت 31.4%، أما المجموعة الثانية فتمثل الأفراد الذين كانت إجاباتهم على هذا السؤال بالبديل "كثيف" والبالغ عددهم (84) بنسبة مئوية قدرت بـ 43.3%، أما المجموعة الثالثة فتمثل الأفراد الذين كانت إجاباتهم

على هذا السؤال بالبدل "ناقص" والبالغ عددهم (49) بنسبة مئوية قدرت بـ 25.3%، وللتأكد من دلالة هذه الفروق في التكرارات والنسب تم اللجوء إلى اختبار الدلالة الإحصائية (كا²) حيث نلاحظ من الجدول أعلاه أن قيمتها عند درجة الحرية (2) قدرت بـ 9.784^a وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ألفا ($\alpha=0.01$)، وبالتالي فإن هناك فرق دال إحصائياً بين المجموعات الثلاث لصالح المجموعة الثالثة "كثيف" ونسبة التأكد من هذه النتيجة هو 99% مع احتمال الوقوع في الخطأ بنسبة 1%، ومنه نستنتج أن أغلبية أفراد عينة الدراسة يرون أن مناهج اللغة العربية كثيفة من حيث الكم.

- علاقة السؤال رقم (55): "كيف تجد مناهج اللغة العربية؟ بالسؤال رقم (40): ما مدى إتقانك للغة العربية الفصحى؟ وبعد المعالجة الإحصائية تم التوصل إلى النتيجة الموضحة في الجدول التالي:

الجدول رقم (97): يوضح توزيع إجابات أفراد عينة الدراسة على السؤال رقم (55) بالسؤال رقم (40):

السؤال رقم (55)	س 40			المجموع	درجة الحرية	Chi-Square	مستوى الدلالة	القرار
	ضعيف	متوسط	جيد					
55	عادي	ت	30	31	0	61	0,00	دال
		%	15,5%	16,0%	0,0%	31,4%		
	ناقص	ت	8	22	19	49		
		%	4,1%	11,3%	9,8%	25,3%		
	كثيف	ت	46	29	9	84		
		%	23,7%	14,9%	4,6%	43,3%		
	الاجمالي	ت	84	82	28	194		
		%	43,3%	42,3%	14,4%	%100		

من خلال الجدول أعلاه وبالنظر إلى إجابات أفراد عينة الدراسة على السؤال رقم 55 والمتعلق بـ كيف تجد مناهج اللغة العربية؟ والتي جاءت حسب الترتيب التصاعدي، حيث جاء في المرتبة الأولى البديل (كثيف) بـ 84 تكراراً، وفي المرتبة الثانية (عادي) بـ 61 تكراراً، وفي المرتبة الثالثة (ناقص) بـ 49 تكراراً، أما بالنسبة لإجابات أفراد العينة على السؤال رقم (40) والمتعلق بـ ما مدى إتقانك للغة العربية الفصحى؟ والتي جاءت حسب الترتيب التصاعدي، حيث جاء في المرتبة الأولى البديل (ضعيف) بـ 84 تكراراً، وفي المرتبة الثانية (متوسط) بـ 82 تكراراً، وفي المرتبة الثالثة (جيد) بـ 28 تكراراً، حيث نلاحظ وجود تفاوت واضح بين إجابات أفراد العينة على بدائل السؤالين وللكشف عن الفروق في إجابات أفراد العينة على السؤال (55) حسب السؤال (40) تم استخدام (كا²) والتي بلغت 43,323^a وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ألفا (0.01). وهذا معناه أنه توجد فروق في إجابات أفراد عينة الدراسة على بدائل السؤال رقم 55 حسب السؤال 40، بمعنى أن أغلبية أفراد العينة الذين أكدوا بأن مناهج اللغة العربية كثيف هم أنفسهم أكدوا بأن مدى إتقانهم للغة العربية الفصحى تراوح بين المستوى الضعيف والمتوسط. كما أن هذه النتيجة جاءت دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة 0.01. أي أن العلاقة عكسية كلما قلت كثافة المنهج كلما زاد مستوى إتقان اللغة العربية الفصحى.

- التعليق 28:

تبين الجداول رقم (95) و(96) نظرة التلاميذ للمناهج الدراسي والذي يتأرجح بين البديل "صعب" بنسبة (51,5%)، و"نوعا ما صعب" بـ (38,7%) من حيث الكيف، أما من حيث الكم هناك من يرى أنّ مناهج اللغة العربيّة كثيفة حيث نالت كأكبر تقدير بنسبة مئوية (43,3%) من أفراد العينة.

إنّ سياسة التعليم في أي دولة من الدول تولي كل العناية والاهتمام بالمناهج كوسيلة من وسائل التربية والتعليم، والمدرسة الجزائرية سعت هي أيضا لتطوير مناهج التعليم إثر تحديات عولمة المبادلات التي تملي على المجتمعات تحديات جديدة، لن ترفع إلا بالإعداد الجيد والتربية الناجعة للأجيال، تبنت وزارة التربية خلالها مقاربة بالكفاءات التي تعطي تصور ومنهج منظم للعملية التعليمية تستند إلى ما أقرته النظريات التربوية المعاصرة، وخاصة النظرية البنائية التي تنطلق من كون أن المعرفة تبنى ولا تلقن تنتج عن نشاط يحدث في سياق ذات دلالة بالنسبة إلى المتعلم، وبذلك جعلت من المتعلم محور العملية التعليمية، تسعى لتنمية قدراته العقلية والوجدانية والمهارية ليصبح بمرور المراحل الدراسية مكتمل الشخصية قادر على الفعل والتفاعل الإيجابي في محيطه المدرسي والاجتماعي، ومن المتفق عليه أنّ تدريس اللغة العربيّة في جميع المراحل الدراسية يحتاج إلى جهد مستمر ومكثف، كما أنّ الأستاذ في هذه السنة الحاسمة- السنة الثالثة من التعليم الثانوي- بالنسبة إلى المتعلم، أحوج ما يكون إلى تعبئة الطاقات، ومضاعفة الجهود لمساعدة المتعلمين على بلوغ أمنيّتهم في الفوز وتحقيق آمالهم في النجاح، واعتبارا لخصوصية تدريس باللغة العربيّة في هذا المستوى من التعليم الثانوي، فإنّ المنهاج قد عمل على إثراء الكفاءات المقررة لهذه السنة، وتعميقها بالشكل الذي يجعل المتعلمين يتفاعلون مع النشاطات التعليمية تفاعلا إيجابيا بما يجعله قادرا على تسخير مكتسباته القبلية لإنتاج أنماط متنوعة من النصوص لتحليل فكرة أو التعبير عن موقف أو إبداء رأي بما يؤهله من الإمكانيات والملكات التي تمكنه من تعميق معارفه وتطويرها في الجامعة، لذا يمكن أن نميز في أسباب كثافة البرامج بين ما هو نابع من المادة التعليمية نفسها ومنهج التعامل معها وطريقة تقديمها والحجم الساعي التي تتطلبها، وبين ما يتسبب فيه الأستاذ نفسه، وبين ما يتعلق بظروف التمدريس ووسائله، كلها أسباب تسهم في الشعور بضغط البرنامج، وتؤثر بالسلب على مستوى التحصيل كما يوضحه الجدول رقم (97) أنّ أغلبية أفراد العينة الذين أكدوا بأنّ مناهج اللغة العربيّة كثيف هم أنفسهم أكدوا بأنّ مدى إتقانهم للغة العربيّة الفصحى تراوح بين المستوى الضعيف والمتوسط وهذه النتيجة جاءت دالة إحصائيا بلغت قيمة (كا²) (43,323) عند مستوى الدلالة ألفا (0,01)، أي أنّ العلاقة عكسية كلما قلت كثافة المنهاج كلما زاد مستوى إتقان اللغة العربيّة الفصحى.

ورد خلال المقابلة مع الأساتذة، وجهات نظر متباينة فيما إذا كان المنهاج يراعي القدرة على الاستيعابية للتلميذ، رجح أغلب الآراء أنّ المنهاج لا يراعي القدرة الاستيعابية للتلاميذ، لأسباب مختلفة منها كثرة المقررات الدراسية، وجود بعض الدروس تفوق القدرة الاستيعابية، إدراج بعض مواضيع جديدة وصعبة، وجود مواضيع لا تتلاءم مع التخصص خاصة للمعلمين....، أو يمكن القول أن جل الأساتذة كان تركيزهم أكثر على كثافة البرامج والمقررات الدراسية قد أثرت سلبا على الحجم الساعي للتعليم، وهذا بدوره يضع الأستاذ موضع ضغط نفسي دائم، من حالة توتر وارتباك.

إنّ إشكالية الكثافة أصبح يشكل معضلة أمام المعلم والمتعلم على حد سواء، فالمعلم يجد نفسه مرتبطا بالعامل الزمني، مما يدفعه قان يستغل كل فرصة ليضع أي شيء يعتقد أنّه سوف يكون كافيا، مما يلجأ إلى تقديم مخططات وملخصات والنتائج مباشرة دون اتباع منهجية التي تتطلبها المقاربة بالكفاءات، أو أن يكلف تلاميذه بالأعمال خارج وقت الدراسة، كل ذلك

لإنهاء البرنامج في الوقت المحدد، وهذا ما أشاروا إليه أساتذة التعليم الثانوي، بأن إشكالية الزمن والتوقيت أدى إلى الاستعانة بمطبوعات على شكل: ملخصات، ودروس، مخططات، وأنشطة تطبيقية...، توزع أو ترسل إلكترونياً إلى التلاميذ، كل ذلك لإنهاء البرنامج في الوقت المحدد للموسم الدراسي.

إنّ هذه الإشكالية من شأنها أن تعيق وتيرة العملية التعليمية التعلمية، خاصة عند اقتراب نهاية الموسم الدراسي، يكون الأستاذ مجبر على إنهاء البرنامج الدراسي ولو على حساب التلاميذ دون قناعة ذاتية منه، كما يفقد انسجام وتسلسل الدروس الذي هو أساسي لتكوين الأفكار والوصول إلى النتائج المطلوبة، نتيجة للتطبيق المكثف وحشو المعلومات حشواً في أذهان التلاميذ مما يؤدي إلى بروز مشكلات تربوية أخرى للطلبة منها: التعب، وعدم الاستجابة المطلوبة، ونفورهم من الدراسة أيضاً، وهو ما يولد حالة من الضجر والملل للمعلم والشعور بعدم الرضا الوظيفي لديه، ولأن استمرار نواحي القصور في المناهج الدراسية لسنوات عديدة يفقد المعلم الإيمان بما يصنع كما يفاقم إحساسه بالتهميش ويمثل له ضغطاً إضافياً، وباعتبار أن المنهج الدراسي هو الأداة التي يستخدمها المعلم في أداء عمله، ولأهمية المرحلة الثانوية التي تمثل حلقة جوهرية من حلقات التعليم، وأي ضعف فيها أو تقصير أو سوء تدبير سينعكس سلباً على التعليم الجامعي ومخرجاته، وعلى مستقبل النمو العلمي للبلاد، لذا من خلال تشخيص المنهج الرسمي تقوم وزارة التربية الوطنية بإصدار بعض الإصلاحات وإقامة بعض التعديلات الاستثنائية التكميلية من قبل المختصين، تكون فرعاً من المنهج الرسمي الأساسي.

ومن بين هذه التعديلات إصدار منشور رقم: 06,526 المؤرخ في 20 نوفمبر 2006، يتعلق "بالتكفل بتلاميذ السنة الثالثة ثانوي"، التي تعمل على كيفية تطوير الأداءات البيداغوجية والتسييرية وجعلها ذات فعالية بهدف الرفع من نسبة النجاح في شهادة البكالوريا وفقاً لغايات الإصلاح، وتقوم على تنظيم وتفعيل العمل البيداغوجي التي تستدعي لتحقيقها:

- حصص الدعم والتقوية.

- المذاكرة المحروسة.

- المراجعة ضمن أفواج. (وزارة التربية الوطنية، العدد 503، 2006، ص 21-22)

كما تقوم وزارة التربية في بداية كل سنة من خلال المفتشية العامة للبيداغوجية بإرسال تدرجات سنوية الخاصة بالمواد الدراسية، كأدوات عمل مكملّة للسندات المرجعية المعتمدة، والمعمول بها في الميدان في مرحلة التعليم الثانوي، إلى سيادة المفتشين والمؤسسات التربوية لإعلام الأساتذة بكيفية تناول المناهج الدراسي طيلة السنة الدراسية، مع أخذ بالاعتبار التغيرات التي تطرأ على المنهج سواء في نقصان أو إضافة في المحتوى والتعديل في بعض المقاطع البيداغوجية المدرجة فيه، كما أنها تطلب من السادة "المفتشين التربية الوطنية للمواد" بتنظيم أيام تكوينية للأساتذة، حتى يتسنى الوقوف على أهم الصعوبات التي تعترضهم في تطبيقه.

ونظراً لأنّ العملية التعليمية هي عملية ديناميكية متجددة ومستمرة في ظل التغيرات والتحديات المختلفة التي تفرضها العولمة، واستشراف المستقبل بمستلزماته العلمية والتكنولوجية، تجعل من عملية الإصلاحات يحتاج إلى المزيد بما يتوافق مع هذا التطور في الأوساط التربوية.

وبما أنّ المقاربة الجديدة في التدريس "المقاربة بالكفاءات" فهي تتطلب العديد من الأنشطة والوضيعات التي تهدف في أهم جوانبها إلى تحقيق استقلالية المتعلم، وبناء ذاتية التعلم لديه، ومن أجل أن يساير المعلم مخططاته للدروس قد يضطر إلى إلغاء بالعديد من هذه الأنشطة أو المشاريع، أو تبقى المعارف المكتسبة نظرية وسطحية، دون البلوغ للكفاءة المرجوة المراد

تحقيقها وفق منهج المقاربة بالكفاءات، إضافة إلى نقص تكوين الأساتذة وحداثة العمل بهذه المقاربة نسبياً، فتبدو صعوبة المنهاج الطبيعية مع غياب التأهيل المستمر للمعلم وتواضع مهاراته في التعليم الذاتي، وهي نقطة ضعف عند عدد غير قليل من الأساتذة ويصبح المعلم المحدود التجربة والخبرة حينئذٍ يلقي بعاتق المسؤولية على صعوبة بعض أجزاء المنهاج واستعصائها على الفهم، بعدم توافر لها شرح واف ضمن المقررات الدراسية.

كما يعود الضعف التكويني للأساتذة إلى نقص عدد المكونين من مفتشي التربية الوطنية للمواد، بما يقابل كل مفتش القطاع الذي يشرف عليه يفوق تعداد الأساتذة فيه 60 أستاذ، وأيضاً قلة الحجم الساعي المخصص للعملية التكوينية للأساتذة خاصة فيما يتعلق بتقديم التدرجات الجديدة، وهذا ما يؤثر سلباً على مكتسبات العملية التكوينية للأساتذة. وفي خضم هذه المقاربة وانعكاسها على الطالب، اتخذت من الوضع نظرة إيجابية لدى أساتذة التعليم الثانوي من خلال تصريحاتهم، بحكم أنّ أسلوب المقاربة بالكفاءات تضع المعلم أمام إشكاليات معرفة والبحث عن حلول لها من شأنه أن يكسبه مهارات لغوية، فالحصيلة اللغوية تنمو بقدر تلك المواقف التي يتعرض لها المتعلم، إلا أنه بوجود بعض العوامل تؤثر في تحقيق الكفاءات المطلوبة ومن هذه العوامل حسب ما صرح به الأساتذة نذكر:

- كثافة البرنامج وعدم توافقه مع الحجم الساعي.
 - تعداد التلاميذ داخل القسم.
 - ضعف في مستوى التعبير وخاصة ما يتعلق بالواقع، فكثيراً ما يلجأ لاستخدام العامية.
 - غياب الأرضية المناسبة لتطبيقها مع ووسائل بيداغوجية، تنظم، موارد، البرامج.
 - غياب روح المنافسة لدى الطلبة واعتمادهم في استقبال المعلومة على الأستاذ.
 - أنّ المقاربة بالكفاءات لم تستند إلى دراسة علمية جادة محددة المعالم، بما يهيئ لها تطبيقها على أرض الواقع... الخ.
- نحن نعلم أنّ دور المتعلم في هذه المقاربة يتمثل في تحمل مسؤولية تعلمه، وهذا يقتضي بدوره مجموعة من المهارات والقدرات التي يجب أن يتدرب الطالب عليها ويتقنها ومنها القدرة على تشخيص الحاجات التعليمية والقدرة على تحديد أهداف التعلم وصياغتها والقدرة على اختيار مواد تعليمية مناسبة والقدرة على اختيار استراتيجيات تعلم مناسبة وتطبيقها والقدرة على مراقبة استراتيجيات التعلم واستبدالها بغيرها عند الضرورة والقدرة على التقييم الذاتي والقدرة على طرح الأسئلة والقدرة على التعاون مع الآخرين والقدرة على اتخاذ القرارات.

لكن من المؤسف أن يكون واقع شبابنا الذي تخرج من الثانويات أنّه لا يتقن لغة ما، حتى العربية أحياناً، حيث إنّ الضعف كما أشرنا سابقاً ضعف يكاد يكون عاماً يمس قدرة التلاميذ عن الأداء اللغوي السليم نطقاً وكتابة وفهماً، فإنّ أسباب ذلك عديدة ذكر بعضها المدرسون ومنها المقررات الدراسية، وعدم العناية بالمستوى اللغوي القويم في الدروس التي تقدم باللغة العربية في مواد علمية مختلفة، وظاهرة الازدواج اللغوي بين العامية والفصحى، وبين العربية واللغات الأخرى، حيث يكاد التعامل بالعربية الفصحى يكون حبيس جدران القسم الدراسي، مما يتيح للعامية وللغات الأخرى السيطرة على ذهن التلميذ ولسانه خارج القسم وفي البيت والشارع والساحة، ولجوء المدرسين لاستعمال العامية داخل الفصل والضعف في امتلاكهم أنفسهم لناصية اللغة، وعدم ملائمة الكتاب المدرسي من الناحية التربوية وغير ذلك من الأسباب والعلل، وهذا يوافق ما توصلت إليه نتائج دراسة لعموري نصيرة (2015/2014) "أن المدرسة الجزائرية أصبحت في وقتنا الحاضر، لا تولي العناية الكافية للغة العربية الفصحى، وأن مناهج التعليم لم توفّق في تعليمها، وهذا راجعاً إلى عدة أسباب تتعلق بواقع التعليم، وتتمثل

في طبيعة النظام المطبق في التدريس، ونوعية المناهج المقررة، بإضافة إلى عقم طرائق التدريس المتبعة وعدم إثباتها على أسس علمية موضوعية، إلى جانب ضعف تكوين الأستاذ، كما نجد ما يقدم للتلميذ اليوم مبنياً على التلقين والحفظ. إن جميع الأسباب السابقة قد أسهمت وأثرت بنسب متفاوتة في إيجاد هذه المشكلة". وهذا ما يفسر تحصيلهم فيها بين المستوى الضعف والمتوسط، لأن الكثير من البرامج الدراسية تتصف بالتقيرية التي تكتفي بسرد الموضوعات، وشرح النصوص وتفسير طائفة من الكلمات، ولا تولي اهتماماً كافياً بتنمية مهارات الطفل اللغوية، وتعوده على ممارسة اللغة واستخدام مفرداتها وصيغها بشكل فعلي مباشر، إلى جانب أن برامج تسير على نظام التحفيظ والتسميع وعدم التمييز بين ما يجب أن يحفظ، وما يمكن أن يكون للدراسة، مع أنه لا بد من التركيز على الفهم والإدراك والتخيل والاستنتاج في جميع الأحوال، وأصبح الاكتفاء بالاستخدامات النظرية المجردة لكثافة البرامج وقلة الحجم الساعي لتطبيقها، ولا تربط مفاهيمها ومدلولاتها بواقع التلميذ وأجوائهم وظروفهم المحيطة بهم، كما أن المحتوى لا يساير العصر ومستحدثاته بحيث يُشعر التلميذ بقوة لغته وبحيويتها وقدرتها على استيعاب التطورات العلمية والتقنية الحديثة وهذا بدوره ما لا يثير في نفوسهم الرغبة والاطلاع، فاقدة لعنصر الاستمالة والتشويق والجذب وإثارة حب القراءة، كما يوحى في نفوسهم بصعوبة اللغة وجمودها وعدم ملاءمتها وحاجتها لثقافة العصر، ولهذا فالبرامج ما تزال تعاني من بعض السلبيات التي يجب معالجتها بصورة جدية، وطالما أن البرامج العاجزة لا تحقق الأهداف المتوخاة منها، مهما بذل من جهد داخل المدرسة وخارجها، ويشير جاك ريتشاردز Jack Richards: أن النجاح اللغوي يعتمد على أنشطة تطوير المنهج، أي استخدام مجموعة متنوعة من عمليات التخطيط والتطبيق في تطوير أو تجديد البرنامج اللغوي، وهذه العمليات تشمل: تحديد حاجات المتعلمين وتحليل سياق البرنامج وأخذ تأثير العوامل السياقية بالحسبان، وتخطيط نواتج التعلم، وتنظيم الدورة أو تنظيم مجموعة من المواد التعليمية، واختيار المواد التعليمية وإعدادها وتقديم ممارسة تدريسية فعالة والمحافظة عليها، وتقويم البرنامج". (مصباح، 2014، ص171)

"إنّ واضعي هذه المناهج يعتمدون المادة الدراسية من دون النظر إلى حاجات المستعلمين ومراعاة ميولهم واهتماماتهم، كما أنّها لا يراعي المنحى الوظيفي في تخيير المحتوى في الأعم الأغلب، ولا تعتمد على معيار الشيع والتوتر في مواقف الحياة بعد رصد تلك المناشط اللغوية المستخدمة في هذه المواقف، إذ أنّ البناء الصحيح للمنهج يعتمد على النظرة الشمولية المتكاملة في النظر إلى المنهج على أنه عبارة عن حصيلة تفاعل عضوي مستمر لمجموعة متشابكة من العوامل تشمل المجتمع بثقافته وفلسفته ومشكلاته، والمتعلم من حيث النظر إلى طبيعة وفهم خصائص نموه وأساليب تعلمه وحاجاته وميوله واهتماماته، كما تشمل العصر الذي يحيا فيه واتجاهاته ومناشطه، فيختار من أساسيات المادة أكثرها فائدة للمتعلم من حيث مساعدته على الإسهام في تفاعله مع المجتمع بنجاح، ومن الملاحظ أنّ ثمة نفورا من اللغة التي يتفاعل معها المتعلمون في المنهج لبعدها عن الحياة النابضة الزاخرة، وأن ما يدرس من اللغة فيه شيء غريب لا صلة بينه وبين الحياة، ولا صلة بينه وبين عقل الطالب وشعوره وعاطفته، وإذا كان اعتماد الشمولية المتكاملة دور في المناهج المعاصرة فإنّ لاختيار المحتوى من النصوص الشائعة والجذابة الملبيه لحاجات المتعلمين وميولهم واهتماماتهم والمستثيرة لعواطفهم ومشاعرهم ووجدانهم دورا هو الآخر في إنجاح هذه المناهج" (محمود السيد، 2013، ص101-102)، فكما قال أحد الباحثين: "لا يؤدي تعليم اللغة نتائجها لما لم يحصل موائمة بين المعلم والمنهج والكتاب والطريقة ودوافع الدارس للتعليم بحيث يستطيع أن يفهم المسموع والمقروء ويستطيع التعبير عن نفسه بكلام عربي سليم". (الحلي، 2002، ص371)

7-3-1 أثر عدد التلاميذ في القسم على مستوى الطفل في اللغة

- علاقة السؤال رقم (64): "كم عدد التلاميذ في القسم؟ بالسؤال رقم (58): هل تستوعب شرح الأساتذة باللغة الفصحى؟ وبعد المعالجة الإحصائية تم التوصل إلى النتيجة الموضحة في الجدول التالي:

الجدول رقم (98): يوضح توزيع إجابات أفراد عينة الدراسة على السؤال رقم (64) بالسؤال رقم (58):

القرار	مستوى الدلالة	Chi- Square	درجة الحرية	المجموع	س 58			السؤال رقم (64)		
					لا	احيانا	نعم			
دال	0,000	41,761 ^a	4	110	10	1	99	ت	من 25-15	64
				56,7%	5,2%	0,5%	51,0%	%		
				56	0	11	45	ت	من 35-25	
				28,9%	0,0%	5,7%	23,2%	%		
				28	0	11	17	ت	من 45-35	
				14,4%	0,0%	5,7%	8,8%	%		
				194	10	23	161	ت	الاجمالي	
				%100	5,2%	11,9%	83,0%	%		

من خلال الجدول أعلاه وبالنظر إلى إجابات أفراد عينة الدراسة على السؤال رقم 64 والمتعلق بـ: كم عدد التلاميذ في القسم؟ والتي جاءت حسب الترتيب التصاعدي، حيث جاء في المرتبة الأولى البديل (من 20-15) بـ 110 تكراراً، وفي المرتبة الثانية (من 35-25) بـ 56 تكراراً، وفي المرتبة الثالثة جاء البديل (من 45-35) بـ 28 تكراراً، أما بالنسبة لإجابات أفراد العينة على السؤال رقم (58) والمتعلق بـ هل تستوعب شرح الأساتذة باللغة الفصحى؟ والتي جاءت حسب الترتيب التصاعدي، حيث جاء في المرتبة الأولى البديل (نعم) بـ 161 تكراراً، وفي المرتبة الثانية (أحياناً) بـ 23 تكراراً، وفي المرتبة الثالثة (لا) بـ 10 تكراراً، حيث نلاحظ وجود تفاوت واضح بين إجابات أفراد العينة على بدائل السؤالين وللكشف عن الفروق في إجابات أفراد العينة على السؤال (64) حسب السؤال (58) تم استخدام (كا²) والتي بلغت 41,761^a وهي قيمة دالة إحصائية عند مستوى الدلالة الفا (0.01). وهذا معناه أنه توجد فروق في إجابات أفراد عينة الدراسة على بدائل السؤال رقم 64 حسب السؤال 58، بمعنى أنه كلما قل حجم التلاميذ في القسم (من 25-15) كلما زادت درجة استيعاب التلاميذ لشرح الأساتذة بالفصحى، أي ان العلاقة عكسية. كما أن هذه النتيجة جاءت دالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.01.

- علاقة السؤال رقم (64): "كم عدد التلاميذ في القسم؟ بالسؤال رقم (40): ما مدى إتقانك للغة العربية الفصحى؟ وبعد المعالجة الإحصائية تم التوصل إلى النتيجة الموضحة في الجدول التالي:

الجدول رقم (99): يوضح توزيع إجابات أفراد عينة الدراسة على السؤال رقم (64) بالسؤال رقم (40):

القرار	مستوى الدلالة	Chi- Square	درجة الحرية	المجموع	س 40			السؤال رقم (64)		
					جيد	متوسط	ضعيف			
دال	0,000	39,905 ^a	4	110	8	45	57	ت	من 25-15	64
				56,7%	4,1%	23,2%	29,4%	%		
				56	20	16	20	ت	من 35-25	
				28,9%	10,3%	8,2%	10,3%	%		
				28	0	21	7	ت	من 45-35	
				14,4%	0,0%	10,8%	3,6%	%		
				194	28	82	84	ت	الاجمالي	
				%100	14,4%	42,3%	43,3%	%		

من خلال الجدول أعلاه وبالنظر إلى إجابات أفراد عينة الدراسة على السؤال رقم 64 والمتعلق بـ كم عدد التلاميذ في القسم؟ والتي جاءت حسب الترتيب التصاعدي، حيث جاء في المرتبة الأولى البديل (من 20-15) بـ 110 تكراراً، وفي المرتبة الثانية (من 35-25) بـ 56 تكراراً، وفي المرتبة الثالثة جاء البديل (من 45-35) بـ 28 تكراراً، أما بالنسبة لإجابات أفراد العينة على السؤال رقم (40) والمتعلق بـ ما مدى إتقانك للغة العربية الفصحى؟ والتي جاءت حسب الترتيب التصاعدي، حيث جاء في المرتبة الأولى البديل (ضعيف) بـ 84 تكراراً، وفي المرتبة الثانية (متوسط) بـ 82 تكراراً، وفي المرتبة الثالثة (جيد) بـ 28 تكراراً، حيث نلاحظ وجود تفاوت واضح بين إجابات أفراد العينة على بدائل السؤالين وللكشف عن الفروق في إجابات أفراد العينة على السؤال (64) حسب السؤال (40) تم استخدام (كا²) والتي بلغت 39,905^a وهي قيمة دالة إحصائية عند مستوى الدلالة الفا (0.01). وهذا معناه أنه توجد فروق في إجابات أفراد عينة الدراسة على بدائل السؤال رقم 64 حسب السؤال 40، بمعنى أنه كلما قل حجم التلاميذ في القسم (من 25-15) كلما زادت درجة إتقان التلاميذ للغة العربية الفصحى، أي ان العلاقة عكسية. كما أن هذه النتيجة جاءت دالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.01.

- علاقة السؤال رقم (64): "كم عدد التلاميذ في القسم؟ بالسؤال رقم (69): ما مدى استيعابك للمواد الأجنبية؟ وبعد المعالجة الإحصائية تم التوصل إلى النتيجة الموضحة في الجدول التالي:

الجدول رقم (100): يوضح توزيع إجابات أفراد عينة الدراسة على السؤال رقم (64) بالسؤال رقم (69):

القرار	مستوى الدلالة	Chi- Square	درجة الحرية	المجموع	س 69			السؤال رقم (64)	
					جيد	متوسط	ضعيف		
دال	0,021	11,609 ^a	4	110	8	73	29	ت	من 25-15
				56,7%	4,1%	37,6%	14,9%	%	
				56	0	30	26	ت	من 35-25
				28,9%	0,0%	15,5%	13,4%	%	
				28	0	18	10	ت	من 45-35
				14,4%	0,0%	9,3%	5,2%	%	
				194	8	121	65	ت	الاجمالي
				%100	4,1%	62,4%	33,5%	%	

من خلال الجدول أعلاه وبالنظر إلى إجابات أفراد عينة الدراسة على السؤال رقم 64 والمتعلق بـ كم عدد التلاميذ في القسم؟ والتي جاءت حسب الترتيب التصاعدي، حيث جاء في المرتبة الأولى البديل (من 25-15) بـ 110 تكراراً، وفي المرتبة الثانية (من 35-25) بـ 56 تكراراً، وفي المرتبة الثالثة (من 45-35) بـ 28 تكراراً، أما بالنسبة لإجابات أفراد العينة على السؤال رقم (69) والمتعلق بـ ما مدى استيعابك للمواد الأجنبية؟ والتي جاءت حسب الترتيب التصاعدي، حيث جاء في المرتبة الأولى البديل (متوسط) بـ 121 تكراراً، وفي المرتبة الثانية (ضعيف) بـ 65 تكراراً، وفي المرتبة الثالثة (جيد) بـ 8 تكراراً، حيث نلاحظ وجود تفاوت واضح بين إجابات أفراد العينة على بدائل السؤالين وللكشف عن الفروق في إجابات أفراد العينة على السؤال (64) حسب السؤال (69) تم استخدام (كا²) والتي بلغت 11,609^a وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة الفا (0.05). وهذا معناه أنه توجد فروق في إجابات أفراد عينة الدراسة على بدائل السؤال رقم 64 حسب السؤال 69، بمعنى أنه كلما قل حجم التلاميذ في القسم (من 25-15) كلما زاد مدى استيعاب التلاميذ للمواد الأجنبية، أي ان العلاقة عكسية. كما أن هذه النتيجة جاءت دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة 0.05.

تعليق 29:

أسفرت النتائج الإحصائية للجدول رقم (98)، (99)، (100) أن تعداد التلاميذ للفصول الدراسية له علاقة وثيقة بالتحصيل الدراسي، وكلما قل عدد التلاميذ في القسم كانت درجة الاستيعاب أكثر في إتقان التلميذ للغة والتحكم في ملكتها. إن واقع التعليم يثبت أن أقسامنا تشكو من العدد الهائل للتلاميذ، ما يؤدي في ضعف النتائج الدراسية والتقليل من مردودية التعليم، وبالتالي بروز ظاهرة ضعف التلاميذ في مختلف المواد الدراسية.

تتحدد طبيعة اللغة الرمزية المكتسبة للتلميذ داخل الفصل من خلال العلاقة التفاعلية بينه وبين المعلم وباقي التلاميذ، وارتفاع عدد التلاميذ في القسم يشكل عائقاً كبيراً على تحصيل المعاني اللغوية، ويقلل من فرص التعلم التي يحصل عليها، فكثيراً ما ينطوي النظام الداخلي للفصل طرائق تربوية جماعية تقوم على أساس الشرح والإلقاء من جانب المدرس، إذ يعتبر هذا الأخير المسؤول الأول على تسيير الفصل وضبط التفاعل، وتوجيه التلاميذ إلى احترام المعايير التربوية باستعمال لغة

سليمة، إلا أنه قد يطرأ على سيرورة الاتصال جو يزخم بالفوضى والتوتر وعدم الإنصات، وهذا التفاعل يؤثر في درجة الفهم للمعاني المدرجة في المقرر الدراسي داخل حجرة الدرس، إضافة إلى كثير من المشكلات التربوية لأنّ مشكل الاكتظاظ يفقد العملية البيداغوجية قيمتها العلمية، ويشجع على ظهور سلوكات عدوانية نتيجة لصعوبة المراقبة والسيطرة على تصرفات عدد كبير من التلاميذ في آن واحد، وعامل الفوضى يسبب إرهاقا للمعلم والمتعلم على السواء، ويعيق من مساهمة العملية التعليمية في سياقها الطبيعي، ما يؤدي حينها الشعور بالملل والفشل والإحباط، ويقتل روح الإبداع في تقديم المحتوى بالمستوى المطلوب أو التقدم المرجو في البرنامج، كما يشكل الاكتظاظ عقبة أخرى تحول دون القيام بتقويم مستمر جاد بوجود أربعمائة تلميذ أو قد يتجاوز هذا في القسم الواحد، وهذا ما يحرم التلميذ مستحقه من التقويم، وفي خضم هذه العلاقات يضيق من الاستعمال اللغوي في إظهارها السليم سواء للمعلم أو المتعلم، حيث ينجم عنه ضعف في ترجمة الرموز اللغوية في شكلها الرسمي والمنظم ما يجعل من استحضار اللغة العامة أمرا حتميا، إثر استنزاف الطاقة والقدرة على مواصلة الحصص الدراسية، فلا يسع الأستاذ المتابعة المستمرة للسلوك اللغوي لكل تلميذ لهذه الأعداد الكبيرة.

يختلف التلاميذ في قدراتهم العقلية وفق ما يعرف بالفروق الفردية، تتباين بشكل واضح فيما بينهم مستوى الاستجابات ما يخلق عند البعض نتيجة عدم تطابق السلوكات اللغوية ما توافق قياس لغتهم العربية، الشعور بالخجل وعدم الثقة في النفس، فتكتفي هذه الفئة بالإنصات وسلوك هذا النوع من الاتصال الغير اللفظي يهدف وراء استعماله كاستراتيجية للتقليل من حدة التوتر في الفصل الدراسي، وبذلك تفقد هذه الفئة من التلاميذ القدرة على التعبير عن أفكارهم وأحاسيسهم وحوافزهم للوصول إلى معرفة معاني النصوص والأفكار التي يتلقاها خلال المواقف التعليمية المختلفة داخل الفصل، وهذا ما يبقي الكثير من الدروس غامضة ومهمة في تصوراتهم الذهنية.

أما إذا كانت الأقسام أقل من 25 تلميذا كما هو موضح في الجداول، تكون نسبة الاستيعاب وإتقان اللغات أكثر مستوى مما هو عليه الأكثر عددا، وهو يسمح للأساتذة بتمييز التلاميذ النجباء عن التلاميذ الذين يحتاجون إلى التشجيع والدعم من خلال الحصص الإضافية، بقصد إنماء تحصيلهم المعرفي واللغوي، كما يشجع هذا الوضع داخل الفصل على الإصغاء والانتباه من جانب التلاميذ، وعلى الأخذ والعطاء، حيث تنعكس الأدوار في عملية الاتصال، وإعطاء أكثر حضور وتوجيه للمدرس وذلك بتعلم العمل الجماعي وفي إطار تعاوني وفي نفس الوقت تقسيم المهام وتبادل الحديث والمناقشة والتطلع على أفكار وذهنيات الجميع والإنصات، مما يسمح لكل تلميذ بتنظيم أفكاره وتوضيحها، ما ينسجم عنه امتلاك مختلف المهارات اللازمة في النظام اللغوي، ويسمح أيضا بمعرفة الجوانب الإيجابية في البرامج ونواحي القصور فيه، لتقديم مقترحات تفيد في مراجعة البرنامج وتحسينه ليرفع بذلك من مستويات التحصيلية للتلاميذ وإثراء رصيدهم اللغوي والمعرفي النوعي، وهو ما يخالف واقع الفصل الدراسي الذي نشهده اليوم في المؤسسات التربوية.

2- مناقشة النتائج في ضوء فرضيات البحث:

2-1 تحليل نتائج الفرضية الأولى:

في عرض مناقشة نتائج الفرضية الأولى المتمثلة في:

- يساهم الرصيد باللغوي الأسري في تشكيل المسألة اللغوية في المدرسة الجزائرية.

تبين تحققها على أرض الواقع، وجدنا أنّ المستوى التعليمي والثقافي للوالدين وقدراتهما العقلية له تأثير واضح على النمو اللغوي للتلميذ، ولاسيما في المراحل الأولى لحياته وحيوتها ومرجع هام في بناء شخصيته، فالعملية التربوية في المدرسة لا تبدأ في فراغ، وإنما في مرحلة هامة من مراحل تكوين الطفل، يكون فيها قد تشبع بالقيم الثقافية لوسطه المرجعي الأسري، وكما هو معروف فتلاميذ المدرسة ينتمون إلى أنماط ثقافية متعددة ومتباينة في أصولها وفي معاييرها الثقافية، وهي على درجات متباينة في مدى اقترابها أو تباعدها عن الثقافة المدرسية.

وفي معرض التمييز بين تأثيرات التباين الثقافي للأسرة ودرجة الاهتمام ومساعدة الأبناء، أدرجت نتائج الدراسة أغلبية التلاميذ يتلقون المساعدة بنسبة (88,7%)، فالأسر تتولى مسؤوليات تنشئة أولادهم ماديا ومعنويا، غير أنّ الوضع الثقافي والاقتصادي له تأثير خاص في تلبية احتياجاتهم الخاصة من التعليم، ان الوسط الثقافي والتعليمي تؤهل أولياء الأمور لتقديم مساعدة للأبناء في مختلف الأنشطة والمسائل التعليمية التي تصعب على التلميذ، كما يساهم في ترغيبهم على حب التعلم والمعرفة من خلال تشجيعهم على المطالعة والمستوى أساليب الحوار المبني على أسس علمية، يلمس نوع من الثراء اللغوي، سيجعل التفاعلات الاجتماعية مصدر أساسي في بناء القاعدة اللغوية للطفل، خاصة إذا استعانت بأدوات ثقافية من كتب ومجلات وتلفاز وغيرها من وسائل تعليمية إلكترونية محفزة ما يرسخ فيه انطباعات معرفية تؤهله للنجاح الدراسي، على خلاف ذلك يتضاعف التأثير السلبي للوسط الثقافي كلما تدرج التلميذ صعودا في السلم المدرسي، فالوسط الأسري الثقافي المرجعي لا يتوقف في مرحلة الدخول إلى المدرسة، وإنما يواصل استمراريته وهيمنته في مراحل التحصيل الدراسي كافة، ورأس المال الثقافي المتاح لهم في أوساطهم الاجتماعية فإن أرباحهم الثقافية ستكون مضاعفة على مستوى النجاح والتفوق المدرسيين، لذلك فإنّ رأس المال الثقافي وما يشمل من اللغة واللهجات وأنماط السلوك والاتجاهات وطرق التفكير والاهتمامات، تدخل في تشكيل السمات الأساسية الهامة في بنية الثقافة لدى التلميذ، لذا وضحت نتائج الإحصائية أنّ لغة الوالدين كان لها تأثير على لغة التلميذ، سواء في اللغة المحكية للأسرة التي يتلقاها مباشرة من خلال الانغماس الكلي في وسطها، او ما يتعلق بلغات يكتسبها وفق محاكاته أو تشجيعا لها، حيث كانت نسبة تشجيع الأولياء للغة العربية الفصحى بنسبة (39,7%) والتي احتلت درجة أولى من اللغات التي يتقنها أولياء الأمور، وفي درجة ثانية لصالح اللغة الفرنسية وهذا ما يوافق نسبة تشجيعهم لها بعد الفصحى بنسبة (35,1%)، لذا فإنّ الوضع اللغوي الذي يسود الأسرة يكتسب تلقائيا لأبنائهم.

ولتأمين مستوى لغوي معياري لدى الناشئة، تسعى الأسر إلى تنمية الرصيد اللغوي بالاعتماد على مؤسسات دينية:

المسجد والمدارس القرآنية...، أو ثقافية: حضانة، تعليم تحضير... الخ.

أوضحنا ما للقرآن أهمية في اكتساب اللغة العربية الفصحى وتقويم اللسان والنهج على قواعدها، والكثير من الدراسات أثبتت ذلك، وهو ما جعل أسر أفراد العينة تبدي اهتمام لإقبال أبنائهم لحفظ القرآن بنسبة (97,4%)، لكن سرعان ما يغيب تعزيز المتابعة المستمرة لمسيرة أطفالهم مع نهاية المرحلة الابتدائية، وإلى جانب غياب الوعي الثقافي بأهمية تنمية الاتجاهات القرآنية والذوق الفني في تنمية مهاراته وترسخ العادات اللغوية لديه من قصص ومحفوظات...، لذا كان من دواعي إقامة

مؤسسات ثقافية من دور الحضانة ورياض الأطفال، والمرحلة التحضيرية لإكمال الدور الوظيفي والتربوي والتطبيعي للأسرة، وما تعانيه هذه الأوساط التعليمية من صعوبات وعوائق، جعل القصور يستحوذ على فئة كبيرة من الناشئة نتيجة الأسباب والظروف والأوضاع التي تحيط بها، ومن الأساليب والطرق التعليمية الممنهجة على أساس عملية تراعي التباين اللغوي بين لغة المحيط ولغة التعليم.

نجد أنّ الأسرة باعتبارها مؤسسة من مؤسسات التنشئة الاجتماعية فإنّ دورها الوظيفي غير محدد، فهي تسعى إلى المحافظة على تمكّنها وتوازنها الداخلي، وذلك بأن يكون بين أعضائها مستوى من تشبع سلوك مقبول اجتماعيا، وهذا يرتبط ارتباطا وثيقا بما تتحلى الاتجاهات الوالدية لجانب الاهتمام ومساعدة الطفل حتى تتحقق التنشئة أهدافها، وترافق هذه المساعدات حتى مراحل متقدمة من العمر لتوفير مناخ المناسب لتعلمهم، حيث أكدت نتائج الدراسة أنّ أفراد العينة يتلقون تعليما إضافيا في مؤسسات خاصة من أجل سد ثغرات الضعف اللغوي الذي يعاني منه التلاميذ، وهذا الضعف بالرأس المال اللغوي ناتج عن العجز الذي شمل المراحل الأولى من التعليم، وفي مستوى التمكنات اللغوية للتلميذ، وهو ما يفسر مستويات الطلبة في اللغة العربية واللغة الأجنبية تتراوح بين المستوى الضعيف والمتوسط مقارنة بنسبة ضئيلة جدا ذات المستوى الجيد، كما ارتبط الاهتمام التحصيلي للمواد الأجنبية بعامل ظاهرة الثنائية اللغوية الذي ورثه الأبناء من أوساطهم الأسرية، إذ يساهم الميراث اللغوي في تحديد ميول وزيادة دافعية التلميذ لتعلم لغة معينة، وهذا ما ترقبناه خلال نتائج الدراسة لمن يقبلون على دروس خصوصية في لغة الفرنسية نسبة لإتقان أوليائهم لهذه اللغة.

ومع الانتشار الواسع لظاهرة الدروس الخصوصية، زادت الأعباء الشاقة على كاهل الأولياء لما تكلفه من أموال باهظة تفوق بالقدرة المالية للفرد، وهذا ما نلاحظه في واقعنا الاجتماعي، كثير من أولياء الأمور يقفون عاجزين عن تقديم مثل هذه المساعدات في المرحلة الثانوية لأولادهم، وهم بالمقابل لا يستطيعون تأمين الشروط المادية الكافية لتساهم في تعليمهم على نحو أفضل وتجاوز الصعوبات المدرسية.

ومما سبق نجد أنّ مسألة التباين اللغوي ستبقى سجيئة إثر الضعف في الأداء الوظيفي الأسري الذي يعاني منه أكثر جراء التغيرات والتطورات الحاصلة، خاصة في المجال التربوي والتعليمي، إذ أصبحت الأسر لا تولي اهتمامات ببحث روح المطالعة أو مساعدة الطفل على اكتساب ألفاظ وجمل يزيد من ثرائه اللغوي أو المتابعة المستمرة والنظر إلى ما يحتاجونه من المساعدة ومع توجيهه للمؤسسات التعليمية والثقافية، وما تعانيه من جوانب القصور يزيد الأمر تعقيدا في درجة التقارب بين لغة الوسط ولغة المدرسة مما يقلص فرص النجاح المدرسي عند الأطفال، وتصبح اللغة العامية هي اللغة المهيمنة على أفواههم، إذ يمكن إرجاع حالات الفشل الدراسي عند الأطفال إلى واقع ذلك التباين الكبير بين ثقافتهم المرجعية الأسرية والثقافية المدرسية، ففي الوقت الذي يجد فيه أطفال الأوساط الاجتماعية المغمورة في وسطهم الاجتماعي كل من شأنه أن يساعد على نموهم العقلي والنفسي والثقافي، وفقا لمعايير المتطلبات المدرسية، على خلاف أطفال الأوساط الاجتماعية الفقيرة ماديا ومعنويا، فانهم يعانون كثيرا من الصعوبات الاجتماعية والتعليمية وحتى النفسية والتي تنعكس سلبا على عملية نموهم النفسي والعقلي.

2-2 تحليل نتائج الفرضية الثانية:

أما بالنسبة للفرضية الثانية التي تتمثل في:

"ساهم الانغماس اللغوي في المحيط الاجتماعي المتسم بالتعددية اللغوية من تأزم المسألة اللغوية في المدرسة الجزائرية"، تم التأكد منها وفق ما أدلت به نتائج الدراسة، "اللغة كظاهرة اجتماعية تتصف بتلقائية النشأة، أي أنّها بحكم تراكماتها

التاريخية وبحكم أنها تنشأ خارجة عن الأفراد لأنها من صنع الجماعة، وأنها تكتسب خاصية التلقائية، حيث يتناقل الخلف عن السلف مفرداتها، وعباراتها، وأساليبها، ويخضعون لأحكامها، وقواعدها ويحترمون دلالاتها وتركيباتها. (علي شتا، 1996، ص 80) فمن خلال وظائفها الأساسية تحافظ على بقاء النسق الاجتماعي واستمراره، فالتلميذ يشكل فرد من أفراد المجتمع، يتغير مستوى اكتسابه في كل محطة من محطات حياته، حيث تتخذ مراحل أولى من حياته طابع تلقائي، تتحقق الملكة اللغوية لديه تلقائياً، يغمس في محيطه الذي يعيش فيه، أين يتعرض لسماع أبويه وغيرهما، من أقوال وأمثال فيكتسبها عن طريق التقليد والمحاكاة ويأخذ النماذج اللغوية عندهم على مر الأوقات، فيضحي قادراً على النسج على منوالهم على حد تعبير ابن خلدون، وتحصل له الملكة المستقرة في العبارة عن المقاصد على نحو كلامهم. (راند، 2019، ص 25)

ونظراً للنمط اللغوي الذي يتميز به المحيط الاجتماعي، وجدنا أن أفراد العينة مزدوجي اللغة بنسبة (73,7%) نتيجة التداخل اللغوي بين اللغة العامية وهي اللغة التي تشكل حيز كبير من المحيط الاجتماعي، وبين اللغة العربية الفصحى وهي اللغة الرسمية الأولى في المدرسة الجزائرية.

فأفراد عينة الدراسة كثيراً ما يلجئون إلى توظيف كلمات أو جمل عربية فصحى نتيجة التقارب بين هذين المستويين، أو من خلال مكتسباته القبلية التي تشكلت من الأسرة والشارع والمؤسسات التعليمية والثقافية وغيرها، فإن التعرض والاختلاط بأفراد البيئة اللغوية أمر أثبتت الدراسات الحديثة أهميته ونجاعته في التحصيل اللغوي، فكلما تعددت خبرة الفرد واتسع نطاق بيئته ازداد نموه اللغوي.

والمحصل اللغوي للطفل يتأثر بمدى اختلاطه بالبالغين الراشدين لاعتماد اكتساب اللغة ونموها على المحاكاة والتقليد، فهذه التأثيرات تتفاوت بحسب طبيعة العلاقات الاجتماعية والنظم والتفاعلات الموجودة في هذه المؤسسات، فهي تختلف نسبياً عن بعضها مما يجعل درجات التأثير أيضاً مختلفة، وتعد هذه المؤسسات القاعدة الأساسية في العملية التربوية برمتها خاصة إذا كانت قائمة على أدوارها الوظيفية، يكون انغماس الطفل فيها إيجابياً تعمل على ربطه بالبيئة التعليمية الاجتماعية وتزوده بنظام لغوي فصيح، وترسيخ قواعده بما يؤهله على تعلمها وعلى مجابهة الازدواج اللغوي. إتقان لغة الفرد مرهون بمدى التركيبة البنوية المكتسبة، ما يؤدي إما بتنمية أو إضعاف القدرات الاستيعابية والتعبيرية للفرد وعلى تحقيق مقاصد التواصل في حياته اليومية.

كما نشهد في مقامات التواصل ظاهرة الثنائية اللغوية (عربية/فرنسية)، والتي بلغت لدى أفراد العينة نسبة (94,8%) وهذا الوضع اللغوي ناتج عن ترسبات تاريخية استعمارية، شبت على الواقع اللغوي الجزائري، لذا اكتسبها أفراد العينة بطريقة طبيعية من وسطه الاجتماعي وبيئته التي يعيش فيها، وفي هذه الحالة فهي الثنائية اللغوية الطبيعية، أما من حيث الإتقان وجدنا التلاميذ وفق ما أدلت به نتائج الدراسة يكتسبون الثنائية اللغوية المركبة نظراً لإتقانهم للغة الأولى أكثر من اللغة الثانية، فاذا أمعنا إلى الممارسات اللغوية لواقعنا، فهو مختلف عن لغة المدرسة، مما يجعل هناك فراغاً بين اللغة الممارسة في الوسط البيئي للتلميذ واللغة المدروسة، يشكل له عقبة في نموه اللغوي والمعرفي والفكري، ويكون رصيده اللغوي القبلي مزود بنسق لغوي خليط من عربية دارجة، والفصحى والفرنسية، وهو ما قد يؤثر على العملية التعليمية التي تستلزم توظيف مكتسباته اللغوية.

تصاحبه هذه الثنائية والازدواجية اللغوية في كل مراحل حياته وتلازمه في كل أعماله، وتظهر واضحة في سلوكه وانفعالاته، فهي تؤثر تأثيراً كبيراً عليه، وخاصة ظاهرة الثنائية اللغوية، كثيراً ما يلجأ لها التلميذ كوسيلة لرفع مكانته الاجتماعية

يظهر بها الآخر رقيه وتحضره، كونه تمثل لغة مرموقة اجتماعيا وعلميا، وكانت نسبة استخدامها للتلاميذ بنسبة (57,2%)، إلا أنّ لها انعكاس على مستوى التلميذ نتيجة التحول اللغوي تكمن في عدم الثبات في لغة معينة وهو ما يؤكد أنّ التحول لا يتقن أي لغة من اللغتين سواء على العربية أو الفرنسية، فكانت النتيجة تتراوح بين مستوى الضعيف والمتوسط، هذا بالإضافة ينشأ عنها التردد وعدم الثقة في النفس وعيوب النطق وغيرها، وقد استمرت هذه الظاهرة في النمو والاتساع في العصر الحديث لكثرة وسائل الاتصال بين المجتمعات المختلفة، أدى بظهور نوع آخر من الثنائية كما أشار إليها محمد الخولي الثنائية الإعلامية Information bilingualism، وتنامت هذه الظاهر وللأسف الشديد، حيث أصبحنا نرى ونلمس بشكل جلي أبرز آثار العولمة علينا، وعلى من حولنا، وأصبح الواقع يشهد انتشارها في كل من التلفاز والهاتف ووسائل تكنولوجيا أخرى، غير ما نلمسه أكثر في انتشار ظاهرة استخدام الهاتف الذكي في كل الأوساط الاجتماعية ومنها الوسط التربوي، مما يسمح استخدام شبكة التواصل الاجتماعي فيه، وبلغ استخدامه لأفراد عينة الدراسة نسبة (72,2%)، إنه لا يفارق أيدي الطلبة أثناء الدوام وخارجه، ما ساهم في تشتت انتباههم والإبحار في عالمها الافتراضي، يشعر بأنّها أصبحت جزءا من تكوين شخصياتهم، وتوظيف اللغة في الأوساط الإعلامية يلاحظ المتتبع للشأن اللغوي ما يشبه الفوضى اللغوية، لا ترقى إلى تحقيق الانسجام الاجتماعي والثقافي والوطني، فكل نمط لغوي يؤدي وظائف توكل إليه، تختفي وراء شعارات الانفتاح والثقافة والتعاور والتسامح، ساهم من تسريب الهيمنة الأجنبية عبر مفهوم إيجابي، وتشجيع تعليم لغات جديدة من لأغراض تواصلية واستراتيجية، والتردد المستمر للمواقع أثر على تنمية المهارات اللغوية، وهذا الأثر يختلف باختلاف استعمالها ودى توظيفها على أسس علمية، قد يكون لها إسهام كوسيلة تعليمية تثقيفية بما تتميز به من خدمات إلكترونية يستعين بها التلميذ في مشواره الدراسي، وإمداد مستعملها بما يزيد من حصائلهم من الألفاظ اللغوية، وتؤكد لنا أغلبية أفراد عينة الدراسة بنسبة (93,4%) أن للإعلام دور في اكتساب ألفاظ جديدة، حيث نالت اللغة الإنجليزية نسبة (54,6%) واللغة الفرنسية (47,4%) وتلها اللغة العربية (37,6%) سواء كان هذا الاكتساب من أفلام أجنبية أو وثائقية، مسلسلات، برامج رياضية وغيرها، وهذا التنوع من البرامج خلق جيل إعلامي أكثر شغفا واهتماما بتعلم مختلف اللغات، مما أصبح يميلون لاستخدام لغات أخرى كالتركية والألمانية والإسبانية وغيرها.

ومن الجانب السلبي قد يؤول هذا الاحتكاك من اللغات أثارا صحية تتمثل في العجز اللغوي واضطرابات نفسية، كما قد تكون سببا في قلة المطالعة ومراجعة الدروس، وأثارا أخرى على مستوى الأمن اللغوي وتتمثل في هيمنة لغة الغالب على المغلوب بما ينعكس سلبا على لغة التخاطب اليومي، من تداخل لغوي واستحضار لغة هجينة تهدد كيان اللغة القومية، وهذا بدوره يؤدي إلى تدمير العملية التعليمية كلها وإضعافها واستبعادها عن الطريق، ويصبح ينظر للغة العربية الفصحى على أنّها ضعيفة وغير قادرة على مواكبة العصر الحالي، وهذا ما وجدناه ضمن أفراد العينة بنسبة (39,2%) من يرونها أقل قيمة من اللغات الأجنبية، وأنها لغة شعر وأدب (20,1%)، ولا تصلح لأن تكون لغة علم وتكنولوجيا (9,3%).

قد يترتب على هذا الوضع شخصية مضطربة غير واضحة الملامح والأبعاد، يعاني من حالة الصراع الثقافي، غير قادرة على تحديد أي ثقافة ينتهي.

ومن مظاهر الانحلال أيضا بروز ظاهرة الازدواج اللغوي على وسائل الإعلام، أصبح يظهر لنا بوضوح إحلال العامية محل الفصحى في كل مجالاته من إعلانات، أفلام مترجمة، أفلام كرتون، حوارات... وغيرها، إنّ هذا التحول خيار خطير يعصف بوحدة الأمة وتوظيف هذه اللهجات في وسائل الإعلام والاتصال هو تهجين وإفساد للغة وللثقافة، وفساد اللغة من فساد

العقل، فبدل الحرص على الرفع من مستوى المتلقي وتعزيز ثقافته اللغوية صار الحرص على نبذ ومحاربة اللغة العربية في سبيل تبليغ رسالتهم وتحقيق آثارها.

والأدهى من ذلك نمط الكتابة العريبي، النمط اللغوي الأكثر خطورة، والذي توسع استعماله في الومضات الإشهارية ومواقع التواصل الاجتماعي، وكانت نسبة استخدامه لأفراد العينة (62,4%) وهو يكتب بأحرف مختلفة من العربية الفصحى واللاتينية وأعداد رقمية وبلغات مختلفة ممزوجة.

ان استخدام لغة أخرى تختلف عن اللغة العربية يضاف الى أهم التحديات التي تواجهها، إذ تهدد بشكل كبير مصيرها في الحياة اليومية لهؤلاء التلاميذ، وان لهذا الواقع المزري، يحمل في ثناياه بذور التوجس والريبة، فماذا عسى للغة العامية أن تمده لتلاميذنا وهي لا تستطيع أن تمده بما يحتاجه من ألفاظ، وأساليب تعبيرية مناسبة لحواره أو كتابته أو تفكيره، أكثر من لغته الفصحى التي تمثل لغة الهوية والثقافة والدين، ولا يغيب ان اللغة التي تتسع مدلولاتها للقرآن وآياته بهذا الاقتدار الفائق، لابد ان تكون أقدر على التعبير عن أي مستوى من مستويات تقدم الانسان عبر العصور، فوسائل الإعلام لها دور ومسؤولية كبرى في مسألة الارتقاء بالمستوى الفكري واللغوي للمجتمعات، لها من القدرة ما يكفيها لتنمية الملكة اللغوية عند المتلقي، في نشر اللغة الفصحى والارتقاء بها، لتساهم في ذلك دور كل من الأسرة والمدرسة، من أجل مواكبة العصر والقدرة على مجابهة أخطار العولمة.

كما وجدنا ان التلميذ وفق طبيعة التفاعلات اللغوية ضمن السياق الاجتماعي، يتأثر بجماعة الرفاق، فالفرد في أثناء مشاركته في هذه الجماعة يكتسب ويتعلم مكانات وأدوار اجتماعية، حيث تعمل في جماعة الرفاق ميكانيات متعددة تساعد في تحقيق دورها النفسي الاجتماعي لأعضائها وفي تحقيق وظائفها في التطبيع الاجتماعي، تلك الوظائف التي لا تستطيع المؤسسات الأخرى القيام بها، او على الأقل لا تحسن للقيام بها بقدر ما تقوم به هذه الجماعة، فالفرد يسير معاييرها أكثر من مسيرته لمعايير المدرسة او الأسرة، لأنه داخلها يتفاعل مع أقرانه ويندمج معهم ويعبر بحرية عن انفعالاته، ومناقشته كل ما هو جديد ومستحدث وتزودهم فرصة جيدة للتقليد من خلال تفاعلهم مع بعضهم، لذا تساهم بشكل كبير في اثناء فكر أفرادها، وتستقيم فيهم نمط الممارسات اللغوية بما تجمع أفكارهم وأهدافهم، لذلك قد يميز لكل جماعة لغة خاصة بها، وهو ما أكدته افراد عينة الدراسة بنسبة (76,8%)، تتوفر هذه اللغة على دلالات لفظية مشتركة وخاصة، تمثل رموز لغوية المتداولة لهذه الجماعة، وفي خضم هذه العلاقات الاجتماعية والمكتسبات القبلية اللغوية لتلاميذ، يتواصل تأثيرها داخل البيئة المدرسية سواء في الساحة أو حتى داخل جدران الفصل، نظرا لأن اللغة العامة التي تستعمل في المحيط الاجتماعي أثرت في قدرة التلميذ على مجابهة الاختلاف القائم بين لغته وما تتطلبه المدرسة، وكيف لا واللغة العامية قد استحوذت على الجماعة التربوية داخل المدارس، في حين الفصحى تنحصر استعمالها في المقامات الرسمية فقط، يمارسها في البيت والشارع والساحة المدرسة، لذا كان ما يتعلمه منها أقل بكثير مما يعرفه من العامية، فتحدث هوة بين الفصحى التي يتعلمها والعامية التي نشأ عليها، ويكون لهذه الأخيرة أثرا سلبيا حتميا في اللغة الفصحى، ما يعيق التلميذ على المشاركة في العملية التعليمية، كما يمكن للمدرسة أن تعيق نمو إمكانيات تحصيل المعلومات من قبل التلاميذ عوض أن تعتني بها، فالاختلافات في الضوابط اللغوية بين المحيط الاجتماعي والمدرسة ينعكس سلبا على سير العملية التعليمية وعائقا أمام بلوغ الرسالة التربوية وأهدافها.

2-3 تحليل نتائج الفرضية الثالثة:

من خلال مناقشة نتائج الفرضية المتمثلة في:

- ساهمت بيئة المدرسة في تأزم المسألة اللغوية في المدرسة الجزائرية.

تأكدت أبعاد هذه الفرضية في جزء كبير من خلال ما أسفرت به أغلبية النتائج الإحصائية.

وجدنا أنّ مظاهر التعدد قد استحوذت على بيئة المدرسة، نتيجة تأثير الواقع اليومي للمتعلم المشوب بالعامية، وهو النظام اللغوي الذي اكتسبه من محيطه الأسري والاجتماعي، وهذه اللغة تختلف اختلافا جوهريا عن اللغة العربية الفصحى من حيث السمات اللغوية، وهي الأكثر رسوخا في ذهنه والمهيمنة على أي أنظمة لغوية أخرى يتعلمها، عربية كانت أو أجنبية. وباستحضار الازدواجية اللغوية على كافة مراحلها التعليمية، أثر سلبا على تحصيله اللغوي والدراسي، فقلة الممارسة لاستخدام اللغة يؤدي بطبيعة الحال إلى ضعف الطلبة في مستوياتهم اللغوية، بما يحدثه التداخل بين العامية والفصحى، إلى جانب فقدان الطلاقة اللغوية وضعف القدرة على التعبير والإنتاج الفكري المكتوب، وشيوع الازدواجية والثنائية اللغوية في الأوساط التعليمية وفق ما تم طرحه في مناقشة النتائج تفاقمت لعدة أسباب متشابكة، صنعت ملامح الضعف الأداء اللغوي في المدرسة الجزائرية ومنها التجاوزات اللغوية في إطار العام للعلاقات الداخلية للنظام المدرسي، حيث يشهد الواقع طغيان العامية على أفواه كل من المعلم والمتعلم والطاغم الإداري وأصبحت اللغة العربية ممارستها سطحية ومحدودة، غالبا ما تكون في الكتب العلمية المقررة، هذا الاستخدام جعل من المتعلم يميل لا شعوريا إلى استخدام هذا النوع من المستوى والذي يعرف عند فرجسون بالمستوى الوضعي، فاستخدامها كان تلقائيا لدى التلاميذ بنسبة (78,9%)، مما شجع هذا الوضع الوقوع في أخطاء لغوية، والتي قلما يعالجها المعلم، والتلميذ لا ينتبه وبالتالي يبقى مستمرا في الخطأ بل وتتراكم عليه أنواع أخرى من الصعوبات تؤدي إلى تدني في مستوى الفهم واستيعاب ما يقرأ، وعدم قدرته على فهم واستيعاب ما يقرأ على النحو المطلوب يفضي إلى تدني اكتسابه المعنوي ومحصولة الفكري والثقافي، وربما كان من مظاهر هذا الضعف نلمس آثاره واضحة من تداخل العامية والفصحى وحتى الأجنبية الذي نشهده في أحاديث ومناقشات كثير من المدرسين والأساتذة، وقد يتباين مدى وجود هذه الظاهرة من مادة دراسية إلى أخرى، ويجد هذا الضعف ضالته على مستوى أساتذة المواد العلمية أكثر، غير أنّ لوجودها ولانتشارها بشكل عام يؤثر على اللغة العربية وتهميشها والجهل بمدى ما تمثله من مرتكزات للتقدم في سائر المواد الدراسية الأخرى، وإن كثرة التخصصات العلمية وتشعب فروعها من أهم أسباب لجوء الأساتذة لاستخدام العامية قصد الإيضاح والشرح من جهة، ومن جهة أخرى ضعف الإعداد اللغوي في كثير منهم، رغم الكم الهائل للمواد التي يتلقاها المعلم خلال السنوات الدراسية من التكوين، فإنّ المستوى لا يعكس حجم المجهودات المبذولة، والكثير ما يمضي المعلم الطالب في الطريق التعليمي إلى آخر الشوط فيخرج من الجامعة وهو لا يستطيع أن يكتب خطابا بسيطا بلغة قومه، وتمته تسبب كبير في استقبال حشود الطلبة الجدد أدى إلى تسبب أكبر في التكوين، وكذلك نظام المسابقات التي لا تستند إلى معايير الانتقاء الموضوعي، ويفتقر لأهمية رسكلة الأساتذة، وتجديد خبراتهم ومعارفهم اللغوية بما يتلاءم نوعية التعليم وهيئتهم لها، لذا من الطبيعي أن نجد أساتذة يفتقدون إلى كفايات تدريسية مبنية على منهجية علمية دقيقة.

وفي خضم المواقف التعليمية في الفصل، كيف ينبثق من هذه الممارسات اللغوية اكتساب مهارات للطلبة، وهي مهارات تتحقق ضمن عملية تكاملية وتعتمد في بدايتها على الاستماع اعتمادا كليا، والحديث المعتمد في الفصل يفتقد لأسس صحيحة مبنية على لغة معيارية، وهذا ما يؤدي باللغة العامية أن ترسخ في أذهان الطلبة وترسخ معها الأخطاء اللغوية، وتدني الحصيله

اللغوية للغة الرسمية، والكلمات التي يتلقاها مسامعهم تثبت في الذاكرة، وأثناء الحديث المتعلم لا يسعفه رصيده اللغوي اللفظي بالمفردات اللغوية المطلوبة المناسبة التي يستطيع بها أداء مهمته أو دوره في التعبير، فيضطر لاستخدام اللغة المحكية أو اقتراضها من أحد محدثيه في الفصل الدراسي، وهو ما أكدته أفراد العينة، عند المشاركة في القسم يسمح لهم باستعمال العامية بنسبة (78,9%)، وهذا ما نشهده في المواد الأجنبية، يلجأ المتعلم إلى عملية الاقتراض اللغوي خلال المشاركة وتفاعله في حجرة الدرس إلى الاستعانة بلغات أخرى- في الأغلب كانت بالعامية- من مفردات أو جمل يوظفها في اللغة الأجنبية تمكنه من أداء دوره وتحقيق هدفه، وهذا ما أدى إلى إضعاف مستوى إتقانهم لهذه المادة والتي كانت لأفراد عينة الدراسة بين المستوى الضعيف والمتوسط، فالأقتراض اللغوي يقلل من فرص تعلم اللغة المستهدفة، أو فرص تلقي واستيعاب عناصرها اللفظية والمعنوية أو من فرص استخدام هذه العناصر، وهذا ما أشارت إليه نتائج الدراسة بوجود صعوبات أثناء المشاركة في الفصل، والتي كانت الأولى على قائمة البدائل المطروحة للطلبة "صعوبة تحقيق التسلسل المنطقي عند التعبير بنسبة (20,8%) للذين أجابوا ب (نعم)، و(52,1%) لصالح الذين أجابوا ب (أحياناً)"، ومن ثم يؤدي إلى عدم وجود فاعلية لها في مجالات التعبير المختلفة، الأمر الذي يؤدي بالتالي إلى ضعف مستوى هذه المجالات بنحو عام.

ومن الأسباب الأخرى التي أدت إلى ضعف الأداء اللغوي للتلميذ، والذي نراه في الأوساط بالتعليمية من طرائق التدريس وأساليبها المتبعة في مؤسساتنا التعليمية والكتب الدراسية، والمناهج المقررة في هذه المؤسسات، وضعف المهارات والقدرات وعدم وجود الاهتمام الكافي بتقويتها، وتطويرها بحيث تصبح مواكبة للطرق والمناهج الحديثة في التعليم، ومتلائمة مع ثقافة العصر ومع ما تواجهه اللغة من ظروف، فلا يزال الكثير من المدرسين ينتهجون في تدريسهم طرقاً تقليدية عقيمة، فاقدة لعنصر التشويق ولا تستميل التلاميذ، ولا تطور مهاراتهم اللغوية، ولا حتى تكتشفها، بل يعمل هذا الأسلوب على تقليل الحماس لتعلم اللغة وإضعاف القدرة على كسب المفردات، وكثيراً ما يسودها جو من الضجر والملل أو إلى الانحراف بالذهن من التركيز والانتباه، فالطرق الإلقائية والتلقينية على النحو المتبع في مؤسساتنا يؤدي بدوره إلى نفور الطلبة وعدم إقبالهم على التفاعل مع المادة، مما يستلزم إحداث ثورة في طرائق التدريس وأساليبها بالاعتماد على التقنيات الحديثة ووسائل الإيضاح المناسبة التي تجذب الانتباه وتشد المتعلم نحو المحتويات المقدمة، فيقبل على تعلمها في جو من الإثارة والحماسة، لتخلق جيلاً واعياً بما يدور حوله في العالم، دون أن يفقد هويته ليصبح قادراً على التنبؤ والإبداع، لا الحفظ والتلقين، خاصة وأن واقعنا التعليمي الراهن يؤدي في معظم الأحيان إلى تدريس مفاهيم أو موضوعات منفصلة عن بعضها البعض وهذا ما أكدته أفراد عينة الدراسة، بوجود بعض أوجه القصور في محاور الكتاب المدرسي ومن بينها "عدم تنوع المواضيع (47,4%)، وعدم ارتباطها بالواقع المعاش (46,4%)، هذا بالإضافة إلى كثافة البرامج الدراسية (43,3%)، وصعوبتها (51,5%)، مما أثر سلباً على الحجم الساعي للتعليم، ولعدم وجود وقت كاف للاستفسار في الحصة وصعوبة بعض المفاهيم التي تحتويها المقررات الدراسية، كما أنّ البرامج الجديدة وفق المقاربة بالكفاءات تظم مهارات واستراتيجيات مطلوب تنفيذها، إلا أنّ كثرة أعداد التلاميذ داخل الفصول، وضيق الوقت، يعيق من تطبيقها في الواقع، وفسر الأساتذة الميدان الدراسي أنّ المقاربة بالكفاءات لم يتم توظيفها على أسس علمية سوسيوتربوية دقيقة، هذا إلى جانب ندرة الوسائل التعليمية الذي يشهده الواقع المؤسسي، وهذا ما يطرح إشكالية لدى المعلم في إنهاء البرنامج خاصة عند اقتراب نهاية المواسم الدراسي مما يجبره التسريع في تقديم الدروس وحشو المعلومات، ما ينسجم عنه المشاكل الانضباطية داخل الصف، وضغوطات نفسية للمعلم والمتعلم تتسم بحالة من التوتر والارتباك وحالة

من التعب وعدم الاستجابة بالشكل المطلوب للأداء التعليمي، وهو ما يجعل من مكتسبات التلاميذ سطحية وعدم التمكن فيها، ما يؤثر على المردود العام للتلميذ، ويضعف من نتائج والمخرجات المرجوة للعملية البيداغوجية. ومما سبق الإشارة إليه، نجد أنّ الدور الذي تلعبه المدرسة في إغناء لغة التلميذ وتطور مهاراته اللغوية عامة، يعتمد بصورة كبيرة في نشاطه وحيويته على مدى ما يمتلك التلميذ نفسه من استعدادات فطرية لتلقي اللغة أو تعلمها، ثم ما لديه من بواعث نفسية وطموحات شخصية حافزة على التعلم وعلى المشاركة والاختلاط بالآخرين، كما يعتمد على طرق تعامل هذا التلميذ مع المناهج المقررة وتفاعله مع الموضوعات التي يدرسها والمعلومات التي يتلقاها، ثم ما لديه من عادات خاصة في المذاكرة والحفظ والمناقشة والحديث، وأخيرا على نوعية الأفراد الذي يمارس اللغة معهم ويتأثر بهم وبلغتهم داخل إطار المدرسة: الأساتذة، الطاقم الإداري، جماعة الرفاق... الخ.

3- النتائج العامة:

من خلال النتائج المتوصل اليها يمكن القول ان الفرضية الرئيسية للدراسة والمتمثلة في: "ان الاسرة والانغماس اللغوي في المحيط الاجتماعي وبيئة المدرسة من اهم العوامل التي ساهمت في تأزم المسألة اللغوية في الجزائر، قد تحققت من خلال الفرضيات الجزئية لدراسة". وبعد الدراسة النظرية والتطبيقية تم التوصل الى مجموعة من نتائج العامة حددت لنا واقع اللغوي الذي انبثق على كل عامل من العوامل التي طرأت اليه الدراسة وهي الأسرة، الانغماس اللغوي في المحيط الاجتماعي، بيئة المدرسة، والذي كان أثارها واضح في اسهام تأزم المسألة اللغوية في المدرسة الجزائرية، نذكر منها: -يتوقف أثر الاسرة في عملية التنشئة اللغوية على نسق من العوامل البنوية المكونة لها: المستوى التعليمي للأبوين، مستوى الدخل، عدد افراد الاسرة، العلاقات القائمة بين الأسرة، حيث تساهم هذه العوامل نوعا من التوازن والتكامل في مكتسبات الطفل لغويا ومعرفيا. -مستوى التعليمي للأبوين له دور كبير في مرافقة أبنائهم في التعلم سواء بتحفيزهم او تشجيعهم او مساعدتهم في الواجبات والنشاطات المدرسية، نظرا لما يمتلكه من مؤهلات تمكنهم من ذلك، وهو الامر الذي يساعد المتعلم ان ينشأ في جو من الثراء اللغوي والمعرفي. -تحققت نتيجة الباحثة بوزارديبحة دينارزاد، ان الانتماءات الاجتماعية لا تؤثر على فئة دون أخرى على عملية تعلم اللغة، نظرا على ان هذه العملية تمارس في المدرسة إلا ان للانتماءات الاجتماعية تأثيرها على مستوى اللغوي للطفل. -تعاني البيئة الاسرية قصورا في الأداء الوظيفي لجانب الأبناء من التعليم والمتابعة والاهتمام لتنمية مهارات اللغوية والتمكن فيها حتى تساهم في امتلاكه نظاما لغويا والبلوغ لأقصى غايات التعلم، وهي تحقيق الكفاءة التواصلية، فيكون بمقدورهم اتقان اللغة ومواجهة الازدواج اللغوي وانعكاساته على البناء المعرفي والفكري والنفسي. -ان للمؤسسات التعليمية في مرحلة ما قبل المدرسة أهمية كبيرة، تعمل على تهيئة الطفل للالتحاق بالتعليم الالزامي، فهي مرحلة أساسية في التكوين القاعدي للبنية المعرفية لطفل، تهدف الى تنمية قدراته اللغوية والنفسية والاجتماعية، وإذا ما كان التزامها بالأدوار الوظيفية التعليمية، كان لإسهامها دور في الارتقاء باللغة العربية واستعادة مكانتها بين الأجيال القادمة. -ضعف أداء الأساتذة وقصورهم عن تعليم العربية تعليما فاعلا، وعدم تدريبهم في رفع كفاءاتهم التعليمية وتأهيلهم قبل مباشرة التدريس واثناؤه الامر الذي جعلهم يفتقرون الى منهجيات تعليم اللغة العربية، ويقصرون في تحقيق الأهداف العامة

والخاصة التي وضعتها السياسة اللغوية والالتزام بها، مما جعلهم يسلمون بدورهم التقليدي في التعامل مع المناهج الدراسية، ويستكينون لدورهم النمطي المؤطر بالتلقين، وبالتالي انعكس ذلك سلبا على المؤسسات التعليمية.

-لجوء كثير من الأساتذة الى استخدام العامية في التواصل الشفوي مع الطلبة وشرح المادة التدريسية لهم على أساس التوضيح، نتيجة الازدواج اللغوي بين اللغة المكتوبة واللغة المنطوقة، مما يقصر استخدام الفصحى، في كثير من الحالات على القراءة والكتابة، القائم على الاعتقاد الخاطئ مسؤوليتها تقتصر على مدرسي اللغة العربية فقط، وتجاهل ما يمثله الاستاذ قدوة يحتذى بها، ما أثر على عدم استخدام الأمثل للغة والنهج بقواعدها وضوابطها وأفقد الخطاب التعليمي طابعه العلمي، لذا يعد من أبرز نقاط الضعف في العملية التعليمية.

-عدم توفر بيئة انغماس لغوي في المدارس خاصة المراحل الاولى، التي تمثل القاعدة الأساسية في العملية التربوية برمتها، فعدم التزام المعلمين، بتقديم النموذج الاصح بالتزامهم الكلام باللغة الفصيحة السليمة، واللجوء الى العاميات في شرح الدروس، يشكل هوة كبيرة بين الطلاب واللغة العربية ويعزز فكرة ان اللغة الفصحى هي لغة الكتب والكتابة، اما العامية فهي للتواصل الشفوي.

-القصور في بناء المناهج، ووصفها بالكثافة والصعوبة، واختيار المحتوى، حيث تفتقر كتب اللغة العربية الى عنصرين التشويق والإفادة، لعدم ارتباطها بواقع المتعلم وحياته العملية، وبعقله وشعوره وعاطفته، هذا بالإضافة ما تعانيه الفصول من التعداد التلاميذ يزيد من الوضع سوءا في درجة الاستيعاب والفهم، الأمر الذي خلق فجوة تواصلية عند المتعلمين والعزوف منها.

-أثر التعدد اللغوي على واقع تعليم اللغة العربية والأجنبية، سواء من حيث المناهج او بناء المحتويات اللغوي او من حيث تأثير النتائج التعليمية، كالأخطاء اللغوية، والتهجين اللغوي، والتداخل اللغوي، وهو ما خلق جيل لا يتقن أية لغة من اللغات.

-ان الوضع اللغوي المتعدد يؤثر على البنية المعرفية للتلميذ، نظرا لان هذه العملية تتم باستحضار الصور الذهنية والرموز اللغوية القبلية المكتسبة من بيئة الاجتماعية لإدراك حقائق الواقع، مما يشكل عائقا اثناء التعبير باللغة العربية الرسمية بصورة سليمة، لهذا يعاني التلاميذ ضعفا في تحقيق التفاعلات اللغوية اثناء المشاركة الصفية.

-تعود أسباب ضعف الحصيلة اللغوية للتلميذ أساسا الى سطحية والهشاشة التي تعلم بها اللغة العربية من جهة، والى النقص الكبير في الاعمال التطبيقية والتدريبات التي تسمح للتلاميذ بممارسة اللغة في وضعيات تواصلية طبيعية غير مصطنعة.

- كثرة التجاوزات اللغوية للمراحل التعليمية السابقة لتلاميذ الثانوي، وقلة اهتمام المدرسين وعجزهم عن تشخيص الأخطاء القرائية وصعوبتها واكتشاف مواطن الخطأ، هذا بالإضافة الى تغاضي عن تصحيح الأخطاء اللغوية اثناء عملية التعلم وعدم مراقبتهم لها. ادى الى تفاقم في حدة الضعف اللغوي على مستوى المنطوق والمكتوب.

-أغلب حصص اللغة الأجنبية لا تقدم بلغتها الصرفة نتيجة ضعف اللغوي لتلاميذ في هذه المواد، بل يتم الاعتماد على مزيج لغوي بين اللغة المادة الاجنبية والازدواج اللغوي بين الدارج والفصحى، ما أفقد البيئة التعليمية للغات الأجنبية وضعها الصحيح حسب المنهاج الدراسي.

-ان لظاهرة الثنائية اللغوية، انعكاسات على مستوى النسيج الاجتماعي لأفراد عينة الدراسة منها:

*استخدام اللغة الأجنبية كوسيلة للظهور بالتحضر والرقى، طبقا للفكرة السائدة والرائجة لديهم انها ترفع من قيمة الفرد اجتماعيا.

* أغلبية التلاميذ ثنائيو اللغة (العربية/الفرنسية) ذات ثنائية طبيعية، أما من حيث درجة الاتقان فهي ثنائية لغوية مركبة لافتقارهم الى الرصيد اللغوي في اللغة الفرنسية وتغليب اللغة المحكية على النمط اللغوي، وهو ما ولد لديهم مخاوف في التخاطب والتحدث بها، وسبب في تشكيل ظاهرة التحول اللغوي، واللجوء الى استعمال التداخل اللغوي، أثر سلبا على نتائجهم الدراسية وعلى التحكم في نظامها.

* لا تؤثر استخدام اللغة الأجنبية على الهوية الثقافية والشعور بالانتماء ظاهريا، غير ان سلوكياتهم ترمز للانجذاب الثقافي الغربي، الذي يؤثر على مستوى الاتجاهات الفكرية وجوانب الثقافية وسلوكية يخالف طبيعة المجتمع العربي، ما ترتب عنه حالة من الصراع النفسي والثقافي.

* تختلف نتائج تأثير ظاهرة الثنائية اللغوية على مستوى التحصيل الدراسي، وان كان السلبي أكثر منه إيجابيا، نظرا لما تجعل الفرد يواجه مشكلات عديدة في نموه اللغوي ومستويات الذكاء والابداع والاستيعاب اللغوي، الأمر الذي يدعو وجوب تأخير مرحلة تعليم اللغة الثانية حتى يتمكن الطفل من اتقان لغته الاصلية.

- تعاني البيئة المدرسية جملة من الصعوبات تقف عزيمة لتطبيق المقاربة بالكفاءات، التي بات تطبيقها مفروضة بحكم التطورات الحاصلة، منها غموض في فهم الخلفية النظرية للمقاربة لدى الكثير من الأساتذة، وضعف مستوى تكوينهم، وافتقارهم للكفاءة المعرفية لتقديم المادة العلمية حسب متطلبات المنهاج، والقصور في جانب الدعائم البيداغوجية التي تمكن المتعلم من المتابعة السليمة وما تستلزمه من عنصر التشويق ووجود وسائل تعليمية متطورة وحسن توظيفها وتطبيق الطرق والاستراتيجيات المناسبة في التدريس والخروج من النمط التقليدي والتحكم في أساليب التقويمية، والحجم الساعي المناسب، وغيرها وهو الامر الذي جعل قصورا في جانب تنمية الحصيلة اللغوية لتلاميذ.

- نظرا لطفرة التكنولوجيا التي شهدها العالم، والتي ساعدت على التفتح الخارجي واقبال على مختلف اللغات الأجنبية وما توفره شبكة الانترنت من بيئة خصبة لتعلمها، أصبح التوجه والاهتمام باللغة الإنجليزية لدى الكثير من التلاميذ والرغبة في اتقانها الى جانب تحفيز الاولياء للإقبال عليها، باعتبارها لغة العصر والعلوم، هذا بالإضافة الى وجود اهتمامات للغات أخرى: التركية، الألمانية، الإسبانية، الكورية، الصينية... وغيرها كل حسب اهتماماته وميوله ودرجة تأثيره بها في وسائل الاعلام.

- تختلف درجة مستويات الاكتساب اللغوي للتلميذ في محيطه الاجتماعي الى نسبة انغماسه في المؤسسات التعليمية والثقافية، والشارع، وجماعة الرفاق ونمط اللغوي المعتمد في الجماعة وغيرها، الا ان للوسائل الاعلام السمعية والبصرية لها تأثير خاص في الممارسات اللغوية، اكسب التلاميذ الفاظ جديدة في كل من اللغات على الترتيب: اللغة الإنجليزية والفرنسية والعربية الفصحى، حيث أضافت الالفاظ الأجنبية نوع آخر من الثنائية لتلاميذ هي الثنائية الإعلامية، إضافة ما توظفه من مظاهر إحلال العامية محل الفصحى في مختلف البرامج الإعلامية، أدى الى التهجين في النمط اللغوي الممارس في الوسائط التواصل الاجتماعي على مستوى المنطوق والمكتوب -العريزي- الذي يلجأ اليه معظم التلاميذ، وهذا ما يهدد الهوية الثقافية ويؤول الى عدم الارتقاء باللغة العربية الفصحى واضعافها او التحكم في نظامها، كما يعيق إمكانيات تحصيل المعلومات وتحقيق أهداف العملية التعليمية التعلمية في المدرسة الجزائرية.

4- مقترحات وتوصيات:

-تلعب البيئة الاجتماعية المحيطة بالمدرسة أولى التحديات التي يجب العناية بها سوسيولوجيا، ذلك انها تؤثر في الأهداف البيداغوجية بشكل بالغ، لان التعليم هو خدمة عمومية تفاعلية في المستوى المحلي بشكل أساسي لذا وجب تضافر الجهود كل من المؤسسات التنشئة الاجتماعية بدءا من الاسرة، والمسجد، دور الحضانة، مرحلة التحضيرية، وسائل الاعلام، المدرسة...الخ، والعمل على خدمة أبناء الوطن في تلقيهم اللغة العربية السليمة والنهج على نظامها حتى يحتذى بها ويترسخ معالمها في أعماق اذهان الناشئة، لان كل العناصر في العملية التعليمية متداخلة ويؤثر بعضها على بعض، وقد وجدت كلها لتكون في خدمة الناشئة، هو أمر ضروري في تعليمه وتنشئته حتى يكون عضوا فاعلا في مجتمعه، واما الاعتقاد بإمكانية اعداده وتكوينه دون الاهتمام بلغته يعد ضربا من الخيال وهو الامر الذي يؤول الى عدم الارتقاء باللغة العربية ووصول المجتمع الى موكب الحضارة والتقدم، وفيما يلي عرض بعض التوصيات المقترحة، التي من شأنها تخفف من حدة الأثار الناجمة عن التعدد اللغوي وما آلت إليه اللغة العربية الفصحى، واذا تم تفعيلها ستوحي تأثيرها مستقبلا ويتحقق أهدافها بصورة واضحة على مر الأجيال، نذكر منها:

- نشر مراكز تعليم القرآن الكريم وحفظه والتركيز عليه من قبل متخصصين ومؤهلين في هذا المجال، فأساس تقويم لغتنا العربية هو التفقه بكتابه الحكيم وحفظ آياته وتدبرها، وهو ما أكدته الكثير من الدراسات من أهمية القرآن في فتح آفاق النجاح والتفوق لكل من تفقه فيحفظه.

-محاولة نشر الوعي في الأسر الحديثة على إيجاد بيئات لغوية مظهرها الأول في البداية عامية راقية تخلو من الفاظ هجينة، وتركيز على أهمية تنشئة أبنائهم وفق اكتساب لغوي سليم وتشجيعه على المطالعة المبكرة وتنمية فيهم عادات الحفظ والتطلع وتعريضهم للاستماع الجيد من الكلام الفصيح وغيرها من العادات الفاعلة ايجابيا.

-اسهام في تنمية اللغة العربية وسيرورتها ونشرها على أوسع نطاق، من خلال انشاء مكتبات رسمية عصرية بتقنيات متطورة تتلاءم مع احتياجات المتعلمين وتوفر فيها عنصر التشويق والإفادة، إقامة معارض، عرض مسرحيات وخاصة للأطفال، عرض أفلام، إزالة التلوث اللغوي وتصحيح الأخطاء في اللافتات والاعلانات في الشوارع، إقامة مهرجانات، تخصيص أسابيع للاحتفاء باللغة، نصب لوحات في الساحات العامة وفي الأماكن الرئيسية والشوارع تتضمن اقوالا في اللغة، اسهام في طبع نشرات ومطويات توعية، الاسهام في اجراء البحوث اللغوية في الارتقاء بالواقع اللغوي...الخ.

-العمل على ان يكون الأداء الإعلامي بالمستوى المطلوب من حيث توظيف اللغة العربية الفصحى واداتها، فضلا عن العديد من البرامج الأدبية والتعليمية فيصبح بذلك مدرسة لتعليم اللغة، ان التعرض باستمرار للسماع، ينضج الأسلوب والطريقة في الذهن فتتولد لدى المتلقي المقدرة على المحاكاة، فيبدأ الشخص في استخدام اللغة السليمة في حاجاته وافكاره واغراضه، وبذلك يشكل الاعلام بكل عطائه وامكاناته موقعا ساندا للعملية التعليمية والتربوية، ويكمل دور المدرسة والاسرة في نشر اللغة الفصحى والارتقاء بها ولا يتحول الى وسيلة للاستلاب الثقافي.

- كما ان وسائل الاعلام بأنواعه وشبكات التواصل الاجتماعي بأشكالها يمكن أن تساهم بشكل كبير في الارتقاء باللغة العربية في الجزائر إن أحسن استعمالها في تقديم مشاريع علمية تعليمية جادة، وعرض لغة عربية صرفة خالصة من شوائب اللهجات العامية واللغات الأجنبية.

- ان يمنع استخدام العامية في المؤسسات التربوية وأوساطها، سواء داخل الفصل أو مع الطاقم الإداري او حتى ما بين التلاميذ أنفسهم وان تعم الفصحى جميع العلاقات الرسمية للمدارس، لتكون هذه الأخيرة مجال تطبيق للتلاميذ يُمتثل به.
- إعادة النظر فيما يخص المقاربة بالكفاءات للعمل على إنجاح تطبيقها وتوفير الظروف المناسبة من وسائل التعليمية اللازمة، وإعادة رسكلة الأساتذة ورفع كفاءاتهم والقدرة التدريسية بما يناسب هذه المقاربة، أيضا تكييف البرنامج مع الحجم الساعي المقرر له...وغيرها، هذا لإزالة التناقضات في البيئة التعليمية كي يبلغ التلاميذ مهارات والكفاءات الحقيقية في التعلم.
- إعادة النظر في بناء المنهاج والمقررات الدراسية، إذ ينبغي اختيار المحتوى الملائم النابض بالحياة والملبي اهتمامات المتعلمين وحاجاتهم وتشجع الطالب على التعلم الذاتي، وتنمي لديه حب الاستطلاع والفضول العلمي.
- رصد الأخطاء اللغوية التي يرتكبها المتعلمون سواء في التعبير الشفاهي والكتابي او المتسربة الى الفصحى من العامية واجراء التدريبات والتطبيقات العلاجية التي من شأنها التوعية بتلك الأخطاء والتبصير بها وتلافيها.

الخاتمة

ان واقع المسألة اللغوية في المدرسة، يكشف عن الضعف اللغوي الذي يعاني منه التلاميذ ونفورهم من علوم العربية بحجة الصعوبة والجفاف وأنها بعيدة عن لغة العصر، رغم كل الجهود التي انتهجتها الدولة الجزائرية من خلال سياسة التعريب والتي اخذت هذه القضية قضية محورية، ليس من أجل تغيير لسان الشعب فقط، بل هي قضية إعادة الانسان الجزائري الى مقومات شخصية الوطنية العربية الاصيلية، التي لا طالما عملت السياسة الفرنسية على طمس معالمها، وأول وسط يحقق هذا الهدف هو الوسط المدرسي بمختلف أطواره باعتبار أن اللغة العربية لغة التدريس في تعليمية مختلف المواد، والذي يضم فئة المتعلمين باعتبارها مجتمعا مصغرا يسهم في بناء وتطور المجتمع بمختلف مجالاته السياسية والاقتصادية والثقافية والتربوية، غير أن واقع اللغوي التعددي الذي يتسم به المحيط الاجتماعي الجزائري الذي يتضمن الى جانب اللغة العربية لهجاتها وكلا من اللغتين الامازيغية والفرنسية، وقد نتجت هذه الوضعية عن ظروف تاريخية قاهرة، وعن اختيارات سياسية فرضتها ظروف انتشار الايديولوجيات القومية وترسيخ نموذج الفرنكفوني وسياسة الانفتاح الخارجية، مما أدى الى بروز هذه المشكلة التي نراها ترقى الى درجة الازمة، أن يضعنا أمام الصورة الحقيقية لهذه المسألة اللغوية، ذات صلة بالوجود الثقافي والحضاري للأمة العربية بشكل عام، لذلك فإن التحديات التي يواجهها الطفل الجزائري في المسألة اللغوية لها حجم خاص بحكم ما أجمع فيها من رواسب تاريخية لم تزدها معطيات الواقع الراهن من تغيرات وتحولات في ظل العولمة إلا تضخما وتشعبا. وهو الأمر الذي شجع انتقال اللغة واللهجات أخرى غير العربية الى مدارسنا، وانتقل استعمالها تلقائيا الى مواقف المشافهة في الفصحى، أدى ذلك الى تداخل اللغوي وحدوث ما يعرف بالازدواجية اللغوية، والتي تعد من أبرز مشكلات التي تواجه اللغة العربية، وهي مشكلة مستعصية نظرا لطبيعتها فقد أصبحت مصدرا لكثير من الضعف والمتاعب اللغوية التي يتكبدها الطلبة، كما لا ننسى ظاهرة الأكثر خطورة منها وهي الثنائية اللغوية. وفي خضم هذا التلوث اللغوي الأمر الذي يشكل خطرا على تكوين شخصيات التلاميذ والأجيال القادمة والواقع يشهد ذلك، فوشوب العاميات ومظاهر الثنائية انعكس نتائجها سلبا على تعلم وتعليم اللغات، سواء في اتقان اللغات العربية الفصحى أو حتى الأجنبية اذا لم تتم على أسس علمية لاكتساب اللغوي، فأصبحت المدرسة الجزائرية تنتج ما سمتهم الباحثة خولة طالب الابراهيمي "انصاف اللغويين Semi-lingues الذين لا يملكون أية لغة، وانما أنصاف كلامهم عبارة عن هجين لغوي وهم بذلك لا يتقنون أي لغة من تلك اللغات المستعملة". (معزوزن، 2013، ص 02)

وهذه قضية برز تأثيراتها على مجريات والأحداث التي مست بنية المسألة اللغوية في المدرسة الجزائرية، في كل ما لحق اللغة العربية من انهيار وتفكك وتداخل اللغوي وزاد من حدثها في الوسط المدرسي جملة من العوامل تم تأكيدها من خلال هذه الدراسة، التي ساهمت في تأزم هذه المسألة وزاد من حدثها في الوسط المدرسي، وتتمثل في الأسرة كونها البيئة اللغوية الأولى التي يلقي فيها الفرد مبادئ لغته ودروس حياته وفيها يبدأ تفاعله اللغوي بحيث يتكون منها البنيان الاجتماعي، والعامل الثاني يمثل الانغماس اللغوي في المحيط الاجتماعي، فاللغة ظاهرة سوسولوجية تكتسب من المجتمع ولا يمكن تصور دراستها في معزل عن السياق الذي انبثقت منه، والعامل الأخير بيئة المدرسة وهي من المؤسسات التنشئة اللغوية، ذات قيمة تربوية وتعليمية لها معايير وأساليب لحفظ النظام فيها، وتعتبر ركيزة أساسية لتوحيد الأنماط

التي يراد انتاجها من خلالها، حتى يتحقق توازن واستمرارية المجد اللغوي في الجزائر.

ومن خلال ما تطرقنا اليه في هذه العوامل، والى الجوانب القصور في الأداء الوظيفي لها، ندرك خطر الذي بات يهدد مكانة اللغة العربية ومستقبلها، وأن مسألة الارتقاء بها لا يمكن بأي حال من الأحوال ان تضطلع به جهة أو مؤسسة بعينها، وانما يستلزم ذلك وعيا وعملا جماعيا مشتركا من قبل جميع الفاعلين الرسميين أو الافراد القائمين على شؤون المؤسسات

التنشئة الاجتماعية، وهذا باعتبار ان العملية التعليمية في الوقت الراهن تستلزم أن تكون عملية تفاعلية يشارك فيها الجميع، وبالتالي يتقاسم الجميع المسؤوليات فيما يخص القضايا الهامة والمصيرية للدولة والعروبة عامة ، وهذا لا نعني استبعاد اللغات الأجنبية فهي مصدر ثراء ومشاركة في رهانات العصر، ورفضها علامة على نوع من التزمت والانزواء على أنفسنا، وكم كان الشيخ عبد الحميد بن باديس رحمه الله، ثاقب الفكر ومستشرقاً للمستقبل حيث قال: "كل أمة جهلت جميع اللغات الغربية فإنها تبقى في عزلة عن هذا العالم، مطروحة في صحراء الجهل والنسيان من الأمم المتمدنة التي تتقدم في هذه الحياة بسرعة لم يسبق لها مثيل، ومما لا ريب فيه، والواقع شاهد، أن مقدار كل أمة في اللحاق والتخلف بركب المدنية بنسبة كثرة وقلة انتشار لغة فيها من لغات الغرب". (إسماعيل حمداني وآخرون، 2006، ص42)

وفي الختام، لا يسعنا أن نذكر مصدر قوة اللغة العربية ونمائها وازدهارها يظل دوما مرتبط ارتباطا وثيقا بالمستوى الثقافي والحضاري والعلمي الذي وصلت إليه الأمة العربية الإسلامية، فبقدر قوة الأمة تقوى لغتها وبقدر ضعفها تضعف، فهي جزء لا يتجزأ منها

قائمة

المصادر المراجع

قائمة المراجع:

- مناشير وزارية:

1. اللجنة الوطنية للمناهج، (2006). مناهج السنة الثالثة من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي، الشعبتان - آداب والفلسفة - لغة أجنبية، وزارة التربية الوطنية، الجزائر.
2. المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية، (2005). وحدة النظام التربوي، (سند تكويني لفائدة مديري مؤسسات التعليم الثانوي والإكمالي)، الجزائر.
3. المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، (2004). النظام التربوي والمناهج التعليمية (سند تكويني لفائدة مديري المدارس الابتدائية).
4. المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، (2006). التدريس عن طريق المقاربة بالأهداف والمقاربة بالكفاءات - المشاريع وحل المشكلات، وزارة التربية الوطنية، الحراش، الجزائر.
5. وزارة التربية الوطنية، (2006). النشرة الرسمية للتربية الوطنية، العدد 503، الجزائر.

- المعاجم والقواميس:

6. أحمد مختار عمر، (2008). معجم اللغة العربية المعاصرة، مج 1، ط 1، عالم الكتب، القاهرة، مصر.
7. أميل بديع يعقوب، (2006). موسوعة علوم اللغة العربية (باب الهمزة)، ج 1، ط 1، دار الكتب العلمية، مصر.
8. إميل بديع يعقوب، ميشال عاصي، (1987). المعجم المفصل في اللغة والأدب، مج 1، ط 1، دار العلم للملايين، بيروت، لبنان.
9. جبران، مسعود، (2003). رائد الطلاب - معجم لغوي عصري للطلاب - ط 23، دار العلم للملايين، بيروت.
10. جرجس جرجس، أنطوان حويس، (2008). المعجم المدرسي للطلاب (عربي-عربي)، ط 5، دار الصبح، لبنان.
11. حسن شحاتة وآخرون، (2003). معجم المصطلحات التربوية النفسية، ط 1، الدار المصرية اللبنانية، مصر.
12. سامي عياد حنا وآخرون، (1997). معجم اللسانيات الحديثة، ط 1، مكتبة لبنان، لبنان.
13. مجمع اللغة العربية، (2004). المعجم الوسيط، ط 4، مكتبة الشروق الدولية، مصر.
14. محمد التونجي، (1999). المعجم المفصل في الأدب، ج 1، ط 2، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان.
15. محمد التونجي، راجي الأسمر، (1993). المعجم المفصل في علوم اللغة، ط 1، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان.
16. محمد عاطف غيث، (2006). قاموس علم الاجتماع، دار المعرفة الجامعية، مصر.
17. مصلح الصالح، (1999). الشامل قاموس مصطلحات العلوم الاجتماعية انجليزي-عربي، ط 1، دار عالم الكتب، الرياض، المملكة العربية السعودية.

الكتب:

18. إبراهيم ابراش، (2009). المنهج العلمي وتطبيقاته في العلوم الاجتماعية، ط 1، دار الشروق، عمان، الأردن.
19. إبراهيم عيسى عثمان، (2008). النظرية المعاصرة في علم الاجتماع، ط 1، دار الشروق، عمان، الأردن.
20. أبو القاسم سعد الله، (1998). تاريخ الجزائر الثقافي 1830-1954، ج 3، ط 1، دار الغرب الإسلامي، بيروت، لبنان.
21. إحسان محمد الحسن، (2015). النظريات الاجتماعية المتقدمة دراسة تحليلية في النظريات الاجتماعية المعاصرة، ط 3، دار وائل للنشر، عمان.

22. أحمد أنور بدر، (1994). اصول البحث العلمي ومناهجه، ط1، وكالة المطبوعات، الكويت.
23. أحمد حقي الحلي، (2002). اللغة العربية وطرائق تدريسها والوعي القومي، ط1، مركز دراسات الوحدة العربية، بغداد، العراق.
24. احمد محمد المعتوق، (1996). الحصيلة اللغوية أهميتها، مصادرها، وسائل تنميتها (سلسلة كتب ثقافية شهرية يصدرها المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، العدد 212)، عالم المعرفة، الكويت.
25. أديب عبد الله محمد نواسيه، إيمان طه طابع القطاونة، (2015). النمو اللغوي والمعرفي للطفل، ط1، دار الإحصار العلمي، عمان، الأردن.
26. إسماعيل حمداني وآخرون، (2006). منبر حوار الأفكار (اللغة والهوية والتعدد اللسانية) سلسلة منشورات الجيب، المجلس الأعلى للغة العربية، الجزائر.
27. إلياس بلكا، محمد حراز، (2014). إشكالية الهوية والتعدد اللغوي في المغرب العربي -المغرب نموذجا-، ط1، مركز الإمارات للدراسات والبحوث الإستراتيجية، أبو ظبي، الإمارات العربية المتحدة.
28. أنور عبد الحميد الموسى، (2010). أدب الأطفال... (فن المستقبل)، دار النهضة العربية، لبنان.
29. ايريك جنسن، (2015). الفقر والتعليم، الترجمة: صفاء الأعسر، دار الكتب المصرية، القاهرة، مصر.
30. إيهاب الببلاوي، (2010). اضطرابات التواصل، ط4، دار الزهراء، الرياض.
31. برنار صبولسكي، (2010). علم الاجتماع اللغوي، ترجمة: سنقادي عبد القادر، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر.
32. بلقاسم بن روان، (2007). وسائل الإعلام والمجتمع، ط1، دار الخلدونية، الجزائر.
33. بنجامين ستورا، (2012). تاريخ الجزائر بعد الاستقلال 1962-1988، ترجمة: مصباح ممدوح كعدان، منشورات الهيئة العامة السورية للكتاب، دمشق.
34. بوبكر بن بوزيد، (2009). إصلاح التربية في الجزائر رهانات وإنجازات، دار القصبة للنشر، الجزائر.
35. بياتريس مايبلون، بونفيس ولوران سعدون، (2016). أزمة مدرسة أم ماذا؟، ترجمة: عبد الله الهلالي، إفريقيا الشرق للنشر والتوزيع، المغرب.
36. تركي رابح، (1982). أصول التربية والتعليم، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر.
37. جوزيف فنديريس، (2014). اللغة، ترجمة: عبد الحميد الدواخلي ومحمد القصاص، سلسلة ميراث الترجمة، العدد 1889، المركز القومي للترجمة، القاهرة، مصر.
38. حاتم حسين البصيص، (2011). تنمية مهارات القراءة والكتابة استراتيجيات متعددة للتدريس والتقويم، الهيئة العامة السورية للكتاب، دمشق، سوريا.
39. حاتم صالح الضامن، (1989). علم اللغة، بيت الحكمة، بغداد، العراق.
40. حسن ظاظا، (1990). اللسان والإنسان (مدخل إلى معرفة اللغة)، ط2، دار القلم ودار الشامية، دمشق، بيروت.
41. حفيظة تازروتي، (2003). اكتساب اللغة العربية عند الطفل الجزائري، دار القصبة للنشر، حيدرة، الجزائر.
42. خالد محمد الزواوي، (2005). إكساب وتنمية اللغة، ط1، مؤسسة حورس الدولية للنشر والتوزيع، الاسكندرية، مصر.
43. خولة طالب الابراهيمي، (2006). مبادئ في اللسانيات، ط2، دار القصبة للنشر، حيدرة، الجزائر.

44. خولة طالب الابراهيمي، (2007). الجزائريون والمسألة اللغوية، ترجمة: محمد يحياتين، دار الحكمة، الجزائر.
45. خير الدين هني، (1998). تقنيات التدريس، ط1، المركز الوطني للوثائق التربوية، الجزائر.
46. ديفيد انغليز، جون هيوسون، (2013). مدخل الى سوسيولوجيا الثقافية، ترجمة: لما نصير، ط1، المركز العربي للأبحاث ودراسات السياسات، بيروت، لبنان.
47. رالف فاسولد، (2000). علم اللغة الاجتماعي للمجتمع، ترجمة: إبراهيم بن صالح محمد الفلاي، النشر العلمي والمطابع جامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية.
48. رائد مصطفى عبد الرحيم وآخرون، (2019). الانغماس اللغوي في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها (النظرية والتطبيق)، ط1، دار وجوه للنشر والتوزيع، الرياض، المملكة العربية السعودية.
49. رجاء محمود أبو علام، (2004). مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية، ط4، دار النشر للجامعات، مصر.
50. رجاء وحيد دويدري، (2000). البحث العلمي أساسياته النظرية وممارسته العملية، ط1، دار الفكر المعاصر، دمشق، سوريا.
51. رشاد صالح دمنهوري، (2006). التنشئة الاجتماعية والتأخر الدراسي، دار المعرفة الجامعية، الاسكندرية، مصر.
52. رشدي القواسمية وآخرون، (2012). مناهج البحث العلمي، ط1، منشورات جامعة القدس المفتوحة، عمان.
53. سرجيو سبيني، (2001). التربية اللغوية للطفل، ترجمة: فوزي عيسى وعبد الفتاح حسن، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر.
54. سعد علي زاير، إيمان إسماعيل عايز، (2014). مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها، ط1، دار الصفاء، عمان، الأردن.
55. سعيد عيادي، (2014). أثريات المسألة اللغوية في الجزائر، بن مرابط لنشر والتوزيع، الجزائر.
56. سمر روجي الفيصل، (2009). قضايا اللغة العربية في العصر الحديث، مركز زايد للتراث، الإمارات العربية.
57. سمير شريف استيتة، (2008). اللسانيات (المجال والوظيفة والمنهج)، عالم الكتب الحديث، الأردن.
58. السيد عبد الفتاح عفيفي، (1995). علم الاجتماع اللغوي، دار الفكر العربي، مدينة نصر، مصر.
59. شبل بدران، حسن البيلاوي، (2009). علم اجتماع التربية الجديد، ط3، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، مصر.
60. صالح بلعيد وآخرون، (2004). اللغة الأم، دار هومة، بوزريعة، الجزائر.
61. صالح بلعيد، (2003). اللغة العربية العلمية، دار هومة، الجزائر.
62. صالح بلعيد، (2004). مقالات لغوية، دار هومة، الجزائر.
63. صالح بلعيد، (2008). المواطنة اللغوية وأشياء أخرى، دار هومة للنشر والتوزيع، الجزائر.
64. صالح بلعيد، (2008). علم اللغة النفسي، دار هومة للطباعة والنشر، الجزائر.
65. صالح بلعيد، (2009). ضعف اللغة العربية في الجامعات الجزائرية-جامعة تيزي وزو نموذجاً-، دار هومة، الجزائر.
66. صالح بلعيد، (2010). في الأمن اللغوي، دار هومة للنشر والتوزيع، الجزائر.
67. صالح محمد أبو جادو، (1998). سيكولوجية التنشئة الاجتماعية، ط1، دار المسيرة، عمان، الأردن.
68. صبري إبراهيم السيد، (1995). علم اللغة الاجتماعي مفهومه وقضاياها، دار المعرفة الجامعية، اسكندرية، مصر.
69. عاطف الصيفي، (2009). المعلم واستراتيجيات التعليم الحديث، ط1، دار أسامة، عمان، الأردن.

70. عبد الإله بلقزيز، (2011). الفرנקوفونية (أيديولوجيا، سياسات، تحد ثقافي-لغوي)، ط1، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت.
71. عبد الحميد عبد المجيد البلداوي، (2007). أساليب البحث العلمي والتحليل الإحصائي-التخطيط للبحث وجمع تحليل البيانات يدويا وباستخدام برنامج SPSS -، ط1، دار الشروق، عمان، الأردن.
72. عبد الرحمن ابن خلدون، (2014). مقدمة ابن خلدون، دار اللغة الجديد، ط1، القاهرة، مصر.
73. عبد الرحمن بن محمد القعود، (1997). ازدواج اللغوي في اللغة العربية و(مقالتان مترجمتان: أحدهما "أثر اللغة العربية على نفسية العرب" لشوبي. والأخرى "الازدواج اللغوي" لفرجسون)، ط1، مكتبة الملك فهد الوطنية أثناء النشر، المملكة العربية السعودية.
74. عبد الرحمن سلامة ابن الدوايمة، (1981). التعريب في الجزائر من خلال الوثائق الرسمية، مكتبة الشعب، الجزائر.
75. عبد العزيز بن عثمان التويجري، (2013). حاض اللغة العربية، التصفيف والتوظيف والسحب في مطبعة الإيسيسكو، المملكة المغربية.
76. عبد القادر لورسي، (2014). المرجع في التعليمية الزاد النفيس والسند الأنيس في علم التدريس، ط1، جسر للنشر والتوزيع، الجزائر.
77. عبد الله إبراهيم، (2008). البحث العلمي في العلوم الاجتماعية، ط1، المركز الثقافي العربي دار البيضاء، المغرب.
78. عبد الله زاهي الرشدان، (2005). التربية والتنشئة الاجتماعية، ط1، دار وائل للنشر، عمان، الأردن.
79. عبد المجيد الطيب عمر، (1437هـ). منزلة اللغة العربية بين اللغات المعاصرة (دراسة تقابلية)، ط2، مركز البحث العلمي وإحياء التراث الإسلامي، المملكة العربية السعودية.
80. عبد المجيد عيساني، (2010). مقاييس بناء المحتوى اللغوي، ط1، مطبعة مزوار، الجزائر.
81. عدنان مهدي، (2018). التعليم في الجزائر أصول وتحديات، المثقف للنشر والتوزيع، ط1، الجزائر.
82. عز الدين المناصرة، (2014). الهويات والتعددية اللغوية (قراءات في ضوء النقد الثقافي المقارن)، الصايل للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
83. عصام الدين علي هلال، طلعت عبد الحميد فايق، (2002). قضايا في علم اجتماع التربية المعاصرة، المكتبة الانجلو المصرية، مصر.
84. علي أحمد مدكور، (1992). لغة الطفل (أطفالنا... سلسلة سفير تربوية 01)، دار سفير، القاهرة، مصر.
85. علي شتا السيد، (1996). علم الاجتماع اللغوي، مؤسسة شباب الجامعة، مصر.
86. علي عبد الواحد وافي، (2004). علم اللغة، ط9، نهضة مصر للنشر والطباعة، إسكندرية، مصر.
87. فرانسوا جروجون، (2017). ثنائيو اللغة، ترجمة: زينب عاطف، ط1، مؤسسة هندواي للتعليم والثقافة، القاهرة، مصر.
88. كريمان بدير، إميلي صادق، (2012). تنمية المفاهيم والمهارات اللغوية للطفل، عالم الكتب، القاهرة، مصر.
89. كمال بشر، (1997). علم اللغة الاجتماعي، ط3، دار غريب للطباعة والنشر، القاهرة، مصر.
90. لويس جان كالفي، (2006). علم الاجتماع اللغوي، ترجمة: محمد يحياتين، دار القصة للنشر، الجزائر.

91. لويس جان كالفي، (2008). حرب اللغات والسياسات اللغوية، ترجمة: حسن حمزة، ط1، المنظمة العربية للترجمة، بيروت، لبنان.
92. محمد شامد بهاء الدين فهي، (2005). الاحصاء بلا معاناة مفاهيم مع التطبيقات باستخدام برنامج SPSS، ج1، مركز البحوث معهد الإدارة العامة، الرياض، المملكة العربية السعودية.
93. محمد عبيدات وآخرون، (1999). منهجية البحث العلمي القواعد والمراحل والتطبيقات، ط2، دار وائل للنشر، عمان.
94. محمد عفيف الدين دمياطي، (2017). مدخل إلى علم اللغة الاجتماعي، ط2، مكتبة لسان عربي للنشر والتوزيع، مالنح، إندونيسيا.
95. محمد علي الخولي، (2002). الحياة مع لغتين - الثنائية اللغوية-، دار الفلاح للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
96. محمد محمد داود، (2001). العربية وعلم اللغة الحديث، دار غريب للطباعة والنشر، القاهرة، مصر.
97. محمد مصباح، (2014). تعليمية اللغة العربية وفق المقاربات النشطة من الأهداف إلى الكفاءات، طكسيد.كم (Taksidj.com) للدراسات والنشر والتوزيع، الجزائر.
98. محمد مقداد وآخرون، (1994). قراءات في طرائق التدريس، ط1، جمعية الإصلاح الاجتماعي والتربوي، باتنة، الجزائر.
99. محمود أحمد السيد، (2013). النهوض باللغة العربية والتمكن لها، ط1، مجمع اللغة العربية، دمشق، سوريا.
100. محمود عودة، (1995). أسس علم الاجتماع، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان.
101. مريم سليم، (2001). أدب الطفل وثقافته، ط1، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان.
102. مصطفى عمر التير، (1986). مقدمة في مبادئ وأسس البحث الاجتماعي، ط2، الدار الجماهيرية للنشر والتوزيع والاعلان، ليبيا.
103. منال محمد بلال فرج المرزقي، (2015). التعدد اللساني في المجتمع الإماراتي دراسة اجتماعية تربوية، ط1، مركز حمدان بن محمد لإحياء التراث، الإمارات العربية المتحدة.
104. نادية سعيد عيشور وآخرون، (2017). منهجية البحث العلمي في العلوم الاجتماعية، مؤسسة حسين راس الجبل للنشر والتوزيع، قسنطينة، الجزائر.
105. نايف خرما، علي حجاج، (1988). اللغات الأجنبية تعليمها وتعلمها (سلسلة كتب ثقافية العدد 126)، عالم المعرفة، الكويت.
106. نبيل عبد الهادي وآخرون، (2007). تطور اللغة عند الأطفال، ط1، الأهلية للنشر والتوزيع، الأردن.
107. نسيبة فاطمة الزهراء وآخرون، (2020). اللغة والمجتمع واقع وآفاق، ط1، منشورات ألفا للوثائق، قسنطينة، الجزائر.
108. نعمان عبد السميع متولي، (2012). المرشد المعاصر إلى أحدث طرائق التدريس وفق معايير المناهج الدولية، ط1، دار العلم والإيمان للنشر والتوزيع، دسوق.
109. نعيم حبيب جعيني، (2009). علم اجتماع التربية المعاصر (بين النظرية والتطبيق) ط1، دار وائل للنشر، عمان، الأردن.
110. هادي نهر، (1998). اللسانيات الاجتماعية عند العرب، ط1، دار الأمل للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
111. هارالد هارمان، (2006). تاريخ اللغات ومستقبلها، ترجمة: سامي شمعون، المجلس الوطني للثقافة والفنون والتراث، قطر.
112. هيدسون، (1990). علم اللغة الاجتماعي، ترجمة: محمود عياد، ط2، دار عالم الكتب، القاهرة، مصر.

113. وفاء عبد القادر، (2019). إعلام الطفل العربي (الأسس التربوية وبناء شخصية أولادنا)، ط1، المكتب العربي للمعارف، القاهرة، مصر.
114. وليد أحمد جابر، (2009). طرق التدريس العامة (تخطيطها وتطبيقاتها التربوية)، ط3، دار الفكر، عمان، الأردن.
- المذكرات والرسائل الجامعية:
115. إخلاص حسن السيد عشيرة، هاجر الفكي، (2012). "دور نظم تعلم اللغات الأجنبية في بناء شخصية الطفل في مرحلة تعليم الأساس من وجهة نظر التربويين"، كلية التربية، جامعة الخرطوم، السودان.
116. بريجة شريفة، (2016/2015). "التغيرات السوسيو-ثقافية وأثرها على الهوية الثقافية للمجتمع الجزائري دراسة سوسيوثقافية لبعض مؤشرات التغير نموذجا عبر بعض المدن الجزائرية" رسالة دكتوراه، علم الاجتماع، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة وهران 2.
117. بلحسين رحوي عباسية، (2012/2011). النظام التعليمي الابتدائي بين النظري والتطبيقي -دراسة ميدانية في أوساط المدارس الابتدائية ببعض ولايات الغرب الجزائري-، رسالة دكتوراه في علم الاجتماع التربوي، قسم علم الاجتماع، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة السانبا، وهران.
118. بن علة بختة، (2018). التداخل اللغوي وإشكالية التواصل في الوسط التربوي، رسالة دكتوراه، تخصص لسانيات تطبيقية، قسم الدراسات اللغوية، كلية الأدب العربي، جامعة عبد الحميد بن باديس، مستغانم.
119. بوهناف عبد الكريم، (2003/2002). التنشئة اللغوية الأسرية في منطقة الأوراس دراسة ميدانية مقارنة (ريف، مدينة) أجريت بولاية باتنة (بلدية الحاسي وبلدية باتنة)، أطروحة الماجستير، تخصص علم الاجتماع الثقافي، كلية العلوم الاجتماعية والانسانية، جامعة الجزائر.
120. تونسي مري، (2015/2014). "أثر ازدواجية اللغوية في تعليم اللغة العربية-المرحلة الابتدائية نموذجا-«، أطروحة الماجستير، تخصص لسانيات تطبيقية وتعليمية اللغات، قسم الأدب العربي، كلية الآداب والفنون، جامعة عبد الحميد بن باديس، مستغانم.
121. حسني هنية، (2017/2016). "السياسة اللغوية في المجتمع الجزائري، دراسة تحليلية نقدية للنظام التربوي الجزائري"، رسالة دكتوراه، تخصص علم اجتماع التربية، قسم العلوم الاجتماعية، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة محمد خيضر، بسكرة.
122. حنان عواريب، (2016/2015). "أثر التعددية اللغوية في التعبير الشفوي والكتابي لدى متعلمي اللغة العربية في المرحلة الثانوية، مدينة ورقلة عينة"، رسالة دكتوراه في العلوم اللغوية، تخصص لسانيات اللغة العربية وتعليمها، قسم اللغة والأدب العربي، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة.
123. ربيع كيفوش، (2014/2013). الحصيلة اللغوية وفق المقاربة بالكفاءات مرحلة التعليم المتوسط أنموذجا، رسالة دكتوراه، تخصص لسانيات تطبيقية، قسم اللغة العربية وآدابها، كلية الآداب واللغات، جامعة الحاج لخضر باتنة.
124. سعود بن محمد بن فهد العمار، (1429/1428هـ). "تأثير تدريس اللغة الإنجليزية في متعلمي اللغة العربية، دراسة تطبيقية على تلاميذ الصف السادس من المرحلة الابتدائية في المدارس الحكومية بمدينة الرياض"، أطروحة الماجستير في علم

- اللغة التطبيقية، قسم علم اللغة التطبيقي، معهد تعليم اللغة العربية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، المملكة العربية السعودية.
125. لعموري نصيرة، (2015/2014). "إشكالية اللغة العربية عند الطفل الجزائري من خلال دور مؤسسات التنشئة الاجتماعية، دراسة ميدانية للمتوسطات-مدينة البويرة-«، رسالة دكتوراه العلوم في تخصص علم الاجتماع التربوي، قسم علم الاجتماع، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، بجامعة الجزائر 2.
126. محمد طاهيري، (2019/2018). النظام التعليمي ومسألة الهوية بالجزائر، رسالة دكتوراه، تخصص علم الاجتماع التربوي، قسم علم الاجتماع والديموغرافيا، كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية، جامعة زيان عاشور، الجلفة.
- المجلات العلمية:**
127. إبراهيم محمود كايد، (2002). العربية الفصحى بين الازدواجية اللغوية والثنائية اللغوية، المجلة العلمية بجامعة الملك فيصل (العلوم الإنسانية والإدارية)، 3(01)، ص 53-108.
128. أحمد بناني، (2015). الازدواجية اللغوية في الواقع اللغوي الجزائري وفعالية التخطيط اللغوي في مواجهتها، مجلة إشكالات، جامعة تامنغست، (08)، ص 100-123.
129. باسم يونس البديرات، حسين محمد البطانية، (2016). اللغة وأثرها في تجذير الهوية العربية والإسلامية في عصر العولمة، مجلة مقاليد بجامعة ورقلة، (10)، ص 33-47.
130. بشير خليف، (2017). التعدد اللغوي والوعي الحضاري بين الرغبة في المعرفة وهاجس الاستلاب، مجلة العلوم الاجتماعية(24)، ص 65-74.
131. بلحسين رحوي آسيا، (2011). وضعية التعليم الجزائري غداة الاحتلال الفرنسي، مجلة دراسات نفسية وتربوية، (07)، ص 58-84.
132. الحاج بعاش، (2020). الانغماس اللغوي الطبيعي: مرتكزاته، ودوره في تطوير المهارات اللغوية، مجلة جسور المعرفة، 06(01)، ص 286-296.
133. حسين بن زروق، (د.س). أسماء المدن والأماكن الجزائرية وأصولها العربية دراسة لغوية (صرفية دلالية) مقارنة بين الفصحى والعامية، اللغة والأدب، مجلة أكاديمية يصدرها قسم اللغة العربية وآدابها، العدد 02، جامعة الجزائر.
134. خضر محسن، (2000). بيير بورديو فيلسوف العنف الرمزي، مجلة العربي، (497)، الكويت.
135. دلولة خلدون، (2017). الازدواجية اللغوية (رؤية تربوية)، مجلة العلوم والمعرفة بجامعة الجلفة، 1(30)، ص 301-306.
136. راضية سكاوي، (2018). الازدواجية اللغوية وتعليمية اللغة العربية، مجلة آفاق للعلوم جامعة الجلفة، (11)، ص 183-194.
137. رقية عبد الكريم، (2017). التعدد اللغوي مظاهره وانعكاساته في الواقع اللغوي الجزائري، مجلة علوم اللغة العربية وآدابها بجامعة الوادي، ص 182-192.
138. زليخة قويدر جلول، (2017). المحيط اللغوي وإكتساب الطفل للغة العربية الفصحى، مجلة الصوتيات بجامعة البليدة، (19)، ص 243-250.
139. سعاد بضياف، بوجملين لبوخ، (2016). أثر الهوية اللغوية في تطور اللغة العربية، مجلة الأثر، (25)، ص 195-210.

140. سعاد لعريبي، (2019). التعدد اللغوي وإشكاليته في تعليمية اللغة العربية الفصحى في المدرسة الجزائرية في إطار بعد الوظيفي التواصل، مجلة المقرري للدراسات اللغوية النظرية والتطبيقية، 02(04)، ص 67-81.
141. سعيد بوخاوش، (2013). مظاهر سياسة الفرنسية ومحاربة اللغة العربية في الجزائر إبان الاحتلال الفرنسي، مجلة اللغة العربية وآدابها بجامعة البليدة، (02)، ص 15-56.
142. شطة مقران، (2017). المسألة اللغوية في الجزائر مواقف وأفكار "خولة طالب الإبراهيمي" نموذجاً، مجلة المقرري للدراسات اللغوية النظرية التطبيقية بجامعة المسيلة، (01)، ص 176-185.
143. شفيق عبد الجبار بنات، فوائد عبد المطلب عبد المطلب، (2015). الثنائية اللغوية بين اكتساب اللغة الأم (العربية) وتعلم اللغة الأجنبية (الانجليزية)، مجلة كلية المأمون الجامعة، (26)، الأردن، ص 01-22.
144. عباس المصري، عماد ابو حسن، (2014). الازدواجية اللغوية في اللغة العربية، مجلة المجمع (08)، ص 37-76.
145. عبد الله عويقل السلمي، (2017). الاثر اللغوي للقنوات الفضائية (دراسة ميدانية)، مجلة الأثر، (28)، ص 19-36.
146. عز الدين صحراوي، (2009). اللغة العربية في الجزائر: التاريخ والهوية، مجلة كلية الآداب والعلوم الإنسانية والاجتماعية جامعة محمد خيضر بسكرة، (05)، ص 01-33.
147. عمر بوقمرة، (2017). التعدد اللغوي قراءة في المصطلح والمفهوم والمظاهر، مجلة الصوتيات بجامعة البليدة، (19)، ص 100-108.
148. عيسى الشماس، (2005). تأثير الفضائيات التلفزيونية الأجنبية في الشباب دراسة ميدانية على طلبة كلية التربية بجامعة دمشق، مجلة جامعة دمشق، 21(20)، ص 11-44.
149. عيسى العزري، حبيبة الزعر، (2020). التعدد اللغوي وأثره التداولي في الجزائر -منطقة الشلف نموذجاً-، مجلة جسور المعرفة، 06(01)، ص 506-519.
150. فرج الله صورية، زمام نور الدين، (2015). تقويم مردود إصلاح المنظومة التربوية في مرحلة التعليم الثانوي، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، (19)، ص 237-248.
151. كريمة غديري، (2019). هيمنة العامة على وسائل الاعلام وانعكاساتها على اللغة العربية، مجلة اللغة العربية، 21(45)، ص 323-344.
152. لعزيلي فاتح، (2013). التدريس بالكفاءات وتقويمها، مجلة المعارف، السنة الثامنة، (14)، ص 68-87.
153. ليلى قلاتي، (2018). دواعي التداخل اللغوي وانعكاساته على تعلم اللغة العربية في المدرسة الجزائرية، مجلة جسور المعرفة، 4(13)، ص 348-359.
154. محمد مشري، (2015). التعدد اللغوي في الكتاب المدرسي بالجزائر وأثره في تراجع المردودية اللغوية (اللغة العربية أنموذجاً)، المجلة العربية، (06)، ص 221-247.
155. محيوت كاهنة، (2013). قراءة في كتاب (الجزائريون والمسألة اللغوية)، ترجمة: محمد يحياتن، مخبر الممارسات اللغوية بجامعة تيزي وزو، (19)، ص 1-16.
156. مخلوف بلحسين، (2014). تطور التعليم في الجزائر من خلال مختلف الإصلاحات التربوية، مجلة الحكمة للدراسات التربوية والنفسية، 02(03)، ص 182-202.

157. مسرون، (2012). طرق وأساليب تدريس اللغات الثانية، مجلة بالانجليزية والعربية لغة التعليم (J.E.A.L.T) جامعة السلطان الشريف قاسم الإسلامية الحكومية رياو، 03 (01)، ص 1-28، متوفر على موقع:
<http://ejournal.uin-suska.ac.id> تاريخ الاقتباس: 2021/11/07
158. مناع آمنة، يحي بن يحي، (2016). الانغماس اللغوي وأثره في تعليمية اللغات، مجلة الواحات للبحوث والدراسات بجامعة غرداية، 09 (01)، ص 1048-1065.
159. نجوى فيران، (2016). اللغات في الجزائر من ساحة الحروب اللغوية إلى ميدان المواطنة اللغوية، مجلة العلوم والمعرفة (26)، ص 90-103.
160. نصيرة لعموري، (2013). مشكلة اللغة العربية عند الطفل الجزائري، مجلة معارف بجامعة البويرة، السنة الثامنة، (14)، ص 07-24.
161. يوسف بن نافلة، (2016). إشكالية التداخل اللغوي وأثره في شخصية الطالب الجامعي الجزائري، مجلة جسور المعرفة (04)، ص 104-116.
- الملتقيات والدراسات العلمية:
162. إخلاص حسن السيد عشرية، هاجر الفكي، (2012). دور نظم تعلم اللغات الأجنبية في بناء شخصية الطفل في مرحلة تعليم الأساس من وجهة نظر التربويين، كلية التربية، جامعة الخرطوم، السودان.
163. حاكم عمارية، (2017). المداخلات العلمية إسهام السياسة اللغوية في ازدهار اللغة العربية، ورقة بحثية مقدمة ليوم دراسي بعنوان مظاهر التعدد اللغوي وانعكاساته في تعليمية اللغة العربية في الجزائر بمناسبة الاحتفاء باليوم العربي للغة الضاد بجامعة سعيدة، 06 مارس، منشورات المجلس الأعلى للغة العربية، الجزائر، ص 15-52.
164. رشيد أحمد بلحبيب، (2011). فطرة الدفاع عن اللغة الأم بين التفعيل والتعطيل (وقائع ونماذج)، مركز الدراسات والبحوث الإنسانية بوجدة، المملكة المغربية، ص 152-203، متوفر على موقع <https://www.cerhso.com> تاريخ الاقتباس: 2021/03/27 تاريخ النشر: 2011/08/15.
165. زهور شتوح، (2018). التعايش اللغوي بين الأمازيغية والعربية في الجزائر – منطقة الأوراس نموذجاً، ورقة بحثية مقدمة لأعمال اليوم الدراسي بعنوان الأمن الثقافي واللغوي والانسجام الجمعي، المجلس الأعلى للغة العربية، دار الخلدونية، الجزائر، ص 149-168.
166. زيد المال نصيرة، (2017). اللغة العربية وتحديات الازدواجية اللغوية "الواقع والحلول"، ورقة بحثية قدمت لملتقى وطني بعنوان اللغة العربية والترجمة. 24-25 ديسمبر. المكتبة الوطنية الجزائرية، الجزائر، ص 443-464.
167. شلوف حسين، (2012). التعدد اللغوي في التخطيط التربوي الجزائري الواقع والآفاق، ورقة بحثية مقدمة لأعمال الملتقى الوطني حول التخطيط اللغوي، 03-04-05 ديسمبر، منشورات المجلس الأعلى للغة العربية، الجزائر، ص 45-72.
168. صالح بلعيد وآخرون، (2014). العربية الفصحى في المجتمع الجزائري الممارسات والمواقف، منشورات مخبر الممارسات اللغوية في الجزائر، جامعة مولود معمري، الجزائر.
169. عاطف عبران، (2018). الهوية الوطنية... أرضية مرجعية ثقافية، ورقة بحثية مقدمة لأعمال اليوم الدراسي بعنوان الأمن الثقافي واللغوي والانسجام الجمعي، المجلس الأعلى للغة العربية، دار الخلدونية، الجزائر، ص 203-219.

170. عبد القادر غالي، (2018). دور السماع في اكتساب اللغة العربية من حيث تكوين المهارات، ورقة بحثية مقدمة لأعمال الملتقى الوطني بعنوان الانغماس اللغوي بين التنظير والتطبيق، المجلس الأعلى للغة العربية، دار الخلدونية، الجزائر، ص 497-509.
171. عمر بلخير، (2019). الازدواجية اللغوية في الجزائر بين التعدد المعرفي والواقع السياسي والاجتماعي، المؤتمر الدولي العلوم الإنسانية والاجتماعية قضايا معاصرة التكامل أساس المعرفة، 03-01 نوفمبر، مركز الديمقراطية العربي، برلين، ألمانيا، ص 27-35.
172. فاطمة صغير، وهيبة وهيب، (2018). آليات الانغماس اللغوي وفعاليتها في تعلم اللغة العربية-ملكة الحفظ نموذجاً، ورقة بحثية مقدمة لأعمال الملتقى الوطني بعنوان الانغماس اللغوي بين التنظير والتطبيق، المجلس الأعلى للغة العربية، دار الخلدونية، الجزائر، ص 45-58.
173. مريم قدار، (2018). التعايش بين العربية والأمازيغية مظهر من مظاهر ثراء لغوي وثقافي، ورقة بحثية مقدمة لأعمال اليوم الدراسي بعنوان الأمن الثقافي واللغوي والانسجام الجمعي، المجلس الأعلى للغة العربية، دار الخلدونية، الجزائر، ص 399-415.
174. وليد يونس، عمارة عمرو، (2018). دور اللغة العربية واللغة الأمازيغية في تحقيق الأمن المجتمعي والوحدة الوطنية، ورقة بحثية مقدمة لأعمال اليوم الدراسي بعنوان الأمن الثقافي واللغوي والانسجام الجمعي، المجلس الأعلى للغة العربية، دار الخلدونية، الجزائر، ص 247-261.
- جرائد:
175. جريدة عربي، (2019/07/27). حسان زهار: الانجليزية في الجزائر... بين الشعبوية والتحول التاريخي، عربي 21، 17:06 بتوقيت غرينيتش، الجزائر. تاريخ الاقتباس: 2021/07/07 <https://m.arabi21.com>
176. - موقع الحوار، (2012/10/21). نسيم عجاج: التعليم القرآني... العودة إلى الأصل تفرض نفسها، متوفر على الموقع: تاريخ الاقتباس: 2022/04/09 <https://elhiwar.dz/Featured/214>
177. موقع جازئريوز، (2010/07/21). صارة ضويفي، سارة بوناب: تدني مستوى التلاميذ في اللغات الأجنبية... أين الخلل؟، متوفر على الموقع: تاريخ الاقتباس: 2022/05/18 <https://djazair.com/djazairn>
- مراجع إلكترونية:
178. معزوزن سمير، (2013). اكتساب اللغة الثانية وأثره على اللغة الأولى، الجزائر، متوفر على موقع: <https://revue.ummtto.dz> تاريخ الاقتباس: 2021/11/29 تاريخ النشر: 2013
- مراجع أجنبية:
179. Albert, M and Obler, L. (1978). the bilingual brain: Neuropsychological and neurolinguistic aspects of bilingualism, Academic Press, New York.
180. Bourdieu Pierre, (1979). Les trois états du capital, In : Acte de recherche en science sociales, N30, Paris.
181. Hermann Strasser, (1977). Functionalism and social change, research memorandum (116), Vienna, p 01-110.

182. Janet Holmes, (2013).An Introduction to Sociolinguistics ,Fourth Edition, Routledge, Britain.
183. Macnamara John, (1967).The linguistic independence of bilinguals,journal of verbal learning& verbal behavior,6(5).p729-736.
184. Toshiki Sato, (2011).Functionalism :Its axiomatics,Sociopedia.isa,Toshiki sato university of Tokyo,p 01-12.

الملاحق

الملحق رقم (01): استمارة استبيان خاصة بتلاميذ الطور الثالث ثانوي

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
كلية العلوم الاجتماعية والانسانية
قسم علم الاجتماع
تخصص علم الاجتماع التربية

استمارة استبيان خاصة بتلاميذ الطور الثالث ثانوي

تلاميذتي الأعزاء تحية طيبة اما بعد:

تقوم الباحثة بإجراء دراسة علمية في إطار انجاز رسالة دكتوراه، تخصص علم الاجتماع التربية، حول موضوع "المسألة اللغوية في المدرسة الجزائرية دراسة ميدانية على عينة من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي ببعض ثانويات مدينة المسيلة" فأرجوا التفضل بالإجابة عن جميع فقرات الاستبانة المرفقة، وإدلاء المعلومات بكل موضوعية، علما أن أهداف الدراسة لا تتعدى خدمة البحث العلمي، عساه أن يساهم في إثراء دراسات اللغوية في العلوم الاجتماعية، لذا أرجوا أن تأخذ الإجابات مأخذ الجد وأن تعبر عن آرائكم الشخصية، مع وضع إشارة (x) أمام الإجابة المناسبة وستحظى آرائكم بالسرية التامة. وفي النهاية تقبلوا مني خالص الاحترام والتقدير.

أستاذ المشرف: أ.د/قجة رضا

البيانات العامة:

- 1- الجنس: ذكر ☐ أنثى ☐
- 2- مكان الإقامة:
- 3- مكان الازدياد:
- 4- المستوى التعليم للأب: أمي ☐ ابتدائي ☐ متوسط ☐ ثانوي ☐ جامعي ☐
- 5- المستوى التعليم للأم: أمية ☐ ابتدائي ☐ متوسط ☐ ثانوي ☐ جامعي ☐
- 6- مهنة الأب:
- 7- مهنة الأم:
- 8- السكن: مع والديك ☐ مع العائلة الكبيرة ☐

البيانات الخاصة بالرصيد اللغوي للأسرة:

- 9- اللغة المستعملة في البيت :
اللغة العامية ☐ اللغة الأمازيغية ☐ اللغة الفرنسية ☐ العربية الفصحى ☐
- 10- ما هي اللغات التي يتقنها الأب ؟ العربية ☐ الأمازيغية ☐ الفرنسية ☐ الانجليزية ☐ أخرى:
- 11- ما هي اللغات التي تتقنها الأم ؟ العربية ☐ أمازيغية ☐ الفرنسية ☐ الانجليزية ☐ أخرى:
- 12- هل تلقيت تعليما قبل التمدرس في المؤسسات التالية؟

- دار الحضانة ☐ التعليم التحضيري ☐ المدرسة القرآنية ☐ المسجد ☐
- 13- هل كانت أسرتك حريصة على أن :
 تقرأ القصص ☐ تحفظ القرآن ☐ تحفظ المحفوظات ☐
- 14- هل تلقيت المساعدة في الدراسة من اهلك : نعم ☐ لا ☐
- في حالة نعم: ماهي اللغة المستعملة في المساعدة؟
 العامية ☐ الامازيغية ☐ الفصحى ☐ الفرنسية ☐
- 15- ماهي اللغة التي تلقى تشجيعا من والديك بالتحدث بها أكثر حسب التسلسل 1، 2، 3، 4:
 اللغة العامية ☐ العربية الفصحى ☐ اللغة الأمازيغية ☐ الفرنسية ☐ الانجليزية ☐
- 16- هل يحفزك والديك على المطالعة؟: الأب ☐ الأم ☐ معا ☐ لا أحد ☐
- 17- هل يتحاور والديك معك في مواضيع تهلك؟ نعم ☐ لا ☐
- في حالة نعم هل من: الأب ☐ الأم ☐ معا ☐
- 18- هل تتلقى تعليما إضافيا في المؤسسات الخاصة فيما يتعلق:
 اللغة العربية ☐ اللغة الفرنسية ☐ اللغة الانجليزية ☐
- البيانات الخاصة بالانغماس اللغوي الاجتماعي لتلميذ:
- 19- ما هي اللغة العامية المستعملة في حياتك اليومية؟
 لغة عامية عربية ☐ لغة عامية أمازيغية ☐
- 20- هل لديك ميل في استخدام اللغة الفصحى؟ نعم ☐ لا ☐
- في حالة لا، لماذا؟
 - ☐ عدم تعودك على استعمال اللغة العربية الفصحى. - ☐ لأن كلماتها صعبة
 - ☐ أشعر بالخجل عند التحدث بها. - ☐ لأنها لا تستعمل في الحياة اليومية
- 21- هل تستعمل في حديثك اليومي لثنائية اللغة (اللغة العامية/ اللغة الأجنبية): نعم ☐ لا ☐
- 22- ما هي اللغة الأجنبية المدرجة في حديثك اليومي أكثر:
 فرنسية ☐ انجليزية ☐ أخرى:
- 23- ما هو الدافع لاستعمال كلمات أجنبية أثناء الحديث؟
 - ☐ هل لأنك تعودت عليها منذ صغرك. - ☐ لإيصال المعلومة بطريقة سريعة.
 - ☐ هل تجد صعوبة في إيجاد ما يقابلها بالعربية. - ☐ للتباهي.
 أسباب أخرى:
- 24- هل تطالع الكتب؟ نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐
- 25- هل تطالع من مصادر أخرى؟ نعم ☐ لا ☐
- في حالة نعم /نوع المصدر: مجلات ☐ تلفزة ☐ مواقع التواصل الاجتماعي ☐ أخرى:
- 26- بأي لغة تطالع بها هذه المصادر؟
 لغة عامية ☐ لغة فصحى ☐ فرنسية ☐ انجليزية ☐ أمازيغية ☐ أخرى:
- 27- هل لك اهتمام بأحد العناصر التالية:

- الأغاني ☐ أفلام مترجمة ☐ الرسوم المتحركة ☐ حصص ترفيهية ☐ حصص رياضية ☐ أسرطة علمية ☐ أفلام أجنبية ☐

-بأي لغة تفضل استعمالها للعناصر المختارة؟

28- إلى أي لغة تلجأ خلال الدردشة مع الآخرين في المواقع التواصل الاجتماعي؟:

- العامية ☐ الفصحى ☐ أمازيغية ☐ فرنسية ☐ انجليزية ☐

29- إذا كانت لغة عامية بأي حروف تستعمل في الكتابة؟:

- حروف فرنسية ☐ حروف عربية ☐ حروف امازيغية (تيفيناغ) ☐

30- هل ترى أن مواقع التواصل الاجتماعي قد اكسبتك رصيد لغوي؟ نعم ☐ لا ☐

-إذا كان نعم في أي لغة؟ العربية ☐ فرنسية ☐ انجليزية ☐ أخرى:

31- في رأيك هل للإعلام بأنواعه دور في اكتسابك لألفاظ جديدة؟ نعم ☐ لا ☐

-إذا كان نعم في أي لغة؟ العامية ☐ فصحى ☐ لغات أجنبية ☐

32- هل تنظر الى من يستخدم الفرنسية أداة للتواصل أنه شخص ينتمي إلى طبقة راقية؟

- نعم ☐ لا ☐

33- هل لديك القدرة على التواصل اللغوي في مجتمع أجنبي؟ نعم ☐ لا ☐

34- هل يؤثر التحدث بلغات أجنبية على شعورك بالانتماء؟ نعم ☐ لا ☐

علل:

35- هل تلجأ إلى اختيار وانتقاء ألفاظك لتظهر للآخر رقيق وتحضر؟ نعم ☐ لا ☐

36- هل يختلف أسلوب حوارك بين الأسرة والرفاق؟ نعم ☐ لا ☐

-إذا كانت الإجابة نعم فيما يبرز الاختلاف؟

اللحن ☐ لهجة خاصة ☐ أخرى:

37- في رأيك أيها أكثر علمية؟ لغة الفرنسية ☐ لغة الانجليزية ☐ لغة العربية ☐

البيانات الخاصة للممارسات اللغوية لتلاميذ داخل البيئة المدرسية:

38- ماهي المادة الدراسية التي تميل إليها أكثر؟

اللغة العربية ☐ اللغة الفرنسية ☐ الانجليزية ☐ أخرى:

39- هل لديك توجه نحو تنمية مهاراتك بلغات أخرى؟ نعم ☐ لا ☐

-وإذا كان نعم في أي لغة؟

40- ما مدى إتقانك للغة العربية الفصحى؟ جيد ☐ متوسط ☐ ضعيف ☐

41- هل تهتم بإتقان اللغة العربية الفصحى من ناحية:

إتقانها تحدثاً ☐ قراءة ☐ كتابة ☐

42- هل تجد التواصل الشفهي مهم؟ نعم ☐ لا ☐

-في حالة نعم: لماذا؟

يساعد على فهم أشياء وربطها بالواقع ☐ تنمي شخصية الفرد ☐ لتطوير اللغة ☐

يساعد على تعبير آرائه ☐ التوفيق في تعاملاته اليومية ☐

43- اعتماد الفصحى عند التواصل أثناء الدرس: نعم ☐ لا ☐ أحياناً ☐

44- هل تلجأ إلى استخدام العامية أثناء تفاعل في الدرس؟ نعم ☐ لا ☐ أحياناً ☐

- 45- ما هي الصعوبات التي تعاني منها عند المشاركة اثناء الدرس:
- ☐ تجد صعوبة تحقيق التسلسل المنطقي عند التعبير ☐ التوتر.
- ☐ صعوبة إيجاد الكلمات المناسبة. ☐ الخوف.
- صعوبات أخرى:
- 46- هل ترى أن اللغة العامية تخلق مشكل التواصل داخل القسم؟ نعم ☐ لا ☐
- 47- هل تواجه مشكلة في التفاعل باللغة العربية الفصحى مع أستاذك؟ نعم ☐ لا ☐
- 48- عند المشاركة في القسم هل يسمح لك الأساتذة باستعمال لغة العامية؟ نعم ☐ لا ☐
- 49- استخدام العامية في خطابك ناتج عن:
- ☐ تلقائي. ☐ العجز عن التعبير السليم بالفصحى. ☐ وسيلة مثلى للتفاهم.
- 50- هل تعتبر ان اللغة العربية الفصحى؟
- ☐ لغة شريفة ومقدسة. - ☐ لغة شعر وأدب فقط. - ☐ متحجرة ومتخلفة.
- ☐ لا تصلح أن تكون لغة علم وتكنولوجيا. - ☐ أقل قيمة من اللغات الأجنبية.
- ☐ لغة تواصل - ☐ لغة قادرة على استيعاب العلوم المعاصرة
- 51- اثناء تواصلك مع الطاقم التربوي والاداري في المدرسة (المدير-مساعد تربية-مستشار....) ماهي اللغة التي تستعملها؟
- العامية ☐ الفصحى ☐ معا ☐
- 52- من خلال هذا التواصل بأي لغة تتلقى الأوامر؟ العامية ☐ الفصحى ☐ معا ☐
- 53- إذا استخدمت الفصحى أداة للتواصل خارج حجرة الصف كيف ينظر الآخر إليك؟
- ☐ بغرابة. - ☐ باستخفاف واستهزاء. - ☐ يصفك بأنك رجعي ومتخلف.
- ☐ يصفك بأنك تملك شخصية قوية.
- 54- أثناء تخاطبك مع مدرسيك خارج الفصل ما هي اللغات الأكثر استعمالا؟
- فصحى ☐ عامية ☐ فرنسية ☐ أمازيغية ☐
- 55- كيف تجد منهاج اللغة العربية؟
- من حيث الكيف: صعب ☐ بسيط ☐ نوعا ما صعب ☐
- من حيث الكم: كثيف ☐ ناقص ☐ عادي ☐
- 56- ما هي اللغة المستعملة للأساتذة أثناء شرح الدرس:
- اللغة العربية الفصحى ☐ اللغة العامية ☐ معا ☐
- 57- هل الاستخدام: كلي ☐ في بعض الأحيان ☐ قليلا ☐ نادرا ☐
- 58- هل تستوعب شرح الأساتذة باللغة الفصحى؟ نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐
- 59- هل يعتمد الأستاذ على تمارين الفهم "المسموع والمقروء"؟ نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐
- 60- هل يركز الأستاذ على تمارين الانشاء "الحديث والكتابة"؟ نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐
- 61- هل يمتلك المعلمون قدرة لغوية عند تقديم المعلومات شفويا وكتابيا؟
- في كثير من الأحيان ☐ الأحيان ☐ نادرا ☐
- 62- هل محاور كتاب اللغة المدرسي تجد فيه:
- صعوبة الاستيعاب ☐ عدم تنوع المواضيع ☐ عدم ارتباطها بالواقع المعاش ☐ لا توجد ☐
- 63- هل الوسائل التعليمية كافية لتحقيق الطريقة التواصلية مع الاساتذة؟ نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

64- عدد التلاميذ في القسم: من 15 إلى 25 ☐ من 25 إلى 35 ☐ من 35 إلى 45 ☐

65- هل تعتقد أن ضعفك في اللغة العربية يؤثر في المواد الدراسية الأخرى؟

نعم ☐ لا ☐ أحياناً ☐

علل ذلك؟

66- هل يلجأ أساتذتك لاستخدام اللغة الأجنبية أثناء تقديم المعرفة؟ نعم ☐ لا ☐ أحياناً ☐

67- ما هي اللغة التي تفضل استخدامها في تواصلك العلمي وتحصيله؟

فصحى ☐ فرنسية ☐ انجليزية ☐ عامية ☐

68- هل يؤثر تخصصك الدراسي في اختيار لغة معينة أثناء تخاطبك العلمية؟ نعم ☐ لا ☐

كيف ذلك؟

69- ما مدى استيعابك للمواد الأجنبية؟ جيد ☐ متوسط ☐ ضعيف ☐

70- عندما يصعب عليك المشاركة في حصص اللغة الأجنبية هل يسمح لك الأساتذة استعمال لغة أخرى؟ نعم ☐

لا ☐

71- في رأيك داخل فناء المدرسة مع زملائك ما هي اللغات التي أصبحت تظهر على خلاف اللغة العامية وأصبحت أكثر استعمالاً؟

انجليزية ☐ فرنسية ☐ لغات أخرى ☐

وضح ذلك؟

الملحق رقم (02): دليل المقابلة

أسئلة خاصة بحالة المبحوثين:

1-أستاذ(ة) مادة:

2-لغة التكوين:

3-خلال الشرح هل تستعمل: الفصحى ☐ العامية ☐ الازدواجية (الفصحى/ العامية) ☐

هل تستعين بألفاظ أجنبية خلال الشرح؟

4-ما الدافع بكم إلى مزج بين العربية الفصحى وغيرها من اللهجات أو اللغات؟

5-هل ترون أن الانطلاق من لغة منشأ يسهل تعلم اللغة العربية الفصحى لدى تلاميذ؟

6-كيف يمكنك ان تصف لغة التخاطب التلاميذ فيما بينهم خارج الصف؟

بالازدواجية(الفصحى/ العامية) ☐ الثنائية(العربية/لغة أجنبية) ☐ معاً ☐

هل يمكن ان توضح أكثر؟

7-هل يجد التلاميذ صعوبة استيعاب المعلومة عند الشرح باللغة الفصحى؟

8-عند مشاركة التلميذ باستعمال لغة أخرى هل تسمحون له بذلك؟ وما موقفكم حيال ذلك؟

9-كيف تجدون مستوى التلاميذ في العربية الفصحى جراء مزجهم بين اللهجات واللغات؟

ضعيف ☐ متوسط ☐ جيد ☐

10-هل تؤثر اللغة المستخدمة في تخاطبك مع الطالب في طبيعة المعرفة وقيمتها وفهمها؟

نعم ☐ لا ☐

لماذا؟

11-استخدامك لأكثر من لغة في تخاطباتك العلمية يعود إلى:

- قصور لغة واحدة عن التعبير عن الفكرة ☐

- المقام يفرض ذلك ☐

- عدم القدرة على التحكم في هذه اللغات ☐

- مظهر من مظاهر التفاخر بقدرتك على التحكم من أكثر من لغة ☐

- تلقائي راجع إلى التنشئة اللغوية القائمة على تعدد اللغات ☐

- محاولة إيصال الفكرة للطالب ☐

12-هل يظهر خلال تعبير التلاميذ اثناء الدرس بروز ظاهرة الثنائية (العربية/الفرنسية)؟

13- في رأيكم هل المنهاج الدراسي يراعي القدرة الاستيعابية للتلاميذ؟ وضح ذلك؟

14- وهل المنهاج الدراسي يعمل على تحقيق مهارات اللغوية لتلميذ؟

يحقق ☐ لا يحقق ☐ يحقق نوعاً ما ☐

- إذا كان المنهاج يحقق مهارات لغوية فيما تتمثل؟

مهارات الاستماع ☐ مهارة الحديث ☐ مهارة القراءة ☐ مهارة الكتابة ☐

15- هل تعتمد بأسلوبك الخاص على تنمية إحدى هذه المهارات اللغوية؟ نعم ☐ لا ☐

كيف؟

16- هل ترون أن المقرر ملائم أم يحتاج لإصلاحات؟ وماذا تقترحون؟

17- ما هي الصعوبات التي يعاني منها التلاميذ في النحو والصرف؟

- الخلط بين النحو ☐ - عدم فهم المصطلحات النحوية ☐

- العجز على استعمال ما تعلموه ☐ - عدم فهم القواعد النحوية ☐

- الخلط بين القواعد المختلفة ☐

- صعوبات أخرى:

18- هل أسلوب المقاربة بالكفاءات دور في تنمية الحصيلة اللغوية من خلال خبرتكم؟

وضح ذلك:

20- ما رأيك في الحجم الساعي لدروس أهو كافي لتحقيق المهارات اللغوية لتلميذ؟

الملحق رقم: (03) قائمة المحكمين

الرقم	الاسم واللقب	الدراجه العلمية	مكان العمل
01	بن خالد جمال	أستاذ التعليم العالي	جامعة محمد بوضياف
02	عزوز عبد الناصر	أستاذ التعليم العالي	جامعة محمد بوضياف
03	كتفي يا سمين	أستاذ التعليم العالي	جامعة محمد بوضياف
04	جمال تالي	أستاذ التعليم العالي	جامعة محمد بوضياف
05	علي شريف حورية	أستاذ التعليم العالي	جامعة محمد بوضياف
06	رحاب مختار	أستاذ التعليم العالي	جامعة محمد بوضياف
07	بلوم إسمهان	أستاذ التعليم العالي	جامعة محمد بوضياف
08	مامش نجية	أستاذ محاضر أ	جامعة محمد بوضياف

ملحق رقم (04) وثيقة ترخيص (الدراسة الميدانية)

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التربية الوطنية

المسيلة في : 02 مارس 2021

مدير التربية

الى السادة مدراء ثانويات :

-إبراهيم بن الاغلب التميمي

- عبد الله بن مسعود

- صلاح الدين الايوبي

مديرية التربية لولاية المسيلة

مصلحة التكوين والتفتيش

مكتب التكوين

رقم : 329/2021



الموضوع : ترخيص (دراسة ميدانية)

المرجع : المراسلة من جامعة محمد بوضياف بالمسيلة كلية العلوم الإنسانية والاجتماع قسم علم الاجتماع
2020/02/28 بتاريخ 2021/02/28

بناء على ماذكر في المرجع اعلاه

يرجى : الرد

الرقم	اللقب والاسم	تاريخ ومكان الميلاد	رقم التسجيل
	بن لينة	1982/01/09 بالمسيلة	

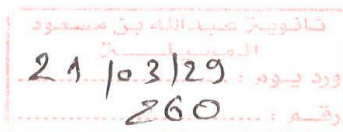
بناء على : الرد الثانويات المذكورة أعلاه.

في الفترة من 01/03/2021 الى نهاية الموسم الدراسي
الدراسة الميدانية

مع : التالية :

- ✓ الترخيص على أساس القانون وعدم التطرق إلى ما يمس السر المهني .
- ✓ استكمال المتطلبات المتحصلة عليها خلال الترخيص في خدمة الجانب العلمي للمحاور السالفة الذكر لا غير .
- ✓ في حالة عدم استكمال المتطلبات المتحصلة عليها خلال الترخيص في خدمة الجانب العلمي للمحاور السالفة الذكر لا غير .
- ✓ في حالة عدم استكمال المتطلبات المتحصلة عليها خلال الترخيص في خدمة الجانب العلمي للمحاور السالفة الذكر لا غير .
- ✓ في حالة عدم استكمال المتطلبات المتحصلة عليها خلال الترخيص في خدمة الجانب العلمي للمحاور السالفة الذكر لا غير .

مؤسسة الاستقبال اتخاذ كل الترتيبات اللازمة لانجاز العملية في ظروف عادية طبقا للتوجيهات الأنفة الذكر.



جَمْعُ الْكَلِمَاتِ