

أثر التعدد اللغوي في تحصيل اللغة العربية لدى
متعلمي مرحلة التعليم المتوسط بولاية المسيلة

إعداد الطالبة:

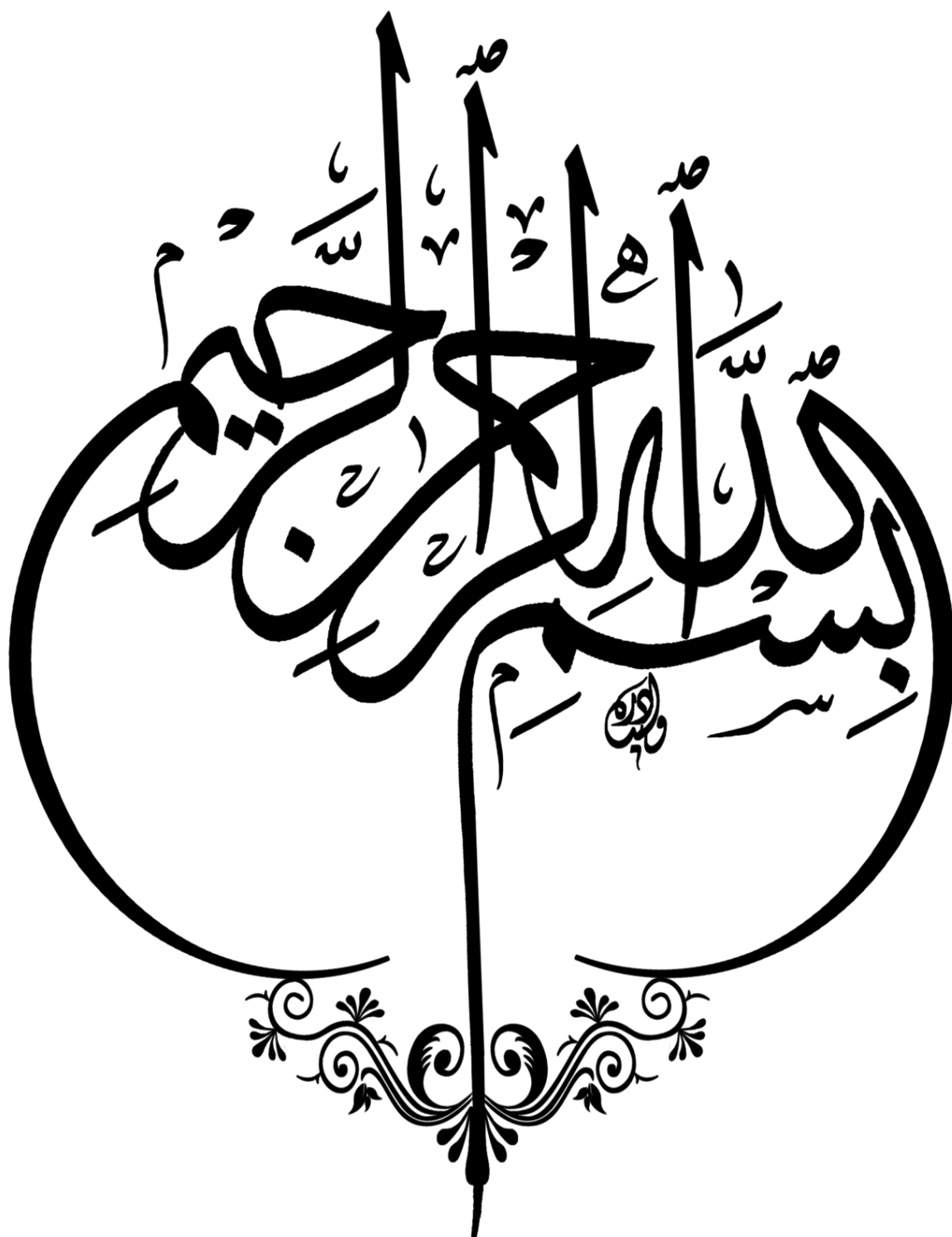
إشراف : نوال منديل

- فطيمة الزهراء عرباوي-

تاريخ المناقشة: 06 محرم 1446 هجري الموافق ل: 02 /07/2025م

أمام لجنة المناقشة المكونة من السادة:

الرقم	الاسم واللقب	الرتبة العلمية	المؤسسة	الصفة
1	عز الدين عماري	أستاذ	جامعة المسيلة	رئيسا
2	نوال منديل	أستاذ محاضر "أ"	جامعة المسيلة	مشرفا ومقررا
3	أمينة رقيق	أستاذ	جامعة المسيلة	ممتحنا
4	وهيبة بوشليق	أستاذ محاضر "أ"	جامعة المسيلة	ممتحنا
5	محمد بوادي	أستاذ	جامعة سطيف 2	ممتحنا
6	نعيمة سعدية	أستاذ	جامعة بسكرة	ممتحنا



إِهْدَاء

الحمد لله الذي بنعمته تتم الصالحات
أهدي ثمرة جهدي لكل من كان سبباً في وصولي إلى هذا المستوى العلمي...
إلى الوالدين الكريمين حفظهما الله ورعاهما.
إلى إخوتي سندي في هذه الدنيا.
إلى فلذة كبدي أحمد جود حفظه الله.
إلى كل عائلة عرباوي صغيرهم وكبيرهم
إلى كل الأساتذة والزملاء.
إلى كل من أسهم في نصحي وإرشادي ولو بالكلمة الطيبة...
إلى كل شخص لم أنكره في هذه الأسطر، لكنّه مذكور في قلبي...
الحمد لله دائماً وأبداً...



مقدمة

يعد التّعدّد اللّغوي قضية لغوية معقدة وشائكة في المجتمعات نتيجة تنوع الثقافات واختلاف القيم والحضارات بين الشعوب، إذ تتصف به البلدان العربيّة وغير العربيّة وقد مسّ جميع الجوانب الاجتماعيّة والسياسيّة والاقتصاديّة وغيرها، ولا تشكل المؤسسات التّعليميّة استثناء عن هذه القاعدة حيث أصبحت ظاهرة التّعدّد اللّغوي قضية مركزية ومحور بحث في الاهتمامات الحالية للباحثين في مختلف الحقول المعرفيّة أبرزها اللّسانيّات الاجتماعيّة وتعليميّة اللّغات.

وقد شهدت الجزائر هذا الوضع؛ إذ أصبح المتعلم يعيش واقعا لغويا هجيناً إلى جانب (العربيّة العاميّة، العربيّة الفصحى، الأمازيغيّة، الفرنسيّة، الانجليزيّة)، وذلك يعود إلى عوامل سياسيّة إيديولوجيّة واجتماعيّة، لذا فاللغة العربيّة بحاجة إلى تخطيط محكم ورؤية استراتيجيّة متكاملة، تتضافر فيها جميع الجهود لمواجهة هذا الوضع اللّغوي وتحقيق التنمية اللّغويّة، والمدرسة الجزائرية النظاميّة تُعنى بتعليم أبنائها العلوم واللّغات المختلفة وفي مقدمتها اللّغة العربيّة.

لكن ما هو ملحوظ في الواقع لا يرقى إلى مستوى الطموح الذي تسعى إليه الدولة منذ استرجاع سيادتها؛ إذ هناك فجوة عميقة بين المتعلم وتحصيل اللّغة العربيّة؛ لذلك رأيت أن يكون موضوع أطروحتي موسوماً: "أثر التّعدّد اللّغوي في تحصيل اللّغة العربيّة لدى متعلمي مرحلة التعليم المتوسط بولاية المسيلة".

وفي هذا الإطار يندرج موضوع بحثي الذي يتعلق بإشكالية محورية حول العلاقة الموجودة بين الواقع اللّغوي في الجزائر والسياسة المنتهجة لتسييره، وجعله يواكب العولمة، ويتوافق ووظيفة اللّغات ولهذا حاولت في البحث معالجة الإشكاليّة الآتية:

- ما مدى تأثير وانعكاسات التّعدّد اللّغوي في تحصيل اللّغة العربيّة الفصحى وتجلياته في مستويات اللّغة المختلفة (الصوتيّة، الصرفيّة، التركيبيّة، الدلاليّة، المعجميّة)، وتأثيرها على المهارات (القراءة، والاستماع، والإنتاج، والتحدث، والكتابة). لدى متعلمي مرحلة التعليم المتوسط بولاية المسيلة؟

ويتفرع عن هذا الإشكال الأسئلة الفرعية الآتية:

- ما هي مظاهر التعدد اللغوي في المدرسة الجزائرية؟
- ما هي آليات تحصيل اللغة العربية في المدرسة الجزائرية؟
- أين تكمن التأثيرات الإيجابية والسلبية للتعدد اللغوي في تحصيل مستويات اللغة العربية ومهاراتها؟

وسعيا إلى تحقيق هذا كله ونظرا لطبيعة الموضوع اعتمدت على المنهج الوصفي المبني أساسا على آلية التحليل ومعاينة الظاهرة اللغوية وإبرازها ثم تقييم الوضع اللغوي وانعكاساته على تحصيل اللغة العربية الفصحى، كما اعتمدت على المنهج الإحصائي الذي قام أولا على جمع البيانات بواسطة الاستبيان والمقابلة والملاحظة وثانيا على المقاييس الإحصائية الخاصة بتحليل البيانات بمساعدة برنامج SPSS.

ويرجع اختيار بحثي إلى سبب ذاتي وسبب آخر موضوعي، أما السبب الذاتي فهو حبي للغة العربية وميلي إلى الحفاظ على الهوية الوطنية، وأما السبب الموضوعي فهو تقديم خارطة طريق للتحكم في التعدد اللغوي أثناء التعليم والكشف عن أسبابها واستجلاء واقع تعليم اللغة العربية في الطور المتوسط.

وتروم هذه الأطروحة إلى تحقيق أهداف عديدة أهمها:

- معرفة أهمية الواقع السوسيو لساني للمجتمع الجزائري.
- تحديد الرؤية الاستراتيجية الاستشرافية للتعددية اللغوية في الواقع الراهن.
- الكشف عن تجليات التعدد اللغوي وتأثيره في تحصيل اللغة العربية للمتعلم في الطور المتوسط بولاية المسيلة.

- بيان طبيعة السياسة اللغوية المنتهجة في المدرسة الجزائرية في ظل التعدد اللغوي.

وتم تحديد المؤسسات التربوية التي طبقت فيها الدراسة في بلدية المسيلة وخارجها من قبل مديرية التربية لولاية المسيلة، ولم أكتف بهذه المتوسطات بل وسعت دائرة البحث، وأضفت

بعض المتوسطات نتيجة توفر فرص التعاون من الفريق التربوي، حيث انطلقت الدراسة التطبيقية ما بين 15 ديسمبر 2023 إلى 5 ماي 2024 حوالي ستة أشهر.

وتمثيلا لكل ما سبق قسمت عملي إلى مقدمة وثلاثة فصول ثم خاتمة، حيث تطرقت في الفصل الأول الموسوم: **واقع التعدد اللغوي في المدرسة الجزائرية إلى مفهوم ظاهرة التعدد اللغوي ومصطلحاته وأشكاله وأصنافه ومظاهر التعدد اللغوي في الجزائر**، وجاء الفصل الثاني معنونا بـ: **تحصيل اللغة العربية في المدرسة الجزائرية؛ تناولت فيه مفهوم التحصيل اللغوي وأنماطه اللغوية وأدوات قياسه وبعدها انتقلت إلى آليات التحصيل المدرسي للغة العربية في الجزائر**، أما الفصل الثالث فهو **الجانب التطبيقي من المذكرة وعالج انعكاسات التعدد اللغوي على تحصيل اللغة العربية لدى متعلمي مرحلة التعليم المتوسط بولاية المسيلة**، وذيلت البحث بجملة من **النتائج والتوصيات** سجلتها في الخاتمة.

وهذه الدراسة ماهي إلا خطوة تابعة للدراسات السابقة لها، فالبحث في واقع اللغة العربية والوضع اللغوي في المجتمع الجزائري والسياسة والتخطيط اللغويين تكرر مذ زمن؛ فالدراسة في هذا المجال بحر لا ينضب سال فيه الحبر كثيرا ولعل أهم هذه الدراسات نجد:

أطروحة دكتوراه في علم الاجتماع للباحثة ليندة زغلاش الموسومة: **المسألة اللغوية في المدرسة الجزائرية -دراسة ميدانية على عينة من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي ببعض ثانويات مدينة المسيلة عينة جامعة المسيلة (2022/2021)**، وهي تشبه دراستي وتشترك معها في بعض النتائج المتوصل إليها، وهذه الدراسة ركزت على الجانب السوسولوجي وفق المنهج الأمبريقي، أما دراستي فتختلف عنها من حيث العينة ومن حيث الجانب التعليمي.

أما الدراسة الثانية فهي **لحنان عواريب أطروحة دكتوراه في العلوم المعنونة بـ: أثر التعددية اللغوية في التعبير الشفوي والكتابي لدى متعلمي اللغة العربية في المرحلة الثانوية مدينة ورقلة عينة (2016/2015) جامعة ورقلة**، فقد سعت فيها الباحثة إلى ربط لغة المحيط الاجتماعي للطفل ولغة المدرسة عن طريق معالجة إشكالية الدور الذي تلعبه لغة الطفل في عملية التعلم؛ فالطفل الجزائري قبل سن السادسة يكتسب لغته من أسرته التي قد تتحدث

بالعربية أو العامية أو الأمازيغية أو حتى اللغة الأجنبية، وتتفق هذه الدراسة مع بحثي فكلاهما يدور حول علاقة لغة المحيط بتعلم اللغة العربية الفصحى، بيد أننا نختلف من حيث العينة ومن حيث تركيز بحثي على الواقع اللغوي في المدرسة الجزائرية وبمناهج التدريس وبالمجتمع المدرسي الذي يؤدي دورا فعالا في تأطير المتعلم.

وتكمن أهمية الموضوع انطلاقا من عنوانه؛ فاللغة هي قوام الأمة ورافد حضاري وناقل للثقافات فلا بد من الاهتمام بها والبحث في سبل تعليمها وأهم القضايا المرتبطة بذلك؛ فهي من أسس الشخصية الوطنية وثوابتها؛ فتعلمها يُقوي الإحساس بالانتماء للجماعة اللغوية .

وقد اعتمدت في البحث على مجموعة مصادر ومراجع متنوعة التخصصات والمجالات كان أهمها: كتب متنوعة لصالح بلعيد (علم اللغة النفسي، اللغة الأم والواقع اللغوي في الجزائري في الأمن اللغوي)، وكتاب محمد الأوراعي (التعدد اللغوي انعكاساته على النسيج الاجتماعي لويس جون كالفي، حرب اللغات والسياسة اللغوية)، وكذا مجموعة من الملتقيات وطنية ودولية أهمها الملتقى الوطني الذي نظّمته الباحثة الدكتورة نوال منديل في جامعة المسيلة الموسوم: التعددية اللغوية عند الفرد المهاجر وأثرها في تعليم وتعلم اللغة العربية، جامعة المسيلة، يوم 2022/12/14.

ولا يخلو كل بحث علمي من عراقيل، فلقد واجهتني أثناء الدراسة جملة من الصعوبات منها: تشعب قضية التعدد اللغوي وتعقده وإشكالية المصطلح وصعوبة فروعه وامتداده عبر مختلف القطاعات الحياتية (سياسية، اجتماعية، لغوية تعليمية)؛ حيث وقفت على الكثير من المراجع والدراسات التي تناولت المسألة اللغوية في ظل التعدد اللغوي من زوايا مختلفة ومتعارضة أحيانا بين الباحثين، وكذا صعوبة استرجاع بعض إجابات الاستبيان من أساتذة عينة الدراسة لأسباب مجهولة، فنتج عنه بذل جهد من أجل توسيع عينة البحث واللجوء إلى متوسطات أخرى امتازت بفرص أفضل.

وفي الختام أحمد الله جل وعلا على كرمه ولطفه وأشكره على توفيقه وعوني في إنجاز هذا البحث وأتقدم بأسمى عبارات الشكر والتقدير للأستاذة المشرفة الدكتورة نوال منديل، وأسأل

الله عزّ وجلّ أنّ يجزيها عني كلّ الجزاء، فقد كانت سندا لي بتوجيهاتها ونصائحها ورافقتني في كلّ أطوار البحث وحرصت حرصا دؤوبا على متابعته وتصحيحه، وأتوجه بالشكر إلى الأستاذ الدكتور محمد عرباوي على كلّ ما قدمه لي من نصائح وتوجيهات، أدعو الله أن يمدّه بالصحة والبركة، وأشكر كلّ من نصحني وقدم لي توجيهها وأنار لي به درب البحث؛ والشكر موصول للجنة المناقشة الموقرة على تحملها عبء تمحيص البحث وتقويمه وتشذيبه ليصبح على أكمل وجه.

الفصل الأول:

واقع التعدّد اللّغوي في المدرسة الجزائرية

أولاً: التعدّد اللّغوي والمصطلحات المشابهة له

ثانياً: أصناف ظاهرة التعدّد اللّغوي وأنماطه

ثالثاً: مظاهر التعدّد اللّغوي في الجزائر

تمهيد:

تتسم الظواهر اللّغويّة في الحقل اللّغوي المعاصر بالتعقيد والتشابك؛ وذلك لتنامي الحركة العلميّة وتطور ديناميّة المجتمع والتلاقح العلمي والاحتكاك اللّغوي مع العلوم الأخرى نحو: علم النفس، علم الاجتماع، علم التاريخ، الرياضيات، الحاسوب، الذكاء الاصطناعي... وغيرها من المجالات المعرفية.

واللّغة هي: «المعمار الخفيّ الذي يتشيدّ به الفكر ويستقيم»¹، فهي كائن حي ينمو ويتطور ويتأثر بالتنوع الثقافي والانفتاح الحضاري والتقدم العلمي والتقني السريع، الذي مسّ جميع الميادين الحيائيّة، الاجتماعيّة والسياسيّة والاقتصاديّة والثقافيّة والتعليميّة؛ ولأنّ العلم أساس تقدم الشعوب وازدهارها، فإنّ اللّغة تحتك بالنواقل الحضاريّة والروافد العلميّة والابستمولوجيّة، ونتيجة هذا الاحتكاك حدثت توأمة منهجيّة في **الدرس اللّغوي الحديث** بين الأنظمة اللّغويّة والعلوم الأخرى؛ فتجسدت في علم اللّسانيّات التطبيقية الذي درس علاقة اللّغة بالأنظمة العلميّة المتنوعة في ميادين معرفيّة مختلفة؛ وتمثلت في السّاحة اللّغويّة في العلوم الآتية: علم اللّغة الاجتماعيّ، علم اللّغة النفسيّ، علم اللّغة الجغرافيّ، اللّغويّات الحاسوبيّة وغيرها، ومن بين الظواهر اللّغويّة التي شغل اللّغويّون بها على سبيل المثال لا الحصر **ظاهرة التعدّد اللّغوي**؛ إذ تعد مسألة جوهريّة في الدّراسات اللّغويّة الحديثة وحتميّة وجوديّة طبيعيّة، وإنّ درجة الاهتمام بها تضع الفارق بين الدّول والأمم؛ **فالتعدّد اللّغوي** سمة موجودة في كلّ اللّغات والمجتمعات وبدرجات متفاوتة.

ومما لا شك فيه أنّ مشكلة المصطلح من المسائل اللّغويّة التي أرهقت الباحثين العرب وصعبت من مهمتهم بسبب ما يصادفهم من تعدد المصطلحات لمفهوم واحد، أدت إلى أزمة لغويّة، إضافة إلى مشكلة ترجمة المصطلحات الأجنبية، التي لا يجد الباحث حلا لها سوى أن يعتمد على ترجمته الخاصة، واللّغة العربيّة ليست عاجزة في استيعاب واحتواء هذه المفاهيم،

¹ عبد السلام المسدي، العرب والانتحار اللّغوي، دار الكتاب الجديدة المتحدة، ط1، 2011، ص21.

وإنّما يعود سبب هذه الإشكالات إلى عدم اتفاق المختصين على توحيد المصطلحات المترجمة؛ فترجمة المشاركة خلاف ترجمة المغاربة.

ولا مناص من القول إنّ مصطلح التعدّد اللّغوي اختلفت فيه وجهات النظر؛ حيث شهد مصطلح التعدّد اللّغوي مسميات متنوعة في الحقل اللّغوي الحديث عند الدارسين بسبب الترجمة التعدّدية اللّغوية (Plurilinguisme)، التعدّد اللّغوي (Multilinguisme).

إلا أنّني أفضل في موضوع الدراسة الممنوح لي مقابلة التعدّد اللّغوي بمصطلح (Multilinguisme)، وذلك لسببين:

أولاً: كثرة الدراسات حول ظاهرة التعدّد اللّغوي وطبيعة البحث وموضوعه.

ثانياً: ميلي إلى الرأي القائل: التعدّدية اللّغوية (Plurilinguisme) تواجد أنظمة لغوية مختلفة الأبنية يستعملها الأفراد كتابة ومشاهدة من أقاليم مختلفة داخل بلد واحد مثل: الفرنسيّة والانجليزية والعربيّة.

أما التعدّد اللّغوي (Multilinguisme)، يضم العاميّة إلى جانب اللّغة الأم واللّغات التعليميّة، وسيوضح هذا بشكل جلي عند شرحي لمفهوم المصطلح؛ فالتعدّد اللّغوي مصطلح لغوي حديث في الدراسات اللّغوية الاجتماعيّة إلى جانب عدد من المصطلحات المشابهة، نتيجة الاحتكاك بين أفراد المجتمعات الإنسانيّة شأنه شأن المصطلحات اللّغوية الأخرى، تباين في مفهومه الكتاب حسب مشاربهم العلميّة وتوجهاتهم الفكريّة، نذكر منها: التعدّد اللّغوي، التعدّدية اللّغوية، التعدّد اللّساني، التنوع اللّغوي، التنوع اللّساني، التباين اللّغوي، التعدّدية اللّسانية، التداخل اللّغوي، التداخل اللّساني، الازدواجيّة اللّغوية، الازدواجيّة اللّسانية، الثنائية اللّغوية، الثنائية اللّسانية، التطور اللّغوي، التهجين اللّغوي، الصراع اللّغوي، ولتعدّد اللّغوي مصطلحات أخرى ضمن حقول علميّة مختلفة: كالتعدّد السياسي والتعدّد الحزبي والتعدّد الديني والتعدّد الاجتماعي، وسأحاول توضيح مفهوم مصطلح التعدّد اللّغوي حسب ما جاء في الدراسات السابقة.

أولاً: التعدّد اللّغوي والمصطلحات المشابهة له:

تتفق الدراسات اللّغويّة الحديثة على أنّ المصطلحات تمثل مفاتيح العلوم، ولا يمكن لها أن تؤسس مفاهيمها دون ضبط جهازها المصطلحي ومسايرته للنظريّات اللّغويّة الخاصة به؛ إذ تعتبر قضية المصطلح في الدراسات اللّسانيّة المعاصرة من أهم القضايا اللّغويّة الهامة التي خاض اللّغويون فيها مسائل عديدة، ولعل أهم الإشكالات التي تطرحها قضية المصطلح هي عدم الانضباط في استخدامها وربطها بالمفاهيم التي تعنيها تحديداً، لذا ارتأيت توضيح بعض المصطلحات المتعلقة بالدراسة وقبل التطرق إلى شبكة المفاهيم والمصطلحات ذات الصلة بحقل التعدّد اللّغوي وجب بداية الإشارة إلى أسباب احتياج الباحث إلى ضبط مُصطلحاته العلميّة المرتبطة بالحقل الدلالي لذلك المصطلح وهي:

- معرفة الفروق بين المصطلحات والمفاهيم المرتبطة بها معرفة لا يشوبها خلط في الاستعمال خاصة أثناء التحرير العلمي، والاستعمال الدقيق لكل مصطلح في سياقه بدقة.
- اجتناب مشكلة التعدّد المصطلحي وهُلاميّة المفاهيم، لذا لابدّ من ضبط مصطلح التعدّد اللّغوي حتّى تتضح الدّراسة.¹

1- تعريف التعدّد اللّغوي من الناحية اللّغويّة:

تتفق المعاجم اللّغويّة العربيّة قديمها وحديثها على تعريف التعدّد من الناحية اللّغويّة على أنّه مشتق من العدّ ويدل على الكثرة والحساب. إنّ الناظر المتفحص لمصطلح التعدّد اللّغوي يجده مصطلحاً مركباً من مفردتين: التعدّد اللّغوي؛ فالأولى حسب المعاجم العربيّة تشير إلى الكثرة والزيادة في العدّد، مُشتقة من الجذر الثنائي (ع.د)، فنقول: تَعَدَّدَ يَتَعَدَّدُ تَعَدُّداً؛ أي: صَارَ عَدِيداً أو ذَا عَدَدٍ، والعديد الكثرة، فيقال: مَا أَكْثَرَ عَدِيدَ فُلَانٍ وَعَدَدُهُمْ، حيث يُعرف عبد الرحمان الخليل بن أحمد الفراهيدي (ت 175هـ) مصطلح التعدّد بقوله: «عَدَدْتُ الشَّيْءَ عَدًّا: حَسَبْتَهُ وَأَحْصَيْتَهُ، يعني أنّ الأنفاس تُحصى

¹ ينظر، عبد الحميد بوفاس، فوزية سيعود، في مفهوم المصطلح وعلاقته بعلم المصطلح، مجلة القارئ للدراسات الأدبية والنقدية واللّغويّة، جامعة الشهيد حمة لخضر الوادي، جوان 2020، ص222.

إحصاء ولها عدد معلوم وفلان في عداد الصالحين؛ أي: يُعدّ منهم، وعدّاه في بني فلان: إذا كان ديوانه معهم، وعدت المرأة قروءها أيام قرونها العدة جماعة قلت أو كثرت، والعد مصدر كالعد والعديد، الكثرة ويقال ما أكثر عدّيه، وهذه الدراهم عديدة إذا كانت في العد وإنهم ليعدون على عشرة آلاف؛ أي: يزيّدون في العد.¹

ويتفق معه أحمد بن فارس في "مقاييس اللغة" (ت 395 هـ) بقوله: «العين والدال أصل صحيح واحد لا يخلو من العد الذي هو الإحصاء الشيء، تقول: عدت الشيء أعدّه عدّا فأنا عادّ، والشيء محدّد، والعديد الكثرة، ويقال ما أكثر عدّيد فلان وعددهم وأنه ليتعادون ويتعدّدون على عشرة؛ أي: يزيّدون عليها، ومن الإعداد الذي هو تهيئة الشيء وإلى هذين المعنيين ترجع فروغ الباب كلها...»²

وذكر جمال الدين بن منظور في "لسان العرب" (ت 711 هـ) أن العد مشتق من «العد إحصاء الشيء ومنه؛ فالتعدّ في اللغة هو الإحصاء، ما يعني وجود أكثر من شيء واحد مُحصى، لأن الإحصاء لا يقع إلا على الكثرة من الشيء، العدّ: مقدار، والعديد هو الكثرة وهم يتعادون ويتعدّدون على كذا أي: يزيّدون عليه في العدّ، والعدّ الكثرة يقال إنهم لواعد وفي الحديث: يخرج جيش من المشرق أدى شيء وأعدّه؛ أي: أكثره عدة وأتمّه وأشدّه.»³

ونجد كلمة تعدّد في تاج العروس للزبيدي (ت 817 هـ) في مادة (ع، د، ذ) مشتقة من: «عدّ العدّ: الإحصاء، وعدّ الشيء يُعدّه عدّا وتعدّاد، وعدّه والاسم العدّد والعديد، قال تعالى: {لِيَعْلَمَ أَنْ قَدْ أَبْلَغُوا رَسُولَاتِ رَبِّهِمْ وَأَحَاطَ بِمَا لَدَيْهِمْ وَأَحْصَى كُلَّ شَيْءٍ عَدَدًا}...»⁴⁵

¹ أبو عبد الرحمن الخليل بن أحمد الفراهيدي (ت 175 هـ)، معجم العين، تحقيق: مهدي المخزومي، إبراهيم السامرائي، دار ومكتبة الهلال، بيروت، ط 1، 2014 مادة عدّ، ص 79.

² ينظر، أحمد بن فارس (ت 395 هـ)، مقاييس اللغة، تحقيق: عبد السلام هارون، دار الجيل، بيروت، ج 4، ص 29.

³ أبو الفضل جمال الدين بن منظور (ت 711 هـ)، لسان العرب، دار صادر، بيروت، مجلد: 7 مادة (عدّ) ص 527.

⁴ سورة الجن، الآية: 28.

⁵ الزبيدي (ت 817 هـ)، تاج العروس من جواهر القاموس، ترجمة: عبد العزيز مطر، مطبعة حكومة الكويت، الكويت، 1994،

ج 8، ص 353.

واستناد لما سبق من التعاريف اللّغويّة نستشف أنّ التعدّد في المعاجم اللّغويّة العربيّة يعني العدّد؛ أي: الإحصاء والحساب ما يجعله مصطلحا يعبر عن المختلف والمتعدّي الدّال على الكثرة، ويُستعمل مصطلح "التعدّد اللّغوي" في اللّغة العربيّة كمقابل للمصطلحين الأجنبيّين: Plurilinguisme عند (المسدي ومحمد يحياتن...) و Multilinguisme (الأوراغي)، ويترجم علماء العرب المصطلحين بتعابير مختلفة ومتداخلة أحيانا، فالمصطلحان عند الأغلبية من المترجمين مترادفان، فالمصطلح (Multilinguisme) هو تعدّد اللّغات و (Plurilinguisme) يدل على تعدد اللّغات أو التعدديّة اللّغويّة أو مذهب التعدديّة اللّغويّة... وما يبرر هذا التّرادف هو أنّ: (multi) (plural) تحمّلان المعنى نفسه والدلالة، فكلاهما يدل على وجود أكثر من شيء واحد، ونجد في قاموس: Form of a Word or Forme used for plural referring than one ؛ أي: كلمة أو تركيب يعبر عن أكثر من واحد، و Multi و multiple هي: وجود الكثير، وعليه فالتعدّد اللّغوي كمصطلح عربي يقابل المصطلحين الأجنبيّين: (Multilinguisme) (Plurilinguisme)¹، كما جاء في معجم اللّغة العربيّة المعاصرة: «تعدّد تعدّدان فهو مُتعدّد، تعدّدت المُشكِلات: زادت كُثرت، وصارت أكثر من واحد... وتعدّديّة [مفرد] هي اسم مُؤنث منسوب إلى تعدّد.»²

فقد ورد في المعجم المُفصّل في علوم اللّغة تعريف مُصطلح مُتعدّد اللّغات بأنّه: «هو الشخص الذي يتكلم أكثر من لغتين، صفة المجتمع فيه أكثر من لغتين مستعملتين، صفة لكتاب يتضمن نصوصا بأكثر من لغتين.»³، وقد اتفقت المعاجم اللّسانية على تعريف التعدّد اللّغوي بأنّه: «عبارة عن استعمال لغات عديدة داخل مؤسسة اجتماعيّة معينة، ونصّف متكلما

¹ حنان عواريب، أثر التعدّديّة اللّغويّة في التعبير الشفوي والكتابي لدى متعلمي اللّغة العربيّة في المرحلة الثّانوية -مدينة ورقلة عينة-رسالة مقدّمة لنيل شهادة الدكّتوراه في العلوم اللّغويّة -تخصّص لسانيات اللّغة العربيّة وتعليميّتها - كلية الآداب واللّغات، جامعة ورقلة، 2016/2015، ص28، 29.

² أحمد مختار عمر، معجم اللّغة العربيّة المعاصرة، عالم الكتب، القاهرة 1429 هـ/2008، ط1، ص146-1464.

³ محمد التونجي وراجي الأسمر، المعجم المفصّل في علوم اللّغة، دار الكتب العلميّة، لبنان، 1993، ص546.

ما بأنه "شخص متعدّد اللغات إذا كان يستعمل داخل جماعة معينة ولأغراض تواصلية مجموعة من اللغات".¹ ، أما عن مفهوم اللّغة فقد اختلف علماء اللّغة في مفهومها حسب تعدّد المناول المعرفية عند الدارسين، ولكن يجمع أهل الاختصاص أنّ اللّغة مجموعة من الأصوات المتعارف عليها تخضع لنظام رمزي مصطلح عليه خاص بقوم محدد؛ فاللّغة على حد قول الشيخ طاهر الجزائري الدمشقي «لسان الأمة وفكرها وتحمل أصالتها التاريخية وينطبع على وجهها تطور الأمة الاجتماعي والحضاري». ²؛ فاللّغة ذات طبيعة صوتية وظيفتها اجتماعية ونفعية ومتنوعة بتعدّد الأقوام واختلاف المجتمعات الإنسانية.

بناء على التعاريف اللّغوية السابقة؛ فالتعدّد اللّغوي يعني: كثرة الكلام، ولكن الإشكالية هنا لا تكمن في التعريف المعجمي ولا في بنية المصطلح، بل في تباين مسمياته ومصطلحاته.

2- تعريف التعدّد اللّغوي من الناحية الاصطلاحية:

اختلف اللّغويون في تقديم تعريف شامل علمي دقيق للتعدّد اللّغوي؛ تبعاً لمشاربهم العلمية وتوجهاتهم الفكرية، لكن ما ينبغي الإشارة إليه هو اتفاق علماء اللّغة على أنّ مفهوم التعدّد اللّغوي يعني: وجود أنظمة لغوية مختلفة إلى جانب اللّغة الأم ضمن بيئة لغوية واحدة وتظهر من خلال الممارسة الفعلية للكلام، وهذا التنوع اللّغوي فرضته عوامل مختلفة منها: التاريخية، الدينية، السياسية، الاقتصادية، الثقافية والحاجة العلمية والتعليمية...

إنّ لفظة تعدّد تدلّ على استعمال أكثر من لغة داخل مجتمع أو فرد، وهذا المصطلح يدرجه اللسانيون في حقل علم الاجتماع اللّغوي، وهو من الظواهر اللّغوية التي شغلت فكر الباحثين؛ وهي تواصل المتكلم بأكثر من لغة مع غيره، ويُشير مضمونه إلى وجود مفهوم التعدّد والتنوع، والتباين والكثرة في ميدان الممارسة اللسانية.

¹ المجلس الأعلى للغة العربية، التعدّد اللساني واللّغة الجامعة، المؤسسة الوطنية للفنون المطبعية، الجزائر، 2012، ج1، ص49، 50.

² طاهر بن صالح الجزائري الدمشقي، الكافي في اللّغة، تحقيق: أبو القاسم ضيف الجزائري، دار ابن الحزم، مصر ط1، 2007، ص15.

ويعدّ مفهوم التعدّد اللّغوي: «من الأدبيات اللّسانية اللّغويّة التّواصلية، حيث يظهر اختلاف في اللّغة المستعملة حسب الوضعية والسياق، إضافة إلى الحاجة والغاية والهدف، إذ يُمكن التحدث بأكثر من نظاميين للغويين، لذلك لا يزال هذا المصطلح عسيرًا ومبهما عند الكثير ممن تصدوا لهذه الظاهرة اللّغويّة، والذي يحيل إلى "استعمال اللّغة، أو قدرة الفرد، أو الوضعية اللّغويّة لمجتمع ما، أو أمة كاملة»¹.

وهذا راجع إلى التطور الهائل في المجالات التّقنيّة والإنسانيّة على حد سواء؛ مما يسرّ وسهل التّواصل بين المجتمعات اللّغويّة المختلفة.

وظاهرة التعدّد اللّغوي قديمة عرفها العرب سابقا، ولعل أول من تطرق إلى الازدواج اللّساني أو التعددية اللّغويّة أو الثنائيّة اللّغويّة الجاحظ في قوله: «اللّغات إنّما تشدّ وتعرّس على المتكلم بها على قدر جهله، وعلى قدر كثرة العدّد وقلته، وعلى قدر مخرجها وخفتها، وسلسها ونقلها وتعهدها في أنفسهم»²، ما نستشفه من هذا التعريف أنّ من كانت لديه تجربة ثنائيّة اللّغة، فإنّه يقع في مطب مقارنة نمطين مختلفين في دماغه، سواء في الأبنية الصوتيّة أو المعجميّة أو التركيبية، وهنا تظهر مهارة الدماغ البشري في الاكتساب اللّغوي التي تختلف من متكلم إلى آخر حسب القدرات العقليّة الفكريّة.

أمّا ابن جني (ت392هـ)، فقد صنف عمليّة اكتساب اللّغة الثّانية وربطها بمدى قابليّة المجتمع في تعلمها: «فمن النّاس من يخفف ويسرع قبول ما يسمعه، فهذا النوع من البشر يمتلك القدرة والاستعداد على تعلم لغة ثانية، ومنهم من يستعصم فيقيم على لغته البتة؛ أي: لا يقبل إلا لغته، ومنهم من إذا طال تكرّر لغة غيره عليه لصقت به ووجدت في كلامه»³.

¹ عبد الحميد بوترة، واقع الصحافة الجزائرية المكتوبة في ظل التعددية اللّغويّة، الخبر اليومي الشروق اليومي الجديد اليومي أنموذجاً، مجلة الدراسات والبحوث الاجتماعيّة، جامعة الوادي، الجزائر، ع8، 2014، ص201.

² ينظر، أبو عثمان عمرو بن بحر الجاحظ، الحيوان، ج1، تح: عبد السلام محمد هارون مكتبة الخانجي، القاهرة، ط7، 1994، ج1، ص289.

³ ينظر، ابن جني، الخصائص (ت392هـ)، تحقيق: محمد علي النجار، دار الكتب المصرية، مصر، ج1، ص380.

وأشار ابن خلدون إلى إشكالية الازدواجيّة اللّسانية لا تكون لدى الفرد المزدوج اللّغة بالكيفية نفسها من حيث الإتقان، وإنّما تكون ملكة مزدوج اللسان لديه ملكة اللّغة الأم من ملكة اللّغة الطارئة معللا ذلك بعاملين اثنين هما: «فارق السن في الاكتساب والتّحصيل؛ لأنّ اللّغة الطارئة لاحقة بلغة الأمومة الّتي هي الأصل بالوضع والزمن وسبق الملكة الأولى ورسوخها في النفس إلى حد نتملك فيه جوامع الاستعداد ومؤهلات القبول.»

ويبدو أنّ البيئة اللّغويّة القديمة اتسمت بظاهرة التعدّد اللّغوي نتيجة الاحتكاك بالشعوب الأخرى نحو: الفرس، الروم، وبسبب الدخول في الإسلام وحب القرآن، ظلت اللّغة العربيّة مكتسحة الساحة، فكان العلماء ينقلون ويترجمون الأعمال من الأمم الأجنبيّة إلى العربيّة الفصحى، وفي ظل الترجمة والتعدّد اللّغوي تمسك المفكرون بلغة القرآن وكانت الأقوى.

لاشك أنّ الدخول في الإسلام السبب الرئيس في إيجاد هذا التنوع اللّغوي، وجدير بالذكر أنّ العرب حافظوا على اللّسان العربي الفصيح، رغم الانفتاح الحضاري على الشعوب والأمم الأخرى في أوج تطور الحضارة العربيّة الإسلاميّة، ولم تشك اللّغة العربيّة عجزا.

ولأنّ ظاهرة التعدّد اللّغوي، مست جميع الدول في عملية التواصل، فقد جلبت أنظار الدارسين من الغرب والعرب، فتنوعت المفاهيم تبعا للتوجهات العلميّة، ومما ساقه لنا الباحثون الغربيون ما جاء على لسان بيار أشار (P. Achar): «إنّ ظاهرة التعدّد اللّغوي تدل على مجتمع يقر بوجود وبتعايش لغتين أو أكثر من أجل تأمين حاجات التواصل بين أعضاء الجماعة»¹، يُشير المفهوم إلى فكرة المواطنة اللّغويّة الّتي تسود بين اللغات المتعدّدة، الموجودة داخل المجتمع الواحد، مما يقضي على الصراع اللّغوي.

أمّا جوليت غرمادي (Julliette Garmadi) فإنّها تسمي اللغات بالمنظومات وتضع التعدّد اللّغوي، التنوع اللّغوي التعدّد اللهجي أيضا، تحت مسمى واحد هو التّباين اللّغوي وتعرفه بأنّه: «استعمال منظومتين أو أكثر من جانب المتكلمين في متحد واحدٍ ليتمكنه إلّا أن يبدل

¹ (P. Achar)، بيار أشار، سوسيلوجيا اللّغة، منشورات عويدات، بيروت، لبنان، ط1، 1996، ص49.

معطيات التباين ضدّ اللغات الخاص بكل منظومة من المنظومات المعينة، لكنه لا يتعارض مع وجود هذا التباين ذاته.¹ أي: استعمال الفرد لغتين مختلفتين محادثة وكتابة أو أكثر. وترى جولييت غارمدي: «الثنائية اللّغوية حالة من حالات الذي تسميه التباين اللّغوي وتقول: «إنّ لغتين أو أكثر هما على اتصال أو احتكاك إذا كانتا مستعملتين استعمالاً تعاقبياً من قبل الأشخاص أنفسهم والأفراد الذين يستعملون هذه اللغات هم عندئذ مجال الاحتكاك...»²، وتعني في أي شكل من أشكالها مشروعية التعدّد، وحق جميع القوى والآراء المختلفة في التعايش وفي التعبير عن نفسها، وفي المشاركة على صعيد تيسير الحياة في مجتمعاتها.

إنّ جمع "غرمادي" في مفهومها بين الثنائية اللّغوية والتعددية اللّغوية، لا يعني ترادف المصطلحين؛ ذلك لأنّ الثنائية اللّغوية يُعنى بها استعمال لغة رسمية وطنية مثل: اللّغة العربيّة الفصحى في المجتمع الجزائري التي تستخدم فقط في المؤسسات التعليمية وبعض المؤسسات الحكوميّة، إلى جانب العاميّة المستخدمة بكثرة في المحيط الاجتماعي، فالتعدّد اللّغوي قضية مشتركة بين دول العالم وإن ظهرت بأشكال مختلفة على كلّ حال، وتماشياً مع ما تم ذكره توصل أغلب الباحثين إلى أنّ التعدّد اللّغوي من أهم العوامل التي تؤدي إلى تنوع المعارف، وتناقل الثقافات بين المجتمعات، والتطور العلمي والمعرفي.

وجاء في المعجم الموحد للمصطلحات اللسانية أنّ: «التعددية اللّغوية Plurilinguism استعمال أكثر من لغة واحدة داخل بلد ما، كما يعنى به سياسة لغوية تقوم على مبدأ التعدّد اللّغوي والتكافؤ بين اللغات داخل بلد ما، أو مجموعة ما»³، يتجلى من التعريف أنّ مصطلح التعدّد اللّغوي، يوظف للدلالة على استعمال أبناء البلد الواحد للعديد من اللّغات، كما يعبر عن جهة أخرى على مبدأ التعدّد الذي قد ينتهجه مجتمع ما في سياسته اللّغوية.

¹ ينظر، جولييت غرمادي، (Julliette Garmadi)، اللسانيات الاجتماعية، تر: خليل أحمد خليل، دار الطليعة للطباعة والنشر، بيروت، ط1، 1990، ص115.

² ينظر، المرجع نفسه، ص111.

³ المعجم الموحد للمصطلحات اللسانية، المنظمة العربيّة للتربية والثقافة، د. ط، د. ت، ص14.

وهو المفهوم نفسه الذي ذكر في قاموس اللّسانيّات لـ: (جون ديبوا) Duboi-Jan حيث يشير إلى حدوث الظاهرة عندما تجتمع أكثر من لغة في مجتمع واحد، أو عند فرد واحد يستخدمها في شتى أنواع التّواصل، والمثال المشهور هو دولة سويسرا حيث الفرنسيّة والإيطاليّة والألمانيّة هي لغات رسميّة بها، فنقول عن دولة أو مجتمع أو فرد أنّه متعدّد اللغات إذا كانت لديه القدرة على التّواصل بأكثر من لغة¹، **فالتعدّد اللّغوي** هو استعمال الفرد لأنظمة لغويّة مختلفة في بيئة واحدة.

ويعتقد **هارلد هارمان** Harald Haarman أن التعدديّة اللّغويّة تنوع اللّغوي لا يمكن الاستغناء عنه ووسيلة لإثبات الهوية، وذلك حين قال في كتابه (تاريخ اللغات ومستقبلها): « إنّ تعدّد اللغات في العالم ليس واقعا يجب العيش معه فحسب، بل إنه أيضا أداة للهوية الإنسانية فخسارة تنوع اللغات في العالم يعادل ما قد يحدث من تقليل لقدرة الإنسان على إقامة جماعة ذات صبغة محلّيّة...»²

أما **لويس جون كالفّي** (Louis jean Calvet) فربط مفهوم التعدّد اللّغوي بالأداء الفردي فيقول عنه: « قدرة الفرد على استخدام أكثر من لغتين. »³، لقد أراد من خلال تعريفه هذا أن يوضح بأنّ **التعدّد اللّغوي** مرادف لمصطلح الثنائيّة اللّغويّة، التي تعد أحد خصائص المجتمعات المعاصرة، فالإتصال يفرض هذا التنوع، لأنّ الشخص الذي يمتلك لغات عديدة يتمكن من التّواصل مع جميع الأفراد بكافة لغاتهم؛ إذ يُقال: "من تعلم لغة قوم أمن شرهم".

ويمكن لمصطلح "تعدّد لغوي" (Multilinguisme) أن يحيل سواء على استعمال اللّغة أو على قدرة الفرد أو على الوضعيّة اللّغويّة في أمة كاملة أو في المجتمع، ومع ذلك فعلى

¹ لويس جان كالفّي، حرب اللغات والسياسة اللّغويّة، ترجمة: حسن حمزة، مركز دراسات الوحدة العربيّة، بيروت، ط2 2008، ص397.

² هارلد هارمان، تاريخ اللغات ومستقبلها عالم بابلي، ترجمة: سامي شمعون، مراجعة: محمد فرزات، شركة المطبوعات للنشر والتوزيع، الدوحة، 2006، ط، 1، ص115.

³ لويس جان كالفّي، حرب اللغات والسياسة اللّغويّة، ص399.

المستوى الفردي، فإنّ التعدّد اللّغوي غالبا ما يصنف بشكل عام تحت "الثنائية اللّغوية"، وهو كذلك مادام من المحتمل أن يوجد أشخاص ثنائيو اللّغة في العالم أكثر من أحادي اللّغة، فلا يمكن تصور وجود مجموعة كبيرة من الأشخاص الذين يستعملون أكثر من لغتين بشكل اعتيادي، فهناك بالفعل عدة أوضاع متعددة اللّغة غنية في العالم، وبالنسبة إلى الأفراد، وعليه فالتعدّد اللّغوي عنده يمثل نوعيات من اللّغة؛ أي: أنّه يفضل مصطلح (نوعيات من اللّغة على مصطلح التعدّد اللّغوي).

ويرى (hudson هـدسون) أنّ مصطلح (نوعيّة من اللّغة) يمثل «مجموعة وحدات لغوية لها نفس التوزيع الاجتماعي»¹، والملاحظ هنا عدم اتفاق العلماء في تحديد المصطلح تارة تباين لغوي، وتارة تنوع لغوي، وتارة ثنائية لغويّة، وتارة نوعيّة من اللّغات.

مما لا شك فيه أنّ اختلاف التعاريف لمصطلح التعدّد اللّغوي دليل على تشعب قضيته، ومحصلة ما تقدم تدل على أنّ التعدّد اللّغوي هو قدرة الفرد على استعمال أنظمة لغوية أجنبيّة مختلفة عن لغة الأم نطقا وكتابة وفي جميع مستويات اللّغة (صوتيّة، صرفيّة، تركيبية، دلالية، ومجمل هذه التعاريف تميل اليوم إلى أنّ تكون عامة "منهجية"، بالمعنى الذي يعطيه (فان أقربيك VanAgribk)

والتّعريف الشائع للتعدّد اللّغوي سيكون إذا هو: «استعمال أكثر من لغة أو قدرة بأكثر من لغة، وهذا يسمح بتدقيق إضافي في الوصف الحالي لتغطية مستويات مختلفة من تمكن واستعمال لغات مختلفة»²، وإذا انتقلنا إلى الباحثين والمفكرين العرب فإنّهم يتفقون على أنّ التعددية اللّغوية استخدام الفرد أو مجموعة من الأفراد لأكثر من لغة، على أن يكون الاستخدام

¹ هـدسون، علم اللّغة الاجتماعي، ترجمة محمود عياد، مراجعة نصر حامد أبو زيد ومحمد أكرم سعد الدين، عالم الكتب، القاهرة، ط2، ص42.

² فلوريان كولماس، مايكل كلين، (Florian Coulmas، Michael klein) دليل السوسيو لسانيات، ترجمة: خالد الأشهب، مجدولين النهيبي، مرا: ميشال زكريا، مؤسسة محمّد بن راشد المكتوم، الامارات، ط1، 2009، ص650/649.

مشافهة بنسبة عالية مقارنة بالاستخدام كتابة، ومثل هذا الرأي يسانده صالح بلعيد في كتابه علم اللّغة النّفسي.¹

ويقصد بذلك أنّ التعدّد اللّغوي هو قدرة الجماعة اللّغويّة داخل مجتمع واحد على إتقان نظامين لغويين أو أكثر، في حين يعرفه الباحث المغربي محمد الأوراعي في قوله: «التعدّد اللّغوي المقابل العربي للفظ الأجنبي (Multilinguisme)، وهو يصدق على الوضعية اللّسانية المتميزة بتعايش لغات وطنيّة متباينة في بلدٍ واحدٍ، إمّا على سبيل التساوي، إذا كانت جميعها لغات عالميّة، كالألمانيّة والفرنسيّة، والإيطاليّة في الجمهوريّة الفدراليّة السويسريّة، وإمّا على سبيل التفاضل إذا تواجدت لغات عالميّة، كالعربيّة بجانب لغات عامية مثل الهوسا، والغورمانش والسوناي زارما والتماشيق والفولفو لدة وتوبو في جمهورية نيجر...»²، أي: المنظومة اللّغويّة تشمل اللغات العالميّة واللّهجات المحليّة واللّغات الوطنيّة.

وجميع الدول العالميّة تتسم بظاهرة التعدّد اللّغوي، ويستخدم هذا المصطلح أيضا حسب معجم المصطلحات الأدبيّة في علم اللّغة الاجتماعي: «للاشارة إلى استعمال الفرد أو مجموعة من المتكلمين ثلاث لغات أو أكثر كما في غرب أفريقيا غانا، نيجيري، مالايزيا، سنغافورة.»³، والمراد هنا هو تعدّد الممارسات اللّغويّة في مجتمع واحد بغض النظر عن أشكال تلك اللغات وأنظمتها ومستوياتها.

والتعدّد اللّغوي حسب رأي عبد الإله الإسماعيلي: «ليس بالضرورة الحديث بلغات متعددة امتلاك لسان متعدد، وإنما هو التعرف على أنظمة لغوية متعدّدة قد لا تكون بالمستوى نفسه، ولا القيمة نفسها ولا درجة الإتقان نفسه ولكنها القدرة على التواصل والتحاور والفهم

¹ صالح بلعيد، علم اللّغة النّفسي، دار هومة، الجزائر، 2008، ص44.

² محمد الأوراعي التعدّد اللّغوي انعكاساته على النسيج الاجتماعي، منشورات كلية الآداب بالرباط مطبعة النجاح الجديدة - البيضاء-، المغرب، ط2، 2002، ص11.

³ بول آرون وغيره: معجم المصطلحات الأدبية، تر: محمد حمود، مجد المؤسسة الجامعية للنشر والتوزيع، بيروت، ط1 2012، ص573.

والقراءة والكتابة، والذي يحرك القدرة ويجعلها فعالة ومثمرة هو التعلم والتعرف والرغبة وغيرها من المستويات التي أسهم في تحقيق التناغم بين اللغات التي يتوصل بها إلى الانفتاح على تجارب الآخرين ومعارفهم وطبيعة مجتمعاتهم...»¹، فمعنى هذا التعريف أنّ التعدّد اللّغوي يطلق على كلّ فرد أو جماعة تتقن لغتين أو أكثر؛ أي: التعدّد اللّغوي يحتوي ما يسمى الثنائية اللّغوية والازدواجية اللّغوية.

ويشير ميشال زكريا إلى مفهوم التعدّد في اللسانيات الاجتماعية فيقول: «وضعيّات تواصلية لغوية خاصة، يستخدم فيها أكثر من نظام لغوي، فهو قدرة الفرد على استخدام أكثر من لغة واحدة، ولا يقتصر التعدّد اللّغوي على الفرد، وإنما يمتد ليصبح ظاهرة اجتماعية ينطبع بها هذا المجتمع، فهو الوضع اللّغوي لشخص ما، أو لجماعة بشرية معينة تتقن لغتين أو أكثر، وذلك من دون أن تكون لدى أفرادها قدرة كلامية مميزة في لغة...»²

بناء على هذا التعريف فإنّ وجود لغات متعايشة معا ليس شرطاً أن تكون بنفس القيمة ونفس المستوى، إما على مستوى الكفاءة اللّغوية في اللغات، أو على مستوى استعمالها، ويساهم التعدّد اللّغوي في تعايش نسقين لغويين مختلفين في التّخاطب، والتّدريس، ومن شأنه أن يؤثر على مكتسبات المتعلم اللّغوية، وهذا ما ذهب إليه صالح بلعيد الذي يرى أنّه مجموعة من اللغات المتقاربة، أو المتباينة في مجتمع واحد.³

وانطلاقاً من التعاريف السابقة فالتعدّد اللّغوي يعني:

- التعدّد اللّغوي هو استعمال أكثر من لغتين داخل مجتمع واحد هدفه التواصل.

- التعدّد اللّغوي هو امتلاك الفرد لأنظمة لغوية متعدّدة.

¹ عبد الاله الإسماعيلي التعدد اللغوي بين الممارسة والتّطبيق نظرة المجتمع والتحديات الراهنة، تاريخ المعاينة 2024/04/24م.

<http://www.arabiclanguageic.org>

² ميشال زكريا، قضايا ألسنية تطبيقية: دراسات لغوية اجتماعية نفسية مع مقارنة تراثية، ص35.

³ صالح بلعيد، اللغة الأم والواقع اللغوي في الجزائر، مجلة اللغة الأم، ص39-40.

- التعدّد اللّغوي هو تعايش أفراد مجتمع ما مع أشخاص من مجتمعهم يتحدثون لغة أخرى غير لغتهم.

- التعدّد اللّغوي يساهم في الانفتاح على ثقافات الشعوب الأخرى، ويساعد على العولمة. وما تجدر الإشارة إليه في هذا الصدد، أنّ هناك من يفضل مصطلح التعدّد اللّغوي على التعددية اللّغوية مخالفا عن البعد السياسي، الذي شهد انتشار مصطلح: "التعددية السياسية" أو "التعددية الحزبية"، فكان "التعدّد اللّغوي"، تمييزا له عن البعد الإيديولوجي في المجال السياسي، وهناك من يجد لها مسوغا آخر مفاده أنّ التعددية اللّغوية على مستوى الفرد.

وتأسيسا لما سبق تدرس التعددية على مستوى اللّساني والنفسي والذهني، بينما يعني مصطلح التعدّد اللّغوي ما يقع على المستوى القطري، بحيث يدرس في حقل اللّسانيات الاجتماعية وهو التمييز الذي قدمه ميشال بلون (Michel Blanc) وجوزيان هامرس (Josiane Hamers) عندما ميزا بين مفهومي: الازدواجية اللّغوية والازدواج اللّغوي.¹

لا مناص من القول إنّ التعددية اللّغوية هي قدرة الأفراد أو المجتمعات على استخدام لغات عديدة داخل مؤسسة اجتماعية معينة، وهذا لا يتأتى إلّا من خلال الاحتكاك بأفراد مجتمع يتكلم لغة غير لغته فيندمج اندماجا كبيرا ويتأثر بلغة ذلك المجتمع؛ فالتعدّد اللّغوي بهذا المفهوم هو عبارة عن وضعية لغوية يتناوب فيها متكلمون من مجموعة لغوية ما على نظامين لغويين مختلفين مرجعا وبناء ونسقا.²

وبتعبير جامع فإنّ الازدواج اللّغوي هو تعايش نسقين لغويين مختلفين فاعلين بقوة في المجتمع، الأول راق مرتبط بالمكتوب والمدون، والثاني بسيط مرتبط بالشفهي، وغالبا ما يصنف

¹ ينظر، يوسف مقران، واقع حال التعدّد اللّغوي في المدرسة الجزائرية، نحو بديل أفضل-اللغة الجامعة-، الندوة العلمية: التعدد اللساني واللغة الجامعة، ج2، المجلس الأعلى للغة العربية، المؤسسة الوطنية للفنون، الجزائر، 2014، ص6، 7.

² عبد الحميد بوترعة، واقع الصحافة الجزائرية المكتوبة في ظل التعددية، ص202.

التعدّد اللّغوي تحت مفهوم "الثنائية اللّغوية" وذلك لإمكانية وجود أفراد يتقنون أكثر من لغة في مجتمع واحد، وصعوبة وجود مجتمع يتقن كلّ أفرادهِ أكثر من لغة ويستخدمونها اعتيادياً. ومن هذا المنطلق نجد اليوم التعريفات تميل إلى العمومية، ولذلك يرى ("مايكل كلين") أنّه يصعب ضبط مفهوم التعدّد اللّغوي بتعريف معياري مقبول، لأنّه يصعب على من يصطلح عليهم بمتعدّدي اللّغة أو ثنائي اللّغة الحصول على قدرة متساوية في اللغات واكتسابها بشكل متزامن، أو استعمالها في نفس السياقات.¹

من خلال ما تم ذكره يمكن تلخيص مفهوم التعدّدية اللّغوية كما يلي:

- قدرة الأفراد أو التّجمعات داخل المجتمع الواحد على التفاهم فيما بينها بلغتين أو أكثر²
 - صفة لكتاب يتضمن نصوصاً بأكثر من لغتين.³
 - تطلق التعدّدية اللّغوية على الوضع الذي يجري فيه استخدام شخص أو جماعة لأكثر من لغة مشافهة في غالب الأحيان، وكتابة في أحيان أقل.⁴
- وبطبيعة الحال يرتبط التعدّد اللّغوي بالاحتكاك، لأنّ اللّغة مرآة تنعكس عليها خصائص المجتمع ومعتقداته، لكن هذا المجتمع ليس بمنأى عن الاحتكاك بالمجتمعات الأخرى، واحتكاك اللّغات يؤدي حتماً إلى تداخلها، وذلك لعوامل ومؤثرات مختلفة تاريخية، سياسية، اقتصادية... يتطلب وجود التعدّد اللّغوي امتلاكاً للكفاية اللّغوية في اللغات المستخدمة في وضعيّة التعدّد، ولا تعني الكفاية هنا الإتقان الكلّي والمتساوي للغات، وإنّما القدرة على استخدام هذه اللغات أداة للتواصل، كما يشترط أيضاً قدرة الفرد على الانتقال والتحول من لغة إلى أخرى في موقف كلامي واحد؛ فالتعدّدية ظاهرة لغوية، تتميز بها المجتمعات التي تستخدم أكثر من نظام لغوي، وفي الجزائر والمغرب هناك تعدّدية تفاضلية تضعها اللّغة العربيّة بجانب الأمازيغيّة

¹ ينظر، مايكل كلين، التعدّد اللّغوي، ضمن كتاب دليل السوسيو لسانيات، تحرير: فلوريان كولماس، ترجمة: خالد الأشهب، وماجدولين النهيي، مراجعة ميشال زكرياء، ص 649.

² ينظر، الزبيدي، تاج العروس، ج 8، ص 353.

³ ينظر، فلوريان كولماس: دليل السوسيو لسانيات، ص 650.

⁴ ينظر، صالح بلعيد، علم اللّغة النفسي، ص 440.

التي يسعى أهلها إلى الاعتراف بها كلغة رسمية إلى جانب العربيّة لتكون لغة الإدارة والتعليم مثل العربيّة تمام.¹

وإضافة على المفهوم الذي قدمته الباحثة **نجوى فيران** فإنّ التعدّدية اللّغويّة لا تنحصر على الفرد فقط، بل تتعداه إلى الجماعة؛ لنقول: إنّ هذا المجتمع يتميز بالتعدّد اللّغوي لكونه يتحدث ويستخدم اللسان العربي، الفرنسي والإنجليزي مثلاً، وزد على ذلك ألسنا أخرى، تختلف وتتغيّر من مجتمع إلى مجتمع آخر، وهذا راجع لعدة أسباب تاريخيّة، جغرافيّة... إلخ²، وعليه الباحثة ترى أنّ التعدّدية اللّغويّة لا تقتصر على المتكلم الواحد فقط بل تشمل الجماعة اللّغويّة، ويرى أحد الباحثين أنّ التمييز بينها لا يضيف جديدا للقارئ العربي خاصة لأنّ الوضع الازدواج العربي تتعايش فيه، هاته المفاهيم الثلاثة في الوقت نفسه، فإذا كان التمييز بينها ممكنا نظريا، فإنّه عملياً ليس بالأمر الهين.³

وما يمكن استنتاجه أنّ التعدّد اللّغوي (Multilinguisme) يزاحمه من حيث الدلالة اللّغويّة مصطلحان آخران هما: الازدواجيّة اللّغويّة (Diglossia)، والثنائيّة اللّغويّة (Bilinguisme) وتستعمل لدى المختصين فيما يشبه الترادف.

وقد أشار الباحث هنا إلى نقطة هامة تواجه الباحث وتصبح مهمته في الدراسة وقد يقع في لبس غموض وحاولت توضيح هذه المصطلحات حتى تسهل الدراسة ويتضح للقارئ، وسأفصل لاحقا في مفهوم المصطلحين الازدواجيّة اللّغويّة والثنائيّة اللّغويّة.

وما نستخلصه من خلال ما سبق أنّ المقصود بالتعدّد اللّغوي هو قدرة استعمال الفرد والجماعة نظامين لغويين أو أكثر مختلفة الأبنية وبنفس الكفاءة على المستوى الشفهي والكتابي، أما التعدّدية اللّغويّة فهي استعمال الدولة داخل إقليم واحد ثلاث لغات رسمية أو أكثر.

¹ ينظر، محمد الأوراعي، التعدّد اللّغوي انعكاساته على النسيج الاجتماعي، ص12.

² ينظر، نجوى فيران، محاضرات في اللسانيات التطبيقية، مطبوعة علميّة مقدّمة لاستكمال ملف التّأهيل الجامعي، جامعة محمد لمين دباغين-سطيف2، كلية الآداب واللغات-قسم اللغة والأدب العربي، 2018م/ 2019م، ص111.

³ الحبيب النصاروي، في الازدواجيّة اللّغويّة والهويّة العربيّة، مجلة الإذاعات العربيّة، ع3/2013 (عدد خاص عن وسائل الاعلام واللغة العربيّة: مخاطر التحريف والعولمة)، ص11.

إنّ هذه المفاهيم السابقة وغيرها مما لم أذكر تُجمع جميعها على أنّ التعدّد اللّغوي: ظاهرة اجتماعيّة منتشرة بقوة في كلّ دول العالم، وعلى أساسها يصبح الفرد متقنا لأكثر من نظام لغوي، ولابدّ هنا من الإشارة إلى بعض المصطلحات التي تتعلق بالدراسة وتصادف أي باحث في هذا المجال نذكرها كالآتي:

1- **اللّهجة:** شأنها شأن اللّغة فلقد تعددت تعريفات اللّغويين المحدثين حسب مشاربهم العلميّة، ونعني بها: «اللّهجة مجموعة من الصفات اللّغويّة تنتمي إلى بيئة خاصّة، وتشارك في هذه الصفات جميع أفراد الأمة.»¹

2- **الفصحى:** «الفصاحة هي طلاقة اللّسان؛ أي: الخلو من عقدة اللّسان، ويؤكد ذلك ما جاء في القرآن الكريم قوله تعالى: ﴿قَالَ رَبِّ اشْرَحْ لِي صَدْرِي وَيَسِّرْ لِي أَمْرِي وَاحْلُلْ عُقْدَةً مِنْ لِسَانِي يَفْقَهُوا قَوْلِي﴾»²، فالفصاحة اللّغويّة عند النحاة واللّغويين العرب القدماء كانت تعني السّليقة التعبير بطلاقة؛ أي: الطّبيعة والسّجيّة، نقول: فلان يتكلم بالسّليقة أي: بطبيعته التي نشأ عليها.

3- **العاميّة:** وردت تعريفات كثيرة ومختلفة للعاميّة عند الباحثين ولكنّها تصب في اتجاه واحد؛ فهي؛ النمط الذي يسميه الباحثون العربيون الدارجة (Arabic Colloquial) أو العربيّة المحكيّة (spoken Arabic)، فمصطلح العاميّة شاع استعماله عند الباحثين وهو ما يقابل الفصحى، وانقسم الباحثون إلى فريقين: هناك من يراها لغة قائمة بذاتها، وهناك من يراها جزءا من الفصحى مأخوذة منها.⁴

¹ ينظر، محمد أسعد النادري، فقه اللّغة مناهله ومسائله، المكتبة العصرية، بيروت، ط1، 2005، ص11.

² طه، الآية: 25/28.

³ أبو عثمان عمرو بن بحر الجاحظ، البيان والتبيين، ج1، تحقيق: عبد السلام محمد هارون مكتبة الخانجي، القاهرة، ط7، 1994، ج1ص 148.

⁴ ينظر، عبد الحميد بوترة، واقع الصحافة الجزائرية في ظلّ التعددية اللّغويّة، مجلة الدراسات والبحوث الاجتماعيّة، جامعة الوادي، العدد 8، 2014، ص203.

4- **المواطنة اللّغوية:** تعني: «استعمال اللّسان الوطني في كلّ المؤسسات والأماكن العامة وقضاء المصالح الإدارية، وإنّ المواطنة اللّغوية فضاء لغوي ممتد تأخذ فيه اللّغة الرسمية النصيب الأوفى انطلاقاً من أنّ تربية المواطنة تحصل أولاً باللّغة الرسمية وعدم احتقار الوطنيّة، وتعني كذلك مشاركة الآخر من أبناء الوطن الهموم اللّغوية ذاتها التي تعيشها اللّغات الوطنيّة داخل أوطانها؛ لتدل على ذلك الشعور المتبادل بين أبناء الوطن الواحد تجاه اللّغات الوطنيّة، ويشمل هذا الشعور الاعتزاز باللّغات الوطنيّة والدفاع عنها، والعمل على ترقّيتها...»¹

5- **الهجين اللّغوي: (التّهجين اللّغوي):** ونعني به: «استيلاء لغة لا هي بالعربيّة ولا هي بالأعجمية بالمزج في الخطاب بين كلمات متعددة اللّغات، ويحصل هذا التّهجين أحياناً بقصد وأحياناً من غير قصد، وتتم عملية التّهجين ضمن إطار منهجي لتصبح نمطاً مميزاً لأسلوب الكتابة والخطاب».² ومجمل القول إنّني حاولت تسليط الضوء على جانب المفاهيم المتعلقة بمصطلحات الدراسة لضبط الموضوع بدقة لأنّ مفاتيح العلوم مصطلحاتها.

وانطلاقاً مما سبق يمكن القول إنّ حقل **التعدّد اللّغوي** لم يَنْجُ من الاضطراب في ضبط المصطلح بسبب التباين في الترجمة، فقد عرف هو الآخر مسميات عديدة وهي: **التعددية اللّغوية، التعدّد اللّساني، التّباين اللّغوي، التّداخل اللّغوي، التّنوع اللّغوي، الثنائية اللّغوية، الازدواجيّة اللّغوية، وغيرها...** لذا تطرقت إلى الدلالات اللّغويّة والاصطلاحية لكلّ تسمية متعلقة بظاهرة **التعدّد اللّغوي**، بغية ضبط الفوارق الموجودة بينها، وكى تتضح الدراسة على دلالة لهذا المفهوم، فاختلاف الباحث في ضبط المصطلح دليل قوي على تشعب وتعدد قضية **التعدّد اللّغوي** في الحقل اللّغويّ، ونظراً لتعدّد مصطلحاته فقد تنوعت الدراسات اللّغويّة وتباينت الآراء وتبعاً لذلك صنف العلماء **التعدّد اللّغوي** إلى أنماط متعدّدة، وذلك حسب خصوصيّة كلّ مجتمع وظروفه التاريخيّة ومعتقداته وعاداته وسياسته.

¹ ياسين بوراس، المواطنة اللّغويّة ودورها في التصديّ للغزو اللّغوي للغات العولمة، ضمن استكتاب جماعي: المواطنة اللّغويّة ودورها في تعزيز سُبُل التعايش السّلمي بين اللّغات الوطنيّة في الجزائر، منشورات المجلس الأعلى، الجزائر، 2019، ص 47/50/49/48/.

² ينظر، عبد الجليل مرتاض التّهجين اللّغوي في الجزائر العهد العثماني، منشورات المجلس الأعلى، الجزائر، ص 53.

ثانيا: أصناف ظاهرة التعدّد اللّغوي وأنماطه:

إنّ تعدّد اللغات يعد ظاهرة مشتركة وعامة وواسعة الانتشار، ومن الظواهر اللّغويّة المألوفة في العالم كلّها؛ ومتى أُتيح لاحتكاك لغتين في بلد واحد، لا مناص من تأثر كلّ منهما بالأخرى سواء تغلبت إحداها أو كتب لكتليهما البقاء، وتعدّد اللغات يتعلق بالكثرة والتنوع، وذلك أن تكون اللغات مختلفة في الشكل والتركيب والمعنى، كأن يتعلم الطفل العربي اللّغة العربيّة واللّغة الفرنسيّة أو الانجليزية كلغة أجنبيّة، أو تختلف اللّغتان من حيث النطق والمعنى ولكن يكون الأصل واحدا، كأن يتعلم الطفل الانجليزية واللّغة الفرنسيّة كلغة ثانية، وإما أن يكون التعدّد بين لهجتين مختلفتين كأن يكون بين اللهجة العاميّة والفصحى.¹

1- أصناف ظاهرة التعدّد اللّغوي:

ينقسم التعدّد اللّغوي حسب الفئات المستعملة للغات داخل المجتمع الواحد إلى أنماط مختلفة وهي:

1-1 تعدّديّة لغوية ذات لغة وحيدة غالبية (Plurilinguisme a langue dominant unique): وهي أن تكون هناك لغات متعدّدة ولكن هناك لغة سائدة بين أفراد المجتمع يستعملونها في حياتهم اليومية، مسيطرة على باقي اللّغات.

1-2 تعدّديّة لغوية ذات لغة واحده أقلّيّة (Plurilinguisme a langue dominant minoritaire): تكون فيها اللّغة الغالبة من وجهة النظر الإحصائيّة لغة مغلوبة من وجهة النظر السياسيّة والثقافيّة، وأنّها ليست ممثلة في بنية الدولة، مثل لغة البامبرز في مالي، فهي لغة غير مستخدمة في دوائر الدولة.

1-3 تعدّديّة لغوية ذات لغات غالبية أقلّيّة (Plurilinguisme a langues dominants minoritaires): "تعددية تكون فيها اللّغة الغالبة من وجهة النظر الإحصائيّة لغات مغلوبة من وجهة النظر السياسيّة والثقافيّة، وأنّها ممثلة في بنية الدولة، وهذه اللّغة تكون منتشرة في المجتمع ولكن لا تستعمل في دوائر الدولة."²

¹ عبد الباسط متولي خضر: أثر تعلم لغة أجنبية في سن مبكرة على النمو اللغوي للطفل، دار الكتاب الحديث، 2007، ص33.

² لويس جون كالفي، حرب اللغات والسياسة اللّغويّة، ص400/397.

1-4 تعددية لغوية ذات لغات بديلة (Plurilinguisme a langue dominant alternative):

تعددية لغوية يمكن فيها للغة الغالبة إحصائياً، المغلوبة سياسياً وثقافياً أن تحل محل اللغة الغالبة، وتأخذ وظائفها السياسية لتصبح لغة الدولة، وهذا ما يحدث في فرنسا؛ حيث إنّ اللغات المزيج في فرنسا التي يمكن أن تحل محل اللغة الفرنسية لغة رسمية.

1-5 تعددية لغوية ذات لغات غالبة إقليمية (Plurilinguisme a langue dominant régionale):

وهي أن تكون هناك مجموعة من اللغات كلّها لغات رسمية، فهي "تعددية لغوية تتعايش فيها لغات رسمية متعددة في داخل دولة واحدة، ويكون لكلّ لغة من اللغات رقعة تكون فيها لغة غالبة، وهذا ما حدث في السويسرا؛ حيث جعلت اللغة الفرنسية والألمانية والإيطالية كلّها لغات رسمية فيها.¹ كما يمكن أن نميز التعدّد اللّغوي من الناحية الوظيفية إلى ثلاثة أنماط:

أ- **التعدّد اللّغوي على المستوى الشخصي:** فالشخص متعدّد اللغة يتكلم لغتين أو أكثر.

ب- **التعدّد اللّغوي على المستوى المجتمعي أو الحكومي:** وهذا بأن تكون للدولة أكثر من لغة واحدة رسمية، والمجتمع يتكلم لغة واحدة أو العكس.

ج- **تعدّد اللغات على المستوى المؤسسي:** الإنسان بحاجة إلى لغات يستعملها في اتصالاته المختلفة، وهو أن تعتمد لغة ما كوسيلة لبعض النشاطات.² وفي هذا يرى مايكل كلين أنّ التعدّد اللّغوي ينقسم إلى نوعين:

أ- **التعدّد اللّغوي الاجتماعي:** وهو نوع منتشر في المجتمع بمختلف طبقاته، يكتسبه باحتكاكه مع شعوب وأمم أخرى تختلف عنه في اللغة، وينشأ لأسباب تاريخية كالاستعمار ومخلفاته الثقافية، أو اقتصادية وحضارية فرضها تقدم بعض البلدان كالهجرة أو غيرها، وهي قوى خارجية فرضت هذا التعدّد الطبيعي الذي لا تحكمه ضوابط أو قوانين تنظمه من قبل الحكومة.³

¹ لويس جون كالفلي، حرب اللغات والسياسة اللغوية، ص 400/397.

² ليندة زغلاش، أطروحة دكتوراه الموسومة: المسألة اللغوية في المدرسة الجزائرية -دراسة ميدانية على عينة من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي ببعض ثانويات مدينة المسيلة عينة جامعة مسيلة (2022/12/12)، ص 65.

³ ينظر، فلوريان كولماس، دليل السوسيو لسانيات، ص 650، 651.

ب- التعدّد اللّغوي الرسمي:

وهو تعدّد تقره الحكومة بشكل رسمي في دستورها وفي تعاملاتها الإدارية ووثائقها الرسمية، كما أشرنا إليه سابقا عند دولتي سويسرا وكندا.¹

والاحتكاك اللّغوي الحاصل بين لغة مقابل لغات أخرى يتصف بتوصيفات ظاهرة في واقعنا المعيش عدّها يحياتن كالآتي:

- **السمة الأولى:** التوزيع الوظيفي فالتنوع الرفيع في المسجد والآداب والخطب الرسمية والجامعة والمدرسة، في حين يستخدم التنوع الوضع في الأحاديث العادية والأدب الشعبي...
- **السمة الثانية:** تكمن في أنّ التنوع الرفيع يحظى بصيت اجتماعي على عكس التنوع الوضع الذي هو موضع استهجان.

- **السمة الثالثة:** قوامها أنّ التنوع الرفيع يسخر لإنتاج أدب معترف به ومحط إعجاب
- **السمة الرابعة:** التنوع الوضع يكتسب بشكل طبيعي، إذ هو اللّغة الأولى التي يكتسبها الناطقون، في حين أنّ التنوع الرفيع لا يكتسب إلّا في المدرسة، ويتّصف التنوع الرفيع بكونه معقّدا (خاضعا لقواعد لنظام كتابة، على خلاف التنوع الوضع).²

وقد عرض محمد يحياتن مصطلح التعدّدية اللّغوية عرضا وافيا تضمن مساره التاريخي ومفهومه الاصطلاحي، متناولا علاقة اللغات في تعدّدها بالنظر إلى المرجعيات، وينقسم التعدّد اللّغوي إلى قسمين رئيسيين، وذلك راجع إلى المستوى العلمي واللّغوي وحتى الفكري والتّعليمي للأشخاص، وكذلك البيئة المحيطة بالفرد:

- **النوع الأول: التعدّد اللّغوي الرّفيع** Variétéhaut: يختص هذا النوع بدرجة أكبر بالمستوى الرّاقى للمتعلّمين ونجده كثيرا في الأوساط الدّراسية كالجامعات والمعاهد، وكذا الطبقة الفكرية الرّاقية كالصحافة والمجالس السياسيّة العليا في الدولة (النّخبة المثقفة)، فهذا "التنوع الرفيع

¹ ينظر، فلوريان كولماس، دليل السوسيو لسانيات، ص 650، 651.

² ينظر، محمد يحياتين محمد، التعدّدية اللسانية من خلال الأبحاث اللسانية الاجتماعية الحديثة، مجلة اللسانيات، مركز البحوث العلمية، ع 1، ص 73.

الذي يختص بالصّيت الاجتماعيّ ويستخدمُ لإنتاج أدب معترفٍ به والمقصود بالأدب المعترف به كما أشرنا سابقًا ما نجده عند أصحاب الطبقة الفكرية اللّغوية الرّاقية فقط.

- النوع الثّاني: التعدّد اللّغوي الوضيع Variété basse: نجدُ التعدّد اللّغوي الوضيع والذي يعكسُ نظرة عامة الناس في المجتمع في تعاملاتهم اليومية وأحاديثهم العائليّة ولغة تحاورهم والتي تتميز على الأغلب بالبساطة واستعمال العاميّة؛ فمثلاً اللّغة الفرنسيّة في الجزائر كانت في حقبة الاستعمار تُعدّ لغةً وضيعةً للشّعب الجزائري، لكن مع مرور الوقت وبالضبط في وقتنا الحالي أصبحت تُزاحمُ اللّغة العربيّة في شتى المجالات.¹

2- مظاهر وأشكال التعدّد اللّغوي:

يتضح مما سبق أنّ التعدّد اللّغوي يتجلى في تنوع الإشكال اللّغويّة والتي صنفها الباحثون إلى ثلاثة أشكال: الثنائيّة اللّغويّة، الازدواجيّة اللّغويّة، التداخل اللّغوي، وقبل التطرق إلى أشكال التعدّد اللّغوي ينبغي الإشارة إلى مفهوم الأحاديّة اللّغويّة.

1-2 الأحاديّة اللّغويّة: (Monolinguisme): الأحاديّة اللّغويّة أو أحاديّة اللّسانيّة أو التّفرد اللّغوي أو التّفرد اللّساني، كلّها مصطلحات تدل على اقتصار الفرد أو المجتمع للغة واحدة ولسان واحد على صعيد التواصل والقراءة، ويكون المجتمع أحاديّ اللّغة إذا كان كلّ أفراده يشتركون في لغة واحدة دون غيرها، وذلك لندرة احتكاكه بالمجتمعات الأخرى، وتعني:

«خلق فضاء رسمي وطني واحد على مستوى التّخاطب والتّعامل وبناء الهوية والوحدة الإداريّة والثقافيّة مع الانفتاح على فضاءات لغوية أخرى في خطوة ثانية نحو ربط العلاقات والشراكات والاتفاقات علماً أنّ بعض الدول تعترفُ بأكثر من لغة رسمية داخل وطنها، فالهند على سبيل المثال يعترف دستورها بإحدى وعشرين لغة، علماً أنّ لكل إقليم اتحادي أو ولاية لغاته الرسميّة، بينما اللهجات فحدث ولا حرج، حيث يصل عددها إلى اثنين وخمسين وستمئة ألف لهجة.»²

¹ ينظر ، محمد يحياتين محمد ، التعددية اللسانية من خلال الأبحاث اللسانية الاجتماعية الحديثة، مجلة اللسانيات ، مركز البحوث العلمية ، ع1، ص73.

² عبد الله الإسماعيلي، التعدد اللّغوي بين الممارسة والتطبيق نظرة المجتمع والتحديات الراهنة www.bibapress.com، تاريخ المعاينة 2024/03/12.

والمقصود من التعريف استعمال الفرد لغة واحدة فقط في مختلف تعاملاته، وكذا في تواصله مع باقي أبناء جلدته، لكن هذا الأمر أصبح غير ممكن في ظلّ الغزو الثقافي اللّغوي المتسارع بفعل العولمة فلم يعد هناك أمنا لغويا.

إنّ اختلاف الآراء في بيان دلالة مصطلح التعدّد اللّغوي ومفهومه، يُراد به أحيانا الازدواجيّة اللّغويّة، ويُراد به الثنائيّة اللّغويّة أحيانا أخرى، لما للمصطلحين من تداخل، فأطلق مصطلح الازدواجيّة على الثنائيّة، والثنائيّة على الازدواجيّة، ويُراد به التداخل اللّغوي أحيانا أخرى، واتخذ التعدّد اللّغوي هذه المظاهر الثلاثة البارزة شكلا له، فما العلاقة بينهم؟، وهل هم ظاهرة لغوية واحدة؟ أم ثلاثة ظواهر لغوية مختلفة؟

2-2 الازدواجيّة اللّغويّة:

حظيت الازدواجيّة اللّغويّة باهتمام كبير من الباحثين واللّغويين؛ فهناك من يطلق مصطلح الازدواجيّة اللّغويّة ويريد بها استعمال نظامين لغويين في آن واحد وهناك من يريد بها تداول نظامين لغويين مختلفين لا ينتميان إلى أصل واحد.

والملاحظ أنّنا عند ترجمة المصطلحين: diglossia و bilingualism نجدهما يدلان على معنى واحد وهو لغتان إلّا أنّ الحقيقة غير ذلك؛ فمصطلح diglossia أو مصطلح bilingualism عند ترجمتهما نجد: مصطلح diglossia يتكون من سابقة يونانية diمعناها مثنى أو ثنائي أو مضاعف، و gloss معنى لغة، ولاحقة ia للحالة، فحاصل الترجمة صفة أو حالة لغة مثناه أو مضاعفة (الثنائيّة اللّغويّة)، ومصطلح bilingualism يتكون من سابقة لاتينيّة bi معناها مثنى أو مضاعف، و lingual لغوي واللاحقة ism الدالة على السلوك المميز أو الحالة أو الصّفة، فحاصل الترجمة سلوك لغوي مثنى أو مضاعف (الثنائيّة اللّغويّة)؛ فيظهر للوهلة الأولى أنّ المصطلحين يدلان على معنى واحد هو: لغتان إلّا أنّ الحقيقة غير ذلك، فالمصطلحان غير متطابقين، بل يدل كل مصطلح منهما على معنى مغاير لما يدل عليه الآخر.¹

¹ ينظر، إبراهيم كايد محمود، العربية الفصحى بين الازدواجية اللّغويّة والثنائيّة اللّغويّة، المجلد الثالث، العدد الأول، المجلة العلمية لجامعة الملك فيصل (العلوم الإنسانية الإدارية)، ذو الحجة 1422هـ، مارس 2002، ص55.

وفي عام 1959 أدخل العالم الأمريكي (تشارلز فيرغسون Charles Ferguson) الازدواجيّة إلى اللّغة الانجليزية (Diglossia) والذي اقترضه من اللّغة الإغريقيّة، وهو أول من استخدم مصطلح الازدواج اللّهي في مقال له عنوانه «Diglossia» في مجلة الكلمة (Word)، وقد عرفه على أنّه: موقف لغوي ثابت نسبيا توجد فيه بالإضافة إلى اللّهجات الأساسيّة للغة بعينها، والتي قد تتضمن لهجة متواضع عليها، أو لهجات إقليميّة متواضعا عليها نوعية أخرى مختلفة صارمة من ناحية التقنين، وغالبا ما تكون أكثر تعقيدا من ناحية قواعدها النحويّة¹، هي ترجمة للمصطلح الإنجليزي (Diglossia)، ويُعتقد أن أول من تحدث عن الازدواجيّة اللّغويّة هو العالم الألماني ("كارل كرمباخر Carl Krumbacher) عام 1902، في كتابه المشهور مشكلة اللّغة اليونانيّة الحديثة المكتوبة.²

إنّ الازدواجيّة هي: صراع الفُصحى والعاميّة، شريطة أن تكونا منتميتين لنفس اللّغة، مثلا اللّغة العربيّة المتواضع عليها (الفُصحى) والعربيّة الدارجة (العاميّة)، وأتبع لكل منهما وظيفة؛ فجعل الأولى للاستخدام الرسمي في المدارس والجامعات والمعاهد، والثانية لقضاء الحاجات اليومية العادية بين عامة النّاس، لكن بعض العلماء تجاوزوا هذا التحديد حيث حاول (جوشوا فيشمان "Fichman") التّوسع في مفهوم ازدواجيّة اللّغة ليشمل وضعيات لسانیّة لأشكال لغوية متباعدة تاريخيا، إذ أشار أنّها يمكن أن تشمل اللّهجات والأساليب المختلفة للغة الواحد وحتى اللغات المختلفة؛ فطرفا ازدواجيّة اللّغة لا يهم إن كانتا لهجتين أو أسلوبين أو لغتين أو خلافيهما، ولكن المهم أن يخدم أحد هذه الأشكال الوظائف العليا، بينما يخدم الشّكل الآخر الوظائف الدنيا.³، يؤكد هذا التعريف على العامل التاريخي وأثره في تواجد لغة أو لهجة ما.

ويعتقد بعض الباحثين أنّ العالم (ويليام مارسيه William Marçais) هو الذي نحت هذا المصطلح باللّغة الفرنسيّة La diglossie، وعرفها عام 1930 بقوله: «هي التنافس بين

¹ هـسون، علم اللّغة الاجتماعي، تر: محمود عياد، ص 89.

² المرجع نفسه.

³ إبراهيم صالح الفلاي، ازدواجية اللّغة النظرية والتطبيق، الرياض، السعودية، ط1، 1417هـ/ 1996م، ص 86.

لغة أدبية مكتوبة ولغة عامية شائعة للحديث.¹ أي: (ثنائية: العامية والفصحى) وتجدر الإشارة إلى أنّ (فيشمان وفيرغسون Ferguson) متفقان حول التوزيع الوظيفي في المجتمع وهو أن المستوى الأعلى يستخدم للأغراض الرسمية، والمستوى الأدنى يستخدم لأغراض ذات طابع شخصي غير رسمي.

وقد ورد في قاموس le petit Robert «Personne qui parle deux de Longus»²، وعند ترجمتها تعني استعمال لغتين عند الفرد.³

وينبغي الإشارة في بحثي إلى أنني أتفق مع المفهوم الآتي للمصطلحين: مصطلح الازدواجية اللّغوية bilingualism؛ يعني: وجود مستويين لغويين في آن واحد، والثنائية اللّغوية diglossia تعني: وجود مستويين لغويين في بيئة لغوية واحدة، ويعود سبب اختياري لهذه الترجمة في كونها أكثر استعمالاً في الدّراسات الحديثة، وفي الكتب، والمعاجم اللّغوية المزدوجة (فرنسية-عربية)، وهذا ما جاء في معجم المفصل في علوم اللّغة بأنّها: «حالة وجود لغتين عند شعب ما كتكلم يهود أمريكا اللّغتين العبرية والانجليزية». ⁴ أي: الثنائية بين لغتين مختلفتين من حيث الأنظمة والأبنية اللّغوية.

أما المعاجم المتخصصة فإنّها تشير إلى الازدواجية اللّغوية ضمن التخصص حيث يعرفها "Dubois" بأنّها:

« D'une manière général le bilinguisme est la situation linguistique dans laquelle sujets sont conduits à utiliser alternativement , selon les milieux ou les situation ,deux langues différents. c'est le cas le plus courant du plurilinguisme »⁵.

¹ ينظر، الزغلول محمد راجي، ازدواجية اللّغة، دار الشؤون الثقافية، بغداد، نظرة في حاضر اللّغة العربيّة وتطلع نحو مستقبلها في ضوء الدراسات اللّغوية، مجلة مجمع اللّغة العربيّة، الأردن، السنة الثالثة، العدد 9 كانون الأول، 1980، ص120-121.

² Poul Robert, Le Petit Robert, Avenue Rmentier, Pris, 1996, P 184

³ جان فرنسوا دورتيه: معجم العلوم الإنسانية، تر: جورج كتوره، دار كلمة ومجد المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، أبو ظبي، الإمارات العربيّة المتحدة، 2011، ص301.

⁴ محمد التتويجي راجي الأسمر، المعجم المفصل في علوم اللّغة (الألسنيات)، دار الكتب العالمية، 2001 بيروت، مج1،

وتعني: الوضع اللّغوي الذي يستعمل فيه المتكلمون لغتين مختلفتين حسب البيئة الاجتماعية والظروف اللّغوي؛ أي: قدرة الفرد على التكلم بلغتين مختلفتين.

ومرد ذلك إلى طبيعة البيئة التي يعيش فيها هذا الفرد، فالطفل الذي يعيش في وسط أسري يستخدم لغتين مع التّغنت المصاحب لهما يجد نفسه مرغما في استخدام لغة مع أمه ولغة أخرى مع أبيه، وما يصاحب هذا الاستعمال تداخلات لغويّة، تملّوها ظروف مختلفة منها أنّ عقل الطفل لا يستطيع استيعاب قواعد اللّغتين ولا معاني المعجم اللّغوي التابع للغة من هاتين اللّغتين، وبالتالي يكبر معه هذا الخلل وهذه الصورة تبدو بصورة جلية في بجاية وتيزي وزوو...¹

فلقد اعتاد اللّسانيّون أن يطلقوا مصطلح الازدواجيّة اللّغويّة "bilinguisme" على وضعية لغوية تتميز بأن يتواجد في البلد الواحد لغتين من نمطين مختلفين، كالعربيّة والفرنسيّة في وسط المغرب، والعربيّة والإسبانيّة في شماله وجنوبه وهما مع ذلك الاختلاف تستعملان بنفس الطلاقة من قبل المتكلمين.²

يبدو هذا المفهوم هو المتفق عليه عند الباحثين الذين يعرفون الازدواجيّة أنّها: استعمال مستويين لغويين مختلفين ينتميان إلى نظام لساني مشترك، كاللّغة العربيّة الفصيحة والعاميّة، أي: الازدواجيّة اللّغويّة بين نظاميين لغويين مثل (الأمازيغيّة، العربيّة)، (العاميّة، العربيّة).
1- مستوى عالٍ أو ما يسمى باللّغة الرسميّة، ويُستعمل في المناسبات الرسميّة، والمؤسسات التّعليميّة، والأدب المكتوب غالباً، كما لا تتحدث به إلّا الأقلّيّة مثل: الفصحى.

¹ ينظر، رشيد فلكاوي، الازدواجية والثنائية اللّغويّة في الجزائر المدرسة العليا لأساتذة قسنطينة، مجلة المنتدى للأستاذ، الجزائر، العدد السابع، ماي 2000، ص48.

² ينظر، محمد الأوراعي، التعدّد اللّغوي انعكاساته على النسيج الاجتماعي، مطبعة النجاح الجديدة البيضاء، الرباط، 2002، ط1 ص11.

2- ومستوى آخر يُستعمل في الحياة اليومية العادية؛ يكون هذا المستوى عبارة عن لهجات لها الثوابت نفسها وتتنوع بتنوّع المفاهيم، ويشيع لدى الأكثرية من دون أن يكون له طابع رسمي في الكتابة الأدبية.¹

وإذا كان تحديد مفهوم المصطلح لم يعرف صعوبة عند اللّغويين في الغرب، فإنّه غير ذلك تماما عند العرب الذين تباينوا في تحديد مفهوم مصطلح Diglossie هل هو الازدواجية أو الثنائية، وهنا يحضر مصطلح آخر وهو Bilinguisme الذي يترجمه البعض بالثنائية اللّغوية ويرجع هذا الاختلاف إلى سببين وهما:
أولا: استناد العرب على ثقافة الغرب شكلا ومضمونا.

والثاني: عدم وجود اتفاق في ترجمة المصطلح إذ علماء اللّغة في المشرق العربي يترجمون مصطلحات أجنبية مختلفة عن علماء اللّغة في المغرب العربي.

اختلف الدّارسون العرب في موضوع التّرجمة، فقد فضل بعضهم ترجمة مصطلح "Bilinguisme" بالازدواجية (ومنهم: عبد السلام المسدي)، وكذا معجم اللّسانيات الصادر عن مكتب تنسيق التّعريب)، في حين ترجمه الآخرون بالثنائية و Diglossie، و (منهم: محمد علي الخولي، بسام بركة)، وكذلك نجده في معجم مصطلحات علم اللّغة الحديث الذي ألفه مجموعة من اللّغويين.²

ويعد هذا الإشكال مسألة لغوية معقدة في الدراسات اللّغوية والمتمثلة في قضية المصطلح؛ مما ينعكس سلبا سواء على المستوى النظري أو المستوى الإجرائي في معالجة القضايا اللّغوية.

ولكن ما يمكنني الإشارة إليه والتنويه به هو إجماع معظم الباحث العرب على مفهوم الازدواجية في اللّغة العربية؛ إذ يتفقون أنّها تعني: استعمال مستويين مختلفين أو أكثر تنتمي إلى أصل جيني واحد مثل: (العربية، العامية)، على خلاف الثنائية اللّغوية التي تعني: وجود

¹ ينظر، ذهبية حمو الحاج، الثنائية اللّغوية والتعددية اللّغوية، مجلة الممارسات اللّغوية، تيزي وزو، المجلد 9، العدد 3، نوفمبر 2018، ص 9.

² ينظر، سمير شريف استيتية، للسانيات، المجال والوظيفة والمنهج، عالم الكتب الحديث، الأردن، 2005، ص 665.

نظامين لغويين مختلفين في الأبنية مثل: (العربية، الفرنسية)

أما العرب المحدثون فقد ساروا على نهج السابقين في تحديد مفهوم الازدواجية تبعا للترجمة والرؤى الفكرية، فيعرفها **عبد الرحمن بن محمد القعود** على أنها: «وجود مستويين في اللغة العربية: مستوى الفصحى، ومستوى الدارجة، أو مقابلاتها مثل العامية واللهجة أو هي وجود لغة فصيحة مكتوبة للثقافة والفكر والعلم، وأخرى عامية للتعامل اليومي بين الناس».¹ ويتفق معه **نهاد موسى** يرى أنّ الازدواجية تقابل الفصحى والعامية تمثل الفصحى والعامية في سياق العربية مستويين بينهما فرق أساسي حاسم، يتمثل في أنّ الفصحى نظام لغوي معرّب، أما العامية فقد سقط منها الإعراب بصورة شبه كلية.²

أما **صالح بلعيد** فقد ربطها بالجانب السياسي والتاريخي استعمال نظامين لغويين في آن واحد للتعبير أو الشرح، وهو نوع من الانتقال من لغة إلى أخرى، وهذا موجود كظاهرة اتصالية في الشعوب التي خرجت من الاستعمار وبقيت آثار العدو بادية في التواصل اليومي.³ والمقصود من التعريف استعمال الفرد لأكثر من لغة في كلامه أثناء تواصله مع غيره، عامية عربية (فرنسية)، وهو ما أشار إليه **كمال بشر** و**عبد القادر الفاسي الفهري** **سمير شريف** استيتية وغيرهم.

وجدير بالذكر أنّ **مصطلح الازدواجية** متعدّد الاختصاصات تتداخل فيها حقول معرفية متنوعة؛ إذ يدخل في حقل اللسانيات النفسية؛ وذلك من خلال قدرة الفرد على إتقان لغتين والتواصل مع الأفراد دون أن يكون هناك خلل، وتدخل أيضا في حقل اللسانيات الاجتماعية، وذلك من خلال امتلاك الفرد نمطين لغويين والتواصل مع أفراد المجتمع.

ومما سبق يمكن تأسيس التعريف الآتي للازدواجية اللغوية: هي وجود لغتين من نفس النظام اللغوي (العامية والفصحى) لكل مجتمع لغتين، لغة يتحدث بها العامة أثناء تواصلهم

¹ عبد الرحمن بن محمد القعود الازدواج اللغوي في اللغة العربية، الرياض، ط:1، 1417هـ/1997م، ص19.

² نهاد موسى، الثنائيات في قضايا اللغة العربية عصر النهضة، عصر العولمة، دار الشروق، عمان، ط1، 2000، ص125.

³ صالح بلعيد، هموم لغوية، جامعة مولود معمري تيزي وزو، مخبر الممارسات اللغوية في الجزائر، 2012م، ص306.

ومعاملاتهم، ولغة يتحدث بها الخاصة عند الكتابة والتدوين في المدارس والمساجد وفي القرارات الحكومية.

ومجمل القول فإنّ الازدواجيّة اللّغويّة هي: قدرة الفرد على إتقان نظامين لغويين مختلفين بنفس القدرة وبنفس كفاءة لغته الأم، بيد أنّ الباحثين اختلفوا في تعريفها وتحديد أنواعها حسب مناهلهم العلميّة.

2-3 الثنائية اللّغويّة:

إنّ ظاهرة الثنائية اللّغويّة شأنها شأن الازدواجيّة اللّغوي اختلف الباحث في مفاهيمها، إذ نجد لها عدة تعاريف نذكر أهمها: **معجم اللّسانيّات الحديثة** "للثنائية يصفها بأنّها: «ظاهرة لغوية تعني استعمال الفرد أو المجتمع في منطقة معينة للغتين، وفي حالة الفرد ينذر أن تكون القدرة على تكلم اللّغتين متساوية تماما وفي أحوال كثيرة يكون استخدام كلّ لغة مقصورا على مواقف معينة، وقد يطلق لفظ الثنائية على نظام التّعليم (التّعليم الثنائي في اللغات Bilingual education) الذي يستخدم لغتين في المدارس.

ويعرفها (فرانسوا جروجون (Francoi Grosjean)) ثنائيي اللّغة بقوله: «هم أناس يستخدمون لغتين أو (لهجتين) أو أكثر في حياتهم اليومية.»¹، أي: استعمال أفراد المجتمع لغتين متباينتين مثل: العربيّة والعاميّة.

وهذا ما أشار إليه كل من ("ميجل سيجوان Miguel Siguan") و("وليم ف مكاي William F-Mackey") في "التّعليم وثنائية اللّغة" بأنّها: «قدرة الفرد على استخدام وإتقان نظامين لغويين مستقلّين"، والنظام اللّغوي يخص اللّغة أو اللّسان المستقل عن غيره، نسميه

¹ فرانسوا جروجون، ثنائية اللّغة، ترجمة: زينب عاطف، مراجعة: محمد فؤاد، دار هنداوي للتعليم والثقافة، القاهرة، مصر، ط1 2017، ص21.

نظاما لغويًا، لأنّه يتكون من أصوات، أبنية صرفيّة، وتراكيب نحويّة، ودلالات معجميّة وسياقية، وتعبيرات اصطلاحيّة تجعل لكلّ نظام لغوي مميزات وخصائص...»¹

ويشير هذا التعريف إلى حضور نمطين لغويين مختلفين على مستوى الفرد أو الجماعة أو منظومة معينة كمنظومة التعليم مثلاً: في المدرسة الجزائرية نجد المنظومة اللّغويّة الآتيّة: العربيّة، والفرنسيّة، والانجليزية، والأمازيغيّة... (

ومن هنا يمكنني القول إنّ الثنائيّة اللّغويّة هي وجود مستويين لغويين داخل مجتمع واحد مثل: العربيّة الفصحى والفرنسيّة.

2-4 الفرق بين الازدواجيّة اللّغويّة والثنائيّة اللّغويّة:

يعدّ الفرق بين الازدواجيّة والثنائيّة قديماً جدّاً كون المصطلحين أطلقا على نظامين السائدين عند كلّ اليونان والإغريق، كون اليونان، قد أطلقوا مصطلح الازدواجيّة على الوضع اللّغوي السائد آنذاك وتمّ اقتراض المصطلح عن طريق المستشرق الفرنسي وليم مارسيه سنة 1930.

أما الإغريق فقد اعتمدوا على مصطلح الثنائيّة اللّغويّة عن طريق العالم (charles ferguson) ويرى ("ج. فيشمان J.Fishmen") الازدواجيّة اللّغويّة والثنائيّة اللّغويّة وجهين لعملة واحدة، فيقول: «وثنائيّة اللّغة صفة مميزة للتصرّف اللّغوي على المستوى الفردي، أما ازدواجيّة اللّغة فإنّها خاصيّة من خصائص التنظيم اللّغوي على مستوى المجتمع، ثنائيّة اللّغة هي سمة الاستخدام اللّغوي من قبل الأفراد، في حين أنّ ازدواجيّة اللّغة هي وصف لتخصيص المجتمع لوظائف معينة للغات أو لجهات مختلفة.»²

فالثنائيّة اللّغويّة ما يوظف من طرف الأفراد في التّواصل الكلامي، أمّا ازدواجيّة اللّغة فهي اللّسان الذي يحمل منظومة نحويّة للغتين مختلفتين

¹ ميجل سيجوان "و"ليم ف مكاي"، التعليم وثنائيّة اللّغة، تر: إبراهيم القعيد ومحمد مجاهد، منشورات جامعة الملك سعود، 1994م، ص 1-2.

² ضود سيقورات، العلاقات الاجتماعيّة في الشرق والغرب، تر: فريد نجار، دار الكتاب، 1974م، ص 4.

يتواصل بها أفراد المتكلمين، وهكذا تعد الأولى موضوع دراسة للسانيات النفسية، والثانية للسانيات الاجتماعية.

وفي هذا الصدد نشير إلى القول إنّ «مصطلح **Diglossie**»، لم يتفق الباحثون العرب في مفهوم هذا المصطلح، فعند المغاربة فيطلق على استخدام فرد أو جماعة لمستويين لغويين في بيئة لغوية واحدة أو تنافس بين لغة أدبية مكتوبة ولغة عامية شائعة في الاستعمال اللّغوي، أمّا عند المشاركة يطلق على استعمال لغتين مختلفتين في آن واحد عند فرد أو جماعة أو بين اللّغة الهدف وبين لغة أجنبية¹.

وقد أيد عبد الرحمان بن محمد القعود هذا الرأي؛ إذ يفضل مصطلح الازدواجية، لأنّه أشيع بين الباحثين، ويدعم رأيه باستناده إلى أحد معاني الفعل (ازدوج)؛ أي: صار اثنين، فالفصحى وعاميتها اثنان من أصل واحد، أما الثنائية فتطلق على مقابلات الأضداد، كالخير والشر، وذلك أشبه بالتقابل البعيد بين اللّغات المختلفة².

وهذا يعني أنّ الثنائية اللّغوية تكون بين لغتين مختلفتين كالعربية والفرنسية، أما الفصحى والعامية فهما نمط من الازدواجية اللّغوية.

¹ صالح بلعيد، ضعف اللّغة العربية في الجامعات الجزائرية (جامعة تيزي وزو نموذجاً)، ص 40-41.

² ينظر، عبد الرحمن بن محمد القعود، الازدواج اللغوي في اللّغة العربية، ص 12.

جدول رقم (1): يبيّن الفرق بين الازدواجيّة اللّغويّة والثنائيّة اللّغويّة¹

الثنائية اللّغويّة	الازدواجيّة اللّغويّة
استعمال المجتمع للغتين مختلفتين ليس لهما نظام لغوي واحد (العربيّة الفرنسيّة) (العربيّة الانجليزية)	استعمال المجتمع للغتين مختلفتين ليس لهما نظام لغوي واحد (العربيّة الفرنسيّة) (العربيّة الانجليزية)
ينتميان إلى لغة واحدة ونظام موحد (الفصحى والعاميّة) يمكن لثنائيّ اللّغة أن يلتزم بمستوى واحد في التعبير.	انتقال المتكلم من اللّغة العربيّة إلى اللّغة الفرنسيّة أو الانجليزية هو انتقال من مستوى لغوي إلى مستوى لغوي آخر ينتمي إلى لغة أخرى.
انتقال الفرد من الفصحى الى العاميّة أو العكس (من العاميّة إلى الفصحى) هو استعمال نمط من أنماط العربيّة (مستوى من مستويات اللّغة) تكون جماعيّة.	تكون فردية أو اجتماعية.

ويتضح لي من خلال الجدول أنّ مصطلحي الازدواجيّة اللّغويّة والثنائيّة اللّغويّة ملتبسان وغامضان عند الباحثين، ويعود هذا الالتباس إلى الترجمة، فكل باحث اختار المصطلح حسب تأثره بترجمة معينة، واستنادا إلى ما سبق يمكن اعتماد التعريف الآتي للظاهرتين:

- الازدواجيّة اللّغويّة هي:

استخدام فرد أو جماعة لمستويين لغويين في بيئة لغوية واحدة مثل: (العربيّة، الأمازيغيّة)، (العاميّة، العربيّة).

- الثنائيّة اللّغويّة هي:

استعمال لغتين مختلفتين نطقا وكتابة مثل: (العربيّة، الفرنسيّة)، (الانجليزية، العربيّة).

¹ نوازي سعود أبو زيد، محاضرات في اللسانيات التطبيقية، بيت الحكمة، الجزائر، ط1، 2012م، ص 109-110.

وتجدر الإشارة إلى وجود مظهر آخر ثالث وهو "التداخل اللغوي" كشكل ثالث لظاهرة التعدد اللغوي عند بعض الباحثين، وهي ظاهرة تحدث بفعل الاحتكاك والتأثير المتبادل بين اللغات بصفة عامة...

2-5 التداخل اللغوي:

تناول الباحثون ظاهرة التداخل اللغوي على المستوى النظري والإجرائي؛ فاختلقت تعريفاته في الدراسات اللغوية تبعا لتوجهاتهم العلمية قديما وحديثا نذكر أهمها:
ابن جني أفرد له بابا في كتاب الخصائص سماه تركيب اللغات يقول:

« ألا تراهم كيف ذكروا في الشذوذ ما جاء على فَعْل يفعل نحو نَعَمْ يَنْعُم... وقالوا أيضا فيما جاء على فَعْل يَفْعَل وليس عينه ولامه حرفا حلقيا؛ نحو قَلَى، يَقْلَى... واعلم أن أكثر ذلك وعامته إنما هو لغات تداخلت فتركبت.»¹

وهنا نجده يقرّ أنّ التداخل اللغوي موجود في اللغة العربية نظرا لاختلاف اللهجات وهي حسب نادرة الحصول، تتدرج ضمن الشاذ المستعمل بمعنى أنّ التداخل والتركيب عند ابن جني يردان بالمفهوم نفسه على الرغم من الاختلاف في المصطلحات...²
وقد ورد في قاموس اللسانيات وعلوم اللغة ما يلي:

"On dit qu'il y a interférence quand un Sujet bilingue utilise dans une langue cible A, un trait phonétique, morphologique, lexical ou syntaxique caractéristiques de la langue B. L'emprunt et le calque sont souvent dus, l'origine, à des interférence." ³

ومعنى ذلك أن يستخدم متكلم ما في لغته الأصل خصائص صوتية وصرفية ومعجمية وتركيبية للغة أجنبية أخرى.

وقد وصف وانريش التداخل بأنه تحويل (Remaniement) للبنى ناتج عن إدخال عناصر أجنبية في مجالات اللغة الأكثر بناء فقد قصره على الفرد الثنائي اللغة الذي يستخدم

¹ أبو الفتح عثمان بن جني، الخصائص، تحقيق محمد علي النجار، ص 263، 264.

² نجوى فيران، لغة التخاطب العلمي الجامعي _ دراسة سوسيو لغوية - جامعة سطيف أنموذجا، ص 92.

³ Dictionnaire de linguistique et des sciences des langue La rousse Italie septembre 199P252

هذين اللّغتين استخداما متناوبا، بحيث تنتقل وحدات من اللّغة الأولى إلى اللّغة الثانية على مستوى الأصوات أو البنى الافرادية، أو حتّى على مستوى التراكيب.

وهذا ما يذهب إليه الكثير من الباحثين ومنهم: "جورج مونان" الذي يقول:

«تشكّل التغيرات والتماثلات الناتجة في لغة ما عن التماس مع لغة أخرى بفعل الثنائية

اللّغويّة أو تعدّد لغات المتكلمين ظاهرة التداخل اللساني».¹

ويتضح من خلال مضمون هذه النصوص أنّ التداخل مظهر يبرز في بيئة التعدّد اللّغوي حيث تسود الازدواجيّة أو الثنائيّة، ولا يستقل بنفسه كشكل من أشكال التعدّد، ومن هذا المنطلق، فإنّ المقصود من مصطلح التداخل اللّغوي هو تأثير اللّغة الأم على اللّغة التي يتعلمها المرء، أو إبدال يطرأ على بنية اللّغة الأم بعنصر من نظام اللّغة الثانية أو اللّهجة على المستوى الصوتي أو التركيبي أو الصرفي أو المعجمي أو الدلالي.

2-6 أنواع التداخل اللّغوي: للتداخل اللّغوي أصناف متنوعة ومختلفة حسب البيئة يمكن حصرها في الآتي:

أ- التداخل الايجابي: يحدث هذا النوع من التداخل عند تشابه لغة الدارس الأم مع لغة الهدف المراد تعلّمها، حيث يتعلم الدرس هذه المهارة اللّغويّة بسهولة؛ وذلك لأنّه سينقل الخبرة من لغته الأم إلى اللّغة الهدف.²

ب- التداخل السلبي: يحدث هذا النوع من التداخل عند المتعلم وهو يحاول أن يتكلم باللّغة الثانية، حينما يستبدل صورة لاشعوريّة عناصر من لغته الأم المتأصلة بعناصر من اللّغة الثانية ويتسبّب هذا النوع في كثير من الصعوبات التي يواجهها الطالب.³

¹ جورج مونان: معجم اللسانيات، ص124.

² هداية هداية، إبراهيم الشيخ على، تصور مقترح قائم على أشكال التداخل اللّغوي لبناء برامج تعليم اللّغة العربيّة للطلاب الأوروبيين، المؤتمر الدولي الرابع للغة العربيّة، منشورات المجلس الدولي للغة العربيّة، ص28.

³ ينظر، علي القاسمي، التداخل اللّغوي والتحوّل اللّغوي، مجلة الممارسات اللّغويّة، جامعة مولود معمري، تيزي وزو ع4، 2011، ص80.

ج- التداخل المحايد (ظاهرة التّحاشي): ينشأ هذا النوع من التّداخل من خلال محاولة اجتناب متعلم لغة ثانية لإنتاج تراكيب معينة في اللّغة الثّانية لأنّه يجدها صعبة بالنظر إلى اختلافها تماما عم يقابلها في لغة المتعلم الأولى.¹

وما يجدر التنويه إليه أنّ ظاهرة التّداخل اللّغوي لم تحدث اعتباطا فلا بدّ من تداعيات وأحوال وعوامل أسهمت في تبلورها داخل المجتمع.

2-7 الاقتراض اللّغوي: (Borrowing Linguistic):

الاقتراض اللّغوي عند الدّارسين هو عملية استعارة ألفاظ من لغات أخرى، أو بصيغة أخرى هو استعانة معجم لغة معينة من أجل إثرائه بمعجم لغوي آخر...² وترتبط ظاهرة التّداخل اللّغوي ارتباطا وثيقا بالسياسة اللّغويّة للبلاد والمؤثرات الدّاخلية والخارجية، وتبعا لذلك تعدّدت أصناف التّداخل اللّغوي.

2-8 مستويات التّداخل اللّغوي: تتمظهر التّداخلات اللّسانية في مستويات اللّغة:

أ- المستوى الصّوتي:

يعني التّداخل اللّغوي على المستوى الصّوتي انتقال سمة صوتيّة من منظومة اللّغة أ إلى اللّغة ب، دون قصد، ولا تستقر هذه السّمة المنتقلة في نظام اللّغة المستقبلية، وهذه أمثلة توضح ذلك:

- «اختفاء الاستدارة للنّاطق بالعربيّة أثناء استخدام الفرنسيّة فننطق كلمة Bureau←Bureau (لأنّ هذه الخاصيّة الصوتيّة غير موجودة في اللّغة العربيّة).

- تحول صوت (V) عند العربيّ الناطق بالفرنسيّة إلى (ف)، وهي سمة عربية انتقلت إلى اللّغة المستخدمة (الفرنسيّة) ولكن دون أن تستقر في اللّغة، وكان ذلك دون قصد:

-تحول (P إلى B) لمتكلم عربي يستخدم الفرنسيّة أثناء حديثه: Privé←Le privé

³ Le labain←Lapain

¹ محمد علي خولي، تأثير التداخل اللغوي في تعلم اللّغة الثّانية وتعليمها، ص115.

² ينظر، محمد عفيف الدين، محاضرة في علم اللّغة الاجتماعية، دار العلوم اللّغويّة، سورية، 2010م، ص184-185.

³ ينظر، محمد علي الخولي، الحياة مع لغتين، جامعة الملك سعود، الرياض، ط1، 1988، ص99.

- تفخيم (التاء) الفرنسيّة عند العربي المستخدم للغة الفرنسيّة، فتتطق (التاء) الفرنسي المرقّقة (طاء) عربيّة نحو: Table تنطق طابل.

وعموما يمكن أن نحصر أهمّ التغيرات الحاصلة بين لغتين (أ) و(ب) في الآتي:

- اعتبار فوينمين من اللّغة ب فونيميا واحدا قياسا على اللّغة أ وبالتالي يتمّ نطقهما دون تمييز، كأن ينطق العربي (P-B) كأنهما صوت واحد، دون التمييز بينهما أثناء استعمال اللّغة العربيّة أداة للتواصل، وهذا التداخل يضر بعملية التفاهم، لأنّ إحلال (/b/ محل /P/ أو /p/ محل (/B/) يغير معنى الكلمة، وسمّاه الخولي بالتدخل التمييزي للفونيم الناقص.

ويمكن أن أمثل له بلفظتي: Proche و Broche * فإحلال (/B/ محل /P/) سيؤدي إلى تغيير المعنى.

- عدّ الفرنسي المتكلم بالعربيّة أنّ فونيم (/ف/) في اللّغة العربيّة فوينمين، فيستخدم أحيانا (ف بنطقها (/F/))، وأحيانا أخرى ينطقها (/V/)، قياسا على لغته أ الفرنسيّة، ويؤدي هذا التداخل إلى غرابة في نطق اللّغة (2)، ويدعى هذا النوع من التداخل التمييز الفونيمي المفرط.

- كما قد يمسّ التداخل على المستوى الصوتي نقل مواضع النّبر في الكلمات إلى مواضع جديدة، فتتقل من مقاطعها الصحيحة إلى مقاطع غير صحيحة، مما يؤدي إلى غرابة النطق.

- يمسّ التداخل الصوتي أيضا الصوائت الأكثر انغلاقا (/I -Y-V /) والصوائت الأماميّة في أغلبها مما يعطي (/I /و /Y) مثلا تلفظات مفتوحة، وبدون نطق شفهي دقيق ينزع نحو (/ه/).¹

ب-المستوى الصّرفي:

ويمسّ التداخل في هذا المستوى البنيّة المورفولوجيا للكلمة، وتحولاتها المختلفة، إذ يتناول الناحية الشّكليّة والتركيبية للصيغ والموازن الصرفيّة وعلاقاتها التصريفية من ناحية والاشتقاقية من ناحية أخرى.²

¹ ينظر، محمد علي الخولي، الحياة مع لغتين، جامعة الملك سعود، الرياض، ط1، 1988، ص99.

² تمّام حسان، اللّغة العربيّة معناها ومبناها، الهيئة المصرية العامة للكتاب، 1979، ص204.

- مظاهر التّداخل في هذا المستوى:

- «الاسم: جمعه وتأنّيته نحو: Car في اللّغة أو الّتي تعني حافلة جمعت جمع مؤنث سالم، رغم أنّها لفظة دخيلة على نظام اللّغة العربيّة فتمّ إخضاعها لقوانينها الصرفيّة(ت).

- إلحاق تاء التأنّيث باللفظة الفرنسيّة لدى المتكلم باللّغة العربيّة (ب) مثل: طابلية: Tablier رغم أنّها في لغتها الأصليّة اسم مذكر.

- التّمييز بين المذكر والمؤنث في المفردات الّتي كانت تدل على الجنسين، فالملاحظ مثلاً تأثير الفرنسيّة في مستوى المثنى وفي اسم الجنس، فلقد أصبحت مثلاً: كلمة زوج الّتي كانت تطلق على المذكر والمؤنث تنقسم إلى زوج الدّال على المذكر وزوجة للمؤنث.

- ومن ذلك أيضاً إطلاق لفظ عجوز للمذكر، وعجوزة على المؤنث فأصبحت علامة التأنّيث(ة) تقابل انعدام وجودها في المذكر الّذي تساوي علامته الصرفيّة الصفر(0).

- أمّا المثنى فقد أسقط تطبيقه بعض الكتاب كقول يحيى حقي الّذي استعمل فتاة مزججة الحواجب والأصل في الكلام (الحاجبين) وهو تداخل صرفي مس اللّغة المستقبلية (ب) الفصحى، حيث انتقلت السّمة الصرفيّة المتمثلة في غياب المثنى (وصيغه) في اللّغة الفرنسيّة إلى اللّغة العربيّة الفصحى.

- تحويل الفعل من المضارع إلى الماضي أو الأمر: يتم استعارة الفعل الفرنسي متلائم يخضع للتّصريف العربي مع كلّ الضّمائر والأزمنة، مع إجراء بعض التّغييرات أثناء الصياغة نحو:

Souffrir: - أنا سوفريت (الماضي مع ضمير المتكلم)

- هوما سوفراو (الماضي مع ضمير الجمع)

- راهو يسوفري (المضارع مع ضمير الغائب)

- رايحين تسوفريو (المضارع الدّال على المستقبل مع ضمير الجمع)¹

¹ ينظر، محمد رشاد الحمزاوي، العربيّة والحداثة أو الفصاحة فصاحات، منشورات المعهد القومي لعلوم التربية، تونس 1982، ص164.

من خلال المثال السّابق يمكن رصد التغيرات (التّداخلات) الحاصلة بين (أ) العاميّة العربيّة، واللّغة (ب) الفرنسيّة:

- إبدال (O) الفرنسي بالضّمة الطويلة.

- إبدال صوتي بين {I} والكسرة الطويلة.

- توضيح الجمع في (2) و(4) من خلال الواو.

- يكون تصريف الفعل في الماضي من خلال إضافة لواحق آخر الفعل.

- أمّا في حالة المضارع فتحدث تغيرات طارئة على الفعل الفرنسي وتتمثل في:

*زيادة سوابق مثل: (راهو، رايح، راهي، رايحا، راهوم، رايحين).

*زيادة أحرف المضارعة والمتمثلة في:

-(ن) للفرد المتكلم نحو: تيليفونّي (Téléphoner).

-(ت) للمخاطب المذكر والمؤنث، وللغائب المؤنث:

أنت تيليفونّي.

هي تيليفونّي.

-(ي) للغائب المذكر والجمع المذكر والمؤنث الغائبين:

-هو يتيليفونّي

-هو ما يتيليفونّي (دون التفريق بين جمعي المذكر والمؤنث السالمين). زيادة لواحق دالة

على الجمع (الواو).¹

كما يمس التّداخل الصّرفي طبيعة الفعل من حيث لزومه وتعيده فتتقل هذه الخصيصة

من اللّغة أ إلى اللّغة ب بطريقة لا إراديّة، من ذلك قول العربي المتحدّث بالفرنسيّة مترجما

معنى: تذكرت طفولتي: " (Je me souviens toute non enfance)، والظاهر هنا أنّ الفعل

¹ ينظر، محمد رشاد الحمزاوي، العربيّة والحداثة أو الفصاحة فصاحات، منشورات المعهد القومي لعلوم التربية، تونس 1982، ص164.

(Souvenir) ورد في الجملة لازما لم يتعدّ بأداة، والأصل أن نقول: Je me souviens de، لأنّ الفعل (Souvenir) يتعدى بأداة هي (De) أسقطت بالقياس مع النموذج العربي أين يلزم الفعل (تذكر) دون التعدّي بأداة.¹

والعكس في هذا المثال: قول العربيّ المتحدّث باللغة الفرنسيّة قياسا على جملة (أنظر إلى هذه السيّارة) مثلا: (Regard a cette voiture)، لأنّ الفعل (Regarder) من اللّغة (ب) قد تعدى بأداة (a) قياسا على النموذج العربيّ (أنظر) الذي تعدّى بالأداة (إلى) والأصل أن الفعل (Regarder) لا يتعدّى بأيّ أداة، فالصّواب: (Regard cette Voiture).²

ج- المستوى النحوي:

يولي العلماء هذا المستوى، وما يصيبه من تداخلات عناية فائقة، فمنهم من حصر التداخل اللّساني، ويمكن أن ألخص أهمّ التداخلات على المستوى التركيبي فيما يلي:
- ترتيب أركان الجملة من فعل وفاعل في اللّغة (أ) التي تعتمد أكثر على الجملة الفعلية، ونمثل لها باللّغة العربيّة، فقد يستعين متكلم العربيّة الذي يحسن إلى حد ما اللّغة (ب) ولتكن الفرنسيّة: بنمط بناء الجملة الاسمية فيها، نحو:

أحمد جلس مع علي، التي قيست على الجملة الفرنسيّة Ahmed a assi avec Ali.

- طرق التّوسع المميّز للنحو الفرنسي وأشهرها التّوسع بالإلحاق، في حين أنّ النحو العربي يفضل أكثر التّوسع بالتراكب والتّناسق فجملة ورغم أنّه كان مريضا فقد حضر الاحتفال:
قياسا على التركيب الفرنسي الذي اعتمد الإلحاق:

(Bien qu'il fut malade il assista a la cérémonie) بدلا من الجملة الصّحيحة: كان مريضا، ومع ذلك فقد حضر الاحتفال.

¹ Lous Massignon, « Notes sommaires sur la formation abstraits en Arabe sous l'influence des modèles grecs » Revues des etudes Islamiques, P 507-512

² تمام حسان، اللّغة العربيّة معناها ومبناها، الهيئة المصرية العامة للكتاب، 1979، ص204.

- استعمال لو في غير محلّها من الجملة الشرطية، وذلك للتعبير عن التلطف الموجود في العبارة الفرنسيّة Voudriez-Vous¹

كما نجد أيضا عبارات جديدة مقابل للفرنسيّة نحو: لو تفضلت اجلس المقابلة للعبارة-Voudriez vous vous asseoir فنقول: لو تفضلت فجلست، وهو ما يعرف بالعرض في اللّغة العربيّة أيّ: الطلب بلين.

-استعمال (و-ك) مكان الأداة الفرنسيّة (que) في قولنا: يبدو وكأنّ وهي ترجمة لعبارة: (il paraît que) عوضا عن (يبدو أنّ).

-انتشار صيغة المبني للمجهول باستخدام عبارة (من طرف) أو (من قبل) كقولنا: سرق البيت من قبل اللّص.

- استعمال صيغة الاستفهام غير المباشر مكان صيغة الاستفهام المباشر السائد في اللّغة العربيّة نحو: (أسأله إن كتب درسه) وأصل الكلام أسأله هل/ أ كتب درسه).

ويبدو أن إسقاط أداة الاستفهام ناتج عن اقتصاد صوتي هو من خصائص اللّغة الفرنسيّة. - ويمكن أن ندرج في هذا السياق جملا تعد نقلا حرفيا لتراكيب فرنسيّة مثل: طلب يد فلانة (Demander la main de telle) عوض خطب فلانة، أو بكى بدموع حارة (Pleur a chaudes Larmes) عوضا عن بكى بدموع مرة...²

وهذه التراكيب لا تخرق القواعد النحويّة العربيّة، بل تخرق في الواقع الصور والإشكال البلاغيّة العربيّة.²

د- المستوى المعجمي: يمس التداخل اللّغوي أيضا الوحدات المعجميّة وهو أكثر أنواع التداخلات شيوعا وأسهلها، فالتداخل المفرداتي يكون بانتقال كلمة من اللّغة (أ) إلى اللّغة (ب) أثناء التحدث بها، ويمس الحروف والأفعال والصفات والضمائر والأحوال والصيغ...³

¹ ينظر، محمد رشاد الحمزاوي: العربيّة والحداثة أو الفصاحة فصاحات، ص164.

² ينظر، المرجع نفسه، ص164.

³ محمد علي الخولي: الحياة مع لغتين، ص99.

2-9 الفرق بين التعدّد اللّغوي والتّداخل اللّغوي:

يفسر "ابن جني" آليّة تداخل اللغات بقوله: «ألا تراهُم كيف ذكروا في الشذوذ ما جاء على فعلٍ يفعلُ، نحو نعمَ ينعمُ، واعلم أنّ ذلك، وعامتُهُ هو اللغات تداخلت وتركبت...»¹؛ فالتّداخل اللّغوي يكون بين لهجات اللّغة الواحدة.

أمّا التعدّد اللّغوي فهو استعمال أفراد بلدٍ واحد لأكثر من لغةٍ رسميّة، ولابدّ من وجود أسباب وعوامل أسهمت في بروز ظاهرة التعدّد اللّغوي التي تختلف من مجتمع إلى آخر، لذا وجب التّطرق إليها.

2-10 عوامل وجود ظاهرة التعدّد اللّغوي:

تجتمع عوامل عدة لتثبيت ظاهرة التعدّد اللّغوي؛ فمنها ما هو تاريخي نحو الاحتلال، ومنها ما هو سياسي نتيجة الصراعات الإقليميّة بين الدول، ومنها ما هو اجتماعي ناتج عن ميزة المجتمع الذي تنتمي إليه اللّغة، وأهم هذه الأسباب تعود إلى:

أ- الإعلام والاتصال:

تعدّد وسائل الاتصالات الحديثة، فالمذيع والتلفاز، والفضائيّات... إلخ، لا تسمح أبداً بجعل انجليزية أمريكا، وانجليزية بريطانيا لغتين مختلفتين.²

ب- عوامل الهجرة:

الهجرة مظهر من مظاهر التغير السكاني، نتيجة التحول الذي شهده العالم في المجال الاقتصادي، فبعد التقدم الذي حققته العديد من الدول في مجال التصنيع، توفرت فرص العمل بكثرة، الأمر الذي حفز الأفراد على الهجرة إلى تلك الدول.³

¹ ينظر، أبو الفتح عثمان بن جني، ص، 67.

² عبد الرحمن بودرع، في تحليل الخطاب الاجتماعي السياسي، قضايا ونماذج من الواقع المعاصر، الخليج العربي تطوان، ط1، 2014، ص251.

³ بوقرة عبدالكريم، علم اللغة الاجتماعي، مقدمة نظرية، مطبوع جامعي، جامعة محمد الأول -كلية الآداب والعلوم الإنسانية، وجدة، المغرب، 2012/2011، ص11.

ج- العوامل الجغرافية:

انتساع اللّغة في أقاليم واسعة من الأرض حيث تتعدّد الوحدات اللّغوية، مما يؤدي إلى تشعب اللّغة إلى لهجات، وتأخذ كلّ لهجة سمة خاصة تميزها من أخواتها، ثمّ مع مرور الوقت تنقلب اللّهجة إلى لغة مستقلة.¹

د- العوامل الاقتصادية:

توطيد العلاقات الاقتصادية والثقافية بين شعبين مختلفين في اللّغة وتبدو فعالية هذا العامل في تبادل المفردات اللّغوية تحت تأثير الغزو الثقافي من ناحية والاتحادات الدوليّة لتكوين الأسواق الموحّده من ناحية أخرى.²

هـ- العوامل التاريخية:

يتعلق بالاحتلال المباشر وغير المباشر لدول على دول أخرى، الغزو العسكري والاحتلال، مما يترتب عليه انتشار لغة المحتلّ، فاستقلال البلاد العربيّة بعضها عن بعض، وضعف السلطان المركزي الذي كان يجمعهما، ويوثق ما بينها من علاقات، فمن الواضح أنّ انفصام الوحدة السياسيّة يؤدي إلى انفصام الوحدة الفكرية واللّغوية.³

و- العوامل النفسية:

تتعلق بنفسية المتعددين اللّغويين؛ فتوضح لنا الأسباب التي جعلتهم يتعلمون أكثر من لغة، هناك من يزعم أنّ اللّغة العربيّة ليست لغة علم وحضارة، بل هي ظاهرة أنثروبولوجيا صالحة للدراسة فقط.⁴

وفي هذا الصدد ينبغي الإشارة إلى أنّ هذه العوامل المتباينة تختلف من مجتمع إلى آخر حسب استراتيجية كلّ دولة وأحوال المجتمع ومعتقداته، وتتأثر ظاهرة التعدّد اللّغوي من بيئة

¹ عبد الرحمن بودرع، في تحليل الخطاب الاجتماعي السياسي، قضايا ونماذج من الواقع المعاصر، ص251.

² المرجع نفسه، ص251.251.

³ بوقرة عبد الكريم، علم اللغة الاجتماعي، ص11.

⁴ ينظر، المرجع نفسه.

لأخرى تبعا لاختلاف هذه المؤثرات، ومن بين هذه المجتمعات الجزائر على غرار بلدان العالم. فظاهرة التعدّد اللّغوي تنسم بها جميع مجتمعات العالم، وبرزت في المجتمع الجزائري ولها أشكال ومظاهر مختلفة.

ثالثا: مظاهر التعدّد اللّغوي في الجزائر:

قامت الدولة الجزائرية في عهد هواري بومدين، بمحاولة تظافر الجهود لتوسيع فضاء استعمال اللّغة العربيّة، وأصدرت وزارة التربيّة قرار إدخال اللّغة العربيّة في جميع المدارس الابتدائيّة، وذلك من خلال تطبيق قانون التعريب 1972، الذي ينص على تعريب كلّ القطاعات والمؤسسات لاسيّما قطاع التّعليم، وهكذا شرعت الجزائر في تطبيق سياسة التعريب تدريجيا، حيث بدأت بإحلال اللّغة العربيّة في التّعليم، محل اللّغة الفرنسيّة وتوسيعها بإدخال مصطلحات جديّدة، وإلزام الإدارة بعدم استعمال لغة غير العربيّة.¹

أما على مستوى التّعليم فقامت الجزائر بتعريب السنتين الابتدائيتين الثالثة والرابعة، بجعل كلّ مواد البرنامج تدرّس باللّغة العربيّة، مع إبقاء تدريس الفرنسيّة مجرد لغة أجنبيّة، وتعريب ثلث الأقسام المفتوحة في السنة الأولى من التّعليم المتوسط، وجميع مؤسسات التّعليم العام للمتوسط والثانوي، وذلك بتدريس كلّ مواد البرنامج باللّغة العربيّة وحدها ومقاومة كلّ الذين يناهضون لغتهم، ليتفاهم فيها بينهم بلغة أجنبيّة، وقامت بإصدار قانون تعميم استعمال اللّغة العربيّة، الذي صدر عن البرلمان (المجلس الشعبي الوطني) يوم 27 ديسمبر 1990، لكنّه جُمِد بإصدار مرسوم تشريعيّ يقضي بتجميد، قانون تعميم استعمال اللّغة العربيّة سنة 1992، ثمّ ألغي التجميد بمرسوم أصدره سنة 1996.²

وبناء على ذلك يواجه اللّسان العربي في الواقع الجزائري تحديات عديدة، ويأتي في سُلّم هذه التحديات الازدواجيّة، التي تشير إلى تنازع مستويين لغويين في اللّسان العربي، الفصحى من العاميّة من جهة أخرى، إضافة إلى الأمازيغيّة ولهجاتها المتمثلة في: الشاويّة، الشليحيّة، المزابيّة، القبائليّة، التارقية...³

إنّ المتتبع للأطلس اللّساني الجزائري، يلاحظ أنّ درجة استعمال اللغات متباينة وليست مماثلة، فاللهجات العاميّة تطغى على التواصل الشفوي، وتنافس العربيّة الفصيحة والأمازيغيّة، بمختلف لهجاتها المتواجدة في كلّ مناطق البلاد، بالإضافة إلى اللّغة الفرنسيّة التي تعد اللّغة الكلاسيكيّة في الجزائر، والتي تستعمل من طرف النخبة المثقفة، وفي هذه الوضعية نجد الطفل

¹ ينظر، شلوف حسين، التعدّد اللّغوي في التّخطيط التربوي الجزائري، أعمال ملتقى حول التّخطيط اللّغوي، ص 55 .

² ينظر، المرجع نفسه، ص 55.

³ صالح بلعيد، اللّغة والأم والواقع اللّغوي في الجزائر، "مجلة اللّغة الأم"، دار هومة، الجزائر، 209، ص 9.

الجزائري غير قادر على التّفريق بين ما هو عربي فصيح وعربي عاميّ، وبين ما هو أمازيغي فرنسي؛ أي: الطفل الجزائري يولد مزود بنسق لغوي خليط عربيّة، أمازيغيّة، دارجة، فالأمازيغيّة قد أصبحت لغة وطنيّة بعد مصادقة البرلمان لي بعدها الوطني بتاريخ: 2002/4/8.

ويؤيد هذا الرأي عبد الله عدنان؛ إذ يقول: «يدخل التلميذ العربي إلى المدرسة في سن السادسة، وقد أتقن العاميّة قبل هذا السن، إلّا أنّ لغة المعرفة ليست اللّغة التي تزود بها، وإنّما هي لغة أخرى لابدّ له أن يتعلمها ويتقنها لكي يتمكن من فهم المواد المعرفيّة».¹

وبناء على ما سبق فالجزائر تتسم بظاهرة التعدّد اللّغوي التي أثرت في الجانب التّعليمي، ولتنتضح الدراسة وجب التطرق إلى المنظومة اللّغويّة في الجزائر.

1- الخريطة اللّغويّة الجزائرية في ظل التعدّد اللّغوي:

إنّ الباحث المتأمل للأطلس اللّساني الجزائري يدرك أنّ المنظومة اللّسانية السائدة في الجزائر تتسم بالتعدّد والتنوّع اللّغويين؛ فهي تشمل اللّغة العربيّة إلى جانب اللّغة الأمازيغيّة واللّغات الأجنبيّة، والبيئة اللّغويّة في الجزائر تتسم بشكلين هما: الازدواجيّة اللّغويّة، والثنائيّة اللّغويّة.

فأما ظاهرة الازدواجيّة اللّغويّة منتشرة في بلدنا الجزائر من خلال استعمال الفصحى في التّعليم والإدارة، والعامي المنتشر في التواصل الاجتماعي من شرقه إلى غربه، ومن شماله إلى جنوبه، وأمّا ظاهرة الثنائيّة اللّغويّة فتتجلى في ثنائيّة اللّغة العربيّة مع الفرنسيّة والأمازيغيّة والانجليزية والإسبانيّة والألمانيّة وغيرها من اللّغات الأجنبيّة، وهذا نتيجة الاحتكاك اللّغوي النّاجم عن السفر والتجارة²، بالإضافة إلى ما يواجهه متعلم اللّغة العربيّة في الجزائر من صعوبات في تلقي اللّغة العربيّة بعض المناطق بسبب تعدد المرجعيّات اللّغويّة (أمازيغيّة، وعاميّة، وعربيّة، وفرنسيّة)، والتي تشكل أهمّ العوائق اللّغويّة بالنسبة للمتعلّم الجزائري؛ فالمستوى الاجتماعي أكثر المستويات تمثيلاً لهذا التّدخل من اللّغة، والازدواج؛ أي: الحديث

¹ ينظر، نصيرة زيتوني، واقع اللّغة العربيّة في الجزائر، "مجلة جامعة النجاح لأبحاث والعلوم الإنسانية"، مجلد 27.

² آغا عائشة، حكوم مريم، التخطيط اللّغوي، ضمن استكتاب جماعي، محمد العربي ولد خليفة، أهمية التخطيط اللّغوي، اللّغات ووظائفها، الجزائر: منشورات المجلس الأعلى للّغة العربيّة، 2012، ص319.

مع الأشخاص يكون مزدوجاً مثلاً: نسمع ركبت طاكسي (سيارة أجرة) وذهبت إلى كLINIK (عيادة) من أجل كنترول (فحص).¹

وأما الاقتراض اللّغوي فهو ظاهرة فردية تمثل نتيجة عملية واضحة لظاهرة التعدّد اللّغوي في المجتمع الجزائري بمظهره الازدواجي والثنائي، ولعلّ من أمثله في بعض الاستعمالات الموجودة في العربيّة والمنقولة من اللغات الأجنبيّة؛ (عندي رونديفو) بمعنى: عندي موعد، (وصلت روتار) بمعنى: وصلت متأخراً،²

ونجد صالح بلعيد يقسم الوضع اللّغوي في الجزائر إلى ثلاثة أقسام وهي:

- اللّغات ذات الانتشار الواسع والمتمثلة في العاميّات والدارجات العربيّة بمختلف أنواعها، والتي تحتكم إلى قواسم مشتركة،

- واللّغات المحليّة الأمازيغيّة، بمختلف تأديتها ولهجاتها، واللّغات الكلاسيكيّة وهي العربيّة الفصيحة واللّغة الفرنسيّة.

1-1 المستوى العامي:

تمثل العاميّة في الجزائر المستوى الأول الكثير الاستعمال المتداول، بين جميع النّاس في أحاديثهم اليوميّة العاميّات واللّغات الأجنبيّة.³

1-2 المستوى الفصيح:

اللّغة العربيّة هي اللّغة الرسميّة في الجزائر، وهي لغة الهويّة والسيادة ويتعلق الأمر باللّغة العربيّة الفصيحة الكلاسيكيّة، وتنشط في الجانب المكتوب أكثر من المنطوق وتستهلك في الخطب السياسيّة والدينيّة وفي المحاضرات الجامعيّة وبعض البرامج والحصص الإعلاميّة...⁴

¹ أغا عائشة، حكوم مريم، التخطيط اللّغوي، ص 319.

² المجلس الأعلى للغة العربيّة، التعدّد اللّساني واللّغة الجامعة، ص 229.

³ أغا عائشة، حكوم مريم، التخطيط اللّغوي، ص 319.

⁴ محمد عرباوي، التجربة الجزائرية وتجارب الدول الأخرى في رسم سياستها اللّغويّة دراسة تحليليّة، مجلّة الممارسات اللّغويّة مؤتمر ملتقى وطني حول التخطيط اللّغوي المنعقد بجامعة مولود معمري تيزي وزو، في 3 / 12 / 2012، ص 253.

1-3 اللغة الأمازيغية:

أصدر فخامة رئيس الجمهورية السابق عبد العزيز بوتفليقة-رحمه الله-، قرار يعترف باللّغة الأمازيغية كلغة وطنية ثانية سنة 2002، واتسعت رقعة تدريسها، نحو إحدى عشر محافظة تعلّمها، بعدها قررت وزيرة التّربية والتعليم السابقة نورية بن غبريط، بتعميم تدريسها في واحد وعشرين محافظة، وفي سنة 2009 تم فتح قناة تليفزيونية حكومية، تبثّ برامج أمازيغية بكلّ فروعها.¹

وفي هذا الصدد يقول الباحث ياسين بوراس: «الأمازيغية لغة وطنية محيطها المؤسسات التعليمية والاعلامية، لكن بشكل محدود وليس موسع على كافة القطر الوطني، حيث لا يتجاوز تدريسها بعض من جامعات الوطن ومدارسها».²، وتتمثل المنظومة اللّغوية السائدة في الجزائر كالتالي:

أ-اللّجة القبائلية:

وهي اللّغة الأمازيغية الأكثر انتشاراً، وتعدّ منطقة القبائل أهم منطقة ناطقة بالأمازيغية ذات مساحة محدودة، لكن كثافتها السكانية جدّ مرتفعة، ويحتمل أن تعدّ لوحدها أكثر من ثلثي الجزائريين الناطقين بالأمازيغية، وتشمل منطقة القبائل (بجاية، تيزي وزو، خراطة)، مع وجود مجموعات في المحور الممتد من (سطيف إلى العاصمة ويضم سطيف، برج بوعريّج، البويرة، العاصمة).³

ب-اللّجة الشاوية:

هي اللّغة التي يتحدث بها مجموعة من السكان الأمازيغ القاطنين بـجبال الأوراس ضمن: باتنة، خنشلة، أم البواقي، عين مليلة، قسنطينة، بسكرة، سوق أهراس، قالمة، والجهة الجنوبية من سطيف.⁴

¹ صالح بلعيد، في المسألة الأمازيغية، الجزائر: دار هومة، ط:2، 2012، ص97.

² ياسين بوراس، التعدّد اللغوي والتنمية الاجتماعية -أفاق التنمية في الجزائر- جامعة تيزي وزو، أعمال الملتقى الوطني حول التخطيط اللّغوي 3-5، 2012، ج2، منشورات مخبر الممارسات اللّغوية في الجزائر، ص232.

³ صالح بلعيد، في المسألة الأمازيغية، 2012، ص97.

⁴ ينظر: المرجع نفسه.

ج- اللهجة الشّليحيّة:

وهي لغة السّكان المتمركزون في مناطق متفرقة كتيبازة، والمناطق الصحراوية مثل : تقرت، ومدن الشريط المحاذي للمغرب الأقصى كمغنيّة، ولهم امتدادات عالية في المغرب.¹

د- اللهجة التارقية:

يتحدث بها الطّوارق وهي قبيلة كبيرة موزعة بين الجزائر ليبيا والنيجر، ولا يتعدى عدد المتحدثين بها في الجزائر عشرة آلاف نسمة، ويستعملون اللهجة التارقية، ويتواجدون في ولايات مثل: اليزي، تمنراست، جانت...²

هـ- اللهجة الميزابية:

وهي اللّغة التي يتحدث بها سكان بني ميزاب، المستوطنون في غرداية والمدن الاباضية الأخرى من الجنّوب الجزائري...³

و-اللّغة الفرنسيّة:

لقد تزامن ظهور اللّغة الفرنسيّة في المجتمع الجزائري اللّغوي، مع تواجد المستدمر الفرنسي في الجزائر، أصبحت اللّغة المسيطرة في الوضع الاجتماعي، بإتباع سيادتها في القطاع الاقتصادي والإداري والسياسي، وهكذا ضيقت اللّغة الفرنسيّة مجالات استعمال اللّغة العربيّة والأمازيغيّة والتعامل معها.⁴

ز-اللّغة الانجليزية:

لغة التّواصل العالميّة، فرضتها العولمة والتطور التكنولوجي والرقمي الرهيب، بالإضافة إلى اللغات الأجنبية التي تدرس في الثّانويّة شعبة اللغات الأجنبية الإسبانيّة والألمانيّة والإيطاليّة، والجامعة في بعض المناطق.⁵

¹ ينظر محمد العربي الزبيري، الغزو الثقافي في الجزائر يصدرها اتحاد الكتّاب الجزائريين، ص18.

² ينظر المرجع نفسه.

³ ينظر صالح بلعيد، في المسألة الأمازيغية، 2012، ص97.

⁴ ينظر المرجع نفسه.

⁵ سهيلة درويش، تعليم اللّغة الأجنبية لغة ثانية اللّغة الفرنسيّة في الجزائر، -جامعة تيزي وزو، أعمال الملتقى الوطني حول التخطيط اللّغوي 3-5، 2012، ج2، منشورات مخبر الممارسات اللّغويّة في الجزائر، ص104.

انطلاقاً مما سبق المشهد اللّغوي في الجزائر يطرح مسائل مختلفة وإشكاليات متداخلة تتصل بالممارسات اللّغويّة، ومظاهر التواصل اللّغوي الاجتماعي وهي نتيجة وضعية التعدّد والتنوع اللّغويين.

الشكل الأول: يمثل الخريطة اللّغويّة في الجزائر: ¹



تشكل البيئة اللّغويّة في الجزائر مناخا ملائما للتعدّد اللّغوي من خلال المنظومة اللّغويّة التي يعترّوها تعدّد لغوي داخلي، (العامية والأمازيغيّة)، وتعدّد آخر خارجي مرتبط بالتقاء لغات مختلفة مثل: (الفرنسيّة، الإسبانيّة، الانجليزية)، في إطار حقول تداولية تصل اللغات الرسميّة والوطنية والعالميّة ضمن أفق المواطنة اللّغوية بغية تحقيق الأمن اللّغوي ومواكبة العولمة، والهيمنة الرمزية لبعض المنظومات التعبيرية، ويمكن رسم ملامح المشهد اللّغوي في الجزائر بوجود ظاهرتين بارزتين:

1- ظاهرة الازدواجيّة اللّغويّة:

وجود عربيّة فصيحة تستخدم في المناسبات الرسميّة والكتابة والأدب والتّعليم والإدارة، ولهجات محليّة عاميّة تستعمل في الحياة اليوميّة وفي المحادثات في المنزل وفي الشارع، هذه الظّاهرة أصبحت تولّد مشكلة لغوية تربوية كبرى في مؤسسات التّعليم، ذلك أنّ وجود مستويين لغويين لبلد واحد يعيق التحصيل المعرفي للغة العربيّة، حيث يميل الطلبة للغة العاديّة.

2- ظاهرة الثنائيّة اللّغويّة:

معظم أفراد المجتمع الجزائري يتحدث بلغة عربيّة هجينة وغريبة الأطوار، جزء منها عربي ومفاصلها أجنبية، تستخدم فيها مصطلحات أجنبية ويضاف إليها لكنة أجنبية للجزء العربي، من الخطاب المحكي، وما زاد تأزم المشهد اللّغوي عسر مناهج اللّغة العربيّة في المدارس والجامعات، من حيث عدم ملاءمتها لأذواق الجيل والاتجاهات السلبية، نحو استعمال اللّغة العربيّة الفصيحة في التخاطب اليومي، وفي مختلف اللهجات المحليّة.¹

وما يجدر التنويه به أنّ هذه المنظومة اللّغوية التي اتسمت بها الجزائر لها خلفية تاريخية ومنطلقات فكرية ومرجعيات سياسية، فالمشهد اللّغوي الجزائري يتصف بالتعدديّة اللّغويّة نتيجة تظافر جملة من العوامل والأسباب ساهمت في تكريس مظاهر التعدّد اللّغوي في المجتمع الجزائري.

¹ ينظر، صالح بلعيد، في المسألة الأمازيغية، دار هومة، الجزائر، ط2، 2012، ص 96 .

1-4 الأسباب التي خلفت الواقع اللّغوي في الجزائر:

إنّ تشخيص الوضع اللّغوي، ثمّ معرفة أسبابه هي أول خطوة في مراحل التّخطيط، لذا ارتأيت أنّه من الضروري البحث في أسباب هذه الأوضاع اللّغويّة التي آلت إليها الجزائر. هناك العديد من المؤثرات التي سببت وجود هذا الخليط الذي شوه لغة الضاد على يد الجيل الجديد ولعل أهم هذه الأسباب نذكرها كالآتي:

أ- العوامل التاريخيّة:

الاحتلال الروماني، الفتح الإسلامي الوصاية العثمانيّة، الاحتلال الإسباني، الاستعمار الفرنسيّ خاصّة، وما خلفه من آثار سلبية في المجتمع، وفي هذا الصدد يرى الباحث الزبيري أنّ اللّغة العربيّة قد تأخرت باعتبارها وسيلة ثقافيّة علميّة عصريّة، وهو ما تسبب في شلّ التّعليم، وزيادة في خطورة الجهل موروث من الهيمنة الاستعماريّة.

وهذا يوضح أنّ الجزائر تعاني من مخاطر لغوية ووجود اختلافات عميقة في المنطلقات الفكريّة، وهو ما أثر بشكل سلبي على الفرد والمجتمع، بالإضافة إلى تنامي اللّغة الأجنبيّة وسيطرتها، وترويج فكرة أهمية هذه اللّغة على حساب اللّغة العربيّة.¹

ب- العوامل التّكنولوجيّة:

«وسائل التّواصل الاجتماعي (فايسبوك، واتساب، فاير، انستغرام، تيك توك وغيرها)، وسائل الاعلام (الإذاعة، التلفزيون، اليوتيوب)، فالمشهد اللّغوي في وسائل الإعلام في البلدان العربيّة يهيمش اللّغة العربيّة الفصيحة المشتركة، لعدم التزامهم باللّغة الرسميّة التي تنص عليها دساتير الدول العربيّة، وكذا اللّهجات العاميّة في عرضها المنتجات التجارية، وتشمل الوسائل الآتي ذكرها:

- الأنترنت:

تعتبر مزيجا بين الدارجة والعربيّة الفصحى والكتابة اللاتينيّة، من خلال الرّسائل القصيرة، التي تحمل في طيّاتها اقتباسات لغوية وعرفا خاصا في كتابة الرّسائل الإلكترونيّة.

¹ ينظر، محمد العربي الزبيري، الغزو الثقافي في الجزائر يصدرها اتحاد الكتاب الجزائريين، ص 18 .

- الهواتف النّقالة:

أدت بالشباب إلى ابتكار لغة تواصل خاصة بها شوهت اللّغة العربيّة حيث أصبحت ألسنتهم تتلفظ بمزيج من اللغات الأجنبيّة يكون فاعلها بالعربيّة وفعلها بالانجليزية ومفعولها بالفرنسيّة وهكذا ...

- الأغاني:

حيث ساهم انتشار أغاني الفيديو كليب في التّرويج للغة دخيلة ذات كلمات غير نظيفة.¹

ج- العوامل التّعليميّة: (المدرسة):

لغة التدريس، مناهج التعليم وطرائقه، من المؤسف أن نجد منظومة تربويّة تعيق عمليّة التعلم ومعلم العربيّة يشرح الدرس بالعاميّة خاصة في السّنوات الأولى للتعليم.

د- (العوامل النّفسية):

عقدة النقص لدى مستعملة اللّغة العربيّة بسبب اعتقاد ساد هو أنّ اللّغة العربيّة الفصحى، ليست لغة تطوّر وعلم وحضارة، وتفضيل اللغات الأجنبيّة، وهناك من يزعم أنّ اللّغة العربيّة هي أنثروبولوجيا صالحة للدراسة فقط، لذلك نرى الذين يدرسون اللّغة العربيّة يرون أنفسهم أقلّ مستوى من الذين يدرسون اللغات الأجنبيّة ويفتخرون بها لأنّهم يرون فيها التّطور، والحضارة والعلم والثّقافة...²

إنّ المتكلم الجزائري يعاني من ضعف على مستوى الاستعمال اللّغوي، حيث انتشر في المحيط اللّغوي انتشارا مرعبا للعاميّة مقارنة بالفصحى، لقد أصبح المتكلم الجزائري لا يتحدث باللّغة الفصحى إلّا في المحافل الدوليّة والرّسائل الاداريّة ونشرة الأخبار، وحتى أستاذ اللّغة العربيّة يشرح لطلّبه بالعاميّة، وهذه المسألة تطرح إشكالا لغويا كبيرا نصوغه على الشّكل الآتي:

-هل ضعف مستوى استعمال اللّغة الفصحى عند المتكلم هو انحدار لمستوى الكفاءة اللّغويّة عند المتكلم؟

¹ ينظر، محمد العربي الزبيري، الغزو الثقافي في الجزائر يصدرها اتحاد الكتّاب الجزائريين، ص 18 .

² ينظر. المرجع نفسه.

وإذا كان الأمر كذلك فكيف يمكن إعادة اعتبار اللّغة العربيّة؟

وكيف يمكن توسيع التّواصل وفتح نطاق الممارسة باللّغة العربيّة الفصحى؟

لا شك أنّ كثيرا من متكلمي اللّغة العربيّة أصبحوا يجهلون قواعد هذه اللّغة، بل لا يريدون معرفتها، ولا يوظفونها بالشّكل المطلوب، بل أصبحوا يفرّون إلى العاميّة بحثا عن اليسر والسهولة من جهة، ومن جهة أخرى الكثير منهم يحاول التّواصل بالفرنسيّة أو الانجليزية في اعتقاد هؤلاء يعتبر "موضة العصر"، وعلى حدّ تعبير الباحث عبد القادر الفاسي الفهري إنّ الأزمة ليست أزمة لسان بقدر ماهي أزمة انسان، إنسان أصبح يجهل قواعد لغته، لا يعرفها ولا يوظفها بالشّكل المطلوب.¹

وقد شخّص الباحث مظاهر معاناة اللّغة العربيّة في وضع التّعليم والإدارة والاقتصاد والإعلام وأزمة مؤسسة لغويّة...

إنّ استعمال اللّغة الفصحى بصورة منسجمة مع أفراد المجتمع حيث ينتشر التّواصل ويعمم يتطلب تكاتف جهود، فهي عمليّة تستلزم نهضة لغوية تمس كلّ القطاعات وتستدعي مشاركة جماعيّة ومجاهدة السلطة الوصية، لذا على الدولة أن تتبنى سياسة لغوية راشدة وتشرك الخبراء المختصين، وتمنح سلطة القرار إلى أهل الاختصاص.

¹ ينظر، عبد القادر الفاسي الفهري، أزمة اللّغة العربيّة في المغرب بين اختلالات التعدد وتعثّرات الترجمة، دار الكتاب الجديد المتحدة، المغرب، 2010، ص 14/12.

خلاصة الفصل الأول:

حاولت في هذه المقاربة ضبط المصطلحات المتعلقة بظاهرة التعدّد اللّغوي وتحديد مفاهيمها وأصنافها أشكالها، ومن هذا المنطلق يتأكد الباحث أنّ التعدّد اللّغوي ظاهرة لغوية عامة تتحكم فيها مؤثرات مختلفة (اجتماعيّة، ثقافيّة، تربويّة وسياسيّة)، تجعل منها قضية لغوية معقدة جدية بالبحث؛ وهذه المسوغات دفعت البُحاث من مختلف المجالات (اللسانيّات، علم الاجتماع، علم اللّغة النّطبيقي والتّعليميّات...) إلى الاهتمام بحقل التعدّد اللّغوي والتأسيس والتّقييد له سواء على المستوى النظري أو المستوى الإجمالي، فهي ليست مجرد ظاهرة سطحيّة بل تشكل عبر نتائجها وتجلياتها سببا جوهريا في استيعاب طبيعة الإنسان وسماته الفكرية والوجدانيّة والسلوكيّة.

تجاوز اللّغويّون مرحلة البحث في أسباب وجود ظاهرة التعدّد اللّغوي إلى مرحلة تقتضي البحث في قرارات تستدعي إيجاد حلولاً للمسألة التّعليميّة الناتجة عن قضية التعدّد اللّغوي. وهو ما يدفع أهل الاختصاص إلى البحث عن ممارسة استراتيجية جديدة، غايتها استثمار التعدديّة في تحقيق التنمية اللّغويّة والتي تسمح بإعادة هيكلة نظام المجتمع وفق ما يتناسب مع مستجدات العصر العالميّة؛ ولتحقيق ذلك ينبغي تتبع آليات نذكرها كالآتي:

أولاً: استثمار الجانب الايجابي للتعدّد اللّغوي.

وثانياً: حصر سلبيّات التعدّد اللّغوي خاصة في الجانب التّعليمي والتّعليمي، وذلك من أجل معالجتها ضمن استراتيجية محكمة منظّمة من طرف أهل الاختصاص وصناع القرار الذين يبحثون في إطار مهيكّل منظم تتحكم فيه السياسة والتّخطيط اللّغويين.

والجزائر على غرار بلدان العالم تعاني من أزمة لغوية وتتسم بظاهرة التعدّد اللّغوي، وذلك إلى جانب الفصحى نجد: اللهجات العامّة، الأمازيغيّة، الفرنسيّة، الانجليزية، الإسبانيّة. وهذا ما جعل الجزائر تواجه أزمة لغوية معقدة وخلق لدى المتكلمين لغة هجينة مزيج بين العربيّة والفرنسيّة والانجليزية نحو قول المتكلم: (صباح الخير واش رك)، فيرد الآخر:

(Bien çava yes رني)، أو (في الطريق لقيت أكسيديو Accident حادث...)، غيرها من هجين لغوي لا هو بالفصح العربي ولا العامي ولا الفرنسي ولا الإنجليزي، والسؤال المطروح كيف تصرفت الجهة الوصية إزاء هذه المشكلة اللغوية؟

ولحل هذه الأزمة انتهجت الجزائر استراتيجيات متنوعة بداية بسياسة التعريب ثمّ التخطيط لإنشاء مجامع لغوية وإدخال اللّغة العربيّة في وسائل الإعلام والاتصال، خاصة أنّ ظاهرة التعدّد اللّغوي طغت على اللّغة الأم وأثرت في تعلم وتعليم اللّغة العربيّة؛ إذ لا بدّ من فرض سياسة لغوية تتلاءم مع المنظومة التربويّة والمنظومة اللّسانية في المدرسة الجزائرية.

ويجب إعادة هيكلة المنظومة اللّغوية وبناء منظومة تربوية في إطار سياسة وتخطيط لغويين تتجند لها هيئة خاصة تضم أساتذة وخبراء وإطارات ومفكرين مختصين إلى جانب إطارات الدولة وتواكب المستجدات الفكرية والتقنيّة العالميّة.

وهذا ما سأطرق إليه في الفصلين الثاني والثالث من خلال التنظير ثمّ التطبيق والبحث على آثار الظاهرة في متوسطات ولاية المسيلة عينة الدراسة.

الفصل الثاني

تحصيل اللغة العربيّة في المدرسة الجزائرية

أولاً: التّحصيل اللّغوي مفهومه وأنماطه اللّغويّة

ثانياً: أدوات قياس التّحصيل المدرسي للغة العربيّة في الجزائر

ثالثاً: آليات تحصيل اللّغة العربيّة في المدرسة الجزائريّة

تمهيد:

تعتبر اللغة هوية الأمة وحضارتها، ترقى برقيها، وتتخط بانحطاطها، فهي وسيلة لتواصل الأفراد داخل المجتمع ولسان الأمة ورمز هويتها وناقل لحمولة حضارية وفكرية للمجتمع الذي تنشأ فيه، وأداة للتعليم والتعلّم والثقافة، لذا يسعى علماء التربية في إعداد مقررات تسهل على المتعلم عملية تحصيل اللغة.

أولاً: التحصيل اللغوي مفهومه وأنماطه اللغوية:

1- تعريف مصطلح التحصيل اللغوي:

إنّ عبارة التحصيل اللغوي تتكون من مصطلحين هما: التحصيل + اللغة، فاللغة سبق تعريفها في الفصل الأول، أما التحصيل من الناحية اللغوية فهو مشتق من الفعل: حَصَلَ يحصل، حُصِلَ، وحَصَلَ الشيء حُصُولاً، ويُقال: حَصَلَ العِلْمُ، وحَصَلَ المَالُ و(تحَصَّل) الشيء تَجَمَّعَ وَتَثَبَّتَ، وَيُقَالُ مَا حَصَلَ فِي يَدَيَّ شَيْءٌ مِنْهُ مَا رَجَعَ، وَيُقَالُ تَحَصَّلَ مِنَ الْمُنَاقَشَةِ كَذَا اسْتُخْلِصَ الْحَاصِلُ، مَا خُلِصَ مِنَ الذَّهَبِ وَالْفِضَّةِ وَنَحْوَهَا مِنْ حِجَارَةِ الْمَعْدِنِ، وَيُقَالُ: هَذَا حَاصِلُ الْمَالِ بَاقِيهِ بَعْدَ الْحِسَابِ وَحَاصِلُ الْمَوْضُوعِ خُلَاصَتُهُ...¹، وعليه فالتحصيل: تَجَمُّعٌ وَتَثَبُّتٌ.

1-1 تعريف التحصيل اصطلاحاً:

تناول الباحثون مصطلح التحصيل تنظيراً وممارسة تبعاً للمنطلقات الفكرية، فاختلّفوا في تقديم تعريفات للمصطلح من حيث المنهج والموضوع والغاية؛ فنجد أصحاب الرأي الأول يركزون على العمليات العقلية الفكرية التي تحدث داخل الدماغ البشري أثناء استقبال المتكلم الرسالة؛ وهذا ما ذهب إليه الدكتور أحمد معتوق: «هي تلك الألفاظ المكتسبة وتهيء لعمليات الرابط الذهني بين هذه الألفاظ ومدلولاتها ومفاهيمها المتجسدة في واقع الحياة، وتبعث على

¹ مجد الدين محمد بن يعقوب الفيروز آبادي، قاموس المحيط، تحقيق: أنس محمد شامي، زكرياء جابر أحمد، دار الحديث، القاهرة، ط2008، ص371.

تكرار استدعائها واستحضارها من الذاكرة وحضورها في ذهن وتهيئها للاستعمال»¹، والملاحظ من التعريف أنّ صاحبه يركز على الأطر الفكرية التي تحدث داخل الدماغ.

فالمقصود بالتحصيل: «معرفة مهارات مكتسبة من قبل المتعلمين، نتيجة دراسة موضوع أو وحده تعليميّة محدّدة»²، أما هذا التعريف فقد أولى عناية بالمهارات اللّغويّة المكتسبة. وبناء على ما سبق فالتّحصيل هو مجموعة من السلوكيّات والمهارات والألفاظ والأساليب والمفاهيم المكتسبة من قبل المتعلم، خلال مسيرته التّعليميّة في مادة اللّغة العربيّة، حيث بإمكانه استرجاعها بطريقة لفظا أو كتابة عند الحاجة لها.

1-2 تعريف التّحصيل اللّغوي:

حظي مصطلح التّحصيل اللّغوي بالدراسة من قبل ثلة من الباحثين سواء على المستوى النظري أو الإجمالي، واختلفوا في تعريفه حسب المجال والاستراتيجية والهدف، ويُقصد بالتّحصيل اللّغوي: مستوى المعرفة اللّغويّة للطالب بما لديه من معرفة لغوية من حيث مهارات اللّغة وفروعها، كالنحو والصّرف ومعاني المفردات، والبلاغة والقراءة والكتابة بمهاراتها المختلفة.³

فالمتعلم يتلقى التّحصيل اللّغوي من مصادر متنوعة بدايتها الأسرة فهي اللّبنة الأساسيّة في تكوين الطفل ثمّ الرّوضة أو المسجد والمكتبة والمدرسة ناهيك عن التلفاز والمذياع ووسائل التكنولوجيا الحديثة.

كلّ هذه المؤسسات تساهم في بناء شخصيّة المتعلم لغويّا، وقبل أن يُلجّ المتعلم إلى مرحلة المتوسط تتكون عنده حصيلة لغوية من المصادر الّأنفة الذكر، والتي اكتسبها عبر هذه المراحل،

¹ أحمد محمد معتوق، الحصيلة اللّغويّة، مصادرها أهميّتها ووسائل تنميتها، عالم المعرفة، الكويت، 1996، ص1.

² فريدة شنان مصطفى هجرسي، تصحيح وتنقيح عثمان آيت مهدي، المعجم التربوي ملحقة سعيدة الجهويّة، المركز الوطني للوثائق التربويّة، الجزائر، 2009، ص4.

³ عمران علي أحمد مصلح، أثر التّحصيل اللّغوي في الاستيعاب القرائي لطلبة الصف العاشر في محافظة رم الله بفلسطين، مجلة جامعة المدينة العالمية سابقا، مجمع فلسطين، أبريل 2015، ص647.

وتساهم هذه الهيئات في بناء مهاراته وتكون متباينة بين المتعلمين حسب التكوين الذي مر به المتعلم خلال مساره التعليمي.

وفي هذا الصدد ينبغي الإشارة إلى مفهوم الاكتساب اللغوي وآلياته، وانطلاقاً مما سبق فالتحصيل اللغوي متعلق بمجموع المعارف اللغوية التي اكتسبها المتعلم من حيث المستويات اللغوية: الصوتية والصرفية والتركيبية والدلالية والمعجمية ومن حيث المهارات اللغوية: القراءة والكتابة والتحليل والإنتاج الشفوي والكتابي، فالإكتساب نتيجة ايجابية لعملية التحصيل اللغوي.

2- الاكتساب اللغوي:

2-1 مفهوم الاكتساب:

اهتم الدارسون في المجالات المختلفة بمصطلح الاكتساب مما أدى إلى تعدّد مفاهيمه ودلالاته، وهذا راجع لتأثر كلّ دارس في المجال الذي يشتغل فيه، لكن وقع إجماع على أنّه تغيير يحدث في سلوك المتعلم من خلال توظيفه مهارة ما، حيث عرفه حسن شحاتة في معجمه المصطلحات التربوية والنفسية بأنّه: «زيادة أفكار الفرد ومعلوماته، أو تعلمه أنماط جديدة للاستجابة، أو تغيير أنماط استجابته القديمة، كما يعني نموّ في مهارة التعلم أو النضج أو كليهما»¹؛ أي: نمو مهارة حسية، حركية، وجدانية، فكرية، عقلية وتعلمها بطريقة سليمة وهنا لابدّ الإشارة إلى مصطلح التعلم.

2-2 مفهوم التعلم:

تعددت تعاريف مصطلح التعلم عند العلماء والمفكرين من حيث الأسلوب والهدف والمنهج، وتتنوعت في خصوصيّتها وعموميّتها، ومن أهمها تعريف مون: (Mun) «التعلم هو حدوث تغيير في السلوك، وهذا حصيلة نشاط أو تدريب خاص أو ملاحظة»²، أي: شكل من أشكال العملية التعليمية فهو «لبّ العملية التربوية كلّها، وأن أي صورة من النشاط التربوي إنما هي عبارة عن

¹ حسن شحاتة، زينب النجار، معجم المصطلحات التربوية (عربي، انجليزي)، (انجليزي-عربي)، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، ط2003، ص57.

² جرجس ميشال جرجي، معجم مصطلحات التربية والتعليم (عربي-فرنسي-انجليزي)، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان، ط1، 2005، ص148.

موقف تعليمي هادف»¹، وهناك من يعرفه بأنّه: «هو كلّ ما يكتسبه الإنسان عن طريق الممارسة والخبرة، وهو الوجه الآخر لعملية التّعليم ونتاج لها، ويقترن بها بحيث لا يمكن فصل أحدهما عن الآخر»².

وتدل هذه التعاريف على أنّ التّعلم يحدث في سلوك المتعلم ويبدو جلياً في تنمية مهارته (الوجدانيّة والعقليّة والحركيّة...)، فالتّعلم «يعدّ مفهوماً رئيساً فهو أحد القدرات الأساسيّة للإنسان التي تتجلى وتتطور من خلال النّشاطات التي يقوم بها لاكتساب الخبرات التي تساعد في تحرير نفسه من الجهل، وإلى تشكيل وتعديل وتغيير سلوكه، وتتمرّ عملية التّعلم هذه بثلاث مراحل هي: الاكتساب، الاختزان والاستعادة»³، وهنا لابدّ من التمييز بين المصطلحين: الاكتساب والتّعلم.

2-3 الفرق بين تحصيل اللّغة بالاكتساب وتحصيلها بالتّعلم:

أشار ابن خلدون إلى الفرق بين الاكتساب والتّعلم للغة حيث يرى أنّ الاكتساب هو الذي يؤدي إلى حصول الملكة وليس التّعلم الذي ينتج عن تعلم القوانين اللّغة يقول: «وهذه الملكة تحصل بممارسة كلام العرب وكرره على السّمع والنّقطن لخواص تراكيبه وليست تحصل بمعرفة القوانين العلميّة في ذلك فإنّ القوانين إنّما تفيد علماً بذلك اللّسان ولا تفيد حصول الملكة في محلها...»⁴، ويمكن حصر مواطن الفروقات بين تحصيل اللّغة بالاكتساب وتحصيلها بالتّعلم في النقاط الآتية:

أ - الاكتساب أسبق من التّعلم لأنّه يبدأ منذ الولادة بينما التّعلم يأتي فيما بعد.

ب- يتمّ اكتساب اللّغة الأم، بينما تعلم اللّغة الثّانية.

¹ إيهاب عيسى المصري، طارق عبد الرؤوف عامر، علم النفس المدرسي، مؤسسة طيبة للنشر والتوزيع، القاهرة، ط1، 2014، ص68.

² فاطمة بنت محمد العبودي، استراتيجيات التّعلم والتّعليم والتّقويم، جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن، الرياض، السعودية، (1434هـ-1435هـ)، ص13.

³ ابتسام صاحب موسى الزويني، أساليب التّعليم قديمها وحديثها، الدار المنهجية للنشر والتوزيع، الأردن، ط1، 2015، ص23-24.

⁴ ابن خلدون (عبد الرحمن)، المقدمة، ج3، ص265.

* الانغماس اللغوي: الحمام اللغوي، تكيف الفرد مع لغة المنشأ؛ أي: يتأقلم الفرد مع لغة البيئة التي وضع فيها نتيجة المداخلة ودافع الحاجة والرغبة.

ج - تحصيل اللغة بالاكْتساب عملية عفوية طبيعية؛ أي: فطرية في بيئة طبيعية وواقعية، أما تحصيلها بالتعلم فهو عملية مقصودة فيتم من خلال المعرفة المُدرّكة وتحدث في أماكن معينة (رياض الأطفال، المدارس، المساجد، مراكز التعليم الخاص، الشارع).

د - الاكْتساب يعني الحصول على شيء لم يكن موجودا من قبل، بينما التعلم ينطلق من مكتسبات قلبية.

هـ - التّحصيل بالاكْتساب يكون قصيرا، والتّحصيل بالتعلم يتطلب وقتا فيكون بالتخطيط والممارسة وبذل مجهود.¹

ومن الطبيعي أن يتبادر إلى الذهن سؤال مفاده: لماذا يتعلّم الفرد اللغة؟

ومما لا يدع مجالا للشك أنّ الحاجة العلميّة والمعرفيّة والعملية تدفع بالفرد إلى تعلم لغة القوم الذين يقطنون فيه، بُغية تحقيق أغراضٍ متنوّعة؛ قد تكون اجتماعيّة، أو اقتصاديّة، أو ثقافيّة، أو دينيّة، أو تعليميّة، وهذه الأخيرة تفرض عليه الانغماس سيتعلمها من أجل قضاء حاجة معينة، وعليه فحاجة الإنسان دافع وعامل أساسي لتعلّم لغة ما.

لذا تعددت نظريات تعلم اللغة الأم واللغة الثانية عند العلماء والمفكرين وتباينت الآراء ووجهات النظر حول التأثير والتأثر بينهما على دماغ المتعلم، ويمكن أن أعرج لأهمها باختصار في العنصر الموالي، وقبل الحديث عن النظريات التعليمية ينبغي التطرق إلى أهم العناصر التي تبنى عليها:

أ- المعنى الإجرائي للغة الأولى:

هناك من عرفها على أساس المكان الذي تتعلم فيه؛ أي: لغة المدرسة أو التعليم والتي يتعلمها الإنسان بعد أن يستوعب اللغة الأم، وهناك من عرفها على أنّها اللغة القوميّة، والتي تعتبر تلك اللغة التي ينص عليها الدستور، والتي يتعلمها أفراد مجتمع تتعدّد لغاتهم الأولى وتتباين لهجاتهم، مما يفرض وجود لغة تربط بين أفرادهم، فتتوحد بينهم أساليب التعبير، وتتقارب أنماط التفكير ويتحقق الاتصال المنشود.²

¹ ينظر، ابتسام صاحب موسى الزويني، أساليب التدريس قديمها وحديثها، ص 23.

² ينظر، رشدي أحمد طعيمه، محمد السيد مناع: تدريس اللغة العربية في التعليم العام (نظريات وتجارب)، دار الفكر العربي، مصر، ط 1، 2000، ص 33.

أما في بحثي فالمقصود بها اللغة العربية الفصحى: «التي تدرس رسميا في المدرسة الجزائرية شفويا وكتابيا لكل الأطفال الجزائريين في كل مراحل التعليم، وتستعمل في التدريس والتعليم والاتصال الرسمي داخل المدرسة»¹؛ حيث تعدّ «اللغة الرسمية في الجزائر منذ دستور 1963 بالرغم من اعتبار اللغة الأمازيغية لغة قومية منذ التعديل الدستوري لـ 8 ماي 2002م؛ إذ نجد أن 72% من الجزائريين يتحدثون العربية، بينما 28% يتحدثون الأمازيغية»².

ب- المعنى الإجرائي للغة الثانية (الأجنبية):

اللغة الثانية (الأجنبية) هي كل لغة تدرس في المدرسة إضافة إلى اللغة الرسمية، والمقصود بها في بحثي هو اللغة الفرنسية باعتبارها اللغة الثانية التي تدرس بعد اللغة العربية الفصحى.

ج- تعليم اللغة الثانية:

هو التعليم الذي يدرس اللغة الأجنبية إضافة إلى اللغة الأولى (الرسمية)، ولكن يبقى تدريس المواد الأخرى باللغة الرسمية³.

د - التعليم متعدد اللغات:

هو النظام التعليمي الذي يدرس أكثر من لغة أجنبية إضافة إلى اللغة الرسمية، ويجعل إحدى اللغات الأجنبية لغة التدريس للمواد الدراسية الأخرى، ومن العوامل التي ينبغي الإشارة إليه في هذا البحث العوامل المتعلقة بالمتعلم، والعوامل المتعلقة بالمادة التعليمية⁴.

2-4 نظريات التعلم:

تسعى نظريات التعلم إلى معرفة أليات التعلم وشروطه المتنوعة، وتعمل كل نظرية على تحديد الأولويات والأجدر بالاهتمام، وتتأثر نظريات التعلم بمجمل المعطيات العلمية

¹ ينظر، خالد عبد السلام، دور اللغة الأم في تعلم اللغة العربية الفصحى في المرحلة الابتدائية بالمدرسة الجزائرية، رسالة دكتوراه، سطيف، الجزائر، 2012/2011، ص36.

² ينظر، محمد الأمين خلادي، التعدد اللغوي في الجزائر، مجلة دراسات في العلوم الإنسانية، جامعة أدرار، الجزائر، ص1.

³ ينظر، رشدي أحمد طعيمه، محمد السيد مناع: تدريس اللغة العربية في التعليم العام (نظريات وتجارب)، ص33.

⁴ ينظر، المرجع نفسه.

التي وفرتها، إلى الآن، مجموعة متنوعة من الدراسات والأبحاث السيكلولوجيّة، على الخصوص، والتي استطاعت أن تفهم وتفسر العديد من الآليات المختلفة التي تتدخل، بهذا القدر أو ذاك، في حدوث التعلم.¹

ومن دون هذه المعرفة المعمقة، يمكن أن تصبح عمليّة التّعليم ضرباً من التّعسف، المضّر بالمتعلم، فنحن أمام كائن حي، لقد أفرزت الاتجاهات النظريّة في اكتساب اللّغة اتجاهين قويين، الاتجاه الأول يقول بوجود جوانب فطرية في تعلم اللّغة، في حين يؤكد الآخر على النمو الإدراكي والمعرفي من أجل تحقق هذا الاكتساب.²

هذا ما أدى إلى ظهور عدة تقسيمات لنظريات التعلم عموماً، كأن تُقسم بشكل عام إلى اتجاهين أساسيين:

1- النظرية السلوكية (الارتباطية الوظيفية):

تعتبر وليدة علم وظائف الأعضاء في بداية نشأتها، وقد ارتبطت ارتباطاً وثيقاً باسم العالم (إيفان بافلوف Ivan Pavlov)، (1849-1936م)، فهي نظرية تقوم على أساس أنّ الكائن الحي يمكن تنظيمه وتوجيهه والتنبؤ بإمكانية حدوثه بناء على قواعد وقوانين، فهي تنظر للسلوك على أنّها وحدة معقدة يمكن تحليلها إلى وحدات ذرية بسيطة.³

هذه الوحدات هي: «الاستجابات الأولى التي ترتبط بمثيرات محددة، فسيل اللعاب مثيرها شم الطعام وتذوقه وسحب الذراع مثيره وخز إبرة، وهذه كلّها استجابات أو ردود أفعال لمثيرات محددة، والعلاقة التي تربط الاستجابات والمثيرات علاقة موروثية في الجهاز العصبي وهي سابقة على كلّ خبرة وتعلم واكتساب»⁴، كما تستند النظريّة السلوكيّة إلى عدة اتجاهات في دراستها وهي:

¹ ينظر، مقران يوسف، دروس في اللسانيات التعليمية، شعبة اللّغة العربيّة وآدابها، الجزائر، ص73.

² ينظر، المرجع نفسه، ص73.

³ ينظر، محمد مصطفى زيدان، نظريات التعلم وتطبيقاتها التربوية، دار الشروق، جدة، 1983 م، ص93.

⁴ ينظر، المرجع نفسه.

أ- الاشتراط البسيط أو الاشتراط الكلاسيكي لبافلوف Pavlov:

نظرية تركز على دراسة المثير وما يؤثر فيه من تغيرات وظروف بيئية في قوته وضعفه. الاشتراط الإجرائي لسكينر skinner تركز على دراسة أنواع الاستجابات بصفة خاصة ودرجتها والعوامل المؤثرة فيه.¹

ب- نظرية التعزيز لدولار Dollar W Kille:

هي نظرية جديدة بالدراسة لاستطاعتها الجمع ما بين المبادئ التقليدية التي وضع مبادئها فرويد Freud وبين مبادئ السلوكيين التي ترفض التعامل مع الدوافع غير المنظورة.

ج- نظرية الارتباط والمحاولة والخطأ: (التعلم بالمحاولة والخطأ):

تعتبر من أهم النظريات جاء بها العالم ثورندايك El.Thorndike، تشير هذه النظرية إلى أنّ التعلم عبارة عن عملية ارتباط بين مثير واستجابة وأنه يتم حدوث الارتباط، وإقامة العلاقة عن طريق التفاعلات العصبية، ويقوم الارتباط على قوانين رئيسية ثلاثة: قانون الاستعداد، قانون التدريب، قانون الأثر إضافة إلى قوانين أخرى ثانوية.²

ما يمكن قوله على هذه النظرية أنّها تركز على سلوك المتعلم وما يطرأ عليه من تغير في عاداته مهملة العقل ومهتمة بالجانب السلوكي، فترى التعلم يحدث بالتكرار والتدرب والتعزيز مثل نقطة الاستحسان التي يمنحها المعلم للمتعلم عندما يحفظ قاعدة.

2- النظرية المعرفية:

هي نظرية ظهرت في النصف الثاني من القرن العشرين وجاءت ردة فعل على النظرية السلوكية، وركزت بشكل أكبر على سيكولوجية التفكير ومشاكل المعرفة، كما أنها نادى بضرورة عرض الموضوع أو المشكلة بطريقة مناسبة تتيح للفرد بناء إدراكا يؤدي إلى الاستبصار أي فهم العلاقات الأساسية التي تتضمنها المشكلة.³

¹ ينظر، رمضان القذافي، نظريات التعلم دار العربية للكتاب، ط2، ليبيا، تونس، 1981م، ص128.

² ينظر، المرجع نفسه.

³ ينظر، جابر عبد الحميد، سيكولوجية التعلم ونظريات التعليم، طبلا، مصر: دار النهضة العربية، 1978م، ص224.

3- النظرية الجشطاطية:

جاءت هذه النظرية رد فعل على المدرسة السلوكيّة، وتهتم هذه النظرية بصورة خاصة بطريقة إدراك الأشياء عن طريق البصر وكيف أنّ هذا الإدراك البصري يتعامل مع الأشياء في إطارها الكلّي دون التفاصيل.¹

4- نظريات تعلم اللّغة الثانية:

أورد الباحث معززون سمير في مقاله اكتساب اللّغة الثانية وأثره على اللّغة الأولى بعض هذه النظريات نذكر منها:

أ- **نظرية التّطابق:** ترى هذه النظرية أنّ اكتساب اللّغة الأولى وتعلم اللّغة الأجنبيّة عمليتان متطابقتان في الأساس.

ب- **نظرية التّباين:** ترى هذه النظرية أنّ تعلم اللّغة الأجنبيّة يتحدد بصورة كبيرة بفعل الأنماط الصوتية واللّغويّة الخاصة باللّغة الأولى التي يتمّ تعلمها.²

أما **جلال شمس الدين** فقد أورد في كتابه علم اللّغة النّفسي نظريّات تعلم اللّغة الثّانية بالطريقة الآتيّة:

أ- **نظرية الازدواج اللّغوي:** تعني أنّ يجيد المرء لغتين معا إجادة تامة، لغة الأهل، ولغة أخرى، وقد يكتسبهما معا.

ب- **نظرية التّحليل الخلّافي:** تعمل هذه النظريّة على الكشف والتنبؤ بصعوبات النّطق التي سيوجهها متعلم اللّغة الأجنبيّة.

ج- **نظرية التميّز:** مفادها أنّه كلما كان العنصر أقلّ تميزا، كلما كان أسهل في اكتسابه.

د- **نظرية التميز التفاضلي:** تعتمد هذه النظرية على أنّ مشكلات تعلم اللّغة الثّانية يمكن التنبؤ بها بمقارنة اللغتين.³

¹ ينظر، رمضان القذافي، نظريات التعلم، ص154.

² ينظر، سمير معززون، اكتساب اللّغة الثّانية وأثره على اللّغة الأولى، مجلة الممارسات اللّغويّة، ع 20، ص52-53.

³ ينظر، جلال شمس الدين: علم اللّغة النّفسي (مناهجه ونظريّاته)، مؤسسة الثقافة الجامعية للطبع والنشر والتوزيع، القاهرة،

2003، ج1، ص111-116.

من خلال عرضي لهذه النظريات استنتجت أنّه كلّما كان التّعلم أسهل، يكون المتعلم ملماً ومتحكّماً في عناصر اللّغة الأولى يسهل عليه تعلم اللّغة الثّانية؛ إذ يتحقق تعلم اللّغة الأجنبيّة، خاصة إذا اعتمدت على فكرة النّقل؛ فإذا تمكن المتعلم من لغته العربيّة وتحكم في مهاراتها، فإنّه يسهل عليه تعلم اللّغة الثّانية

وقياساً على ما سبق إنّ نظريّات التّعلم هي المنطلق الرئيس لبناء المنظومات التّربويّة والجزائر شأنها شأن الدول العربيّة تبذل جهوداً في تطوير الجانب التّعليمي، فتبنت مقاربات تربويّة متنوعة بغية تحقيق التحصيل اللّغوي والمعرفي لأبنائها، ولتحقيق الهدف المنشود لا بدّ من توفر آليات وبرامج تعتمدها المؤسسات والهيئات المتخصصة، ولذا يجب الإشارة إلى هذه الأدوات.

ثانيا: أدوات قياس التّحصيل المدرسي للغة العربيّة في الجزائر:

يتوجه العالم اليوم إلى الانفتاح على الآخر في ظل الرقمنة؛ حيث تطورت نظرة الباحثين للغة وأضحى تعليمها وتعلمها ضرورة ملحة في عصرنا الحالي، لهذا نجدهم يأخذون بعين الاعتبار الملكة اللّغويّة ووظائفها، وكذا حاجة المعلم والمتعلم إليها في الحياة العمليّة أو العلميّة، فالمعلم يعمل على تعليمها وشرحها وإفهامها، وكيفية إيصالها للمتعلم، والذي يعتمد هو الآخر على تعلمها وتطويرها من خلال استعمال أربع مهارات أساسيّة، بدءا بالاستماع، فالتحدّث، فالقراءة إلى الكتابة، والتي تساعد كلّ واحد منها على حده في تنمية القدرة اللّغويّة لدى المتعلم، فيصبح قادرا على التّعبير بطلاقة عن أفكاره وخبراته وإبداء رأيه، ومن ثمّ الحكم عليه قبل المستمع أو المتلقي، سواء التّعبير عليها متصورا من خلال فهم المكتوب، أو شفاهة من خلال فهم المنطوق.

يعدّ هذا الأخير -فهم المنطوق- من المفاهيم والمصطلحات الجديدة التي استحدثتها المنظومة التّربويّة، والذي يتمثّل في فهم الخطابات المنطوقة في حدود مستوى المتعلم وعمره الزّمني والعقلي، وفيها يتمّ التركيز على مهارة التّحدّث أو المشافهة، استنادا على مهارة الاستماع والذي يلعب دورا أساسيا في تكوين المتعلم وتعليمه الجرأة والخطاب، وتختلف الملكات اللّغويّة من متعلم إلى آخر حسب قدراته، وهذا ما تحدث عنه العرب سابقا.

1- الملكة عند علماء العرب:

تحدث علماءنا قديما وحديثا عن الملكات في مجال اللّغة والنّحو والبلاغة واللّسان، وربطوها بالمهارة والعادة والكفاءة، ونجد هذا الرأي عند الشّريف الجرجاني، وإخوان الصفا، أما الملكة عند ابن خلدون فتعني السّليقة والسّجّيّة الفطريّة والحدس اللّغوي وبالتالي، فهي ترتبط عنده بالملكة البلاغيّة واللّغويّة ليس إلّا؛ حيث يذكر في كتابه المقدّمة مجموعة من الملكات الرئيسيّة مثل ملكة الحفظ، ملكة الفهم، وملكة الذّوق، وتصل هذه الملكات باللغة

والبيان والبلاغة والنحو، وعلوم الآداب حفظاً وفهماً¹، ومن هنا ينبغي الإشارة إلى أنّ الإنسان يمتلك مجموعة من الملكات العقلية الفطرية الوراثة، إضافة إلى الملكات المكتسبة عن طريق التّعلم والتّدرّب والتّجربة.

2- علاقة الملكة اللّغوية ببعض المفاهيم:

أ- علاقتها بالقدرة والأداء:

تطرق العلماء والفلاسفة منذ قرون إلى مسألة التّمييز بين القدرة والأداء، وتشير القدرة إلى المعرفة المخبوءة لأي شخص عن نظام أو حدث أو حقيقة، وهذه المعرفة هي القدرة التي لا تخضع للملاحظة، وهي التي تمكن الإنسان من عمل شيء من الأشياء، أما الأداء، فهو المُتحقق الملموس الظاهر للقدرة؛ ويحدد تشومسكي (Chomsky) القدرة بالمتكلم/ المستمع المثالي.²

ب- علاقة الملكات اللّغوية بالفهم والإنتاج:

إنّ النّظام الطبيعي في تعلم اللّغة هو الذي يعتمد على المهارات التّالية: الاستماع، الكلام، القراءة والكتابة؛ فاللغة تتكون بشكل عام من لغتين: لغة استقبالية تتكون من الاستماع والقراءة، ولغة إنتاجية تتكون من الكلام والكتابة، وتبنى اللّغة نظامها الكلي من خلال العلاقات القائمة بين هذه المهارات.³

وتختلف المهارات اللّغوية من متكلم إلى آخر حسب تكوينه ومحيطه الاجتماعي.

3- المهارات اللّغوية وأنواعها:

3-1 اكتساب المهارات اللّغوية:

انتشرت في القرن الماضي نظريات كثيرة في تعلم اللغات وتعليمها، ولم يكن من بينها

¹ ينظر، جميل حمداوي: نظرية الملكات، جديد النظريات التربوية بالمغرب، الموقع:

<https://www.diwanarab.com>. 09h30m, 30-12-2018.

² ينظر، دوجلاس براون، أسس تعلم اللّغة وتعليمها، ترجمة: عبده الراجحي علي أحمد شعبان، دار النهضة العربيّة، بيروت، 1994 ص44.

³ ينظر، المرجع نفسه، ص44.

نظرية اختصت بأنها نظرية المهارات اللغوية، بل اتفقت النظريات اللغوية كلها تقريبا على وجود مهارات لغوية أربع هي: القراءة، الكتابة، المحادثة والاستماع، واجتهدت كل واحدة من النظريات في تقديم تصوراتها للطريقة الأمثل في تدريس كل واحدة من هذه المهارات.¹ والمقصود بالمهارة «هي ما اكتسبه الفرد من حذق وبراعة وإتقان في العمل، والتكيف والتأقلم مع الأوضاع المختلفة».² وللمهارة أنواع عديدة تقوم عليها اللغة المراد تعلمها.

3-2 أنواع المهارات اللغوية:

يمثل تدريس اللغة العربية بمختلف أنشطتها المقوم الرئيس للمدرسة، وفي جميع مراحل التعليم الأخرى قصد إكساب المتعلمين المهارات اللغوية الأساسية، وهي القراءة والكتابة، التحدث والاستماع، واللغة ليست مادة دراسية فحسب، ولكنها وسيلة لدراسة مختلف الأنشطة والمواد المقررة في مختلف المراحل التعليمية، ومن خلال تنظيم حالات التعلم وطرق التدريس، كما تهتم بالمتعلم لكونه الهدف الأساس ومحور العملية التعليمية، وذلك بالتدقيق وتركيز النظر على تلك المهارات الأربع.³

أ- مهارة الاستماع (compétence d'écoute):

إنّ للاستماع أهمية كبيرة، فهو مهارة تركز عليها كل فنون اللغة، من تحدث وقراءة وكتابة، ونعني بها قدرة المتعلم على فهم المسموع؛ فالاستماع: «عملية إنسانية واعية مدبرة لغرض معين هو اكتساب المعرفة، تستقبل فيها الأذن أصوات الناس في المجتمع في مختلف حالات التواصل وبخاصة المقصود، وتحلل فيها الأصوات إلى ظاهره المنطوق، وباطنها المعنوي وتشتق معانيها ما لدى الفرد من معارف سابقة وسياقات التحدث والموقف الذي يجري فيه التحدث».⁴

¹ سمير شريف استيتية، اللسانيات (المجال والوظيفة والمنهج)، عالم الكتب الحديث، الأردن، ط2005، ص423.

² ينظر، خير الدين هنيية، مقارنة التدريس بالكفاءات، ع/بن، الجزائر، ط1، 2005، ص55.

³ محمد الصالح حثروبي، الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي، ص138-139.

⁴ ينظر، راتب قاسم عاشور محمد الحوامدة، فنون اللغة العربية وأساليب تدريسها بين النظرية والتطبيق، عالم الكتب الحديث،

إربد، الأردن، ط1، 2009، ص220.

ب- مهارة الكلام (التحدث) (Compétence De La Parole):

يعد الكلام أو التحدث المهارة الثانية من مهارات التواصل، كما جاء في دلائل الإعجاز للجرجاني: «وسيلة للتعبير عن معاني وأفكار وعواطف وأحاسيس تختلج في نفوس البشر في صورة نظم تتناسق دلالاته، وتتلاقى معانيه على الوجه الذي يقتضيه العقل ونعني بها القدرة على ممارسة التعبير (الحديث)، والنطق السليم والأداء الصحيح للمقاطع الصوتية، وتناول الكلمة، والرد على السؤال، والإفصاح عما في النفس من أفكار، ولتمية هذه المهارة ينبغي أن تتاح للمتعلّم فرص كثيرة ومتنوعة لممارسة التعبير والتواصل بلغة مناسبة لمستواه، موظفا من خلالها جميع الصيغ والتراكيب المكتسبة.¹»

ج- مهارة القراءة (Compétences de la Lecture):

إنّ القراءة عملية بصرية إدراكية لفظية، يتم فيها التعرف على الرموز المكتوبة، وإدراك مدلولاتها ومعانيها ثمّ النطق بها (التصويت)، والقراءة بالنسبة للمتعلّم المبتدئ عملية عسيرة معقدة لأنها تتطلب منه القيام بعمليتين متداخلتين:

الأولى: قراءة نص مكتوب يتطلب المرور من الرموز المكتوبة (كلمات، جمل، نص) إلى ما يقابلها من أصوات (تصويت للرموز المكتوبة).

والثانية: هي عملية مكملّة للأولى وتتمثل في الرجوع من الأصوات إلى المعاني التي تقابلها وهذا يعني أن اكتساب مهارة القراءة يقضي أساسا بأن يكون المتعلّم قادرا على فهم ما يقرأ، فعملية القراءة إذا تشترك فيها ناحيتين: الفيزيولوجية والعقلية.

أما الناحية الفيزيولوجية فهي عملية الإبصار في حالتي القراءة الصامتة والجهريّة، والسمع إذا كانت القراءة قراءة استماع، وأما الجانب العقلي فيشمل إدراك المعاني القريبة والبعيدة، واستنتاج الأفكار الرئيسيّة، واستخلاص المغزى والتفاعل مع المقروء ونقده.²

¹ ينظر، محمد الصالح حثروبي، الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي، ص 138-139.

² ينظر، محمود فندي العبد الله، أسس تعليم القراءة، ص 11-12.

د - مهارة الكتابة (compétences d écriture):

الكتابة هي: «تسجيل أفكار المرء وأصواته المنطوقة في رموز مكتوبة، اصطلاح علماء اللّغة على تسميتها حروفا هجائيّة، تنتظم وفق أحكام اللّغة وقوانينها، كلمات وجمل مترابطة.»⁵ ولا بدّ من الإشارة إلى أنّ الخط والإملاء والتمارين الكتابيّة، كلها تهدف في نهاية المطاف إلى توفير الشروط الضروريّة للدخول في مرحلة التعبير الكتابي، أي: إنتاج نص، والذي يعتبر من أهم ما تهدف إليه العمليّة التعليميّة التعلمية، والتّعبير الكتابي المدرج في مناهج التّعليم المتوسط نوعان:

الأوّل: تعبير وظيفي:

وهو الذي يؤدي غرضا وظيفيّاً تقتضيه حياة المتعلم؛ إذ هو كتابة تتصل بمطالب الحياة اليوميّة، كتلخيص نص، كتابة دعوة، ملء استمارة، صك بريدي...

الثاني: تعبير إبداعي:

وهو الذي يعبر فيه عن أحداث ومواقف ومشاعر وأحاسيس، بأسلوب أدبي مشوق، قد يكون بواسطة القصة أو الخاطرة، أو المقالة الأدبيّة، والمهارات يمكن تنميتها فهي مرتبطة مع بعضها البعض...¹

هـ - العلاقة بين المهارات اللّغويّة:

المهارات تتعدى كونها عادات تؤدى آلياً، ويتم تعلمها عن طريق التّدريب والمران؛ إنّها ببساطة أنماط من السلوك معقدة، ومنظمة تنظيماً عالياً ومتكاملة، فمعظم المهارات في حاجة إلى أن تفهم كي تؤدى أداء جيداً.

- علاقة القراءة بالكتابة:

المهارات اللّغويّة تربطها علاقات معقدة، ويختلف الخبراء في طبيعة هذه العلاقات. والقراءة والكتابة مثالان مناسبان لهذا التّعقيد؛ ففي بداية المرحلة الابتدائيّة يتعلم الأطفال كتابة حروف

¹ ينظر، محمد الصالح حثروبي، الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي، ص180.

وكلمات وجمل، إلى أن يتمكنوا في نهاية هذه المرحلة وعلى نحو تدريجي من كتابة موضوعات قصيرة بأنماط مختلفة.

- علاقة التعبير بالقراءة:

ترتبط القراءة بالمحادثة والتعبير أشد الارتباط، فالتعبير والمحادثة يعتبران المادة الأولى التي تغذي القراءة بالقوالب والصيغ المختلفة، والهدف مشترك بينهم، وهو إكساب المتعلم القدرة على التخاطب والتواصل والتفاهم، والتبليغ في أبسط الصور، وهو ما يدرّبهم على استعمال المباني اللغوية في حالتها الطبيعية.¹

- علاقة المهارة التعبير بباقي المهارات اللغوية:

يعدّ التعبير أهم نشاط في فروع اللغة المختلفة، فهو الأداة التي ينقل بها الإنسان أفكاره ومشاعره إلى الآخرين، فالتعبير يشدّ الفكر ويصقله، وينمي فعالية القدرة على توليد الأفكار وتنظيمها، وعرضها في ثقة وثبات، ويدرب المتعلمين على الحرية في مناقشة الأفكار والقضايا التي تعترضهم، لذلك « شكل التعبير في المناهج التعليمية تلاقي الأنشطة اللغوية جميعها وحرصت المدرسة على تقديمه للتلاميذ بأساليب وطرق علمية قصد إكسابهم الوسيلة والأداة الفاعلة في التواصل والتكيف مع الغير.»²

و- علاقة المهارة بالأداء اللغوي والكفاءة اللغوية:

- **الأداء اللغوي:** يُعرف الأداء اللغوي بأنه: «الاستعمال الآلي للغة ضمن سياق معين، وفي هذا الأداء يعود متكلم اللغة بصورة طبيعية إلى القواعد الكامنة... فالكفاية اللغوية هي التي تقود عملية الأداء اللغوي فهو بمثابة الانعكاس المباشر للكفاية اللغوية»³، ويتضمن الاستخدام

¹ خير الدين هني: تقنيات التدريس، وزارة التربية الوطنية، ط1، 1999، ص108.

² حنان عواريب: أثر التعددية اللغوية في التعبير الشفوي والكتابي لدى متعلمي اللغة العربية في المرحلة الثانوية، مدينة ورقلة عينة، ص131.

³ ميشال زكريا، الألسنية التوليدية والتحويلية وقواعد اللغة العربية، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت، لبنان، ط1، 1982، ص33-34.

الفعلي للغة مجالات كالنطق والكتابة، لذلك يمكن تحديد صور الأداء اللغوي في صورتين، صورة شفوية وصورة كتابية، ويمكن تنميته باستخدام نظريات التعلم السلوكية والمعرفية، فإذا كانت المهارة تتطلب العمل والفعل بقدر من الكفاءة فهي تعني الأداء اللغوي في أرقى صورته.

– الكفاءة اللغوية:

تعددت تعريفات الكفاءة اللغوية عند العلماء المختصين وتنوعت بين تعريفات وصفية، وتعريفات قائمة على توضيح المكونات، وتعريفات قائمة على أسلوب وطريقة القياس و«الكفاءة هي القدرة على فهم المسموع وفهم المعنى واستخدام المفردات»¹؛ أي: قدرة المتعلم في توظيف مهاراته ويوجد وجهين للكفاءة اللغوية، الأول مرتبط باستخدام اللغة في الحياة اليومية، ويطلق عليه الكفاءة اللغوية العامة، أما الثاني فيرتبط بمجال معرفي أو دراسي ويطلق عليه الكفاءة اللغوية الأكاديمية، وتعكس درجة الإتقان والتّمكن من المهارات والأنظمة اللغوية اللازمة لتعامل المتعلم داخل حجرة الدرس وخارجها، تعاملًا يحقق له الفهم الأكاديمي لنصوص الدراسة منطوقة أو مكتوبة.²

وهذا ما يتطلبه موضوع بحثي، إذ يوجب التركيز على أحد هاتيه المهارات والأنشطة اللغوية رغم اختلافها إلّا وهو نشاط التعبير الشفوي، باعتبار أنّ الناس يتحدثون أكثر مما يكتبون، وبتعبير أدق هو اقتدار المتعلمين على التعبير والحديث الجيد والصحيح، ففيه يتميزون عن بعضهم البعض ويتفوقون في كيفية أدائه، وكذا تتجسد شخصية كلّ متعلم من خلال أدائه لهذا النشاط، وقد أجريت مقابلة مع المتعلمين وحضرت حصص فهم المنطوق إضافة إلى حصص إنتاج المكتوب في متوسطات المسيلة وسجلت ملاحظات سأنتظر إليها في الجانب الميداني لاحقاً في الفصل التطبيقي.

¹ ميشال زكريا، الألسنية التوليدية والتحويلية وقواعد اللغة العربية، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت، لبنان، ط1، 1982، ص33-34.

² ينظر، المرجع نفسه.

ثالثا: آليات التحصيل المدرسي للغة العربيّة في الجزائر:

يتسم عصرنا الحالي بتطور علمي رهيب وتقدم تكنولوجي متسارع لم يسبق له مثيل في شتى الميادين فأصبح من الضروري أن يتصدى النظام التربوي لهذه المستجدات ويواكب العولمة فالدول المتقدمة أولت عناية خاصة بالمنظومة التربوية بغية تحسين مردودها وتحقيق التنمية المستدامة في جميع مجالات الحياة فوسعت دائرة البحوث والدراسات التي انكبت على توضيح المقصود بالنظام التربوي والمنظومة التربوية.

1- النظام التربوي في الجزائر:

1-1 مفهوم النظام والمنظومة:

تناول الباحثون في التربية والتعليم الأنظمة التربوية على المستوى النظري والإجرائي؛ فاختلقت الرؤى تبعا لتوجهاتهم العلمية قديما وحديثا، وفي هذا الصدد ينبغي الوقوف على النظام التربوي في الجزائر، ولابدّ من توضيح بعض المصطلحات التربوية:

أ- المنظومة هي:

«تلك الوحدة الفنية لأنها تضم آلات وأدوات وطرق ووسائل لإنجاز الأعمال وهي أيضا اجتماعية لأنها تضم جماعات من الناس يستخدمون هذه الطرق ويستغلون تلك الآلات والأدوات.

ب- والنظام:

«هو حاصل الإجراءات المستقلة في نشاطها والمتفاعلة فيما بينها في الوقت نفسه لتحقيق أهداف مرسومة»¹

وعلى ضوء هذا التعريف العلمي للنظام يمكن تعريف النظام التربوي الجزائري أنه: «تلك المكونات الأساسية والمتفاعلة وفقا للمرجعية المبنية في مختلف دساتير الجزائر

¹ ينظر، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، النظام التربوي والمناهج التعليمية سند تكويني لفائدة مديري المدارس الابتدائية، الجزائر، 2004، ص8.

وخاصة دستور نوفمبر 1996 وللتوجهات السياسية والاجتماعية والاقتصادية للجزائر في ظل التعددية والانفتاح الاقتصادي والمحافظة على هوية الشعب الجزائري وأصالته وقيمه التي تهدف إلى تكوين الفرد الجزائري...»¹

2- المنظومة التربوية الجزائرية:

نجد دول اليوم تسارع إلى إصلاح منظوماتها التربوية وتطويرها، لتتلاءم مع التحديات التي تواجه المجتمعات، والتي فرضت على المدرسة التغيير والتجديد المستمر حتى يتسنى لها أداء مهامها بنجاح، والمساهمة في تحقيق أهداف الأمة، وآمالها المستقبلية فيما يتعلق بلغتها القومية، والجزائر ليست بعيدة عن هذه التحديات.

ولقد مرت على منظومتها التربوية مقاربات تربوية متنوعة بدأت منذ الاستقلال، حيث ركزت اهتمامها في السنوات الأولى (1962م-1970م) على إعادة الاعتبار للغة العربية، وجعلها لغة التعليم، خاصة فالمدرسة الجزائرية تعاقبت عليها إصلاحات أخرى على المستويين: النظري والإجرائي للمناهج التعليمية، إلى غاية بروز المدرسة الأساسية التي تم تأسيسها فعليًا خلال الموسم الدراسي (1980م-1981م)، ولكن مع تقدم التطور العلمي نحت المدرسة الجزائرية منحى آخر يواكب العولمة حيث نُسب إلى هذه المدرسة تدهور مستوى المتعلمين، وتخرج أفراد بذهنية المستهلك لما ينتجه غيرها.

لقد وجدت الجزائر نفسها أثناء استرجاع السيادة الوطنية أمام تحدي في مواجهة التخلف والجهل والفقر من جهة ومنظومة تربوية أجنبية بعيدة كل البعد عن الواقع الجزائري شكلا ومضمونا؛ فكان لزاما على الجهة الوصية الجزائرية تبني سياسة لغوية وتخطيط تربوي يتماشى مع البعد الوطني والثقافي والتربوي للشعب الجزائري.²

¹ ينظر، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، النظام التربوي والمناهج التعليمية سند تكويني لفائدة مديري المدارس الابتدائية، ص8.

² ينظر، المرجع نفسه، ص13.

لذا نصبت السلطة المختصة لجنة لإصلاح التعليم خطة تعليميّة في "15/09/1962 وتم نشر تقريرها في نهاية سنة 1964، وفي نهاية الستينيات شهد النّظام التربوي الجزائري تنصيب لجنة وطنية ثانية لإصلاح المنظومة التربويّة وقد عرفت الفترة الممتدة من 1970 إلى 1980 إعداد ملفات مشاريع كمشروع 1973 المتزامن ونهاية الرباعي الأول وبداية المخطط الرباعي الثّاني وثيقة إصلاح التعليم سنة 1974 التي عدلت وظهرت في شكل أمرية 1976 وهي: الأمرية المتعلقة بتنظيم التّربيّة والتعليم والتّكوين والتي نصت على إنشاء المدرسة الأساسيّة وتنظيم التعليم التحضيري وتوجيه التعليم وإجباريته وإعادة هيكلة التعليم الثّانوي وظهور فكرة التعليم الثّانوي وفكرة التعليم الثّانوي المتخصص.

وشهدت المنظومة التّربويّة الجزائرية إصلاحات حديثة (الجيل الأول والجيل الثّاني) شرع في تطبيقها سنة 2003م، وقد مر عليها 15 سنة، إلّا أنّ المدرسة الجزائرية ما زالت تُتهم بالعجز، وعدم القدرة على إخراج جيل متمكن قادر وكفاء.

وينبغي الإشارة إلى محطة هامة هي: لجنة بن زاغوا وإجراءات بن غبريط القانون التوجيهي لتربية الوطنية /الرقم 4/8 المؤرخ في 23/كانون الثّاني /يناير 2008" لجنة بن زاغوا وإجراءات بن غبريط، بعد أن تحسنت الأوضاع الأمنيّة في البلاد حتّى طُرح موضوع إصلاح المدرسة.¹

أما رئيس الجمهورية السابق عبد العزيز بوتفليقة رحمه الله الذي أمر في الشروع في إصلاح المنظومة التعليميّة فبادر إلى تشكيل لجنة إصلاح المنظومة التّربويّة سنة 2000 عرفت باللجنة الوطنية لإصلاح النّظام التربوي وكان أغلب أعضائها من مناصري الفرنسيّة وتولت كتابتها نورية بن غبريط المعروفة بتوجهها العلماني، وبالفعل وضعت اللجنة تقريراً عن أعمالها في شكل مشروع تمهيدي يحدد كيفية الإصلاح عرف فيما بعد بتقرير بن زاغوا الذي صودق عليه في مجلس الحكومة 2002 ليعتمد في صيغته النهائيّة ويصدر في شكل

¹ ينظر، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، النظام التربوي والمناهج التعليمية سند تكويني لفائدة مديري المدارس الابتدائية، ص13.

قانون 2008 حدد غايات المنظومة التربويّة، وقد بينت محاولة الإصلاح التربوي فقدان النظام الجزائري سيطرته المحكمة على المدرسة.¹

لذا صمم الرئيس عبد العزيز بوتفليقة رحمه الله على إحياء مشروع الإصلاح من جديد، فعين على رأس وزارة التربيّة نورية بن غبريط 2014 التي كانت منسقة للجنة الإصلاح بن زاغو وكلفها تفعيل لجنة إصلاح تربوي التي دخلت توجهها حيز التطبيق 2008/2007 دون أن تحقق نتائج ملموسة فانتهجت أسلوب المهادنة في طرح برنامجها المعروف بإصلاحات الجيل الثاني 2017/2016 استعانت بالخبرة الفرنسيّة في وضع البرامج...² ولا بدّ من التأكيد على أن الممارسة التربويّة ليست هينة، لاسيما إذا كانت في مجتمع متعدد الثقافات من جهة ومتباين الفعل اللّغوي من جهة أخرى، إضافة إلى المعطيات الحضارية والسياسية والاقتصادية التي تتسم بها أي دولة، فهذه القضية تستدعي تقديم أهمية قصوى لقيمة التخطيط التربوي في عملية بناء المناهج، والابتعاد عن التسرع والهولة والارتجال في إعدادها، وهذا ما تظهره آثاره في كلّ الأطوار التعليميّة.

والملاحظ على النظام التربوي الجزائري منذ بداية الإصلاحات التربويّة وإلى غاية اليوم، تبنيه سياسة التعدديّة اللّغويّة في المدرسة الجزائرية، والتي تُعنى بتعليم اللّغة العربيّة واللّغة الفرنسيّة واللّغة الانجليزية واللّغات الأجنبيّة الأخرى توجهها تربويا عالميا.

إلا أنّ المدرسة لا تُخرج متعدّدو اللغات، بل أشخاصا ذوي كفاءة لغوية دنيا، لا يحسنون اللغات، وتخضع المدارس إلى منظومة تربوية فلسفية ترتكز عليها وتستند إلى مبادئها، تمثّل القيم والاتجاهات والمبادئ الفكرية والاجتماعية والسياسية السائدة في المجتمع، التي تحدّد نمط شخصية الفرد المرغوب فيه، بفعل التربيّة والتعليم في بلادنا.³ والحديث عن المقاربات في

¹ ينظر، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، النظام التربوي والمناهج التعليمية سند تكويني لفائدة مديري المدارس الابتدائية، ص 13.

² ينظر، ناصر الدين سعيداني، المسألة الثقافية في الجزائر، النخب، الهوية، اللّغة، دراسة تاريخية نقدية، المركز العربي للأبحاث ودراسة السياسات، الجزائر، ط1، 2021، ص 521.

³ تركي رابح، أصول التربية والتعليم، ط1، الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية، 1982م، ص 48.

ميدان التربية والتعليم متصل من حيث الأسس والسبل والأهداف بالمنظومة التربوية عامة وبمكوناتها جميعا، الأسرة والمدرسة والمجتمع، فتبنت المنظومة التربوية الجزائرية منذ الاستقلال حتى يومنا أربع مقاربات.

3- المناهج التعليمية في المدرسة الجزائرية:

تحتل مادة المناهج ونظريات التعليم منزلة مهمة في برامج إعداد المعلم، فمن خلال المنهج يتمكن المعلم من معرفة وفهم التنظيمات المنهجية المختلفة ومعرفة ما بها من عيوب وثغرات، وذلك من أجل إعادة بناء المناهج وتطويرها بما يتفق مع حاجيات مجتمعه ومتطلباته، كما يراعي التطورات العلمية والتكنولوجيا المعاصرة، وأيضا معرفة نظريات التعليم، لأن معرفة النظريات يساعد المعلم على اختيار طرائق واستراتيجيات التدريس المناسبة للمتعلمين، على مختلف أعمارهم.

تعد المناهج الدراسية أحد المحاور الأساسية للعملية التربوية والتعليمية ومنهاج التعليم هو: «الوسيلة التي تستعملها المدرسة لتتمكن من الوصول إلى تحقيق الأهداف التي يؤمن بها المجتمع، والتي اشتقت من الفلسفة التربوية لذلك المجتمع، وذلك لتحقيق أهدافه في تعليم أبنائه الاتجاهات والممارسات والمبادئ والقيم التي يؤمن بها المجتمع، وهي من أهم الموضوعات التربوية والقومية وهي الطريق إلى مستقبل أسعد وعالم أفضل، وهي مهمة جدا، بالنسبة للمعلم والمتعلم على حد سواء، فهي من جهة تساعد المعلمين على تنظيم التعلم وتوفير الشروط المناسبة لنجاحها ومن جهة أخرى تساعد المتعلمين على التعلم المتمثل في بلوغ الأهداف التربوية المراد تحقيقها»¹، وقد اختلفت المفاهيم والرؤى حول المنهج، فالمنهج بمفهومه القديم ليس هو نفسه المنهج الحديث ففي القديم اعتمد المنهج بعض الآليات وأهم العديد منها فالمنهج بمفهومه القديم هو «عبارة عن مجموعة المعلومات والحقائق والمفاهيم التي تعمل

¹ سعدون محمد الساموك وهدي على جواد الشمري، مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها، للنشر والتوزيع عمان، ط1، 2005، ص102.

المدرسة على إكسابها للتلاميذ بهدف إعدادهم للحياة وتنمية قدراتهم عن طريق الإلمام بخبرات الآخرين والاستفادة منها، وقد كانت هذه المعلومات والحقائق والمفاهيم تمثل المعرفة بجوانبها المختلفة أي أنها كانت تتضمن معلومات علمية ورياضية ولغوية وجغرافية. .. إلخ»¹

أي: يغيب فيه إبداع المعلم والمتعلم، فدور المعلم في المنهج التقليدي ينحصر في تلقين المادة الدراسية، طريقة "الإلقاء" و"التلقين".²

وهذا ما يجعل المنهج يتطلب مجموعة من الخطوات نوجزها فيما يلي:

- تحديد المعلومات اللازمة لكل مادة وفقا لما يراه المتخصصون في هذه المادة ويتم ذلك في صورة موضوعات مترابطة أو غير مترابطة تشكل محتوى المادة.
- توزيع المواد الدراسية على مراحل وسنوات الدراسة بحيث يتضح من هذا التوزيع ما هي الموضوعات المخصصة لكل مرحلة (الابتدائية، المتوسطة، الثانوية)، ولكل صف دراسي.
- إعداد الكتب الدراسية لكل مادة وفقا للموضوعات التي تم تحديدها.
- توزيع موضوعات المادة الدراسية على أشهر العام الدراسي.
- تحديد الطرق والوسائل التعليمية التي يراها الخبراء والمختصون صالحة ومناسبة لتدريس موضوعات المادة الدراسية.
- تحديد أنواع الأسئلة والاختبارات والامتحانات المناسبة لقياس تحصيل التلاميذ في كلّ مادة دراسية،³

- والمنهج التقليدي بطبيعته يركز تركيزا شديدا على «المعلومات حتّى أصبحت هدفا في حد ذاتها وأصبحت العملية التعليمية مرتبطة بهذه المعلومات ارتباطا وثيقا، فالكتاب المدرسي يمثل المصدر الأساسي لتزويد التلاميذ بهذه المعلومات ثم يتولى المدرس شرحها وتبسيطها وتحليلها

¹ حلمي أحمد الوكيل ومحمد الأمين المفتي، أسس بناء المناهج وتنظيماتها، عمان، الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، ط2، 2007م-1427هـ، ص16.

² سعدون محمد الساموك وهدي على جواد الشمري، مناهج اللّغة العربيّة وطرق تدريسها، ص119.

³ حلمي أحمد الوكيل ومحمد أمين المفتي، أسس بناء المناهج وتنظيمها، ص16-17.

والتعليق عليها ويقوم التلاميذ بفهمها أو حفظها أو استيعابها وتعمل الامتحانات على قياسها»¹، ولقد انتقد الاتجاه الحديث للمنهج بمفهومه القديم مبرزاً أهم النقاط التي عيبت عن المنهج القديم منها ما يلي:

- عدم مراعاة الفروق الفردية:

المنهج يركز على معلومات عامة يكتسبها جميع التلاميذ بطريقة واحدة وإذا حدث أن أظهر أحد التلاميذ أنه لم يفهم الدرس فإنّ المدرس يعيد الشرح بنفس الطريقة أي يكرر ما قاله، وحتى أسئلة الامتحانات تأتي على وتيرة واحدة.²

- إهمال الجانب العملي:

يركز المنهج كما رأينا على المعلومات ولجأ المدرسون في الطريقة اللفظية لشرح وتفسير وتبسيط هذه المعلومات نظراً، لأن ذلك يوفر لهم الوقت لإتمام المقررات الدراسية، وقد أدى هذا الوضع إلى إهمال الدراسات العملية بالرغم من أهميتها التّربويّة، البالغة في إشباع الميول واكتساب المهارات كما تغرس في نفوس التلاميذ حب العمل واحترامه؛ أي: صار تصميم المنهج «منحصراً فيما يعتبره الكبار مهما بالنسبة للتلاميذ؛ أي: أنّ ميول الطلبة وحاجاتهم لم تؤخذ بعين الاعتبار مما جعل خبراتهم التّربويّة غير مترابطة وأن الصعوبات أصبحت تطفئ على بقية الأمم مما يجعل المنهج بعيد عن تناول الفروقات والميول».³

ومن هنا يمكن القول: إنّ هذه الانتقادات والسلبيات جاءت نتيجة «ازدحام المناهج التّربويّة الأخرى بمعلومات وموضوعات يصعب استيعابها أو الإلمام بها، أو تنسيقها مع منهج اللّغة العربيّة»⁴، وذلك لأنّ هدف المنهج التقليدي الاهتمام بالمادة الدراسية فقط، ومن الأمور المسلم بها عالمياً «أنّ المناهج المدرسية لا تتصف بالجمود وإنما تخضع دورياً إلى تعديلات

¹ حلمي أحمد الوكيل ومحمد أمين المفتي، أسس بناء المناهج وتنظيمها، ص 16-17

² سعدون محمد الساموك وهدي على جواد الشمري، مناهج اللّغة العربيّة وطرق تدريسها، ص 19-20.

³ المرجع نفسه، 20.

⁴ المرجع نفسه، 20.

ظرفية أو إدراج وتحيين معارف، أو تعديلات تقتضيها أحكام القانون التوجيهي أو تعزيز اختيارات منهجية، لذلك جاءت المناهج الجديدة التي تركز من الجانب القيمي على تعزيز قيم الهوية الوطنية، والتي لا تتفصل تتميتها عن بعدها العالمي المتعلق بحقوق الإنسان والمواطنة والحفاظ على الحياة والبيئة.¹

والمنهج بمفهومه الحديث:

«هو مجموع الخبرات التي تساعد التلاميذ على النمو الشامل، أي: النمو في جميع الجوانب (العقلية، الثقافية، الدينية، الاجتماعية، الجسمية، النفسية، الفنية) نموًا يؤدي إلى تعديل سلوكهم ويعمل على تحقيق الأهداف التربوية المنشودة.»²، ويعرف أيضا بأنه «بنية منسجمة لمجموعة من العناصر المنظمة في نسق تربطها علاقات التكامل بوضوح، وهو نوع من التشريع يقصد به تنظيم العملية التعليمية وتوجيهها نحو الأغراض القومية المنشودة وهو أشبه بالقوانين التشريعية التي تكفل التقدم والحياة الفضلى.»³، ويتسم منهاج المواد الدراسية بسمات عديدة.

3-1 الخصائص الرئيسية لمناهج المواد الدراسية:

- المادة الدراسية هي الهدف الأسمى في العملية التعليمية بالمدرسة، وكل نشاط لا يقترن بتعلم المادة الدراسية لا يعتبر هاما وخارجاً عن نطاق المنهاج.
- يقوم على تخطيطه متخصصون في فروع ومجالات العلوم المختلفة، فيقوم كلّ متخصص بتقسيم ما يدرسه للتلاميذ إلى موضوعات دراسية وينظم محتوى على أساس منطقي للمادة الدراسية ذاتها بحيث تتدرج من السهل إلى الصعب أو على أساس ترتيب زمني لبعض المواد.

¹ ينظر، بن الصّيد بورني سراب وبن عاشور عفاف، دليل استخدام كتاب اللّغة العربيّة السنة الرابعة من التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، 2017-2018م، ص6.

² حلمي أحمد الوكيل ومحمد أمين المفتي، أسس بناء المناهج وتنظيمها، ص24.

³ بن الصّيد بورني سراب وبن عاشور عفاف، دليل استخدام كتاب اللّغة العربيّة السنة الرابعة من التعليم الابتدائي، ص6.

ووظيفة المدرسة الرئيسة هي جعل المتعلمين يتقنون المادة الدراسية فقط ويقسم اليوم الدراسي إلى عدة فترات زمنية، أي ما يعرف بنظام الحصص الدراسية لكل مادة دراسية؛ وهذا يؤدي إلى تجزئة عملية التعليم.

يعتمد هذا النوع من المنهج طريقة التلقين في التعليم، وحشو المعلومات وحفظها، وقد تكون أحيانا كثيرة ليست ذات قيمة بالنسبة للمتعلم، ولا تلبي حاجاته ورغباته لأنها غالبا معارف قديمة، أي من التراث الثقافي القديم.

- تتم عملية الحذف أو الإضافة للمادة الدراسية أو جزء منها عن طريق لجان متخصصة فقط.

- إتيان المادة الدراسية بالنسبة للمعلمين هدفا وغاية، ويعد الدليل علي قدرته وكفاءته.¹

3-2 الأطر المرجعية في بناء المنهاج:

تخضع المنظومة التربوية لمجموعة من الأسس والمرتكزات فلا بدّ من مراعاة الظروف الداخلية والخارجية لواقع المجتمع نذكر أهم الأسس:

أ- الأساس الفلسفي:

يرتكز كلّ منهاج على فلسفة تربوية واضحة ومحددة تعكس في المقام الأول فلسفة المجتمع (المبادئ والقيم التي تحكم مساره، ومحل اتفاق أفراده من خلال الدستور).

ب- الأساس الثقافي:

إنّ الثقافة المحلية للمجتمع لها دور كبير في بناء أي منهاج لاحتوائها على معارف وخبرات مقبولة وتجنب أخرى غير مرغوبة أو مرفوضة سواء كانت متخصصة أو عامة.

ج- الأساس الاجتماعي:

مراعاة مشكلات المجتمع حتّى يتمكن المتعلمون من إدراك وممارسة مبادئ المجتمع وعاداته وبالتالي ضمان الاستمرارية والتّواصل.

¹ عبد السلام يوسف، مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها بين النظرية والتطبيق، مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع

عمان، ط1، 2004 م 1432 هـ، ص110

د- الأساس النفسي:

المناهج الجيد هو الذي يراعي الخصائص النفسية وخصائص النمو في كلّ مرحلة من مراحل حياة المتعلم وكذلك المشكلات المتعلقة بهذه المراحل عند التخطيط أو البناء أو التنفيذ لأي منهاج.

هـ- الأساس المعرفي:

ويقصد بذلك طبيعة المعرفة المختارة التي يجب أن يحتويها المنهاج لتقدم المتعلمين لتحقيق الكفاءات والقدرات المرغوب فيها في شخصية المتعلم.¹

3-3 عناصر المنهاج:

يتضمن المنهاج جملة من المكونات المتلاحمة التي لا يمكن الفصل بينهما وتتمثل في:

أ- الأهداف:

إنّ أي عمل جاد يبدأ بتحديد الأهداف ثمّ اختيار الوسائل المناسبة التي تمكن من تحقيق الأهداف والأهداف هي "المجال المعرفي الإدراكي وأهمها المفاهيم والعمليات العقلية: الحفظ، الفهم، والتطبيق والتحليل والتركيب، وإصدار الأحكام، ثمّ المجال الانفعالي الوجداني وأهمها الاتجاهات والقيم ثمّ المجال النفسي الحركي، أو الأدائي، وتعبر عنه العادات، والمهارات.²

ب- المحتوى:

يقصد بالمحتوى «مجموع الخبرات والمهارات والنشاطات مجتمعة، والتي تكون المنهاج الذي يعتبر مرآة تعكس المجتمع، وما يعتقد الناس وما يشعرون وما يفكرون، وما ينقلونه إلى أبنائهم عبر الأعراف والتقاليد وليس الأديان والفلسفات فقط، بل الجهاز التكنولوجي وحتى العادات اليومية.»³

¹ محمد الصالح حثروبي، الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي وفق النصوص المرجعية والمناهج الرسمية، مليلة، الجزائر، دار الهدى للنشر والتوزيع، 2012م ص28-29.

² توفيق أحمد مرعي، محمد محمود الحيلة، المناهج التربوية الحديثة مفاهيمها وعناصرها وأسسها وعملياتها، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، ط4، 2004م، ص40.

³ صالح بلعيد، ضعف اللغة العربية في الجامعات الجزائرية (جامعة تيزي وزو نموذجا)، ص102.

ج- الطرائق:

« الطرائق النشطة في التعليم، تتمحور خلالها العملية التعليمية حول المتعلم الذي يحفز على العمل والممارسة والبحث من أجل الاكتفاء وامتلاك الكفاءة المستهدفة.»¹

د- التقويم التربوي:

التقويم هو «سيرورة تهدف إلى تقدير المردودية الدراسية، وصعوبات التعلم عند المتعلم بكيفية موضوعية بالنظر إلى الأهداف وذلك من أجل اتخاذ أفضل القرارات الممكنة المتعلقة بمساره الدراسي.»²

فالتقويم يسعى في إطار التوجه الجديد إلى تحقيق وظيفتين أساسيتين وهما:

1- وظيفة تكوينية:

وذلك من أجل الضبط البيداغوجي الذي يتم على مستوى التلاميذ فيسهل لهم تصحيح استراتيجيات تعلمهم أما المعلم فيساعده على تكييف تعليمه.

2- وظيفة تحصيلية وتهدف لاكتساب الكفاءات:

وشهدت المنظومة التربوية الجزائرية عبر التاريخ مقاربات متنوعة بداية بالمقاربة بالمضامين ثم المقاربة بالأهداف وصولا للمقاربة النصية قوامها الكفاءات، ولكل مقاربة إيجابيات وسلبيات وتختلف المنظومة التربوية من زمن إلى آخر حسب الظروف السياسية والاجتماعية والاقتصادية والحضارية والثقافية والفكرية.³

وقبل التطرق إلى الآليات والمقاربات المختلفة التي مرت بها الجزائر ينبغي أن نعرض على مفهوم مصطلح المقاربة؛ إذ يعرفها فريد حاجي المقاربة بأنها: «تصوّر وبناء مشروع عمل قابل للإنجاز في ضوء خطة أو استراتيجية تأخذ في الحسبان كلّ العوامل المتداخلة في

¹ عبد الله لبوز، اتجاهات مدرسي مادة اللّغة العربيّة نحو المنهاج المدرسي ومكوناته بمرحلة التعليم المتوسط، مجلة العلوم الإنسانية، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة الجزائر، ع02، 2011، ص132.

² محمد صالح حثروبي، الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي وفق النصوص المرجعية والمناهج الرسمية، ص292.

³ المرجع نفسه.

تحقيق الأداء الفعال والمردود المناسب من طريقة ووسائل ومكان وزمان وخصائص المتعلم، والوسط والنظريات البيداغوجية»¹

من خلال هذا التعريف ندرك أنّ المقاربة مشروع بيداغوجي يراعي جملة من الشروط:

- تخطيط محكم وسياسة لغوية واعية وراشدة
 - طرائق التعليم والنظريات البيداغوجية
 - الزمان والمكان والمحيط التربوي
 - خصائص المتعلم وظروفه الاجتماعية والسياسية والاقتصادية والثقافية.
 - مراعاة العوامل المؤثرة في عملية التعلم:
- يمكن تقسيمها إلى عوامل تخص الأفراد أنفسهم (المتعلمين)، مثل: الدافعية، والقدرات العقلية، السمات الشخصية، الصحة العامة، الحالة الاجتماعية، المناخ الأسري، والبيئة... إلخ، عوامل تخص المعلم مثل: الكفاية، الخبرات السابقة، القدرات العقلية، السمات الشخصية، والاستعداد لعملية التعليم... إلخ
- عوامل تخص المادة التعليمية مثل: مدى ملاءمتها للمتعلمين من حيث اللغة والإدراك والرغبة، وأسلوب صياغتها المنهجية، وتكامل محتواها وتنوعه، والأنشطة الواردة فيها ...
- عوامل تخص البيئة التعليمية، أي كلّ ما يتعلق بالبيئة المراد إحداث التعلم فيها من الناحيتين المادية والنفسية.
- توفير الوسائل البيداغوجية والتربوية².
- والحديث عن المناهج التعليمية يقودنا إلى الحديث عن حقل التعليم وما يحتويه من عناصر هامة تعتبر اللبنة الأساسية في بناء المنظومة التربوية.

¹ فريد حاجي، بيداغوجيا التدريس بالكفاءات الأبعاد والمتطلبات، دار الخلدونية، الجزائر، 2005م، ص11.

² سعدون محمد الساموك وهدي على جواد الشمري، مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها، ص219 .

4- التعلیمیّة:

مصطلح Didactique: يقابله باللغة العربيّة " التعلیمیة " " علم التدريس " و" علم التّعليم ". ومن الدارسين من يذهب إلى إبقاء المصطلح الأجنبيّ كما هو تجنباً لأي لبس، وهو الدّراسة العلميّة لطرائق التدريس ولتقنيّاته وأشكال تنظيم حالات التّعلم التي يخضع لها التلميذ لغاية الوصول إلى تحقيق الأهداف المنشودة سواء على المستوى العقلي أو الانفعالي أو الحسي الحركي.

كما يتضمن البحث في المسائل التي يطرحها تعليم مختلف المواد، فهو تخصص يستفيد من عدة حقول معرفيّة مثل: اللّسانيّات وعلم النّفس والاجتماع وعلم التّربيّة... إلخ، يختار منها ما يناسبه ليؤسس عليها بناء تخصص جديد في ميدان التدريس، ويوجد نوعين من التّعليمية أو علم التدريس:

أ- التّعليميّة العامة أو علم التدريس العام: ويقابل التّربيّة العامة التي تهتم بمختلف أشكال التدريس: محاضرات، دروس، أشغال تطبيقية.

ب- التّعليمية الخاصة أو علم التدريس الخاص: ويقابل التّربيّة الخاصة التي تتعلق بمختلف المواد مثل: القراءة والكتابة والحساب وبناءً على هذا التصور، فإنّ التّعليمية تعنى بالدراسة العلمية لطرائق التدريس وتقنيّاته وأشكال تنظيم مواقف التّعلم التي يخضع لها المتعلم، بحيث يجب مراعاة انعكاسها على الفرد والمجتمع من خلال تعزيز القدرات العقليّة والوجدانيّة والتّربويّة دونما إغفال للجانب الحسي الحركي الذي يظهر على مستوى تغيير سلوك الفرد المتعلم، باعتبار أنّ التّعليميّة همزة وصل تجمع بين اهتمامات مختلفة وتخصصات متنوعة، فهي المجال المشترك الذي يجمع بين اللّساني والنّفساني والتّربوي، كما أنّها تحاول الوصول إلى النتائج الايجابية والحلول الناجعة.¹

¹شير ابرير والشريف بوشحان وآخرون، مفاهيم التّعليميّة (بين التراث والدّراسات اللّسانيّة الحديثة)، مخبر اللّسانيات واللّغة العربيّة، جامعة باجي مختار، عنابة، 2009، ص84.

4-1 عناصر العملية التعليميّة:

للعملية التعليميّة أربعة عناصر تقوم عليها وهي: المعلم والمتعلم، والمحتوى، والطريقة التعليميّة، نوضحها في مايلي:

أ- **المعلم:** (Professeur):

هو المرشد والموجه في المدرسة، وعليه أن يستخدم ظاهرة اجتماعية في التعلم، فينشط روح التعاون بين تلاميذه ويحثهم على العمل والعزم والمثابرة، فيضيف إلى وظائفهم الدراسية الفردية أمّ إلّا تربوية تنمي روح التعاون والعمل الجماعي بينهم، وتحفزهم على حب المعرفة والاستطلاع الفكري والبحث العلميّ، كما تدفعهم إلى تقويم العمل وتنسيقه وتنظيمه.¹

ب- **خصائص المعلم المتميز:**

لكي يكون المعلم متميزا في أدائه لمهامه التعليميّة وجب تحليه بعدة صفات وخصال نذكر منها: لا بدّ من أن تتوفر فيه الصفات الخلقية والعقلية والعاطفية التي تفرضها عليه رسالته، ليقوم بواجبه على أفضل وجه، ويؤدّي للمجتمع أجلّ خدمة يمكن للإنسان أن يؤديها.

- **الخصائص الجسميّة:** من المتفق عليه أنّ المعلم الناجح يجب أن يكون صحيحا بدنيا خاليا من الأمراض والعاهات المزمنة وعيوب النطق، وضعف السمع والبصر.

- **القدرات العقلية:** المعلم الناجح هو المعلم الذي يتمتع بقدرات عالية في التفكير العلمي، والتفكير الإبداعي.

- **الخصائص الشخصية:** إنّ قوة الشخصية من أهم خصائص المعلم الكفاء، حيث تجعله قادرا على التحكم في سلوكه عند الغضب.

- **الخصائص الأكاديمية والمهنية:** المعلم الناجح يكون متعمقا في مجال تخصصه وعلى دراية بكل جديد في هذا التخصص.²

¹ يوسف مارون، طرائق التعليم بين النظرية والممارسة (في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة وتدرّس اللّغة العربيّة في التعليم الأساسي)، المؤسسة الحديثة للكتاب، لبنان، 2008، ص60.

² ينظر، المرجع نفسه، ص55.

ج- المتعلم:

يعتبر المتعلم من أساسيات العملية التعليمية ويساهم بدور كبير على إنجازها، بحيث إنه يمتلك قدرات وعادات واهتمامات، فهو مهياً سلفاً للانتباه والاستيعاب، ودور الأستاذ بالدرجة الأولى هو أن يحرص كل الحرص على التدعيم المستمر لاهتماماته وتعزيزها ليتم تقدمه وارتقاؤه الطبيعي الذي يقتضيه استعداداه للتعلم.¹

ويُعرّف (بشير ابرير) المتعلم على أنه: شخص في حالة تعلم، وهو ركن أساسي في العملية التعليمية، وينطبق هذا المصطلح على الصغار والكبار خاصة، فهو أشمل من مصطلحي تلميذ وطالب وأعم منهما، ويعدّ المتعلم في الدراسات التربوية الحديثة محور العملية التعليمية، بعد أن كان مهماً في الدراسات القديمة.²

د- خصائص المتعلم:

يمثل المتعلم جزءاً من المنحى المعرفي وجب التركيز عليه، لكونه فرداً نشطاً حيويًا يتوقع منه ممارسة عدة عمليات للمساهمة في سير العملية التعليمية وعدم عرقلتها، وهذه العمليات قد تكون ذهنية، معرفية، تربوية، وفيما يلي بعض من خصائص هذا الأخير المرغوب فيها:

- الخصائص الإيمانية وحددت في:

الإيمان بالله وملائكته وكتبه ورسله وباليوم الآخر، والعمل بمقتضى الإيمان وذلك بتجنب الفحش في القول والعمل والكسل والخمول.

- الخصائص الخلقية وأهمها:

الإخلاص في طلب العلم والتواضع واللطف والصدق قولاً وفعلاً والتّحلي بمكارم العادات والأخلاق العامة التي أرشد إليها الإسلام.

- الجانب العقلي والعلمي وذلك:

¹ بشير ابرير، الشريف بوشحان وآخرون، مفاهيم التعليمية، ص 176.

² المرجع نفسه.

بالاجتهاد والمثابرة في طلب العلم وتحصيله والاعتدال فيه، وحياسة المراجع العلمية اللازمة لطبيعة تعلمه وتخصصه.

- الخصائص الاجتماعية ومن أهمها:

تجنب التأخير في حضور الدرس وحسن الاستماع والتفاعل داخل الحصة التعليمية، واحترام زملائه والتعاون معهم وتقدير المعلمين وإجلالهم.

وأخيرا الخصائص الجسمية:

وذلك من خلال المظهر العام للمتعلم وأبرزها: العناية بالصحة الجسمية، وحسن الهندام، والنظافة والوقار في مشيته وتعامله مع الناس.¹

هـ- المحتوى:

هو ذلك القدر من المعارف والمهارات والقيم، والاتجاهات التي يقع عليها الاختيار والتي يتم تنظيمها على نحو معين، وبها يمكن أن تتحقق الأغراض التربوية.²

و- الطريقة التعليمية:

وتتمثل هاته الأخيرة في كيفية إيجاد الطريقة المثلى لإيصال المحتوى إلى يدي المعلم وهو بدوره ينقله إلى المتعلم، وقد عرف الباحثون الطريقة التعليمية حسب مشاربهم الفكرية هي الوسيلة التواصلية والتبليغية في العملية التعليمية فهي: الإجراء العلمي الذي يساعد على تحقيق الأهداف البيداغوجية لعملية التعلم، ولذلك يجب أن تكون الطرائق التعليمية قابلة في ذاتها للتطور والارتقاء.³

و في هذا الصدد فإنّ التّعليميّة بصفة عامة تسعى جاهدة إلى بناء نسق تعليمي لإيجاد الطريقة المثلى والأنجع لإيصال ما يتضمّنه المحتوى الخاص بالتّدرّيس من قبل المعلم للمتعلم، والمتضمّن مجموع الأنشطة والبرامج المقصودة وفق أهداف مسطرة مسبقا.

¹ بشير ابرير، الشريف بوشحان وآخرون، مفاهيم التعليمية، 176.

² داوود درويش حليس ومحمد أبو شقير، محاضرات في مهارات التدريس، ص 65 .

³ أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية، ص142.

ولأنّ العملية التّعليميّة هي عمليّة تشاركيّة، فهي تهتم بشكل خاص بالمتغيرات، فلكل معلم بصمته وطريقته الخاصة في إيصال كمّ المعارف الذي يمتلكه إلى ذهن المتعلم، طبعا مع مراعاة الفئة العمريّة والفروقات الفرديّة للمتعلمين، ولكون الثّاني المتعلم العنصر المتلقي والمستقبل للمعلومة والذي يستفيد ويفيد بعد ذلك، فهذا وجب أن نضع خصائصه في الحسبان (الخليّة منها، والعقليّة، والعلميّة... إلخ)، وبظهور اللّسانيّات الحديثة ظهرت مصطلحات ومفاهيم جديدة، وبالمقابل عادت مصطلحات ومفاهيم قديمة للظهور من جديد، ومن بينها: الملكة، القدرة، الأداء، الفهم، والإنتاج.¹

فالتعليم أساس تطور الشعوب، ولقد تنوعت المناهج التّعليميّة والمقاربات التّربويّة في الجزائر نذكر أهمها:

5- المقاربات التّربويّة:

5-1 المقاربة بالمضامين:

تقوم هذه الطريقة على أساس المحتويات، فالنمط البيداغوجي لها يكون تقليدي، فدور المعلم انجاز وشرح الدرس وتلقينه للتلميذ مالك المعرفة، أما التلميذ دوره الإصغاء وتلقي المعلومة ومستقبل لتلك المعرفة، فتقتصر وظيفة التلميذ القيام بوظيفتين:

- مزايا التدريس بالمضامين:

تميز التدريس بالمضامين بالعديد من المزايا في مجال التّعليم ولكن هذا لم يمنعه من مواجهة العديد من الانتقادات أهمها:

- احترام منطق المادة التّعليمية.
- إكمال البرنامج في وقته المحدد.
- التفاضل بين المتمدرس حول تراكم المعلومة.
- تزويد المتعلم بالعديد من المعارف من طرف المعلم.

¹ صالح غيلوس: التلقي والإنتاج في ضوء العرفيّة (تنظير وإجراء)، البدر الساطع للطباعة والنشر، الجزائر، ط1، 2017، ص1.

- التركيز يكون على المادة التعليمية وإهمال المتعلم.
- صعوبات في اختيار وسائل التقويم.
- شحن عقل التلميذ بالعديد من المعلومات دون الفهم.
- عدم تمتع الطالب بحق المشاركة والاعتراض.
- يجعل المتعلم في صراع كبير بين الواقع والمنهاج الدراسي.
- عدم الاهتمام بالمتعلم ووجوده.¹

5-2 المقاربة بالأهداف:

إنَّ بيداغوجيا الأهداف هي «مقاربة تربوية تشتغل على المحتويات والمضامين في ضوء مجموعة من الأهداف التعليمية... وتهتم البيداغوجيا بالدرس الهادف تخطيطاً وتدبيراً وتقويماً ومعالجة»²

ويُعرّف الهدف بأنّه «التّغير المراد استحداثه في سلوك المتعلم ويمكن أن يكون السلوك شاملاً لأحد المجالات الثلاثة إمّا المجال المعرفي (الفكري) أو المجال المهاري (النفسي الحركي) أو المجال الوجداني (الانفعالي)»³

- مستويات الأهداف التعليمية:

تطرق علماء التربية وعلماء النفس «للعديد من المستويات المتعلقة بالأهداف التربوية بداية بالمستويات العامة إلى أقل عمومية أي المستويات الخاصة»⁴، وتتمثل فيما يلي:

• الغايات:

تمثل المستوى النظري الذي يضبط التوجهات الكبرى للنظام التربوي، المتمثلة في مجموعة العبارات الفلسفية العامة والواسعة بحيث تتسم بخاصية التجريد والتعقيد.

¹ عثمان مسعود، الرافد في التربية والتعليم، طبلا، عين مليلة، الجزائر: دار الهدى، 2013م، ص.49

² جميل حمداوي، بيداغوجيا الأهداف www.alhah.net، مقالة تاريخ الإيداع 24-02-2013م.

³ عادل أبو عز السلامة وسمير عبد السالم وآخرون، طرائق التدريس العامة (معالجة تطبيقية معاصرة)، ط1، عمان، الأردن: دار الثقافة، 2009م، ص.63.

⁴ جودة أحمد سعاد، صياغة الأهداف التربوية والتعليمية (في جميع المراحل الدراسية)، ط1، فلسطين: دار الشروق، 2001م، ص.4.

• المرامي:

تتجلى في مجموعة الأهداف التربوية للبرامج والمواد التعليمية وأسلاك التعليم، والصعوبة قياسا بالأهداف الخاصة¹

• الأهداف العامة:

هي عبارة عن مجموعة الأهداف الكبرى الشاملة تتميز ببعد المدى والصعوبة قياسا بالأهداف الخاصة²

• الأهداف الخاصة:

هي جملة السلوكيات المتوقعة صدورها من المتعلم، كدليل على أنّ التعلم يتشكل في العديد من العبارات الواضحة التي تم ملاحظتها أثناء حدوث هذا التغير في سلوك المتعلم

• الأهداف السلوكية:

تتحقق بتحقيق الأهداف العامة، هي أقل عمومية وتتميّز في أنّها تتحقق في وقت قصير أي: أثناء حصة واحدة أو درس واحد، فحسب سكينر: إنّ السلوك المدفوع ينتج من خلال توابع سلوك سابق مشابه له فإذا حصل تعزيز على سلوك معين سيقومون بتكرار ذلك السلوك.³

- مراحل التدريس بالأهداف:

التدريس بالأهداف عبر أربع مراحل رئيسية نذكر منها:

أ- مرحلة التصميم:

يقوم المعلم في كلّ حصة بتحديد هدف خاص بالدرس المقدم، ويتم ذلك وفق شروط وضوابط تتمثل في اختياره للمحتوى التربوي وتحديد الوسائل التعليمية المعتمدة، فلا بدّ على المعلم القيام بالتخطيط الجيد لتقديم الدرس.

¹ عادل أبو عز السلامة وسمير عبد السالم وآخرون، طرائق التدريس العامة (معالجة تطبيقية معاصرة)، ص 64.

² ناصر أحمد خوالده ويحي إسماعيل، المناهج أسسها ومداخلها الفكرية (تصميمها، مبادئها، نماذج تطويرها)، ط1، الأردن: ناشرون وموزعون، 2011م، ص 9.

³ أحمد دوقة وآخرون، سيكولوجية الدافعية للتعليم (في التعليم ما قبل التدرج)، طبلا، ابن عكنون، الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية، 2011م، ص 39.

ب- مرحلة التحليل:

يتم تحليل وتفسير وضعيّة أو مشكلة ما، أي هنا يتحول الموقف التربوي من موقف غامض إلى موقف مفسر من خلال تجزئة العناصر.

ج- مرحلة التنفيذ:

تم تحقيق أهداف خلال المرحلة التعليمية.

د- مرحلة التقويم:

يُقوم المعلم مدى فهم واستجابة التلميذ للدرس بالإضافة إلى إصداره للحكم، ففي هذه المرحلة لابد من التركيز والإصغاء الجيد إلى المعلم أثناء تقديمه للدرس.¹

- مزايا التدريس بالأهداف:

يستخدمها المعلم لدليل على تخطيطه للدرس؛ أي: أنها تجزئة للهدف الخاص، وتحضير له وتسهل عملية التعلم، حيث يعرف المتعلمون ما يطلب منهم، أو ما يتوقع منهم القيام به، وذلك لوضوح الهدف.

تجزئة المادة الدراسية، وتمكن من توضيعها، وتدريسها بفعالية ونشاط.

- تنقل بدقة نية المدرس إلى التلاميذ دون تأويل أو اختلاف مستعملا أفع إلا محددة تترجم في شكل سلوكيات قابلة للملاحظة والتقويم.

- تساعد على تحديد الوسائل، والأنشطة، والطرائق التربوية الملائمة لتحقيق الهدف.²

- عيوب التدريس بالأهداف:³

أن هذه الطريقة مجهدة للمعلم ولا تهتم بميولات التلاميذ مراعاة الفروق الفردية

¹ عربي محمود، دراسة كُشفية للممارسة المعلمين بالمقاربة بالكفاءات- دراسة ميدانية بالمدارس الابتدائية في مستغانم، مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماجستير، قسم علم النفس وعلوم التربية، جامعة وهران- اللسانية-، 2010-2011م، ص62.

² زروق خميسي، الأنيس في فن التدريس (التعليم بالأهداف، التقويم، إنجازات، مصطلحات)، ط2، الجزائر: دار الفنون، 1999م، ص29.

³ عربي محمود، دراسة كُشفية للممارسة المعلمين بالمقاربة بالكفاءات- دراسة ميدانية بالمدارس الابتدائية في مستغانم، ص64.

3-5 المقاربة بالكفاءات:

جاءت المقاربة بالكفاءات بعد تغيير قامت به المنظومة التربوية، التي كانت تعتمد على المقاربة بالأهداف، لتهتم بتنمية قدرات ومعارف المتعلم وجعله محور العملية التعليمية مع مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين.

وقبل تعريف المقاربة بالكفاءة ينبغي الإشارة إلى بعض المصطلحات المتعلقة بالدراسة:

أ- مفهوم الكفاءة:

تعددت تعريفات الكفاءة عند علماء اللغة والتربية والنفس والاجتماع، واختلف مفهومها حسب مناهلهم الفكرية وسنكتفي بتعاريف علماء اللغة والتربية: «هي القدرة على تجنيد مجموعة مندمجة من المعارف والمهارات بشكل ناجح في مواجهة وضعيات مشكلة، فهي القدرة على التصرف المبني على تجنيد واستعمال مجموعة من الموارد استعمالا ناجعا (معارف مكتسبة حسن التصرف، قيم، قدرات فكرية، مواقف شخصية...) لحل وضعيات مشكلة ذات دلالة»¹ وما نستنتجه أنّ الكفاءة هي قدرة المتعلم على حل وضعية مشكلة، يوظف معارفه السابقة ويبني خبرات جديدة في مواجهة قضية ما، وهنا يأتي دور المعلم حيث يضع المتعلم في وضعية حيرة ويكيّف خبراته في حلها، ويستعمل المعلم المؤشر في قياس خبرته فهو أداة معيارية لقياس التحصيل المعرفي عند المتعلم.

ب- المؤشر :

«هو السلوك الايجابي الذي ينجزه المتعلم، ويكون علامة دالة على حدوث فعل التعلم ضمن وضعية ما، فهو بذلك يعتبر آلية نقيس بها مدى تحكم المتعلم في الكفاءة المكتسبة، فهو عنصر من عناصر التقويم ويرتبط بالأفعال القابلة للملاحظة والقياس»²

ج- التدريس بالكفاءات:

عرفها فريد الحاجي في كتابه بيداغوجيا التدريس بالكفاءات هي: «بيداغوجية وظيفية تعمل على التحكم في مجريات الحياة بكل ما من تشابك في العلاقات وتعقيد في الظواهر الاجتماعية،

¹ بن الصّيد بورني سراب وبن عاشور عفاف، دليل استخدام كتاب اللغة العربية السنة الرابعة من التعليم الابتدائية، ص9.

² المرجع نفسه، ص9.

ومن اختيار منهجي يمكن المتعلم من النجاح في الحياة على صورتها، وذلك بالسعي إلى تثمين المعارف المدرسية وجعلها صالحة للاستعمال في مختلف مواقف الحياة.¹، وعلى هذا الأساس يمكن القول بأن المقاربة بالكفاءات تجعل المتعلم محور العملية التعليمية وتهتم بتنمية مهارات وقدرات المتعلم ويمكن تحديد خصائص هذه المقاربة في النقاط التالية:

- التركيز أكثر على نشاط المتعلم لتحقيق النقلة النوعية من منطق التعليم إلى منطق التعلم
- الأخذ بعين الاعتبار الفروق الفردية بين المتعلمين ووتيرة كلّ متعلم في النشاط التعليمي والتفاعل مع الوضعيات الإشكالية الموظفة للتعلم.²

د- أنواع الكفاءات: هناك ثلاثة أنواع من الكفاءة وهي كالآتي:

أ- الكفاءة القاعدية:

وتعني «مجموع نواتج التعلم الأساسية المرتبطة بالوحدات التعليمية».³

ب- الكفاءة المرحلية (المجالية):

وهي «الكفاءة المركبة من مجموع الكفاءات القاعدية المرتبطة بكل مجال من المجالات التعليمية للمنهاج».⁴

ج- الكفاءة الختامية (النهائية):

يعني أن «يتم بناءها وتتميتها خلال سنة أو طور (مرحلة التعليم) وهي مجموع من الكفاءات المرحلية».⁵

- أهداف تدريس المقاربة بالكفاءات:

إنّ التدريس بالكفاءات يعد منهاجا مهما للتعلم يهدف إلى إكساب المتعلم معارف وقدرات ومهارات وإلى تكوين وتأهيل المتعلم للانخراط في الواقع، تعمل هذه النظريّة على تحقيق جملة من الأهداف نذكر منها ما يلي:

¹ حاجي فريد، بيداغوجيا التدريس بالكفاءات الأبعاد والمتطلبات، ص11.

² محمد الصالح حثروبي، الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي وفق النصوص المرجعية والمناهج الرسمية، ص96.

³ المرجع نفسه، ص96.

⁴ مديرية التعليم الأساسي اللجنة الوطنية للمنهاج، مناهج السنة الثّانية من التعليم الابتدائي، جوان 2011، ص57.

⁵ محمد صالح حثروبي، مدخل إلى تدريس الكفاءات، دار الهدى، الجزائر، 2002، ص56.

- إفساح وظهور القدرات الكامنة وطاقاته داخلية لتظهر وتفتح وتعبّر عن ذاته.
- تدريبه على كفيّة الاعتماد على كفاءات التّفكير.
- تجسيد الكفاءات التي يكتسبها في سياق معين.
- زيادة قدرته على إدراك تكامل المعرفة.
- دقة التّحقيق وجودة البحث وحجة الاستنتاج.
- القدرة على تكوين نظرة شاملة للأمور والظواهر المختلفة.¹

4-5 المقاربة النصيّة:

الأساس الذي تقوم عليه هذه المقاربة هو أنّها تعدّ النّص محور أساسي في إكساب المتعلم مجموعة معارف وأنشطة مختلفة من خلال «النّص باعتباره المنطلق في تقديم الأنشطة اللغويّة ويعتبر هو البنية الكبرى التي تظهر فيه كلّ المستويات الصوتيّة، والتركيبية، والدلالية، وهو بذلك يكون المحور الذي تدور حوله جميع الأنشطة اللّغويّة وعليه فهو الأساس في بناء الكفاءات المختلفة (القرائيّة، الكتابيّة، التحليليّة)»²

جاءت المقاربة النصيّة من منهج المقاربة بالكفاءات، وهي بيداغوجيا جدّيدة أصبحت مقارنة يدرس بها مواد اللّغة العربيّة في جميع الأطوار (الابتدائيّ-المتوسط-الثانوي)

وهي: «اختيار بيداغوجي يجسد النّظر إلى اللّغة باعتبارها نظاما ينبغي إدراكه في شموليّة حيث يتخذ النّص محورا أساسيا تدور حوله جميع فروع اللّغة، ويمثّل البنية الكبرى التي تظهر فيها كلّ المستويات اللّغويّة والصوتيّة والدلالية (المعجم اللّغوي والدلالات الفكرية باعتبار النّص يحمل ويبلغ رسالة هادفة) والنّحوية والصرفيّة والأسلوبيّة، وبهذا يصبح النّص المنطوق أو المكتوب محور العمليّة التعليميّة، ومن خلالهما تنمي كفاءات ميادين اللّغة الأربعة.»³

¹ حاجي فريد، بيداغوجيا التدريس بالكفاءات الأبعاد والمتطلبات، ص22.

² محمد الصالح حثروبي، الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي وفق النصوص المرجعية والمناهج الرسمية، ص24.

³ بن الصّيد بورني سراب وبن عاشور عفاف، دليل استخدام كتاب اللّغة العربيّة السنة الرابعة من التعليم الابتدائي، ص10.

- مزايا المقاربة النصية:

للمقاربة النصية أهمية كبيرة في اكتساب المتعلم معارف وأنشطة تعليمية مختلفة من خلال النص ومن هذه المزايا:

- تساعد المتعلم على توظيف مكتسباته القبلية

- تسمح بتنوع أشكال التعبير التي تقدم للمتعلمين وذلك من خلال تنوع أنماط النصوص التي تكون منطلقا لمختلف الأنشطة.

- تستدعي تعويد المتعلم على بعض طرائق التعامل مع النص مهما كانت بسيطة مثل:

تدوين المعلومات حيث يقرأ أو يسمع¹

والهدف من كل هذه المقاربات نجاح ونجاعة العملية التعليمية، ومادام التعليم الركن الركين في بناء الأمة والمعبّر فعليا عن آمال الأفراد وطموحاتهم، وتمسكهم بأبعاد الهوية الوطنية والعربية والإسلامية، كان لزاما على المختصين بذل قصارى جهدهم في تحري الجديد في حقل اللسانيات والتعليمات، لأجل النهل والإفادة من منابعها، وابتكار استراتيجيات ووسائل كفيلة بفتح آفاق واسعة ومتنوعة أمام المشرف على عملية التعليم، والمساهمة في بناء جيل كفاء.²

وما يجدر التنويه به أنّ قطاع التعليم في الجزائر مؤخرا يشهد اضطرابا في هيكلته بسبب تباين الاستراتيجيات مع واقع المتعلم، لذا يجب على صناع القرار إعادة هيكلة النظام التربوي وسياسته وتجديده وفق تطورات العصر، وبغية تحقيق التنمية اللغوية لابدّ من استراتيجية تواكب مستجدات العصر والعولمة، لذا سعت الجهة الوصية إلى تطوير استراتيجيات التربية واللاحق بركب قافلة التطور الرقمي والتعليمي إلى تبني سياسة لغوية مواكبة للتنمية العالمية المستدامة، وهنا لابدّ من الإشارة إلى الاستراتيجية اللسانية في الجزائر.

¹ بن الصّيد بورني سراب وبن عاشور عفاف، دليل استخدام كتاب اللغة العربية السنة الرابعة من التعليم الابتدائي، ص124.

² صالح غيلوس، التلقي والإنتاج في ضوء العرفية (تنظير وإجراء)، البدر الساطع للطباعة والنشر، الجزائر، ط1، 20، ص1.

6- السياسة اللغوية في الجزائر: Poulitique Linguistique

6-1 نظرية السياسة اللغوية:

يراعى في بناء نظرية السياسة اللغوية عدة أسس اقتصادية وسياسية وثقافية وأيديولوجية، صناعة القرار السياسي المتعلق بالشأن اللغوي، صادر من هيئة سياسة متخصصة وواعية، وفي هذا الصدد يمكن أن نميز بين ثلاثة توجهات:

أ-الأول:

سياسة التجنيس اللغوي للمجتمع: وذلك بالاعتراف بلغة واحدة رسمية واحدة ومحاصرة مظاهر التنوع اللغوي الثقافي، ضمن الحدود الاجتماعية والعرقية الضيقة، وعدم السماح لهذا التنوع باحتلال الخطوط الأمامية للمشهد الرسمي العام.

ب-الثاني:

التعددية اللغوية والثقافية التي تقوم على: منح اللغات الكبرى الأساسية في المجتمع وضعاً قانونياً متساوياً.

ج-الثالث: سياسة حصر التعدد اللغوي في لغتين رسميتين.¹

تأسيساً لما سبق نستنتج أنّ بعد اتخاذ القرار السياسي اتجاه الوضع اللغوي يأتي دور التخطيط اللغوي في التنفيذ، وهذا يقودنا إلى معرفة طبيعة العلاقة بينهما.

6-2 علاقة السياسة اللغوية بالتخطيط اللغوي:

إنّ المتتبع لمسألة السياسة اللغوية والتخطيط اللغوي يجد أنّهما يشتركان في نقاط عدة: "ومن الملاحظ أنّ كلا المفهومين لهما هدف أساسي وهو اللغة، وهما فرعان متخصصان باللغة والعلاقة بينهما تبعية؛ بمعنى التخطيط اللغوي يتبع السياسة اللغوية، وهذه الأخيرة لها أسبقية عليه، في جميع الحالات وجميع التحديدات نجد أنّ العلاقات بين السياسة اللغوية

¹ غاليم أحمد، اللغة والهوية في ضوء النظرية السياسية في اللغة والهوية في الوطن العربي، ط1، قطر: المركز العربي للدراسات والأبحاث، 2013، ص317، 318.

والتخطيط اللغوي هي علاقة تبعية يقول فيشمان: «إنّ التخطيط اللغوي هو تطبيق سياسة لغوية ما»¹، رغم اختلاف الوضعيات اللغوية بين المجتمعات الإنسانية إلا أنّ المفكرين حاولوا ضبط ثلاثة أهداف رئيسية ترسم السياسات اللغوية يجعلها ميشال زكريا كالآتي:

أ- إزالة التعددية اللغوية والإبقاء على لغة واحدة:

تصبح هي اللغة القومية الرسمية، في ثقافة وطنية واحدة.

ب- تبني التعددية اللغوية والاعتراف بها:

وذلك بالمحافظة على اللغات الأساسية، داخل الدولة، وانتخاب لغة واحدة أو أكثر، كلغة رسمية فهذا الاتجاه يسعى لتحقيق تعايش الثقافات داخل الدولة الواحد، وتكريس التنوع بدل التجانس والتغير بدل الثبات.

ج- تبني لغتين رسميتين:

الاعتراف بهما لأنهما تتوافقان والتركيب اللغوية الوطنية.

د - وضع الاستراتيجيات:

تحديد الوسائل التي ستمكن من إجراءها، وتكفل تحقيق الأهداف وتنفيذ السياسة اللغوية، ولقد بدأ تطبيق السياسة والتخطيط اللغويين في الجزائر، بعد الاستقلال، بانتهاج التعريب كأداة، مقاومة للمستدمر الفرنسي.²

3-6 السياسة اللغوية في الجزائر:

نالت الجزائر استقلالها بعد استعمار دام 130 سنة خلف دمارا شاملا، حيث عمد على فرض لغته وطمس هوية الشعب الجزائري، فكيف تصرف الهيئة الوصية أمام هذه المشكلة؟ تندرج عملية التعريب كحل للوضع اللغوي السائد في بلادنا، فالهدف منه هو إعادة سيادة اللغة العربية؛ باعتباره رمز حضارتنا وثقافتنا، ونقصد بالتعريب من الناحية اللغوية: "الإفصاح

¹ لويس جان كالفي، السياسات اللغوية، ترجمة: محمد يحياتين، منشورات الاختلاف، الدار العربية للناشرون، ط1 2009، ص10.

² ميشال زكريا، قضايا ألسنية تطبيقية، ص336.

الفصل الثاني: _____تحصيل اللّغة العربيّة في المدرسة الجزائرية

والإبانة" أعرب عن لسانه؛ أي: أبان وأفصح¹، أما المفهوم الثّاني المتداول هو: تعويض لغة أجنبية هي الفرنسيّة بالعربيّة الكلاسيكيّة باعتبارها لغة وطنيّة رسميّة.²

وقد مس التعريب المنظومة التربويّة، وإجراءاته مرت بثلاثة مراحل:

1- المرحلة الأولى: (1963-1968):

كانت المحاولة الأولى تقضي باستعمال اللّغة العربيّة في السنوات الأولى والثّانية ابتدائيّ.

2- المرحلة الثّانية: (1971-1979):

إعادة تعريب ثلث أقسام التّعليم العام في المتوسط، إعادة تعريب أقسام الثّانويّة تخصص الأدب، تعريب المواد الاجتماعيّة ومادة الفلسفة.

3- المرحلة الثّالثة: (1980-1981):

تم تعريب جميع الأطوار التعليميّة، حتّى الحساب يدرس باللّغة العربيّة، ثمّ تعريب التّعليم العالي، من خلال المرسوم الصادر في 10/08/1981، والقاضي بتعريب العلوم الاجتماعيّة، أما العلوم الطبيّة والعلوم الدّقيقة لغة التّدريس بالفرنسيّة، وكانت أول دفعة معربة سنة 1984 والتّعريب لا يقتصر على التّعليم فقط بل يشمل وسائل الإعلام والاتصال، وحتى تعريب المحيط الاجتماعي.³

4-6 قرارات الدستور الجزائري:

إنّ الحديث عن السّياسة اللّغويّة في الجزائر يقودنا إلى الحديث عن قرارات واضحة ومسطرة في الدستور الجزائري وفي بعض قرارات جامعة الدول العربيّة لاسيما:

- الباب الأوّل، الفصل الأوّل، المادة الثّالثة:

اللّغة العربيّة هي اللّغة استعمال اللّغة العربيّة، القانون رقم 10/86 المؤرخ في 28 ذي القعدة 1480هـ الرسميّة.

¹ أحمد نعمان، التعريب بين المبدأ والتّطبيق، دار الامة، الجزائر، ط1، 1998، ص 12 .

² جليبير غرانغيوم، اللّغة والسلطة والمجتمع، ترجمة: محمد أسليم، إفريقيا الشرق، الجزائر، 2011، ص 187 .

³ صالح بلعيد، التخطيط اللّغوي في الجزائر، ضمن استكتاب جماعي، محمد العربي ولد خليفة، أهمية التخطيط اللّغوي - اللغات ووظائفها - الجزائر: منشورات المجلس الأعلى للّغة العربيّة، 2012، ص 244.

- القانون رقم 91/5 والمؤرخ في 30 جمادى 1411هـ، الموافق لـ 16 يناير 1991 يتضمن تعميم استعمال اللّغة العربيّة، القانون رقم 10/86 المؤرخ في 28 ذي القعدة 1480هـ، الموافق لـ 12 يناير 1988 والمتضمن انشاء المجمع اللّغوي للغة العربيّة.

- القانون رقم 20/3 الممضي في 2002/04/10 في الباب الأوّل، الفصل الأوّل، المادة الثالثة مكرر الدستور الجزائري، تمازغت لغة وطنية تعمل الدولة على ترقيتها وتطويرها بكلّ تنوعاتها اللّسانية المستعملة.

- وثيقة مبادئ تنظيم البثّ والاستقبال الفضائيّ الاذاعيّ والتلفزيوني، في المنطقة العربيّة المؤرخة في 2008/02/12 والتي تنص على الالتزام بتخصيص مساحة للغة العربيّة.¹

لقد خطت الجزائر منذ الاستقلال 1962 خطوات ملموسة في سياسة التّعريب وقد تمخض عن ذلك إنشاء مؤسستين، ويعتبران من أهم المؤسسات التي اضطلعت بخدمة اللّغة العربيّة وترقيتها.²

وتعتبر مرحلة السبعينات من تاريخ الجزائر مرحلة جزئية، حيث تبين بوضوح أنّ اللّغة ينبغي أن تتطور، ووضعها لغة وطنية تم تعميم استعمالها، على سائر المواد، استغنت الجزائر عن تأسيس مراكز علميّة مختصة لمعالجة المسألة اللّغويّة واكتفت بتأسيس اللّجنة الوطنيّة للتّعريب تابعة بل منبثقة عن حزب جبهة التحرير الوطني وهي لجنة تأسست سنة 1975 بعد انعقاد النّدوة الوطنيّة الأولى للتّعريب ومع انطلاقة تعريب العلوم الاجتماعيّة أسس المجلس الوطني الأعلى للغة الوطنيّة سنة 1982 تحت رئاسة رئيس الجمهوريّة نفسه وهكذا منذ سنة 1965 إلى 1988 ارتبط الحزب الحاكم والواحد.³

5-6 جهود المجمع الجزائري للغة العربيّة: لقد أنشئ هذا المجمع الجزائري للغة العربيّة بموجب قانون رقم 10/86 المؤرخ في 13 ذي الحجة 1406هـ الموافق لـ 1986/8/9، والمجمع

¹ الميثاق الوطني الجزائري، 1986، ص14.

² الجريدة الرسمية /نص مشروع تعديل الدستور استفتاء 1996/11/28 السنة 35 تاريخ الصدور، 1996/10/6.

³ مصطفى ماضي، النخبة والمسألة اللّغويّة في الجزائر، دار القصة للنشر، الجزائر 2008، ص16.

هيئة ذات طابع علمي ثقافي تتمتع بالشخصية المعنويّة، والطابع المادي موضوع تحت وصاية رئاسة الجمهوريّة، مقره الجزائر وأهدافه.¹

وفي هذا الصدد إلى أنّ جهود المجمع أثمرت بمشروع علمي وثقافي، هو مشروع الذّخيرة اللّغويّة، وقد لقي هذا المشروع قبولا من قبل الجامعات العربيّة فتنبته، وأنشأت له مؤسسة أطلق عليها اسم: "الهيئة العليا لذخيرة العربيّة" ومقرها الجزائر بالقرار رقم: 6974-دع (130) ج2 2008/09/08م، كما أنشأت بموجب ذلك لجان قوميّة في كلّ قطر، تسعى الى تحقيق هذا المشروع الحضاري الهام.²

6-6 المجلس الأعلى للغة العربيّة:

لقد أنشئ المجلس الأعلى للغة العربيّة سنة 1998، وهو مؤسسة حكوميّة تعمل تحت وصاية رئاسة الجمهوريّة، وقد أنشئت هذه الهيئة بهدف ترقية اللّغة العربيّة، إذ أقامت هذه المؤسسة العديد من المؤتمرات والملتقيّات والندوات منذ تأسيسها إلى اليوم نصب جميع النشاطات المتنوعة في استعراض الآليات المختلفة تمكّن للغة العربيّة في الحياة العامة، وجعلها طيّعة مرنة بقواعدها وأصولها وعلومها المتعدّدة تستوعب العلوم والمعارف والتكنولوجيا الحديثة. وسياسة التّخطيط اللّغوي التي حثّ عليها المشرع نجملها فيما يلي:

أ- التّخطيط اللّغوي والدارجة في الجزائر:

في السنوات الأخيرة ظهرت لغة غريبة: لاهي عربيّة فصحي ولا هي دارجة محضة، فهي تجمع بين الكلاميين وهي: عربية وسطى تستعمل في الخطب السياسيّة والاجتماعات والمناقشات الجامعيّة أحيانا، خصائصها المعجميّة من الفصحى والدارجة الجزائرية، لكن التسامح في استعمالها خطأ لأنّه يكرس لغة ثالثة تقرب لغة الاعلام، وهذا الأخير له من

¹ أحمد مطلوع، التشريع اللغوي، 2008، ص223.

² صالح بلعيد، التخطيط اللغوي في الجزائر، ضمن استكتاب جماعي، محمد العربي ولد خليفة، أهمية التخطيط اللغوي - اللغات ووظائفها - الجزائر: منشورات المجلس الأعلى للغة العربيّة، 2012، ص244.

الأخطاء الشائعة، ناهيك عن الاستخدام الجماعي للغة الواحدة، فموقعها لا يشكل مشكلة أمام اللغة العربية، لأنّ الدّوارج لا يمكن أن تكون لغة علم.

ب- التّخطيط اللّغوي واللّغات الأجنبيّة:

تشهد بلادنا هيمنة اللغة الفرنسيّة، بسبب الاستعمار الفرنسي، وفي هذا الموضوع، يرى صالح بلعيد أنّه لا بدّ من الخروج من شرقنة اللغة الفرنسيّة، المهيمنة على الجزائر.

ج- التّخطيط اللّغوي واللغة الأمازيغيّة:

إنّ الدّوارج الجزائرية والأمازيغيّات، لا تربطهما علاقة جينيّتيّة مباشرة، رغم انتمائها إلى عائلة لغوية واحدة، فهما تستعملان في مقامات تواصلية حميمة، أسرة، أصدقاء، أسواق...¹

6-7 نماذج عن التّخطيط اللّغوي في الجزائر:

حدد صالح بلعيد تصورا للتّخطيط اللّغوي، المنشود في الجزائر وفق مبادئ أهمها:

- 1- دراسة الواقع اللّغوي.
- 2- التّخطيط يكون على المدى الطّويل للأجيال القادمة.
- 3- مراعاة التّغيرات المسارعة في العالم.
- 4- الانفتاح على العالم بتنوع لغاتها.
- 5- ترجمة التّخطيط إلى برامج ومشروعات.
- 6- تحديد الأهداف وتوفير آليات التنفيذ.²

وفي هذا السياق نذكر بعض النماذج عن التّخطيط اللّغوي في الجزائر:

- مشروع الذخيرة اللغوية: طرح هذا المشروع الباحث اللساني الجزائري عبد الرحمان حاج صالح رئيس المجمع الجزائري للغة العربيّة، إذ عُرض على المجلس التّنفيذي للمنظمة العربيّة

¹ صالح بلعيد، محاضرات في قضايا اللغة العربيّة، منشورات جامعة قسنطينة، الجزائر، ط1، 200، ص13.

² علي الهادي الحوات، التربية العربيّة، اللجنة الوطنية الليبية، ليبيا، ط1، 2004، ص69.

للتربية والثقافة والعلوم فوافق أعضاء هذه الهيئة على تبني هذا المشروع الذي لقي قبولا من الجامعات العربية، فتمنته وأنشأت له مؤسسة أطلق عليها اسم الهيئة العليا للذخيرة العربية ومقرها الجزائر، قرار رقم 6974 - ج 28/9/2008م.

- مصرف النصوص المالي كمنبع موضوعي وموثق للمعاجم العربية والدراسات اللغوية العامة:

إن مصرف النصوص المراد إنشاؤه سيكون المنبع الذي لا يستغني عنه أي باحث في اللغة، بل يعد مصدرا لكثير من الدراسات في العلوم الاجتماعية وتاريخ الأفكار والنظريات وغيرها، وعلى هذا الأساس يمكن أن تؤلف أنواع كثيرة من المعاجم: مثل المعجم التاريخي للغة العربية، ومعاجم اللغة للطفل العربي.

من خلال الطرح السابق يمكن تصنيف هذه الإشكال في الجزائر وفقا لما يلي:

✚ الازدواجية بين: (العربية الفصحى، عربية عامية) وهي الحالة الأكثر انتشارا

في الجزائر.

✚ الثنائية اللغة الأمازيغية/ العربية الفصحى.

✚ الثنائية اللغة الأمازيغية/ العربية الدارجة (العامية).

✚ الثنائية العربية الفصحى/ اللغة الفرنسية.

✚ الثنائية الأمازيغية/ اللغة الفرنسية.

✚ الثنائية العربية الفصحى/ اللغة الانجليزية.

✚ الثنائية العامية (العربية الدارجة)/ اللغة الفرنسية.

✚ الازدواجية بين اللغة الأمازيغية/ لهجاتها المختلفة (القبائلية، القبائل الكبرى والصغرى)،

الشاوية، المزابية، التارقية... إلخ)، وتظهر نتائج الازدواجية والثنائية في التداخل اللغوي.

وخلاصة القول إنّ نمو وتطور اللّغة مسؤوليّة جماعيّة تستدعي تضافر الجهود لبناء منظومة لغوية منسجمة مع الحمولة الثقافيّة والحضاريّة لواقع المجتمع، والسعي لتوظيف الفصحى وتداولها بين أفراد المجتمع دون خجل أو شعور بالنقص في استعمالها.

7- طرائق تدريس اللغات في ظل التعدّدية اللّغويّة:

يقوم تعلّم اللّغة على أسس علميّة تحتكّم إليها طرائق تعليميّة، قصد تبليغ المهارات اللّغويّة للمتعلمين، وإكسابهم الملكة التّواصلية في مواقف حياتيّة تقتضي توظيفهم لما تعلموه؛ حيث تُعنى بهذا الجانب "تعليميّة اللّغات" التي عرّفها "كوست" (Coste) على أنّها «مجموع في تعليم اللّغة سواء كانت لغة المنشأ أو لغة أجنبيّة...»¹

إنّ الباحث المدرك لأساسيّات هذه الخصائص سيراقي كلّ خاصية من شأنها أن تساهم في تحصيل المتعلم لهذه اللّغة الهدف، مع مراعاة الظروف العامّة للعمليّة التعليميّة، فهنا يشكل التّعدّد اللّغوي وضعًا خاصًا يتسم بالاضطراب، وخلق إشكاليات تسعى تعليميّة اللغات إلى الإجابة عنها، من بينها:

- ما هي الطرائق الناجعة لتدريس اللّغة الأم في ظل التعدّدية؟

- السبيل إلى تعلم اللّغة الأجنبيّة تحقيقا للتّواصل داخل مجتمع عربي لدى المتعلم؟ فالهدف هو أن نحدّد أية طريقة تضمن تعلم اللّغة الأم أو اللّغة الهدف للمتعم دون حدوث أي خلط في إكسابه للمهارات اللّغويّة.

سنورد في هذا الجدول ما تقوم عليه طرائق تعليم اللغات من ركائز تميّزها في تعليم

اللّغات، وذلك على النحو التالي:²

¹ عليّ عبد العظيم سلام، خصائص اللّغة العربيّة وطرق تدريسها، كلّية التربيّة، جامعة الإسكندرية، ط2، 1995، ص145.

² مضمون الجدول والتصنيفات الواردة فيه مقتبسة من: نجوى فيران، محاضرات في اللسانيات التطبيقية، المحاضرة الثامنة والتاسعة ضمن سلسلة محاضرات قدّمتها استكمالاً لملف التّأهيل الجامعي، 2018/2019، قسم اللّغة والأدب العربي، جامعة محمّد لمين دباغين، سطيف 02، الجزائر.

الفصل الثاني: _____تحصيل اللّغة العربيّة في المدرسة الجزائرية

المنهج البنوي	-الطريقة المباشرة: الربط المباشر بين الكلمات الأجنبية والعبارات، دون استخدام اللّغة القوميّة.	-الطريقة السمعيّة الشفويّة: تركز على المحاكاة والحوار، بالاعتماد على المُثير والاستجابة والتّعزيز.	-الطريقة الكلية: اللّغة كلّ متكامل، ولا تُدرس بمعزل عن سياقها.
المنهج التواصلي	أنشطة الاتصال الوظيفية: توظيف ما تعلمه المتعلم من معلومات لغوية في حل مشكلة تعليميّة ما بغية استعمال اللّغة وظيفيّاً.	-أنشطة الاتصال الاجتماعيّة: -توصيل المعنى إلى الآخرين، وتجاوزه إلى القدرة على التّعبير في سياق سليم لغويًا ومقبول اجتماعيًا.	

هذه الطرائق التّربويّة خلفت آثارا في تحصيل اللّغة الأم واللّغات الأجنبيّة ويمكن حصر

هذه الآثار كالآتي:

8- أثر التّعدّد اللّغوي في اكتساب اللّغة:

8-1 أثر التّعدّد اللّغوي في اكتساب اللّغة الأم:

إنّ الطفل في مرحلة الطفولة هو في مرحلة الاكتشاف والبحث عن جدّيد، واللّغة الأولى التي يمتلكها هي اللّغة الأم؛ أي: اللّغة التي يكتسبها الفرد ويتعلمها منذ بداية كلامه، والطفّل بطبعه يقلد الآخرين، فتؤثر هذه الأخيرة على اكتسابه للغة الأصليّة، فحينما يتكلم الطفل لغتين لاختلاف لغة البيت عن لغة الأصدقاء أو لغة أطفال الجيران أو عن لغة المدرسة، أو حينما يضطر على تعلم لغة أجنبيّة في الوقت الذي لا يزال يتعلم لغته الأم.¹

¹ ينظر، محمد نواف الهوارنة: اكتساب اللّغة عند الطفل، الهيئة العامة السورية للكتاب، دمشق، 2010، ص84.

إنَّ أول ما يُطالبُ الفرد بتعلمه هو لغته، بعدها الانتماء والهويّة التي تميّزه ككيان داخل المجتمع، فتبدأ مرحلة تعرّفه على اللّغة وهو في طور الطفولة بالاكْتساب، وذلك بدءاً من محيطه الخارجي دون الخضوع إلى برنامج تعليمي منظم لهذه العمليّة، فتصبحُ بذلك اللّغة الأم التي تُمكنه من تحقيق غايات تواصلية ضمن مواقف حياتيّة تعترضه يومياً.¹

ومن هذه الانطلاقة، سيشهد المتعلم وضعاً جديداً فيه نوع من الصراع اللّغوي دون وعي مطلق منه، وهذا ما يُحيل إلى التّعدّد اللّغوي الذي يتجلّى فعلياً داخل قاعة الدّرس، فالتّعدّد اللّغوي يمثل إشكالا في هذا الوضع يبدأ أولاً مع مزاحمة العاميّة للفصحى، مشكلاً بذلك مفهوم الازدواجيّة اللّغويّة (Diglossie) التي تعدّ تنافساً بين لغتين، الأولى أدبيّة مكتوبة، ولغة عامة منتشرة وشائعة.²

إنَّ هذا الوضع يسبّب نوعاً من الخلط المعرفي واللّهجي، وخاصة حين يطالب بتعلم اللّغة الأجنبيّة، ومن هنا نتبين أزمة التّعدّد اللّغوي وأثره في تعليم اللّغة الأم وتعلمها، حيث أكّدت اليونسكو في المادة 01 من الإعلان الكلي الذي يخصّ التنوع الثقافي أنّه ضروري للبشريّة مثل التّنوع البيولوجي، فهو ضروري للطبيعة.

لذلك، لابدّ أن تنظر المناهج في هذه المسألة، وذلك بحسن اختيار طرائق تدريس اللّغات، بغية الحدّ من تأثير التّعدّد اللّغوي في تعلم اللّغة الأم وتعلمها فيجب تعلم وإتقان اللّغة الأم ثمّ بعد ذلك تعلم اللّغة الثّانية والثالثة، فالتّعدّد اللّغوي في سنّ مبكرة؛ أي: في سنّ اكتساب اللّغة الأم يعود سلبيّاً على الطّفل، وهذا ما يحدث الآن في مرحلة التّعليم الابتدائي في الجزائر، فالمتعلم لم يتقن اللّغة العربيّة بعدما كان يتكلم العاميّة ادخلوا عليه اللّغة الفرنسيّة ثمّ اللّغة الانجليزية ولا ننس اللّغة الأمازيغيّة التي تكتب بحرف لاتيني؛ فالمتعلم في هذه المرحلة لم

¹ سليم مزهود، أثر التّعدّد اللّغوي في تعليميّة اللّغة في ضوء مقاربات التعليم المقارن، مجلة الأكاديمية للبحوث في العلوم الاجتماعيّة، المجلد 03، العدد 01، 2021، ص114.

² André Martiné: "éléments de linguistique générale" Volume 34, collection armed colin, paris, 1960, p 148

نقلاً عن منال محمّد بلال فرج المرزوقي، التّعدّد اللّساني في المجتمع الإماراتي: دراسة اجتماعيّة تربويّة، مركز حمدان بن محمّد لإحياء التراث، دبي، ط1، 2015، ص95.

يمكن من مدرّكات اللغة الفصحى لتدخل عليه اللغات الأجنبية، فيكون التطور اللغوي للأطفال الذين يتعلمون لغتين أو أكثر في نفس الوقت متأخرا عنه لدى الأطفال الذين يتعلمون لغة واحدة.

غير أنّ اللغة الأم تؤثر سلبا في بعض الأحيان على متعلم اللغة الثانية؛ فالم للغة الثانية غالبا ما نجد عنده لكنة اللغة الأم، فالقبائلي الذي يتكلم اللغة العربية أو الفرنسية غالبا ما نجد في كلامه اللكنة القبائلية، والشاوي عندما يتكلم اللغة العربية أيضا نجد في كلامه اللكنة الشاوية، وهذا يدل على أنّ اللغة الأم غالبية على اللغة الثانية من حيث مخارج الألفاظ.

8-2 أثر التعدّد اللغوي في اكتساب اللغات الأجنبية:

إنّ متعلم اللغة الأجنبية تؤثر فيه اللغة الأم إيجابا، ولا تعيق تعلّمه لأنّه يجلب معه حصيلة كبيرة ناتجة عن معرفة اللغة الأم، وتبعاً لذلك فإنّه يكون مدرّكا لكثير من الخصائص العامة المشتركة بين اللغات جميعها، والتي تساعد على تعلم اللغة الأجنبية بدلا من أن تعيق تعلّمه.¹

فإنّ اللغة الأم طبعا يساعد على إتقان اللغة الثانية، «فمن المشاهد أنّ الطفل في هذه المرحلة لا يستعصي عليه اكتساب أي لغة عن طريق المحاكاة، مهما كانت هذه اللغة بعيدة عن لغة أبويه، بل في استطاعته أن يكتسب بهذه الوسيلة عدة لغات أجنبية إذا أُتيحت له فرص الاختلاط بالمتكلمين بها، ويصل بإجادتها إلى درجة لا يستطيع معها أكبر خبير في اللغات أن يميزه بين أهلها.»²

إنّ الباحث المتتبع للنسيج اللغوي داخل الجزائر يدرك وجود تعدّد لغوي؛ فنجد في مستويات التعليم المختلفة في المدرسة الجزائرية تدريس اللغة العربية باعتبارها اللغة الرسمية الأولى في الجزائر، إضافة إلى لغات دخلت مراحل التعليم الابتدائي: كالأمازيغية والفرنسية

¹ نايف خرما، علي حجاج: اللغات الأجنبية تعليمها وتعلّمها، سلسلة كتب ثقافية شهرية يصدرها المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، 1978، ص 88.

² علي عبد الواحد وافي: اللغة والمجتمع، شركة مكتبات عكاظ، جدة، ط 4، ص 57.

والانجليزية؛ ولاحقا في المتوسط والثانوية تخصص آداب لغات: الألمانية والإيطالية والإسبانية والروسية، فالواقع اللغوي الجزائري يتسم بالتعددية اللغوية.

وهو ما ينجم عنه الصراع اللغوي، وفي المستوى التعليمي يشير الدارسون إلى تراجع معدلات النمو الفكري والمعرفي والتعبيري والسلوكي والتواصلية بشكل عام.

9- تحديات تعليمية اللغة العربية:

إنّ اللغة العربية اليوم تعاني تداخلا لغويا مشوبة تتمثل في وجود مستويين لغويين مختلفين هما: اللغة الفصحى في الكتابة والمدارس والهيئات الحكومية والرسائل الإدارية والصحافة، اللغة العامية للاستعمال اليومي، وفي كلا المستويين تزامهما اللغة الفرنسية أو الانجليزية لتشكل ثنائية لغوية أيضا، تفرض منطقتها على لغتنا، وتعرقل استعمالها.

لذلك يجب وضع سياسة لغوية وطنية راشدة ترمي إلى تنمية اللغة العربية الفصحى على حساب العاميات واللغة الأجنبية، دون أن تقف ضد تعليم وتعلم اللغات الأجنبية، ومحاولة نفي اللغات الوطنية وإعاقة تميّتها، لكن لا يجب تركها تؤثر على اللغة الأم بالسلب، إذ للغة العربية وظائف عديدة ومهمة تؤديها، لذا يجب المحافظة عليها، خاصة وأنها تعتبر بالنسبة للجماعة معيارا أساسيا غير رسمي لعضوية الجماعة.¹

كما يجب أن يكون هناك مؤسسات وهيئات ومراكز مختصة تبحث في سبل استغلال التعدد اللغوي ومظاهره في العملية التعليمية بعد أن نقوم بمعاينة الواقع اللغوي وتبني سياسته اللغوية، وتكييفها للتعامل مع مستجدات الوضع الحالي، ويواجه تعليم أية لغة سواء كانت لغة المنشأ أو لغة الهدف تحديات، تتمثل في مجموع العوائق التي تحول دون تحصيل تلك اللغة على النحو السليم.

¹ فرحي سعيداني دليله رحمها الله: التخطيط اللغوي في ظل وظائف اللغة، مجلة العلوم الإنسانية، جامعة محمد خيضر، بسكرة، الجزائر، العدد 29، 2013م، ص215.

وفي هذا السياق ينبغي الإشارة إلى: اللغة العربية التي تعد اللغة الهدف من منظور الازدواجية اللغوية (Diglossie)، واللغة الأم حين يكون متعلما للغة أجنبية من منظور الثنائية اللغوية (Bilinguisme)، لذلك تم حصر هذه التحديات من منظور المتعلم أهمها:

- عدم ضبط المنهاج الدراسي الخاص بتعليمية اللغات.
- التداخل بين هوية اللغة الأم المتمثلة في اللغة العربية لدى المتعلم.
- الاعتماد على التجريد والتنظير في تعليم اللغات.
- عدم تهيئة المتعلم لوضع التعدد اللغوي.¹

¹ بشير خليفي، التعدد اللغوي وسؤال الهوية في ظلّ صراع القيم والمرجعيات، ص73

خلاصة الفصل الثاني:

إنّ المدرسة الجزائرية بذلت جهودا جادة في تحصيل اللّغة العربيّة خاصة بتبنيها سياسة التعريب بيد أنّ القطاع التعليمي في الجزائر تبني مجموعة من المناهج التعليمية (المقاربات) بدءا من المقاربة بالمضامين، وهذه المقاربة مبنية على المحتويات، فالمعارف هي الغايات التي ينبغي تحقيقها في كلّ المواقف التعليمية، ولكن لاقت هذه المقاربة قصورا ونقدا بسبب جعل المتعلم وعاء تصب فيه المعارف فقط ثمّ يقوم بردها عند المطالبة بذلك، ثمّ ظهرت المقاربة بالأهداف، التي تعتمد على المعلم أن يضع هدفا أو غاية يريد تحقيقها في سلوك المتعلم وجدانياً وعقلياً وحركياً، كما يقوم المعلم بتقدير مدى تحقيق هذه الأهداف، ولأنّ التدريس بالأهداف جعل المعلم يقوم بدور التلقين والمتعلم يحفظ دون فهم كان سببا في اختيار المنظومة التّربويّة المقاربة بالكفاءات الذي يعتبر المعلم فيها هو المحفز والمنشط، والموجه على التعليم، أما المتعلم هو المحور الأساسي في العملية التعليمية، ثمّ جاءت المقاربة النّصية كطريقة جديدة في التعليم فهي أداة أو وسيلة لتحقيق الأهداف التي جاءت بها المقاربة بالكفاءات، وتنطلق هذه المقاربة من النّص باعتبارها البنية الكبرى التي تظهر فيها المستويات الأربعة.

تحدثت الجزائر منذ الاستقلال الوضع اللّغوي في البلاد باعتمادها مخططات لغوية تهدف إلى تطوير العربيّة وترقية استعمالها مثل سياسة التّعريب وجلب معلمين من الدول العربيّة الشقيقة كالقاهرة والعراق لتدريس اللّغة العربيّة والمواد العلميّة، إلى جانب سياسات أخرى اعتمدتها من أجل خلق التوازن الاجتماعي والثقافي بين الأفراد من مثل إدراج الأمازيغيّة في التّعليم وكذا تطوير تعليميّة اللغات الأجنبيّة، وقد اصطدمت أثناء تنفيذ مخططاتها اللّغوي بإشكالات تأخذ بعين الاعتبار خصوصيّة المجتمع الجزائري، فأدرجت اللّغة الفرنسيّة بعدها اللّغة الثانية في التّعليم، كما أدرجت اللّغة الأمازيغيّة في بعض المّدارس.

ومؤخرا تحاول إعطاء الأولويّة للغة الانجليزية ولكنّ ليس على حساب اللّغة العربيّة الفصحى التي تقرّ الدولة على أولويتها، والمنطلق هو ميدان التّعليم الذي وضعت له برامج

تعليمية وبيداغوجيات عديدة يتمّ إعدادها لتعلّم اللّغة العربيّة للناطقين بها وبغيرها، ولكن هذه المناهج لم تراع الصراع اللّغوي الموجود في المدارس المتعلمين.

وقد نجم عن هذا كلّ -حسب ما خلص إليه الباحث صالح بلعيد ضعف المستوى التعليمي بشكل عام، نتيجة الخلط الذي يحدث أحيانا ويؤدي إلى التشتت الذهني والتباين في المفاهيم وعسر في الكلام، الكلفة الاقتصادية التي لا يمكن أن تتحملها ميزانية الدولة وينجرّ عن ذلك تحمل المواطن كلفة تدريس أولاده بالمقابل، فينتج التسرب المدرسي وتفاشي الأمية، الفوضى اللّغويّة بسبب الهروب من اللغات الأم والالتجاء إلى اللّغة الأجنبية، التمييز بين اللغتين، التأخر العام والتخلف الشمولي للبلدان بسبب التّبعيّة اللّغويّة، ضعف البحث العلمي الأكاديمي بفعل كثرة الترجمة الحرفية للمصطلحات والعلوم والمعارف، الفشل الدراسي التسرب المدرسي وفشل المنظومة التربويّة وتدني النتائج خاصة في الطور المتوسط.¹

¹ بوراس سليمان، التعدد اللغوي مفهومه وأشكاله وآثاره في البنية الاجتماعية -الجزائر أنموذجاً- ملتقى وطني: التعددية اللغوية عند الفرد المهاجر وأثرها في تعليم وتعلم اللّغة العربيّة، جامعة مسيلة، يوم 2022/12/14، ص1.

الفصل الثالث:

انعكاسات التعدّد اللّغوي على تحصيل اللّغة العربيّة لدى
تلاميذ متوسطات المسيلة

أولاً: محيط الدراسة الميدانية ومنهجها

ثانياً: تحليل نتائج الدراسة الميدانية

ثالثاً: نتائج الدراسة الميدانية

تمهيد:

بعد جولتي العلميّة في الجانب النظري الذي تناولت فيه مفهوم التعدّد اللّغوي وتجليّاته في الواقع اللّغوي الجزائري ننتقل إلى الجانب الإجرائي الذي تتجلى فيه مظاهر التعدّد اللّغوي في الواقع المدرسي؛ إذ لابدّ من تمحيص الظاهرة وتوضيح أثرها على تعلم اللّغة العربيّة، وسأتطرق إلى شرح بعض المصطلحات من أجل سيرورة الفصل التطبيقي وأعرف بأهم آليات الدّراسة الميدانية وتمثل مرحلة التّعليم المتوسط همزة وصل بين مرحلتين: الابتدائي والثانوي، وتستغرق أربع سنوات، ويزاول في المتوسطات أو المؤسسات التابعة لوزارة التربيّة والتّعليم سواء العموميّة منها أو الخاصة، وتتهيكّل سنوات التّعليم المتوسط الأربع في ثلاثة أطوار، تتميز بأهداف محددة نجملها كالآتي:

-الطور الأول (أولى متوسط): طور التجانس والتكثيف.

-الطور الثاني (ثانية +ثالثة متوسط): طور الدعم والتعميق.

-الطور الثالث (السنة الرابعة): طور التعميق والتوجيه؛ إذ تتوج نهاية الطور بشهادة التّعليم المتوسط، وتسمى المرحلة الإعداديّة من الطلاب بين 12 و15 سنة.¹

إذ تعتبر اللّغة العربيّة لغة عالميّة؛ تحتل المرتبة الرابعة عالميا من حيث تصنيف أهم اللغات في العالم، وهي لغة القرآن الكريم، ولغة العلوم والآداب في العالم الإسلامي، ولغة رسميّة في العديد من الدول العربيّة والإسلاميّة، وتُدرس في الجامعات الأجنبيّة، ولذا وجب على المجتمعات العربيّة الاعتناء بها في زخم التطور العلمي التقني، ومنافسة اللغات العالميّة وتشجيع الأبناء على دراستها، لا يمكن أن تقوم أي عمليّة تعليميّة دون أهداف تسعى إلى تحقيقها وتعد مقياسا لنجاحها، وسنذكر في هذا الباب أهداف تعليميّة اللّغة العربيّة في مرحلة المتوسط والتي لخصها علماء التربيّة فيما يلي: تنمية قدرات المتعلم على القراءة الصحيحة والمعبرة والنطق السليم للحروف مع فهم المقروء فهما جيدا، وهذا من أجل تنمية زاده اللّغوي.

¹ محمد غالم، إصلاح عمليّة التّعليم المتوسط من خلال المستندات التّربويّة، مجلة أفق علميّة، العدد 4، المجلد، 11، سبتمبر 2019، ص589.

- تعريف التلميذ بأنواع القراءات المختلفة الجهرية منها والصامتة وتنمية مهاراته باستيعاب المقروء وتوظيف أسلوبه الخاص في التعبير عنه.
- اكتساب التلميذ القدرة على الاستماع الجيّد، وفهم الكلام المسموع باستخلاص المعاني والأفكار وتحليلها والحكم عليها.
- إلمام المتعلم بالقواعد الأساسية للغة العربية، وتمكينه من توظيفها توظيفا سليما في التواصل الشفوي والكتابي.
- تنمية قدرات المتعلم وإكسابه كفاءة الحس الجمالي والنقدي ومعرفته لفنيات اللّغة العربيّة التي تساعده على الإنتاج الشفهي والكتابي.¹
- إنّ الوسط المدرسي الجزائري يحتوي مجموعة من النماذج اللّغويّة المختلفة والمتعددة نتيجة الهيمنة اللّغويّة السائدة في النظام التربوي، والتي أنتجت بدورها ازدواجية سلبية على فكر وتعلم الفرد الجزائري، وهذا ما سبب **العنف اللّغوي**؛ إذ تشكل المدرسة ساحة للصراع اللّغوي المدرسي بين نماذج طبيعية متنوعة:

- (اللّغة العربيّة/الفرنسيّة)

- (العربيّة/ الأمازيغيّة)

- (الأمازيغيّة/ الفرنسيّة)

- (العاميّة/ لفصحي)

وهو شكل من أشكال الصراع اللّغوي، وتقل أو تزيد سلبيات الازدواجيّة اللّغويّة عند المتعلم كلما تقدم بالعمر، وهذا مرتبط بالكفاءة الفردية الذاتية وتأثيرها يختلف باختلاف الأسباب وتظهر مؤشرات **العنف اللّغوي الذي** تسبب فيه التعدّد اللّغوي بشكل جلي وواضح داخل الوسط المدرسي مثلما يحدث داخل مفاصل النظام التربوي الجزائري؛ فالطفل الجزائري يعرف

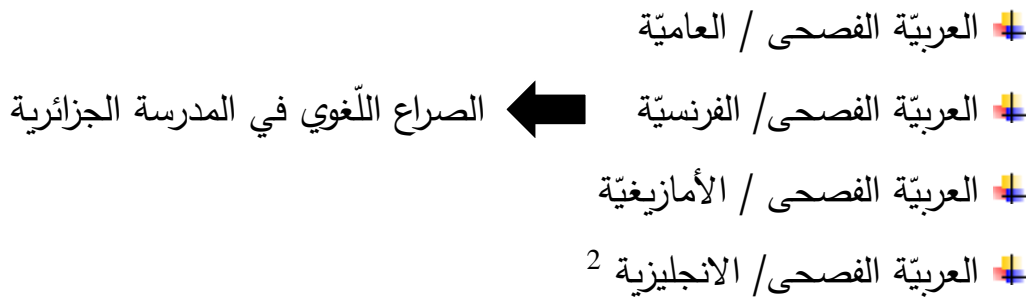
¹ ينظر، ليلي بن ميسية، تعليميّة اللّغة العربيّة من خلال النشاط المدرسي غير الصفّي دراسة وتقويم لدى تلاميذ متوسطة مدينة جيجل نموذجا مذكرة ماجستير، جامعة فرحات عباس، سطيف 2009، 2010، ص 10 .

أنماطاً لغوية وحضارية وثقافية مختلفة بعيدة عن واقعه، فيصبح ممزقاً يتحدث لغة معينة ويفكر بطريقة معينة، فرق بين واقعه ودراسته مما يسبب تمزقاً وتفككاً في التفكير والتواصل.¹

يظهر التعدّد اللّغوي في النّظام التّربوي الجزائري بشكل جلي نتيجة اعتماد ثلاث لغات أو أربع، مختلفة في الشكل والمضمون والتركيب في المرحلة التعليميّة نفسها، والتي كانت جد مبكرة بالنسبة للمتعلم الجزائري، إذ يجد الطفل الجزائري مذ دخوله المدرسة أمامه عدد من اللغات ناهيك عن لغته الأم، حيث يتلقى اللّغة العربيّة في الأولى والثانية من الطور الابتدائي، وقبل أن يكتسب لغته الوطنيّة يجد نفسه أمام اللّغة الفرنسيّة واللّغة الانجليزية، وبعض المدارس الابتدائيّة تضيف اللّغة الأمازيغيّة.

وما ينبغي الإشارة إليه هنا أنّ مدارس ولاية المسيلة لا تُدرس اللّغة الأمازيغيّة، حيث أدرجت مديريّة التربيّة لولاية المسيلة قسمين لتدريس اللّغة الأمازيغيّة في بلدية برهوم بالمدرسة الابتدائيّة (سعد بوزيدي) قبل ثلاث سنوات، لكن لم تستمر هذه المبادرة بسبب عزوف التلاميذ على دراسة اللّغة الأمازيغيّة ورفض أهل المنطقة ذلك.

الشكل 1: التعدّد اللّغوي في المدرسة الجزائرية.



أمام هذه الفوضى اللّغويّة في المدرسة الجزائرية لا شك في أنّ آثار التعدّد اللّغوي في هذه المرحلة المبكرة تعرقل النمو اللّغوي للطفل فيظهر تأخره على مستوى القراءة والتحدث وعدد الألفاظ المستعملة، ويسبب سوء التحصيل المعرفي العلمي والثقافي، ولو قمنا بتحليل

¹ هنية حسني، سيّسيولوجيا اللّغة، دراسة تحليليّة للسياسة اللّغويّة في النّظام التّربوي الجزائري، دار ومضة، جيجل الجزائر، 2022، ص 270.

² المصدر: من إعداد الباحثة.

العملية التعليمية؛ فالتلميذ الجزائري في الطور الابتدائي يجد نفسه أمام هذه الفوضى اللغوية فعوض أن يبذل جهده في محاولة اكتساب المهارات والمعارف الجديدة، يكرس قدراته ومجهوداته في استيعاب دلالات لغوية جديدة، حيث أثبتت النظريات التربوية اللغوية الحديثة تأثيرها السلبي على الطفل سواء في الصعيد العاطفي أو الفكري.

وجدير بالذكر أنّ سلبات الطور الابتدائي تظهر في الطور المتوسط، و تفسير ذلك أنّ معظم تلاميذ الابتدائية يتحصلون على الشهادة الابتدائية بنسبة 100% عينة الدراسة، وينتقلون إلى المرحلة المتوسطة، وهنا تحدث كارثة التسرب المدرسي؛ ومرجع ذلك إلى المنظومة اللغوية والمعرفية التي يكتسبها المتعلم من المرحلة التعليمية السابقة وإلى أسباب أخرى .

وطبعا هذه النتائج التي ذكرتها ليست بقاعدة عامة، فقد شهدت الكثير من الحالات في الممارسة التعليمية بمرحلة المتوسط، تدعو إلى القول: إنّ هذه الفوضى اللغوية والثقافية ينتج عنها عراقيل إدراكية ولغوية، تشكل رسوبا في الامتحانات وارتفاعا في نسبة التأخر الدراسي، والعزوف المبكر للمتعلمين عن المدرسة.

وعلى سبيل المثال أذكر متوسطة (ابن هاني الأندلسي) بولاية المسيلة (عينة الدراسة) تُسند إليها أربع ابتدائيات؛ يعني أربع أقسام وإذا كانت كل ابتدائية ترسل لها قسم واحد، فإنّ المتوسطة تضم أربعة أقسام، وإضافة إلى المعيدتين تصبح خمسة أقسام سنة أولى متوسط، في حين لا يصل إلى القسم النهائي إلا ثلاثة أقسام وهنا بؤرة المشكلة وهي: التسرب المدرسي في المتوسطة.

إنّ الضعف اللغوي والقاعدي الذي ينشأ مع التلاميذ من المرحلة الابتدائية لا يعالج في الطور المتوسط؛ لأنّ المعلم ملزم بالمنهاج التربوي وتطبيقه بناء على المكتسبات القبلية السابقة في الطور الابتدائي، وللأسف المنظومة التربوية الحديثة تخدم التلميذ المتفوق وحتى المجتهد يعاني من اللامبالاة، أما التلميذ المتوسط يحتاج إلى معالجة محكمة فمن تأتت له يتفوق ومن تركها يعزف عن الدراسة وكلّ هذه المظاهر موجودة في أغلب متوسطات المسيلة.

أولاً: محيط الدّراسة الميدانية ومنهجها:

1- فرضيات الدراسة الميدانية:

1- تتفاوت نسب مظاهر التعدّد اللّغوي لدى متعلمي المرحلة المتوسطة بالمسيلة،

ونفترض أن أعلاها يكون في التّداخل اللّغوي ثمّ في الازدواجيّة اللّغويّة.

2- نفترض أن مظاهر التعدّد اللّغوي تؤثر إيجاباً على تحصيل الجانب المعجمي

والدّلالي ومن ثمّ تحقيق كفاءة فهم النص المنطوق أو المكتوب لدى متعلمي المرحلة المتوسطة بالمسيلة.

3- نفترض أن مظاهر التعدّد اللّغوي تؤثر سلباً على تحصيل مختلف القواعد اللّغويّة

(الصوتيّة والصرفيّة والنحويّة والتركيبيّة)، مما يعطل كفاءة القراءة السليمة والإنتاج الشفهي والكتابي لدى متعلمي المرحلة المتوسطة بالمسيلة.

4- نفترض أن التعدّد اللّغوي لا يخلو من إيجابيات وسلبيات في التّحصيل اللّغوي لدى

متعلمي المرحلة المتوسطة بالمسيلة، وأن سلبياته يمكن مواجهتها وإصلاحها.

5- يوجد أثر ذو دلالة إحصائية للفروقات الفردية على إجابات مفردات عينة البحث

ويتعلق الأمر (طبيعة المؤسسة، الخبرة المهنيّة، الرتبة المهنيّة، المؤهل العلمي، اللغات المتقنة).

2- ميدان الدّراسة الميدانية:

تم تحديد المؤسسات التربويّة التي طبقت فيها الدراسة من قبل مديرية التربيّة بالمسيلة، ونذكر

هذه المتوسطات كما يلي:

- متوسطة الشهيد بلقاسم بن الذّئب، بلدية المسيلة ولاية المسيلة.

- متوسطة المجاهد دامخي لخضر، ولاية المسيلة.

- متوسطة ابن هانئ الأندلسي ولاية المسيلة.

- متوسطة زين الدين بن معطي الزواوي، ولاية المسيلة.

الفصل الثالث:- انعكاسات التعدّد اللّغوي على تحصيل اللّغة العربيّة لدى تلاميذ متوسطات المسيلة

ولم أكتف بهذه المتوسطات التي أقرتها عليا مديريّة التربيّة لولاية المسيلة، بل وسعت دائرة البحث وأضفت بعض المتوسطات نتيجة توفر فرص تعاون من الفريق التربوي بها نذكرها كالآتي:

- متوسطة المجاهد سرايش علي القطب، ولاية المسيلة.
 - متوسطة الطيب العقبي - بلدية ونوغة - ولاية المسيلة.
 - متوسطة المجاهد صالحى عبد العزيز - بلدية برهوم - ولاية المسيلة.
 - متوسطة الصّحابي عمار بن ياسر - بلدية مقرة - ولاية المسيلة.
- ولم أحضر عند أساتذة اللّغة العربيّة فقط بل واصلت الحضور عند أساتذة اللغات الأجنبية الفرنسيّة والانجليزيّة، وكانت نتائج التّحصيل الدّراسي للمتوسطات السالفة الذكر كالآتي:
- ترتيب نتائج شهادة التّعليم المتوسط حسب متوسطات - عينة الدّراسة - لولاية المسيلة
- سنة 2024:

الرتبة	المتوسطة	عدد التلاميذ	النّاجحون	نسبة النّجاح %
01	متوسطة الطيب العقبي - بلدية ونوغة - ولاية المسيلة.	80	46	58%
02	متوسطة الصحابي عمار بن ياسر - بلدية مقرة - ولاية المسيلة	105	75	71,43%
03	متوسطة المجاهد صالحى عبد العزيز - بلدية برهوم - ولاية المسيلة.	109	82	75.23%
04	متوسطة: دامخي لخضر - لاروكاد - المسيلة	155	101	65,34%
05	متوسطة: ابن هانئ الأندلسي - سوناتكس - المسيلة	169	86	50,89%
07	متوسطة: سرايش علي - القطب - المسيلة	303	150	49.51%
08	متوسطة: زين الدين بن معطي - حي الزهراوي - المسيلة	134	90	67%
09	متوسطة: بن الذئب بلقاسم - لاروكاد - المسيلة	276	82	29.72%

3- الحدود الزمانيّة:

وهي الفترة التي تم فيها مقابلة العينة وتوزيع الاستبيان وتسجيل الملاحظات، حيث انطلقت الدراسة التطبيقية يوم 15 ديسمبر 2023 وامتدت إلى 5 ماي 2024 حوالي ستة أشهر.

4- الحدود الموضوعية:

1- أثر التّعدّد اللّغوي على تحصيل اللّغة العربيّة لدى تلاميذ متوسطات المسيلة (المستويات اللّغوية، الصّوتية، الصّرفية، النّحوية، الدّلالية، المعجمية، سواء على المستوى المنطوق أو المكتوب).

2- قياس المهارات اللّغوية (مهارّة القراءة والكتابة والتحدّث).

5- مجتمع الدراسة الميدانية:

هو كلّ أساتذة اللّغة العربيّة بالمتوسطات المذكورة آنفاً، وكلّ التلاميذ الذين يدرسون عندهم.

6- عينة الدراسة الميدانية:

هي عينة قصديّة شملت أربعين أستاذاً من بين سبعين أستاذاً (70)، فيما يتعلق بالاستبيان وعشرة أساتذة (10) فيما يتعلق بالمقابلة، كما شملت 120 تلميذاً من بين 1600 تلميذ فيما يتعلق بالملاحظة.

7- منهج الدراسة:

يُعدّ المنهج من أهم الوسائل التي يعتمد عليها الباحث في دراسته ومنهج البحث العلمي هي: «مجموعة القواعد والأنظمة التي تساعدنا في الوصول إلى حقائق مقبولة ومنطقية حول الظواهر أو المشاكل»¹

ولدراسة وتحليل أي موضوع يجب على الباحث تطبيق منهجاً يستجيب مع طبيعة الموضوع وقد اعتمدنا في هذه الدراسة الميدانية على المنهجين الآتيين:

¹ دلالي القاضي، محمود البياتي، منهجية وأساليب البحث العلمي وتحليل البيانات باستخدام البرنامج الإحصائي spss، ط1، الأردن: دار حامد لنشر والتوزيع، 2008، ص64.

7-1 المنهج الوصفي:

ونقصد به: «وصف الظواهر أو الأحداث المعاصرة أو الراهنة وتقديم بيانات عن خصائص معينة في الواقع توفر البحوث الوصفية بيانات في غاية الأهمية، خاصة حينما يجري الباحث في ميدان ما لأول مرة»¹، ومن أدواته: الوصف، التحليل، النقد، التقييم.

7-2 المنهج الإحصائي: يعتمد على نوعين من الأدوات:

8- أدوات جمع البيانات:

يعتمد الباحث في جمع البيانات على استخدام مجموعة من الأساليب وأدوات البحث، ويكون ذلك حسب طبيعة دراسته، وقد اعتمدنا في هذه الدراسة على الأدوات الآتية:

أ- المقابلة: (موجهة للأساتذة والمدراء والمفتشين إن أمكن)

هي إحدى الأدوات التي تم الاعتماد عليها في الدراسة الاستطلاعية لجمع البيانات، تشمل كلّ أطراف العملية التّعليميّة خاصة المتعلم، وتتم بحضور حصص التّدرّيس، وتقييم محتوى مشاركات التلاميذ الشّفوية يمكن تعريف المقابلة أنّها:

«عبارة عن محادثة موجهة بين الباحث والشخص، أو أشخاص آخرين بهدف الدّراسة ومن الأهداف الأساسيّة للمقابلة الحصول على البيانات التي يريدها الباحث، بالإضافة إلى التّعرف على ملامح أو مشاعر أو تصرفات المبحّثين في مواقف معينة ويمكن استخدام المقابلة بشكل في التّعليم...»²

وقد كان الهدف منها الحصول على معلومات وبيانات وآراء الأساتذة، حول وضع اللّغة العربيّة وواقع تدريسها في المدرسة الجزائرية، ومدى تأثير التعدّد اللّغوي على هذا الوضع، بغرض إعداد استمارة استبيان.

¹ قاسم سلاطينية، حسين الجيلاني، منهجية العلوم الاجتماعية، ص68.

² محمد عبيدات، محمد أبو أنصار، منهجية البحث العلمي "القواعد والمراحل التطبيقية"، دار وائل للنشر، عمان، ط2، 199، ص55.

تم إجراء المقابلة مع أربعين أستاذا في مرحلة التعليم المتوسط متفاوتين في الأقدميّة من خمس سنوات إلى عشرة سنوات فأكثر .

بعد تقديم الموضوع وذكر أسباب اختياره، شرعت في طرح الأسئلة الآتية:

- ما رأيك في مستوى المتعلمين في نهاية مرحلة التّعليم المتوسط، من حيث امتلاكهم للمهارات اللّغويّة الأساسيّة؟

- هل تعتقد أنّ السّنة الأولى والثّانية متوسط كافية ليتحكم المتعلم في القواعد الأساسيّة للغته؟

- هل ترى أنّ إدراج اللّغة الأجنبيّة في مستوى السّنة الثالثة ابتدائي يعد خيارا صائبا؟

- وما مدى تأثيره على تعلم اللّغة العربيّة لاحقا في مرحلة المتوسط؟

- هل تتوصل فعلا في نهاية مرحلة التّعليم المتوسط إلى تحقيق الأهداف والكفاءة الختاميّة المنشودة والمرصودة في منهاج في اللّغة العربيّة؟

- هل تلاحظ تغير مخرجات المدرسة الجزائرية وفق المستجدات العلميّة الحديثة والتطور التكنولوجي المتسارع ملائم مع واقع المتعلم؟

- هل تعتقد أنّ الوقت المخصص للغة العربيّة في مرحلة التعليم المتوسط كاف ليمارس المتعلم لغته ويتحكم في استخدامها؟

- كيف تُقيم واقع تعليم اللّغات في الجزائر، وتعليم اللّغة العربيّة على وجه الخصوص؟

- ماهي اللّغة الأجنبيّة التي تجدها أكثر تأثيرا على اللّغة العربيّة؟

- على أي مستوى لغوي يؤثر هذا التعدّد اللّغوي (المستوى الصّوتي، المستوى الصّرفي، المستوى التّركيبي، المستوى النّحوي، المستوى الدّلالي، المستوى المعجمي)

- ماهي المهارات التي تتأثر إيجابا بالتعدّد اللّغوي؟

- ما هي المهارات التي تتأثر سلبا بالتعدّد اللّغوي؟

- ما هي المهارات التي تتأثر سلبا بالتعدّد اللّغوي؟

ب- الملاحظة: (موجهة للتلاميذ)

تعتبر الملاحظة واحده من أقدم الوسائل في جمع البيانات والمعلومات الخاصة بظاهرة ما حيث استخدمت من قبل القدماء في مجال الظواهر الطبيعيّة مثل: الخسوف والقمر والزلازل وغيرها من الظواهر الطبيعيّة ثمّ انتقل استخدامها في العلوم الاجتماعيّة والإنسانيّة. ويمكن تعريف الملاحظة على أنّها: «عملية مراقبة أو مشاهدة لسلوك الظواهر والمشكلات والأحداث ومكوناتها المادية البيئية ومتابعة سيرها واتجاه علاقتها بأسلوب منظم ومخطط وهادف بقصد التفسير»¹؛ إذ تعد الملاحظة من أهم أدوات جمع البيانات في كافة العلوم فهي: «توجيه الحواس لمشاهدة ومراقبة سلوك معين، أو ظاهرة معينة، وتسجيل جوانب ذلك السلوك وخصائصه»².

أما الملاحظة في دراستي فانصبت حول الإنتاج الشفهي والكتابي ثمّ تقيّمه، وقياس مدى تحكم المتعلم في الطلاقة اللغويّة، ومراعاة قواعد اللّغة العربيّة في ظل التعدّد اللّغوي، وتجسدت ملاحظتي البسيطة من خلال الاطلاع على أوراق إجابات المتعلمين في اختبارات تحصيليّة، تكشف مهارة التعبير الكتابي على مستوى أربع متوسطات ميدان الدراسة. وحضور حصص مع أفواج مختلفة تكشف مهارة القراءة ومهارة التعبير الشفهي؛ إذ حضرت حصص فهم المنطوق وإنتاجه خلال ستة أشهر في متوسطات ولاية المسيلة، وأحضرت معي مسجلة ودفتر تريبص، استمعت لخطاب المتعلمين شفهيًا.

ودونت ملاحظات على دفترتي، لأنّ هذا النشاط يسمح بالتواصل الشفهي بين المتعلمين، حيث يعتبر هذا الميدان فضاءً واسعاً لحرية المتعلم في التواصل والتعبير الشفهي وتناول الكلمة والتحليل والنقاش، كما لاحظت مهارة الإنتاج الكتابي، حيث تمكنت من أخذ بعض أعمال المتعلمين في الإنتاج الكتابي، فقد كلف أساتذة النشاط التلاميذ بكتابة التعبير داخل القسم دون

¹ محمد عبيدات، محمد أبو أنصار، منهجية البحث العلمي "القواعد والمراحل التطبيقية"، دار وائل للنشر، عمان، ط2، 199، ص55 66.

² محمد خليل عباس وآخرون، مدخل إلى مناهج البحث في التربية وعلم النفس، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن، ط1، 2007، ص254.

أي وسيلة مساعدة، فجمعتها وحللتها وفق المنهج المناسب ، ولم أكتف بهذه الأنشطة فقط بل حضرت حصصا أخرى، مثل ميدان القراءة والقواعد والأعمال الموجهة وحتى حصص المعالجة البيداغوجيّة، ووسعت دائرة البحث بالحضور أيضا عند أساتذة اللغات الأجنبيّة وذلك لمعرفة مستوى المتعلمين.

ج- الاستبيان: (موجه للأساتذة)

هو من أكثر أدوات والبحث العلمي استخداما نظرا لمزاياه العديدة؛ إذ يمكن تطبيقه على أكبر قدر ممكن ولا يستغرق الوقت الطويل للإجابة عن فقراته، إضافة إلى سهولة تفرغ البيانات وتحليلها، ويعرف الاستبيان بأنّه: «مجموعة من الأسئلة المرتبة حول موضوع معين يتم وضعها في استمارة ترسل للأشخاص المعنيين، بالبريد أو يجري تسليمها باليد تمهيدا للحصول على أجوبة الأسئلة الواردة فيها»¹، كما يُعرف أيضا «هو طلب كتابي لوجهة نظر أو رأي حول موضوع أو مسألة معينة شخص أو مجموعة أشخاص، وبذلك يمكن استخدام الاستبيان في تجميع الآراء والاتجاهات حول ذلك الموضوع أو تلك المسألة»²، والاستمارة هي: «مجموعة من المؤشرات التي يمكن عن طريقها اكتشاف أبعاد موضوع الدّراسة، عن طريق موضوع الدّراسة، عن طريق الاستقصاء التجريبي؛ أي: إجراء بحث ميداني على مجموعة من الناس»³، وقد قسمت الاستمارة إلى بيانات شخصية للأساتذة وإلى مرحلتين:

- المرحلة الأولى: بيانات شخصيّة للأستاذ المستبين.

- المرحلة الثانية: وفيها أربعة محاور كالآتي:

أ- المحور الأول: مظاهر التعدّد اللّغوي لدى متعلمي مرحلة التعليم المتوسط ويضم (6) أسئلة.

¹ عمار بوحوش، محمد محمود الذيبات، مناهج البحث العلمي وطرق إعداد البحوث، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر ط1، 1999، ص96.

² أحمد عبد الكريم سلامة، الأصول المنهجية لإعداد البحوث العلمية، دار الفكر العربي، مصر، ط1، 2007م، ص108-109.

³ بلقاسم سلطانية، حسين الجيلاني، منهجية العلوم الاجتماعية، ص282.

ب- المحور الثاني: تأثير الازدواجيّة لدى متعلمي مرحلة التعليم المتوسط ويضم (6) أسئلة.

ج- المحور الثالث: تأثير الثنائيّة اللّغويّة في التّحصيل اللّغوي لدى متعلمي مرحلة التعليم المتوسط، ويضم (7) أسئلة.

د- المحور الرابع: تأثير التّداخل اللّغوي في التّحصيل اللّغوي لدى متعلمي مرحلة التعليم المتوسط ويضم (7) أسئلة.

9- أدوات تحليل البيانات اعتمادا على برنامج Spss: مقاييس إحصائيّة مثل:

أ- المتوسط الحسابي.

ب- اختبار "ستوذنت" (T).

ج- اختبار "فيتشر" (F).

د- اختبار ("ألفا كرونبيخ") لقياس اتساق عبارات الاستبيان.

هـ- مقياس معامل الارتباط بين متغيرات البحث.

و- مقياس الانحراف المعياري لقياس التشتت والاختلاف بين متغيرات البحث.

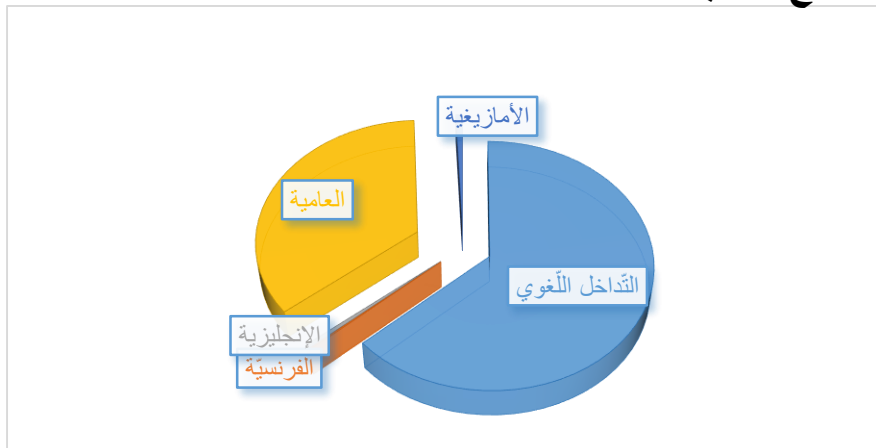
ثانيًا: تحليل نتائج الدّراسة الميدانية:

1- تحليل نتائج المقابلة:

جل المتوسطات عينة الدراسة تطغى عليها ظاهرة التّداخل اللّغوي، أما ظاهرة الازدواجيّة اللّغويّة فتكثر في متوسطة (بن الذيب، متوسطة المجاهد دامخي لخضر، متوسطة الطيب العقبي، ومتوسطة المجاهد صالح بن عبد العزيز، ومتوسطة الصحابي عمار بن ياسر)، في حين تتجلى ظاهرة الثنائيّة اللّغويّة بوضوح في متوسطة (ابن هانئ الأندلسي، ومتوسطة سرايش علي، ومتوسطة (زين الدين بن معطي الزواوي، نظرا لوجود عدد لا بأس به من التلاميذ الذين تعود أصولهم إلى مناطق تتكلم الأمازيغيّة بمختلف صورها مثل: بجاية، تيزي وزو، البويرة، سطيف، برج بوعريريج، غرداية، باتنة، خنشلة، أم البواقي، بسكرة).

وغالبا ما دفع أولياء التلاميذ إلى الإقامة بمدينة المسيلة ظروف العمل خاصة في قطاعات الأمن والدفاع والعدالة والصّحة والتّعليم العالي، وبالنسبة للمهاجرين الذين ولدوا أبناؤهم في المهجر فقد ألزمتهم ظروف عدة للعودة إلى مدينة المسيلة، وعلى رأسها الأزمة الاقتصاديّة العالميّة المترتبة عن الظروف الصحيّة العالميّة لفيروس كوفيد 19، وعن الظروف الأمنيّة والعسكريّة بعد تورط أوروبا في حروب أهمها حرب أوكرانيا، وسأوضح النتائج في الشكل الآتي:

الشكل الأول: نتائج المقابلة¹



وبناء على إجابات العينة ونتائج المقابلة توصلت إلى النسب الآتية:

¹ الشكل 1: إعداد الباحثة.

أ- نسبة المتعلمين الذين يمارسون الازدواجية اللغوية بين اللغة العربية واللّغة العامية العربية هي: 50%

ب- نسبة المتعلمين الذين يمارسون الثنائية اللغوية بين اللغة العربية وبين اللغة الأمازيغية بمختلف تمظهراتها (قبائلية، شاوية، مزابية، ترقية، شلحية..) هي: 1%

ج- نسبة المتعلمين الذين يمارسون الثنائية اللغوية بين اللغة العربية وبين اللغة الفرنسية هي: 07%

د- نسبة المتعلمين الذين يمارسون الثنائية اللغوية بين اللغة العربية وبين اللغة الانجليزية هي: 02 %

هـ- نسبة المتعلمين الذين يمارسون التداخل اللغوي في اللغة العربية مع العامية العربية وباقي اللغات (الأمازيغية، الفرنسية، الانجليزية) هي: 90%

تعتبر نسبة ظاهرة التداخل اللغوي مرتفعة جدا، وهي نتيجة حتمية لظاهرتي الثنائية اللغوية والازدواجية اللغوية، وهذا ما صرحت به عينة المقابلة في متوسطات المسيلة. يتفق الأساتذة أنّ ظاهرة التداخل اللغوي تظهر بشكل جلي في حصة فهم المنطوق وإنتاجه، فلا يكاد يخلو أي تعبير شفوي من تداخل لغوي، باعتباره نشاطا مباشرا وارتجاليا، فالإنتاج الشفهي يغلب عليه تنوعا لغويا بين العامية والفرنسية والانجليزية والأمازيغية. ويجمع الأساتذة أنّ التداخل اللغوي يؤثر سلبا في المستويات اللغوية الآتية: (الصوتية، الصرفية، التركيبية)، أما المستوى المعجمي فيكون ثريا بمفردات متنوعة في دماغ المتعلم، ولكن هذا التباين اللغوي يشكل خليطا في توظيف المهارات اللغوية، وتبدو واضحة من خلال النشاطات، وتتعكس سلبا على نشاط القراءة خاصة عند التلاميذ الذين يعانون من صعوبة في القراءة والفهم والإنتاج مما يؤثر في تعليمية اللغة الفصحى، ويرجعون السبب إلى الفوضى اللغوية التي ينشأ فيها المتعلم في المرحلة الابتدائية.

2- تحليل نتائج الملاحظة:

يعتبر نشاط التعبير الشفهي أول ميدان يستهل به معلم اللغة العربية في المتوسط مادته ويكون في حصتين إما متتاليتين أو متفرقتين؛ فالحرية البيداغوجية هنا للمعلم ولكن ما يجدر

التنويه به أنّ نشاط التعبير الشفهي بؤرة هامة في الممارسات اللغويّة، فالمتعلم يأتي إلى المتوسطة بحصيلة لغوية اكتسبها من المرحلة الابتدائيّة، إضافة إلى المحيط اللهجي الذي يعيش فيه والأسري، وحسب النتائج فإنّ المتعلم في ولاية المسيلة يصنف بالنظر إلى واقع التعدّد اللّغوي للمتعلم إلى خمسة أصناف وهي:

- عينة متعلم قادم من أسرة تتحدث في منزلها اللّغة الأمازيغيّة فقط (باختلاف لهجاتها قبائيّة / شاوية).

- عينة متعلم من أسرة مهاجرة في العالم الغربي أو متأثرة بالفكر الغربي تتحدث اللّغة الفرنسيّة أو الانجليزية.

- عينة متعلم من أسرة تضم على الأقل مدرسا لمادة اللّغة العربيّة أو إماما أو أسرة تتدرج في تيار ديني معين حريص على استعمال اللّغة الفصحى في المنزل.

- عينة متعلم أبواه يتحدثان العاميّة المهدبة.

- عينة متعلم أبواه يتحدثان خليطا من العاميّة والفصحى واللّغة الأجنبيّة بنوعيتها، وهذه الفئة تمثل غالبية المتعلمين في المسيلة، مما سمح بظهور لغة هجينة عند المتعلمين خاصة في نشاط التعبير الشفهي، الذي أصبح في منهاج الجيل الثاني يدل على المستوى المتدني للتلاميذ فهو معيار علمي يقاس عليه إنتاج المتعلمين.

ولقد لاحظت في الفترة التي قضيتها داخل الأقسام لمدة تجاوزت ستة أشهر أنّ اللّغة العربيّة بوصفها خطابا شفويا تواصليا غائبة داخل الدرس، إذ المتعلم هنا يشعر بالاعتزاز حين يوظف مفردات فرنسية في إنتاجه الشفهي، وليس هذا فحسب فقد حرّ في نفسي وجود أساتذة اللّغة العربيّة عينة الدراسة في متوسطات المسيلة، يتواصلون بالعاميّة في شرح دروس اللّغة وحتى قواعد اللّغة، - وهذا أمر يندى له الجبين - ويزيد الموضوع تعقيدا في وضع اللّغة العربيّة الفصيحة، فإذا كان هذا حال المتعلم في حصة اللّغة العربيّة، فما وضع المتعلمين في الأقسام العلميّة والاجتماعيّة ؟

لقد لمحت داخل أقسام الدراسة مظاهر التعدّد اللّغوي في واقع المتعلم على مستوى التعبير الشفهي، وربما أتحسر على ما آل إليه وضع المتعلمين في طور المتوسط، حيث كانوا في التواصل الشفهي يتحدثون بلغة عاميّة هجينة خليط ممزوج من واقع الممارسات اللّغويّة في البيئة المرتاد منها نحو قول المتعلمين:

قلت لpapa أبي أديني كوغ cour باش نقرى عند prof المعلم mat الرياضيات خذني يا أبي إلى أستاذ الرياضيات يقدّم دروس الدّعم.

مادريش شونطاج ← لا تزعجني ← chantage

نروح نافقي ← أذهب إلى كسب العمل أو شيء ما ← navigué

شفت كوش مارك ← رأيت كابوسا ← cauchemar

ستراس حكمني ← التوتر أصابني ← stress

وي سافا، نو، جامي ← نعم بخير، لا مطلقا ← oui cava. no jamais

ياس، أو رايت... ← نعم، تماما ← yes, oh right

أنا رايع للمارشي ← إنني ذاهب إلى السوق ← marché

وكما أسلفت الذكر بعيد كلّ البعد عن اللّغة العربيّة، وفي جميع مستويات الطور المتوسط: أولى، ثانية، الثالثة، رابعة، ونستثني في كلّ عينة تلميذا أو تلميذين يتحدثان اللّغة الفصحى، إما متفوقا ويخاف من العلامة أو ابن إمام أو أبواه مدرسان في مادة اللّغة العربيّة، وبقدر ما كان العمل الميدانيّ يتطلب جهدا فأثره النفسي بالغ في -أين ضاعت الممارسة اللّغويّة للفصحى- لماذا يخجل جيل اليوم التحدّث بها ويعتز باللّغة الأجنبيّة وهمه الوحيد النقطة أو العلامة، فعلا قطاع التربيّة دوامة المعاناة...؟

وتجلت مظاهره في جميع المستويات اللّغوية: (الصوتيّة، الصرفيّة، التركيبيّة، الدلاليّة).

1- مظاهر التعدّد اللّغوي على مستوى الخطاب الشفهي:

أ- مظهر التداخل اللّغوي بين الفصحى والعاميّة:

ا- مظاهر التعدّد اللّغوي في المستوى الصّوتي:

تميزت لغة المتعلم بمختلف الظواهر الصوتيّة والتي ظهرت مشافهة كالإعلال والإبدال والقلب والنّحت نحو: إبدال الصوامت صوائت، والزاي صاد. ..

1-1 ظاهرة الإبدال:

الإبدال في اللهجات ظاهرة صوتيّة تشيع في كلّ لغة من اللغات وهو جعل شيء مكان شيء آخر كإبدالك من الواو تاء الله¹، كما أنّه ظاهرة لغوية تتعلق بالتخفيف الصوتي وتقليل الجهد في الأداء.²

وبعد الاستماع إلى عروض المتعلمين مشافهة تمكنت من حصر الأصوات التي وقع فيها الاستبدال وهي كالآتي:

1-إبدال الغين قاف:

غلب على خطاب المتعلمين وتواصلهم الشّفهي إبدال حرف الغين (قافا) في مواضع عديدة من لغة المتعلم، تدخل اللّغة الأم (العاميّة) إلى اللّغة الفصيحة.

الصوت (المبدل به)	الصوت (المبدل)
قاف	غ
ق	ق
ز	ج
ل	ن
ن	ل

¹ مثنى جاسم محمد، الإبدال وعلاقته بعلم الأصوات، مجلة كليّة الآداب، معهد إعداد المعلمات الصباحي بعقوبة، ع101، ص4.

² مختار نويوات محمد خان، العامية الجزائرية وصلتها بالعربيّة الفصحى، مشروع دراسة لسانية للدرجة في منطقة عروس الزيبان بسكرة، دار الهدى للطباعة والنشر ولتنويع، عين ميلة، ط1، 2005، ص33.

ظ	ت
---	---

قال أحد أفراد العينة: (القابة) عوضا عن الغابة، و(قالي) بدلا من (غالي)، (قيمة) عوض (غيمة)، (قراب) بدل (غراب)، (دماق) عوض (دماغ)... وغيرها، ويبدو أنّها سمة في لهجة بعض قبائل الحضنة وبعض المناطق الصحراوية، إذ يسري على السنة سكان هذه المناطق حرف (القاف) عوض (الغين) فيقولون: (قرف/غرفة)، (قربال/ غربال)، (مقرب/ مغرب)، (فارق/ فارغ)، (قار/ غار)، (قلاف / غلاف)، (قزال/غزال)، (قذاء/ غذاء)، (صائق/ صائع)، (مقسلة /مغسلة)... وغيرها من الأمثلة الكثيرة متمسكا بها شفويا رغم مروره بالمرحلة الابتدائية قبل الطور المتوسط، وهو شكل من أشكال التداخل اللّغوي الصّوتي الناتج عن تأثير الدارجة على الفصحى.

2-1- إبدال القاف: (قاف) والتي تقابل الحرف اللاتيني (G):

يعد حرف (القاف) من الأصوات العربيّة الفصيحة ولكنه شهد مع التطور الصوتي تغييرا في مختلف اللهجات العربيّة على سبيل المثال في بيئة الشام ومصر ينطق همزة، وفي السودان وجنوب العراق (غينا)، بلدان الخليج كالبحرين فيقولون (الجبلة) بدلا القبله، كما نسمعها في مدينة الرياض صوتا مزدوجا (زاي +دال) في مثل (دزبلة) في (قبلة) وفي فلسطين القاف كاف. ¹.. وما يهم في هذا الحديث عينة الدّراسة، حيث لاحظت معظم المتعلمين يبدلون حرف (القاف) ب: (قاف)، ويمتاز هذا الصوت «بشدته وقد يكون لطابع البداوة الذي يغلب على حياة أهل الحضنة دور في وجود هذا النوع من الإبدال» ²، ومن أمثلة ما جاء على لسان المتعلمين - عينة الدّراسة - نذكر:

- أسرع التحف ← أسرع التحق

- قافلة ← قافلة

¹ رمضان عبد التواب، التطور اللّغوي (مظاهره، علّله، قوانينه)، مكتبة الخانجي، القاهرة، ط2، 1995، ص28/29.

² محمد بن صالح، محمد دلوم، الظواهر الصرفيّة في لهجة الحضنة وصلتها بالفصحى -دراسة تحليليّة- مجلة المقري للدراسات النظريّة والتطبيقيّة، المجلد الخامس، العدد2، (2022)، ص104، جامعة محمد بوضياف المسيلة.

- قلت لك ← قالت لك

ومعروف في الخطاب التواصلية الشفهي عند المتعلمين ترديد أفعال القول، وقد طغى هذا الحرف بكثرة خاصة في الإنتاج الشفهي، الذي يغلب عليه النمط الحوارية والنمط التوجيهي ويرجع سبب استعمال هذا الحرف من طرف المتعلمين إلى التداخل اللغوي بين العامية والفصحى.

وفي هذا الباب يرجع الباحث السحيمي استعمال (قاف) إلى قبيلة بني تميم¹، وغالبا ما يتفق العلماء على أنّ لهجة الحضنة سليلة قبيلة بني تميم وهذيل.

3-1 إبدال الصاد (زايا) و(السين صاد):

استبدل أفراد العينة نطق صوت الصاد (زادا والسين صاد) في أكثر من موضع في لغة تواصلهم الشفوية داخل الأقسام، فكلّ (صاد) في الفصحى قلبت (زادا)، (والسين) قلبت (صاد)، ومما ورد على لسان المتعلمين:

زَدَمَ ← صَدَمَ

قَزْدِيرَ ← قَصْدِيرَ

زَدَقْتُ ← صَدَقْتُ

مِصْمَارَ ← مِشْمَارَ

سَفَر ← صَفَر

بِصَاطٍ ← بِسَاطٍ

سَدَقَة ← صَدَقَة

سَارُوخَ ← صَارُوخَ

رَخِيصَ ← رَخِيصَ

فَازِدَ ← فَاسِدَ

¹ السحيمي، إبدال الحروف في اللهجات العربية، السعودية، مكتبة الغرباء الأثرية، المدينة المنورة، ط1 1995، ص260.

مُصْتَطِيل ← مُسْتَطِيل

4-1 إبدال (التاء)، (طاء):

لاحظت في أقسام عينة الدراسة نُطق المتعلمين حرف التاء طاء، خاصة في الأرقام مثل: (خَمْسًا عش، سِطَاعَش، سَبْعَآعَش، خَمْسَة عشر، ستة عشر، سبعة عشر...)، ولم يقتصر الأمر على الأعداد بل شمل الكلمات أيضا: (مترجم/ مطرجم...)

1-1 تفخيم الأصوات المرققة:

لاحظنا في اللغة المتداولة بين أفراد عينة الدراسة تفخيم بعض الحروف وترقيقها فمثلا: المتعلمون الوافدون من أُسر شَاوِيّة يغلب على لسانهم تفخيم حرف التاء إلى طاء: (تربيّة، طربية)، (اسْطَمَعُوا، اسْتَمَعُوا)، (طُوطُتُوتُ)، وغيرها.

1- الادغام:

تعتبر ظاهرة الادغام من أبرز ظواهر التشكيل الصوتي الناتج عن تأثير الأصوات العربية بعضها ببعض حال تجاورها والادغام كما ذكره علماء الصرف يكون في الحرفين المتماثلين ويكون في الحرفين المتقاربين.¹

ونذكر ظاهرة الادغام في لغة المتعلمين بالتقسيم الآتي:

-الادغام في حروف حلقية: (الهمزة، الهاء، العين، الحاء، الغين، الخاء)، (حَرْقَابَة/ حرق الغابة)، (صَبَغْلِيْهِمْ /أَصْبَحَ عَلَيْهِمْ)، (فَتَحَعَيْنَاكَ / افتح عينك).. وغيرها

-الادغام في حروف أقصى اللسان: (قاف +كاف) مثل: (نَلْحَقُكُمْ)، (سَأَلْتَحِقُ بِكَ...)

- الادغام في حروف وسط اللسان: (ش، ج، يا): ومنها قول المتعلم، (مَأْخَرَجَشْ حُمْدُ)/ (ما خرج أحمد)، (ما جاش / ما جاء ..)

- الادغام في حروف طرف اللسان: (الطاء، الباء، الميم، نون، الضاد، اللام، الراء)، ومنها قول المتعلم: (مَرُت وَمَا شَرِبْتَشْ الْمَاءَ/ مَرِضْتُ وَمَا شَرِبْتُ الْمَاءَ.)

¹ أحمد مختار عمر، دراسة الصوت اللغوي، ط2، عالم الكتب، 1982، بيروت ص324.

(لَوْلَاد يَشَاوُرُوا وَيَسْتَقْرُبُوا / الأولاد يَتَشَاوَرُونَ وَيَسْتَعْرِبُونَ...)

3- التسهيل:

الملاحظ على السنة لغة الخطاب المتداول بين المتعلمين غلبة سمة التسهيل ومن صورهِ:
(بُوكُ / أَبُوكُ)، (خُوكُ / أَخُوكُ)، (وَلَادُ / أَوْلَادُ)، (أَنَا / نَا، أَنْتَ / نْت)، (حَمَرُ / بَيْضُ / عَوْرُ)
(/أَحْمَرُ / أَبْيَضُ / أَعْوَرُ)، (كُلُّ / خُذُ / أَكَلُ، أَخَذَ).. .. وهي صفة طاغية بين التلاميذ.

5- الغننة والتثنية: ونقصد بالغننة إبدال الهمزة المبدوءة بها الكلام في "أن" "عينا" وهي عند تميم وقيس، أما التثنية: هي كسر حرف المضارعة.¹

وما جرى على لسان المتعلمين نذكر بعض الأمثلة: (أَنْ / عَنْ)، (عَنْ نَحْضَرُ، عَنْ نَقُولُ)...
والإمالة مثل (حَلِيب، مِطَر، مَلِيخ، شَرِب، كَلَيْتُ)... وغيرها كثيرة جدا.

2- مظاهر التعدد اللغوي في المستوى الصرفي والتركيب:

أ- البنى التركيبية:

لاحظت في لغة الخطاب الشفهي، مزيج بين البنى النحوية في لهجة الحضنة وبين اللغة الفصحى، حيث حافظ التلاميذ على نظام الجملة الذي قوامه الرئيس العلاقة الاسنادية بين المسند والمسند إليه، وكثيرا ما يستعمل المتعلمون الجمل الاسمية في التواصل عوض الفعلية تأسيسا باللهجة، لأن في اللغة الفصحى نعتمد على المسند في التمييز بين الجملة الاسمية والفعلية، على خلاف اللهجة يقدمون كثيرا الاسم على الفعل من ذلك نذكر:

- التلاميذ يَلْعَبُوا، يَلْعَبُ التَّلَامِيذُ، جَاو لَوْلَاد .

- جَاءَ الأولادَ، - لَمْطَرُ يَنْزِلُ المَطَرُ يَنْزِلُ...

ما تم تسجيله في الأقسام خلط النظام النحوي بين اللهجة والفصحى في التواصل الشفهي،

- ما نيش جاي، لست قادما (ما + فعل + ش).

- أسلوب النفي بين الاخبار والرد والجواب حسب المقام التواصلية.

¹ فضل ربه السيد الطمان، فقه اللغة، مطابع الثقافة للنشر والتوزيع، مصر، 2005، ص140.

- ما قرّيتش ← لم أدرس .

ما حوستش ← لم أتنزه

وقد أشار الباحث الدكتور محمد بن صالح في مقالته الموسومة: لهجة الحضنة وظواهرها التركيبية إلى المبادئ العامة التي تحكم نظام الجملة في لهجة الحضنة، ووضح الأمر بالجدول الآتي: ¹

نظام الجملة	المثال
المسند إليه: اسم + مسند + اسم	عُمر مريض أي: عمر مريض
المسند إليه: اسم + المسند	خَالِدٌ سَوَّقَ أَي: ذَهَبَ إِلَى السُّوقِ
المسند إليه: اسم + المسند + جملة	البَقَرَةُ بَنَتْهَا مَاتَتْ
المسند إليه: اسم + المسند + شبه جملة	القَلَمُ فِي الزَّرِيْبَةِ أَي: الغنم في الزريبة
المسند إليه: تركيب إضافي + المسند + الاسم	دار الضياف واسعة
المسند إليه: تركيب إضافي + المسند	ناس الدوار يسالوا عليك
المسند إليه: تركيب إضافي + المسند + جملة	قمح لبلاد ياكلوه البرانية
المسند إليه: تركيب إضافي + المسند + شبه جملة	كسرة الشعير في المنديل

ب- استعمال أدوات الاستفهام:

(وشحال الساعة؟/ كم الساعة)، (وين كُنت ؟ أين كنت)، (أش، أش من، علاش، فاش كيفاش، وقتاش، قداش، وين ، (واش)...) (واش نحتت)، هذه العبارة الفصيحة من (وأي شيء)، فحذفوا العوام (الياء) من شيء (والهمزة) وأضافوا (الواو)، فتصبح (واش)، أما (أين)، فحذفوا الهمزة وأصبحت (وين).²

تركيب منحوت من: (وأي شيء)، كما أشار إلى ذلك الباحث عبد المالك مرتاض في قوله: (واش نحتت)، هذه العبارة الفصيحة من (وأي شيء)، فحذفوا العوام (الياء) من شيء (والهمزة) وأضافوا (الواو)، فتصبح (واش)، أما (أين)، فحذفوا الهمزة وأصبحت (وين).²

¹ ينظر، محمد بن صالح، لهجة الحضنة وظواهرها التركيبية، مجلة الدّراسات اللّغويّة، جامعة محمد بوضياف مسيلة، ص105.

² ينظر، سهام مادن، الفصحى والعاميات وعلاقتها في استعمالات الناطقين الجزائريين، مؤسسة كنوز الحكمة، الجزائر، ط1، 2011، ص42.

وجرت على ألسنة العوام وهي ميزة في لهجة الجزائر حذف الهمزة، ونجدها حتى في القرآن رواية ورش يحذفون الهمزة لتخفيف.

ج- البنى الصرفية:

تحريف الأفعال وصيغها من قبل تلاميذ متوسطة المسيلة، وذلك من جراء تأثير العامية فوردت الأفعال الآتية في كلامهم:

فلتينا، نقول، جا ← قلت لنا، نقولو، جاء...

ما لفت انتباهي في أقسام الدراسة عينة المسيلة، أن المتعلمين إذا استعملوا الدارجة في التواصل الشفهي فهي مختلفة في الأبنية الصرفية عن الفصحى، نذكر أهم عبارات سجلناها على لسان المتعلمين:

الأفعال	الضمائر	المشتقات
الفعل الثلاثي الصحيح ١: كُتِبَ وزن فَعَلَ	أنا/ أنايا أنايا رُحْتُ إلى حَديقَةِ الحَامَةِ/ أنا دَهَبْتُ إلى حَديقَةِ الحَامَةِ	اسم الفاعل على وزن فَاعِلٍ راك رَاقِد كُون كي خوك قاري/ كُن مثل أخيك مُجْتَهدا
الفعل المهموز كلَّ خُذ / تحذف الهمزة/أخذ، أكل	حذف الهمزة في أول الضمير مفردا أو جمع	اسم مفعول: سِرَكَ مَدْفُون/ الحَاثُوت مَبْيُوعٌ
الفعل الأجوف تسهل فيه الهمزة قال، سأل/ قال/سأل	خنايا / نَحْنُ خنايا مَحَافِظِين نَحْنُ مَحَافِظِين	على وزن مفعول مثل الفصحى هذا من الثلاثي
الفعل المضعف: شَدَّ / وَعَدَ شَدَّ / مَدَّ	نُتْ/ أنت نت ذكي /أنت ذكي نُتْمُ/أنتم/ نَتْمُ مَجَاهِدِين/ أنتم مَجَاهِدُون	الحَاثُوت مَعْمَر الجَو مَزْلَزَل ميم ساكنة وفتح ما قبل الآخر

د- البنى المعجمية:

حسب ما سجلته من ملاحظات، فالجانب المعجمي هو النقطة الايجابية في تأثير التعدد اللغوي، إذ يكتسب المتعلم ذخيرة لغوية متنوعة الأنظمة ويعرف مدلولها مثل:

(oui, yes، نعم...)، (jamais)، (تمام، OK)، (bien، حسنا)، (انتهى، finch)

(Parkin ، الحاضرة)، (المكتب ، bureau)، (انتهى ، c'est bon)...

6- مظاهر التعدد اللغوي في المستوى الدلالي:

وظف أفراد عينة الدراسة مفردات وعبارات في تواصلهم الشفهي متداخلة، عبارة عن مزيج بين الفصحى والعامية واللغة الأجنبية والأمازيغية نيابة عنها أو تأكيدا لها من هذه الكلمات نذكر ما يلي:

الكلمة باللغة العامية أو الأجنبية أو الأمازيغية	الكلمة باللغة الفصحى
ما كملتش	لم أكمل
ما فهمتش	لم أفهم
سيركلاسيو، أليكاسيو، بابا، ياس، اكسيدو، سي، سي بون، باي	اكتظاظ، تطبيقات، أبي، نعم، حادث، بلي، انتهى، إلى اللقاء...
بزاف، ياسر	كثيرا
أكّر، قيم، أزول، ذارقاز، ثان ميرث	قف، قم، رجل، مرحبا، شكرا
قابة، قالطين، قدا	غابة، مخطيء، غدا
شغل متلاحقة	بمعنى متتابعة
جا الكوس	جاءت الحافلة

ب- مظهر التداخل اللغوي بين (الفرنسية والعامية):

من مظاهر التداخل اللغوي بين الفرنسية والعامية ما يتم تداوله على ألسنة المتعلمين على نحو قول أحد التلاميذ:

- هيا نخرج إلى الكور / الساحة cour، ركبت الطاكسي taxi / سيارة
- رحيت للسانتفي / ذهبت إلى المحطة، مركيتي في الاستدرك أستاذ / سجلتني
- أستاذ ماعنديش لباز les bases ماعنديش القواعد / لا أملك قاعدة
- (تأخرت رني روتار retard)، (لقيت سيركلاسيو circulations) /

(تأخرت وجدت ازدحاما، درت روشارش عليك la recherche بحث عليك)، (no jamais / لا مطلقا) (نورمالمو، Normalement) من المفروض وفي وقتنا الحالي، نلاحظ دخول بعض الكلمات الانجليزية: - (yes o may good نعم)، (/يا إلهي /)، وغيرها من تدخلات صوتيّة وصرفيّة خاصة في الحروف الآتية: / v //p / ب، ف المد في النطق والتسهيل والتّفخيم والترقيق...

أجريت مقابلة مع التلاميذ وذلك بحضور حصص مع معلمين وكان موضوع التّعبير الشّفهي: شراء هاتف نقال، قال التلميذ مشافهة: ذهبت مع papa لشراء هاتف نقال، فاخترت هاتفا جميلا غاليا وعدت إلى المنزل فرحا، وقبلت أمي وأختي، شغلت الانترنت وكانت متعبة وتحضر الشخصوخة، وطلبت منها أن تشارجي أبليكاسيو وتضع لي جويي...

- مشافهة عوض (أبي) قال: (papa)

وعوض (شحن)، (تليشارجي)

عوض (تطبيق)، (أبليكاسيو) مع المدّ في حرف الكاف. ...

ج- مظهر التّداخل اللّغوي بين الأمازيغيّة والفصحى:

اللّهجة الأمازيغيّة في ولاية المسيلة غير مدرجة كمادة تدريس في جميع المدارس الابتدائيّة، وذلك حسب ما أقرّه مدير التربيّة لولاية المسيلة على لسانه قال: فتحنا قسمين تدريس (اللّغة الأمازيغيّة)، وذلك في بلدية (برهوم) في ابتدائيّة (بوزيذي سعد)، لكن أهل المنطقة رحبوا في البداية بالفكرة ثمّ عزفوا عن تدريس أبنائهم، وتوقف المعلم عن التّدريس، أما المتوسطات والثانوية فلا يوجد أقسام معنيّة بالأمازيغيّة.

لكن من خلال حضوري في متوسطات ولاية المسيلة سجلت ملاحظات أهمها أنّ التلاميذ المنتمون إلى أسر أمازيغيّة تظهر لهجتهم من خلال التّواصل الشّفهي، فالشّاوية يغلب عليهم صفات صوتيّة مألوفة تميزهم عن التلاميذ الوافدون من أسر قبائليّة، وميزة ولاية المسيلة أنّها من الناحية الجغرافيّة في حدودها مع سطيف تكثّر الأسر الوافدة من القبائل، وفي حدودها مع باتنة تكثّر الأسر الشّاوية، ولم أسجل حضورا لتلاميذ من بني ميزاب) أو (التارقية) أو (الشليحية)، ولعل سبب ذلك كما ذكرت سابقا للحدود الجغرافيّة لولاية المسيلة.

كما ذكرت آنفا تظهر سمات صوتيّة في الخطاب الشفهي عند المتعلمين تحدّد هوية أسرهم وتؤثر في نطقهم مثلا: (يَحْلَى الطَّبِيعَه / ما أجمل الطبيعة!)، (أروغ / اذهب)، (أويد/ هات)، (أصندوق/ صندوق)، (أمكان/مكان)، (أرقاز/ راجل) (أخدام/عامل)، (أغروم/ الخبز)،... مما يدل على الاحتكاك اللّغوي بين الفصحى والأمازيغيّة وهو دمج صوتي وصرفي "وهو" اقتراض بين العربيّة واللّهجة البربريّة).¹

وخلق هذا الاحتكاك اللّغوي عند المتعلم خلا ل لغويّا في التّعبير الشفهي، وحدثتني الأستاذة أنّ هذه العينة وافد من جديد إلى المسيلة بسبب ظروف خاصة يتحدثون في منازلهم بلهجة أمازيغيّة سواء شلّوية أو قبايلية وعن طريق الانغماس اللّغوي تعلموا العاميّة والفصحى، ومع ذلك تظهر لكتّهم الخاصّة في الخطاب الشفهي.

ونعني بالكتّة: «مجموعة متنوعة من الكلام تختلف عن الأصناف الأخرى من حيث النّطق، بما في ذلك النّغمة والذي يحدّد المتكلم من حيث الأصل الإقليمي والمكانة الاجتماعيّة». ² فالأطفال يكتسبون اللّغة والمهارات الاجتماعيّة في آن واحد، وتبرز جليّا شدة تأثيرهم بالاستعمالات اللّغويّة المتواضع عليها ضمن بيئتهم الاجتماعيّة منذ بداية نموهم الأولى ويكبرون مع هذه الأنماط اللّغويّة.³

وقد تعزز هذه التّنوعات اللّغويّة في المدرسة خاصّة إذا كانت المؤسسة التّربويّة تنتمي إلى حيز المحيط الاجتماعي، فمثلا توجد مناطق لا تتحدث إلّا الأمازيغيّة، ولا يعرف الابن الفصحى إلّا في المدرسة، وهذه العينة أثبتت تفوقها في الجانب التّحصيلي للفصحى، ولعلّ أحسن من يتقن الفصحى هم الأمازيغ، وذلك أنّ التلميذ الأمازيغي فور إلحاقه بالابتدائيّة يتعرف على الفصحى، ويسعى للحديث بها، وهنا ينشأ في دماغ المتعلم متلازمتين ثنائيتين

¹ عبد المنعم السيد أحمد جدامي، حدود الاقتراض اللغوي، دار كنوز المعرفة لنشر والتوزيع، عمان الأردن، ط1، 2016، ص121.

² جون سوان، أنا ديو ميرث، تيريزا ليليس، راجند مسرثي، ترجمة: فواز محمد الراشد العبد الحق، عبد الرحمن حسني أحمد ملحم، معجم اللغويات الاجتماعيّة، مركز الملك عبد الله بن العزيز الدولي لخدمة اللّغة العربيّة، السعودية، ط1، 2019، ص18.

³ برنار صبولسكي، علم الاجتماع اللغوي، ترجمة: عبد القادر ستقادي، ديوان المطبوعات الجامعية، 2010، ص125.

العربيّة والأمازيغيّة، فيتعود دماغه على هذا التنوع اللّغوي ويتقبل أي لغة أجنبيّة من جهة أخرى إذا كان الأب أمازيغي والأمّ غير ذلك، سواء كانت جزائرية عربيّة أو أجنبيّة فحوار الابن مع الوالدين يسبب له مشكلة لغويّة، إذ يتحدث مع الأب بلغة ومع الأم بلغة، ويذهب إلى المدرسة فيجد لغة أخرى، فينشأ في خلل لغويّ، فما بالك إذا انتقل إلى محيط غير أمازيغيّ إلى ولاية المسيلة عينة الدّراسة، فينغمس لغويّا مع العاميّة، ويصبح يعاني من هجين لغويّ، ويستعمل لغة أكلوني البراغيث.

بناء على ما سبق نستنتج أنّ المتعلمين في عينة أقسام الدّراسة لولاية المسيلة، متأثرون في لغة الخطاب الشفهي بواقع الممارسات اللّغويّة للبيئة المُنتسبين لها، وأنّ ذخيرتهم اللّغويّة المكتسبة من الطور الابتدائي تعاني من ضعف قاعدي، وهجين لغوي بين اللّغة الأم والعربيّة الفصحى واللّغات الأجنبيّة والأمازيغيّة بنسب متفاوتة، وتجلّى ذلك في مظهر التّدخل اللّغوي بمختلف مستوياته وأنماطه اللّغويّة.

2- مظاهر التعدّد اللّغوي على مستوى الخطاب المكتوب:

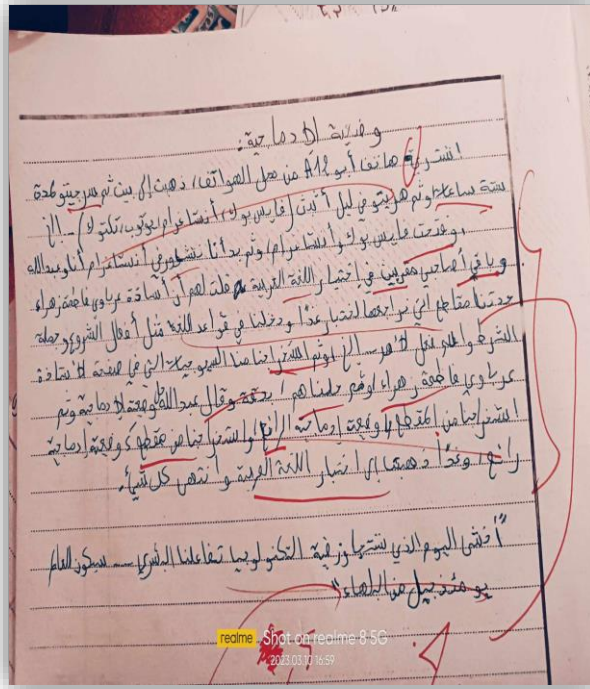
تسلّمت أعمال المتعلمين من طرف الأساتذة، وأثناء تصويب الأعمال الكتابيّة لاحظت أنّ مظاهر التعدّد اللّغوي موجودة، ولكن بنسبة تقلّ عليه أيضا في الإنتاج الكتابي لم يسلم من الأخطاء اللّغويّة وبعض الهنات، ومرد ذلك إلى كون الخطاب الشفهي مرتجلا عفويا على خلاف الخطاب المكتوب، باعتباره عمليّة فريديّة مقصودة، وهنا تظهر الفوارق الفريديّة ولكن هذا لا يمنع من وجود أخطاء لغوية وانعكاسات تعدّدية على مختلف مستويات اللّغة الصوتيّة والصرفيّة والدلاليّة والمعجميّة أذكر أهمّها:

- توظيف أفعال العاميّة، ركافة الأسلوب، غرابة المفاهيم، تغليب الجمل الاسميّة على الفعلية، العلامة الإعرابيّة، تصريف الأفعال، كتابة الأعداد، استبدال حرف بحرف والأخطاء اللّغويّة متنوعة بتنوع أصناف المتعلمين، فلقد تعدّدت أوجه التأثير، ونورد أمثلة من أعمال المتعلمين عينة الدّراسة:

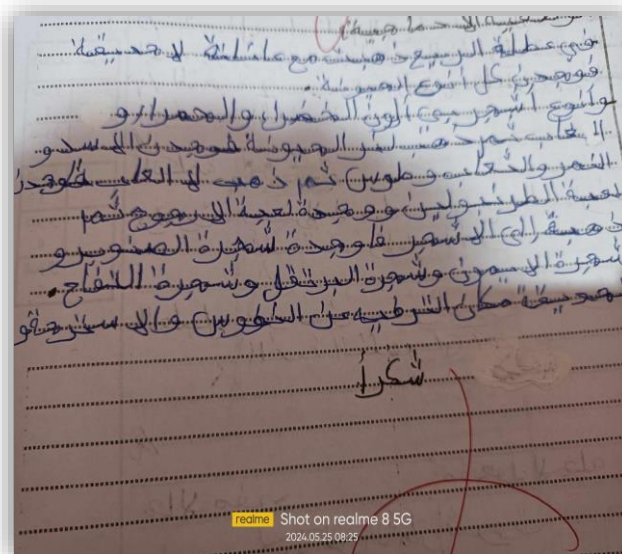
- المتعلم هنا يتحدث عن مواقع التّواصل الاجتماعي مستخدما النمط التّفسيري وأثناء تقييمنا للموضوع وضعنا ملاحظات للتلميذ تمثلت في الأخطاء اللّغويّة وخاصة الاملائيّة وتوظيفه

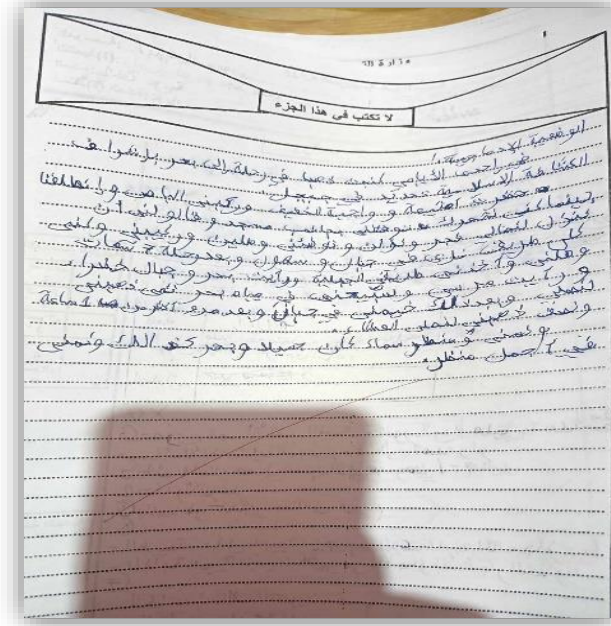
الفصل الثالث:- انعكاسات التعدّد اللّغوي على تحصيل اللّغة العربيّة لدى تلاميذ متوسطات المسيلة

مصطلح اللّغة الفرنسيّة "سوجيّات" بدل مواضيع، اعتقاد منه أنّ المصطلح فصيح، وحتى المتعلم ذكر اسمي مرتين عوض اسم معلمه، فاللّغات الأجنبيّة أثرت في متخيل التلميذ الجزائري حيث أصبح المتعلم يستحضر كلمات فرنسيّة ودارجة وانجليزية معتقدا أنّها كلمات فصيحة.

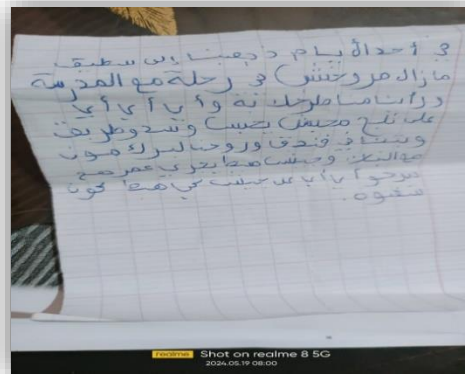


ومثال آخر حيث طلب المعلم تعبيراً كتابياً على الحقيقة، أخطاء لغوية وتركيبية إضافة إلى ذلك وظف مصطلحا أجنبياً هجينا الطونوبلين ويقصد لعبة السيارات...





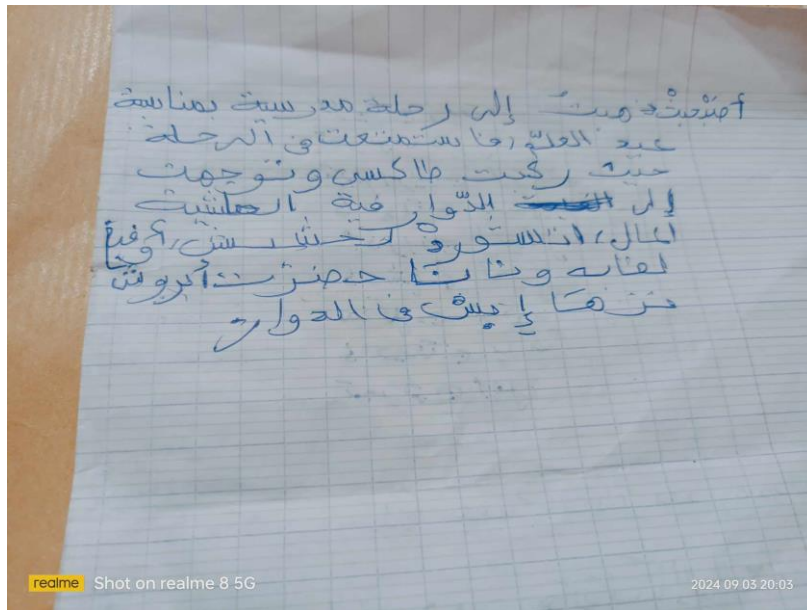
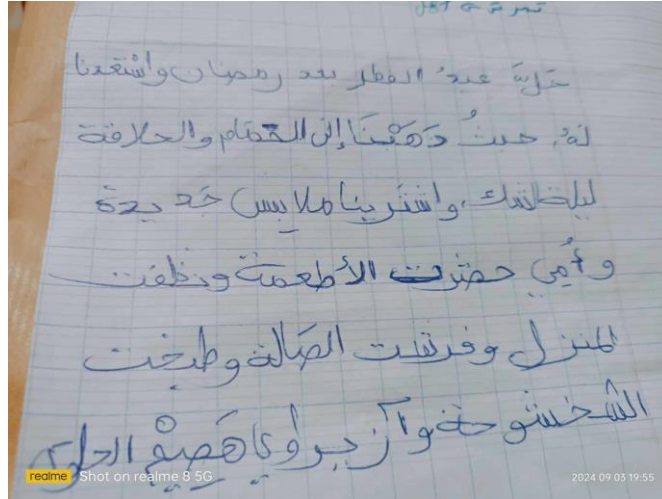
ركبنا الباص أي: الحافلة كلمة انجليزية



(محبس يحبس الثلج): (عاميّة)، (بارك مون): (كلمة هجينة)، (بارك مول) (مركز

تجاري)

أما في اللّهجة الأمازيغيّة فقد زودتني الأستاذة بنماذج، اخترت هذين العملين لتلميذ قادم من منطقة أمازيغيّة لم يكن يعرف العربيّة العاميّة ولا الفصحى، فالعائلة انتقلت إلى ولاية المسيلة بحكم العمل، والحديث في المنزل فقط باللّهجة الشاويّة، التلميذ وجد صعوبة في المرحلة الابتدائيّة ونتيجة احتكاكه في الطور الابتدائي بالمجتمع المدرسي، فتعلم العربيّة العاميّة والفصحى، لكن التداخلات اللغويّة بين العاميّة والعربيّة والأمازيغيّة، سببت له خلا في الممارسة اللغويّة سواء على المستوى الشّفهي أو الكتابي.



المتعلم يعاني من خليط لغوي في اكتسابه للغة نشأ فيه، واستمر معه إلى الطور المتوسط حيث جسدت لنا هذه العينة الواقع المرير في المحيط المدرسي، وصور لنا المعاناة الحقيقية في اكتساب اللّغة الفصحى.

أصبحيت ← في الصباح البكر

أوفيج لغابث ← في الغابة

نزها ايس ← فرحنا

أبروش ← الكسكس أكلة جزائرية

أي تشورث لحشيش ← العشب

هصيم ← طبخت

طاكسي ← سيارة taxi
فُرشت ← أفرشت
الدّوار ← الريف

بناء على المحطات السابقة استنتجت أنّ المتعلم في ولاية المسيلة يعاني في المدرسة من خليط لغوي غير منسجم، إذ لم تتمكن هذه المنظومة التربويّة من إصلاح الوضع، فأنتجت لنا جيلا غريبا لا يتقن الفصحى ولا الفرنسيّة ولا الانجليزية ولا حتى العاميّة، إذ دخلت مصطلحات جديدة أفرغت الروح الطيبة للعاميّة، وحتى المعلم في المدرسة لا يلتزم بالفصحى في الشرح والتعليل.

كلّ المسوغات تشير إلى التأثير السلبي للتعدّد اللّغوي في تحصيل اللّغة العربيّة الفصحى، ولتوضيح الدراسة لجأت إلى الاستبيان.

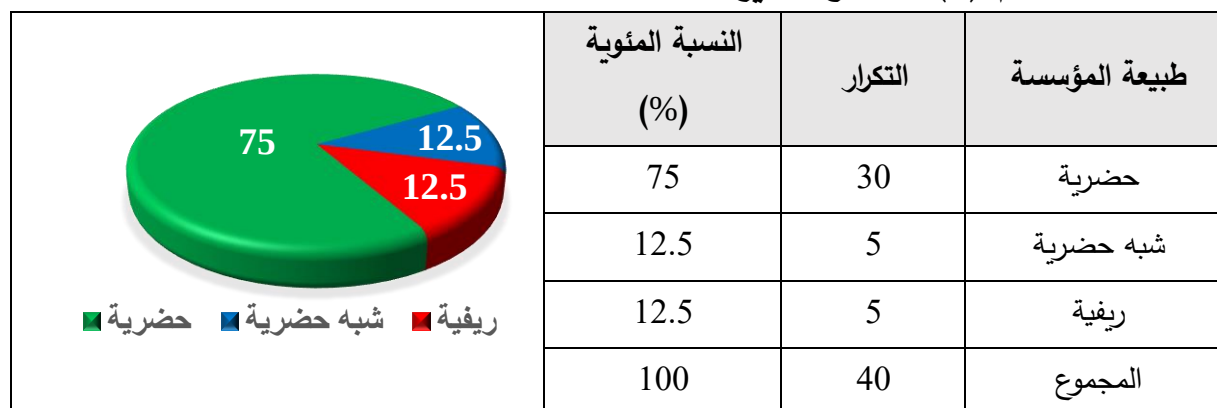
3- تحليل نتائج الاستبيان:

يعالج موضوع المذكرة ثلاث متغيرات أولهما: التعدّد اللّغوي، وهو المتغير المستقل، وثانيهما المتغير الوسيط هو: التّحصيل اللّغوي، والمتغير التابع هو المهارات اللّغويّة والكفاءات التي تؤكد ذلك التّحصيل اللّغوي حسب المستويات اللّغويّة، والعلاقة المدروسة بينهم هي علاقة تأثير الأول في الثاني، وجاءت نتائج الاستبيان وفق مخرجات النظام الاحصائي spss صاغها البرنامج في جداول ودوائر نسبيّة نذكرها كما يلي:

1-2-3 المرحلة الأولى:

أ- البيانات الشخصية:

الجدول رقم (1): يوضح توزيع أفراد العينة حسب متغير طبيعة المؤسسة.



لاحظت من خلال الجدول أعلاه أنّ نسبة الأفراد الذين يعملون في مؤسسات حضرية هم 75% بالمائة، يأتي في الترتيب الثاني المؤسسات شبه حضرية والريفية بنسبة 12.5% بالمائة لكل منها؛ فالمجموع الكلي لأفراد العينة هو 40%، مما يعزز شمولية البيانات ويعطي صورة واضحة عن توزيع العينة بين مختلف أنواع المؤسسات التعليمية، مع ذلك فالنسبة الكبرى من أفراد العينة تأتي من مؤسسات حضرية (75%)، كما هو موضح في الشكل، وهذا قد يؤثر على نتائج الدراسة من حيث تركيز البيانات حول بيئة محددة، أما المؤسسات شبه الحضرية والريفية فتشكلان معاً نسبة 25%، مما يعكس تنوعاً محدوداً في البيئة التعليمية للعينة.

بشكل عام تعكس هذه النتائج تمثيلاً قوياً للمؤسسات الحضرية مقارنة بالمؤسسات شبه الحضرية والريفية، مما يمكن أن يؤثر على النتائج العامة للدراسة فيما يتعلق بتأثير طبيعة المؤسسة على التحصيل اللّغوي لدى متعلمي مرحلة التعليم المتوسط، وقد يكون من الضروري مراعاة هذه النسب عند تفسير النتائج وتطبيقها على نطاق أوسع.

وجدير بالذكر هنا أنّ طبيعة المؤسسة تساهم في توجيه منحى الدراسة؛ فالمؤسسات الحضرية تختلف كلّ الاختلاف عن المؤسسات شبه حضرية أو المؤسسات الريفية؛ إذ تتباين فرضيات عينة أفراد الدراسة الاستطلاعية، تبعاً لرؤى ووجهات نظر المعلمين على الصعيد النظري وعلى المستوى الإجرائي، وذلك حسب طبيعة المتعلم وإنتاجه الكتابي والشفهي، بفعل عوامل متعددة منها: البيئة والمؤثرات الداخلية والخارجية وغيرها تؤثر في ضبط الظاهرة.

ب- الخبرة المهنيّة:

الجدول رقم (2): يوضح توزيع أفراد العينة حسب متغير الخبرة المهنيّة.

الخبرة المهنيّة	التكرار	النسبة المئوية (%)
أقل من 5 سنوات	5	12.5
من 5 إلى 10 سنوات	10	25
أكثر من 10 سنوات	25	62,5
المجموع	40	100

ألاحظ من خلال الجدول أعلاه أنّ توزيع أفراد عينة الدراسة الاستطلاعيّة من حيث الخبرة المهنيّة غير متساوي، فنجد في المرتبة الأولى الأفراد الذين عملوا لأكثر من 10 سنوات بنسبة 62.5% بالمائة، يليها الذين يملكون خبرة مهنيّة تتراوح بين 5 سنوات و 10 سنوات بنسبة 25% بالمائة، وفي المرتبة الأخيرة الأفراد الذين يملكون خبرة مهنيّة تقل عن 5 سنوات بنسبة 12.5% بالمائة.

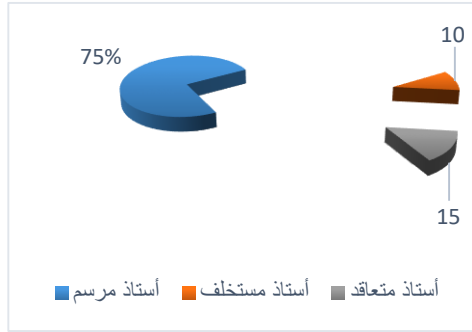
تشير هذه النتائج إلى أنّ النسبة الكبرى من أفراد العينة لديهم خبرة مهنيّة تزيد عن 10 سنوات (62.5%)، مما يعكس تواجد عدد كبير من المشاركين ذوي الخبرة العاليّة. أما المشاركون الذين تقل خبرتهم عن 5 سنوات، فيشكلون نسبة 12.5%، في حين أنّ نسبة المشاركين الذين تتراوح خبرتهم بين 5 إلى 10 سنوات تبلغ 25%.

تعكس هذه النتائج تنوعاً في مستويات الخبرة المهنيّة لأفراد العينة، مع تواجد قوي للمشاركين ذوي الخبرة الطويلة، وتلعب الخبرة المهنيّة دوراً هاماً في ضبط نتائج الدراسة، فالمعلم المتعدد الخبرات والمتمرس عبر سنوات يرصد ظاهرة التّعدّد اللّغوي بأريحية مقارنة بالمعلم الجديد.

ج - الرّتبة المهنيّة:

الجدول رقم (3): يوضح توزيع أفراد العينة حسب متغير الرّتبة المهنيّة.

الرتبة المهنية	التكرار	النسبة المئوية (%)
أستاذ مرسوم	30	75
أستاذ مستخلف	4	10
أستاذ متعاقد	6	15
المجموع	40	100

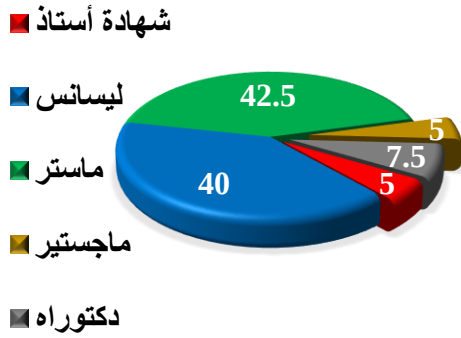


النسبة الكبرى من أفراد العينة هم أساتذة مرسومون (75%)، مما يعكس تواجدًا قويًا للأساتذة المثبتين في الدراسة، أما الأساتذة المستخلفون، فيشكلون نسبة 10%، في حين أنّ الأساتذة المتعاقدين يمثلون نسبة 15%.

ألاحظ من خلال الجدول أعلاه أنّ توزيع أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية من حيث الرتبة المهنيّة غير متساوي، فنجد في المرتبة الأولى الأفراد المترسمون بنسبة 70 بالمائة يليها الأفراد المتعاقدون بنسبة 15 بالمائة، وفي المرتبة الأخيرة الأفراد المستخلفون بنسبة 10 بالمائة؛ إذ تساهم الرتبة المهنيّة في تحديد مسار نتائج الدراسة الاستطلاعية.

الجدول رقم (4): يوضح توزيع أفراد العينة حسب متغير المؤهل العلمي:

المؤهل العلمي	التكرار	النسبة المئوية (%)
شهادة أستاذ	2	5
ماستر	16	40
ليسانس	17	42.5
ماجستير	2	5
دكتوراه	3	7.5
المجموع	40	100



ألاحظ أنّ نسبة الحاصلين على الماستر هي الأعلى بين مختلف المؤهلات العلميّة في العينة بنسبة 40%، تليها الليسانس بنسبة 42.5%، ثمّ الدكتوراه بنسبة 5%، في حين أنّ حملة شهادة أستاذ والماجستير يشكلون كلّ منهما 7.5%.

مما لا شك فيه أنّ المؤهل العلمي يلعب دورا هاما في تمكين المعلم من فهم ظاهرة التعدّد اللّغوي وتتبعها واستيعابها؛ إذ أساتذة المعهد والذين خسرناهم تقريبا بسبب التقاعد النسبي شهدوا تغير المنظومة التربويّة وسياستها اللّغويّة عبر مقاربات متنوعة؛ بدءا بالمقاربة بالمحتوى فالأهداف وصولا للمقاربة النصيّة التي تعتمد على آليّة الكفاءة مقياسا لبلوغ الهدف المنشود؛ فهذه الشريحة لها خبرة واسعة وذكاء تعليمي تؤهلها لرصد ظاهرة التعدّد اللّغوي في الوسط المدرسي بطريقة مضبوطة.

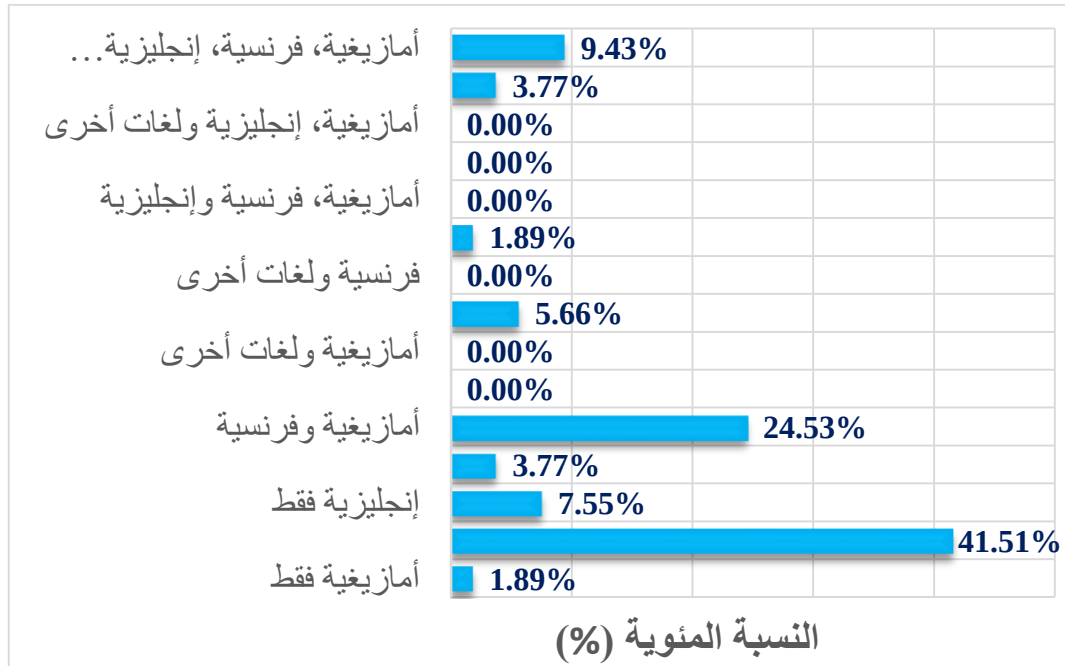
د -اللّغات المتقنة:

الجدول رقم (4): يوضح توزيع أفراد العينة حسب متغير اللّغة المتقنة إلى جانب العربيّة.

اللّغة المتقنة	التكرار	النسبة المئوية(%)
لغة عربيّة فقط	0	0.00
أمازيغيّة	19	35.8
فرنسيّة	45	84.9
انجليزية	15	28.3
لغات أخرى	10	18.9
لغة واحده	29	54.7
لغتين	17	32.1
ثلاث لغات	2	3.8
أكثر من ثلاث لغات	5	9.4
المجموع	40	100

ألاحظ من خلال الجدول أعلاه أنّ اللّغة الفرنسيّة هي الأكثر انتشاراً من الناحية التقنيّة بين المشاركين، حيث أظهر 84.9% منهم إتقاناً لها، هذا يدل على استخدامها وانتشارها الواسع في سياق الدّراسة، وتأتي اللّغة الأمازيغيّة في المرتبة التالية بنسبة 35.8%، مما يكشف عن وجود نسبة من المشاركين المتقنين لهذه اللّغة أيضاً، وعلاوة على ذلك، يمثل الأفراد الذين يتقنون لغة واحده بخلاف اللّغة العربيّة 54.7% من العينة، ويمثل الأفراد الذين يتقنون لغتين بخلاف اللّغة العربيّة نسبة 32.1%، في حين يمثل الذين يتقنون أكثر من ثلاث لغات نسبة 9.4%، مما يوضح التّنوع اللّغوي بين المشاركين، لأكثر تفصيل لذلك، يوضح الشكل أدناه توزيع الأفراد حسب إتقانهم للغات إلى جانب العربيّة.

الشّكل (1): التوزيع النسبي لإتقان اللغات بين المشاركين إلى جانب اللّغة العربيّة



من الملاحظ أنّ 41.51% يتقنون الفرنسيّة فقط، يليهم 7.55% يتقنون الانجليزية فقط، و3.77% يتقنون لغات أخرى، مع كون الأمازيغيّة هي الأقل شيوعاً، بالنسبة للأفراد الذين يتقنون لغتين، فإنّ 24.53% يجيدون كلاً من الأمازيغيّة والفرنسيّة، و5.66% يجيدون كلاً من الفرنسيّة والانجليزية، أما توزيع الأفراد الذين يجيدون ثلاث لغات أو أكثر، مثل الأمازيغيّة والفرنسيّة والانجليزية وغيرها، فيصل إلى 9.43%.

تتفاوت المؤهلات العلميّة لدى المعلمين حسب التكوين العلمي والتعليمي، ويؤثر ذلك في شخصيّة وخبرة المعلم من جهة وفي طريقة تعامله مع المتعلمين من جهة أخرى؛ فنذكر على سبيل المثال لا الحصر: في متوسطة (زين الدين بن معطي الزواوي طريق مستشفى الزهراوي ولاية المسيلة)، قدم تلميذان من الولايات المتحدة الأمريكيّة إلى المسيلة نظراً لظرف خاص مرت به الأسرة، مما اضطر بالمعلم التحدّث معهما باللغة الانجليزية في شرح بعض الظواهر اللغويّة، وبعد أربع سنوات في المتوسط تمكنا من الحديث باللّغة العربيّة الفصحى مقارنة بأقرانهم؛ إذ تقنيّة الحمام اللّغوي أو الانغماس اللّغوي ساعدتهما في تعلم اللّغة العربيّة، أما متوسطة المجاهد (سرايش علي حي 570 مسكن القطب ولاية المسيلة)، فقد صرح المعلمون

بوجود متعلمين ذوي أصول أمازيغيّة (شاويّة، قبايليّة..) ولا يتحدثون العاميّة في منازلهم بل الأمازيغيّة يتقنون اللّغة العربيّة مقارنة بزملائه.

2-2-3 المرحلة الثّانية: محاور الدّراسة:

انطلاقاً من فرضيات دراستنا التي تهدف إلى فهم تأثير التعدّد اللّغوي على تحصيل اللّغة العربيّة لدى متعلمي مرحلة التّعليم المتوسط بولاية المسيلة، قمنا بتقسيم متغيرات البحث إلى ثلاثة متغيرات كما أشرنا سابقاً، وهذا التقسيم يهدف إلى إبراز مختلف التأثيرات المتبادلة بين مظاهر التعدّد اللّغوي ومستوى تحصيل اللّغة العربيّة.

يهدف الجدول الذي سنقدمه إلى توضيح كيفية توزيع بنود المتغيرات على هذه الأبعاد، مما يسهل عملية فهم وتحليل العلاقات بينها بشكل دقيق ومنهجي.

تمثل أبعاد التعدّد اللّغوي مجموعة من المظاهر وتشمل هذه الأبعاد ظاهرة التعدّد اللّغوي، الازدواجيّة اللّغويّة، الثنائيّة اللّغويّة، والتّداخل اللّغوي.

تجمع أبعاد تأثير التعدّد اللّغوي تأثيرات مختلف مظاهرها؛ تأثير الازدواجيّة اللّغويّة، الثنائيّة اللّغويّة، والتّداخل اللّغوي على تحصيل اللّغة العربيّة.

تتكون أبعاد التأثير الايجابي للتعدّد اللّغوي على تحصيل اللّغة العربيّة من الجانب المعجمي والدّلالي، القراءة السليمة، فهم النّص المنطوق أو المكتوب وأخيراً تأثير استخدام الأستاذ التعدّد اللّغوي على تحصيل اللّغة العربيّة.

أما التأثير السلبي للتعدّد اللّغوي فيشمل عدة جوانب أساسيّة من تحصيل اللّغة العربيّة مثل: المستوى المعجمي والدّلالي، القواعد السليمة، والإنتاج الشفهي والكتّابي، وتأثير استعمال المتعلم التعدّد اللّغوي على تحصيل اللّغة العربيّة.

يعكس الجدول توزيع بنود كل جانب من هذه الأبعاد، مما يساعد في مناقشة مختلف فرضيات دراستنا بدقة وشموليّة.

الجدول رقم (5): يوضح توزيع بنود المتغيرات على أبعادها.

المتغير	البعد	المحور	رقم البند
مظاهر التعدد اللغوي	ظاهرة التعدد اللغوي	المحور الأول	1
	مظاهر الازدواجية اللغوية		2
	مظاهر الثنائية اللغوية		3، 4، 5
	مظاهر التداخل اللغوي		6
تأثير التعدد اللغوي على تحصيل اللغة العربية	تأثير الازدواجية اللغوية	المحور الثاني	أولاً: 1-7
	تأثير الثنائية اللغوية		ثانياً: 1-7
	تأثير التداخل اللغوي		ثالثاً: 1-7
التأثير الايجابي للتعدد اللغوي على تحصيل اللغة العربية	التأثير الايجابي للتعدد اللغوي على تحصيل الجانب المعجمي والدلالي	المحور الثاني	أولاً: 1 ثانياً: 1 ثالثاً: 1
	التأثير الايجابي للتعدد اللغوي على فهم النص المنطوق أو المكتوب		أولاً: 3 ثانياً: 3 ثالثاً: 3
	التأثير الايجابي لاستخدام الأستاذ التعدد اللغوي على تحصيل اللغة العربية		أولاً: 6 ثانياً: 6 ثالثاً: 6
التأثير السلبي للتعدد اللغوي على تحصيل اللغة العربية	التأثير السلبي للتعدد اللغوي على تحصيل مختلف القواعد السليمة		أولاً: 2 ثانياً: 2 ثالثاً: 2
	التأثير السلبي للتعدد اللغوي على القراءة السليمة		أولاً: 4 ثانياً: 4 ثالثاً: 4
	التأثير السلبي للتعدد اللغوي على الإنتاج الشفهي والكتابي		أولاً: 5 ثانياً: 5 ثالثاً: 5
	التأثير السلبي لاستعمال المتعلم التعدد اللغوي على تحصيل اللغة العربية		أولاً: 7 ثانياً: 7 ثالثاً: 7

الفصل الثالث:- انعكاسات التعدد اللغوي على تحصيل اللغة العربية لدى تلاميذ متوسطات المسيلة

أولاً: 4 ثانياً: 4 ثالثاً: 4	التأثير السلبي للتعدد اللغوي على القراءة السليمة	
أولاً: 5 ثانياً: 5 ثالثاً: 5	التأثير السلبي للتعدد اللغوي على الإنتاج الشفهي والكتابي	
أولاً: 7 ثانياً: 7 ثالثاً: 7	التأثير السلبي لاستعمال المتعلم التعدد اللغوي على تحصيل اللغة العربية	

3-3-3 صدق وثبات المقياس:

لضمان إنشاء مقياس علمي وموثوق، من الضروري توافر عدة شروط أساسية، يجب أن تعكس بنود المقياس بدقة السلوك الذي يُقاس، وأن تكون الإجابات عليه واضحة وخالية من اللبس، مما يسمح بتفسيرها بشكل موضوعي، كما ينبغي أن يشتمل المقياس على معايير تتناسب مع المجموعات المتنوعة وإلى جانب ذلك، من الأهمية بمكان أن يتسم المقياس بالصدق والثبات، وهما عاملان حاسمان لجودته وفعاليته.

أ- الاتساق الداخلي:

تم حساب معاملات ارتباط كل بند بدرجة الكلية لكل للبعد الذي ينتمي إليه باستخدام معادلة (بيرسون)، والنتائج في الجداول أدناه.

- يعد الاتساق الداخلي أحد الأسس الأساسية في قياسات البحث العلمي، حيث يقيس درجة تجانس البنود ضمن كل بعد من أبعاد المقياس المستخدم في دراستنا.

- تم استخدام معادلة (بيرسون) لحساب معاملات الارتباط بين كل بند وبين درجة الكلية للبعد الذي ينتمي إليه، ونتائج هذه الحسابات تم توضيحها في الجداول أدناه.

- تعكس نتائج الاتساق الداخلي مدى تجانس الأسئلة أو البنود داخل كل بعد من أبعاد المقياس.

- يساعد الاتساق الداخلي الباحثين على تقييم مدى دقة المقياس في قياس المتغيرات المختلفة التي يدرسونها، ويعزز من موثوقيّة وصحة النتائج التي يمكن الحصول عليها. بالإضافة إلى ذلك، يمكن للاتساق الداخلي أن يوفر مؤشرات قيمة حول كفاءة بنود المقياس في التقاط الأبعاد المختلفة للظاهرة المدروسة بشكل شامل.

الجدول رقم (6): معاملات ارتباط بنود بعد مظاهر الثنائيّة اللّغويّة بالدرجة الكلية

البعد	رقم البند	معامل الارتباط	قيمة (Sig)
مظاهر الثنائيّة اللّغويّة	المحور الأوّل: 3	0.633**	0.000
	المحور الأوّل: 4	0.631**	0.000
	المحور الأوّل: 5	0.546**	0.000

(*) عند مستوى دلالة إحصائية ($\alpha = 0,01$)

(*) عند مستوى دلالة إحصائية ($\alpha = 0,05$)

تظهر نتائج الجدول أنّ معاملات الارتباط محصورة بين 0.546 و 0.633، مما يشير إلى أنّ هذه البنود ترتبط بشكل أكبر وأقوى بدرجة الكلية لبعد "مظاهر الثنائيّة اللّغويّة". بالمقابل، تظهر جميع القيم الإحصائية ($\text{Sig} = 0.000$)، أي: عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.01$)، مما يدل على أنّ جميع الارتباطات في الجدول هي إحصائياً معنوية.

يعزز هذا النتيجة من قوة الدليل على وجود العلاقة الايجابية بين بنود مظاهر الثنائيّة اللّغويّة والدرجة الكلية لهذا البعد.

أ- تحصيل الجانب المعجمي والدلالي:

يظهر معامل الارتباط للبنود المختلفة في هذا البعد بقيم تتراوح بين 0.761 و 0.871، مما يشير إلى علاقة قويّة وإيجابية مع الدرجة الكلية للبعد.

جميع القيم الإحصائية (عند مستوى دلالة $\alpha = 0.01$) تدل على أنّ هذه العلاقات إحصائياً معنوية.

الجدول رقم (7): معاملات ارتباط بنود أبعاد تأثير التّعدّد اللّغوي بالدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه.

البعد	رقم البند	معامل الارتباط	قيمة (Sig)
تأثير الازدواجية اللّغوية على تحصيل اللّغة العربيّة	المحور الثّاني، أولاً: 1	0.677**	0.000
	المحور الثّاني، أولاً: 2	0.531**	0.000
	المحور الثّاني، أولاً: 3	0.656**	0.000
	المحور الثّاني، أولاً: 4	0.605**	0.000
	المحور الثّاني، أولاً: 5	0.541**	0.000
	المحور الثّاني، أولاً: 6	0.593**	0.000
	المحور الثّاني، أولاً: 7	0.243	0.080
تأثير الثنائية اللّغوية على تحصيل اللّغة العربيّة	المحور الثّاني، ثانياً: 1	0.628**	0.000
	المحور الثّاني، ثانياً: 2	0.600**	0.000
	المحور الثّاني، ثانياً: 3	0.544**	0.000
	المحور الثّاني، ثانياً: 4	0.570**	0.000
	المحور الثّاني، ثانياً: 5	0.670**	0.000
	المحور الثّاني، ثانياً: 6	0.600**	0.000
	المحور الثّاني، ثانياً: 7	0.449**	0.001
تأثير التّداخل اللّغوي على تحصيل اللّغة العربيّة	المحور الثّاني، ثالثاً: 1	0.565**	0.000
	المحور الثّاني، ثالثاً: 2	0.382**	0.000
	المحور الثّاني، ثالثاً: 3	0.651**	0.000
	المحور الثّاني، ثالثاً: 4	0.547**	0.000
	المحور الثّاني، ثالثاً: 5	0.485**	0.000
	المحور الثّاني، ثالثاً: 6	0.672**	0.000
	المحور الثّاني، ثالثاً: 7	0.198	0.156

ب- تأثير الازدواجية اللّغوية على تحصيل اللّغة العربيّة:

يظهر معامل الارتباط للبنود المختلفة في هذا البعد بقيم تتراوح بين 0.243 و 0.677، مما يشير إلى علاقات تتفاوت بين القوية والمتوسطة مع الدّرجة الكلية للبعد. جميع القيم الإحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.01$) تدل على أنّ هذه العلاقات إحصائياً معنوية باستثناء

البند السابع الذي يظهر ارتباطاً ضعيفاً (0.243)، ولا يعتبر إحصائياً معنوياً (قيمة Sig = 0.080)، مما يشير إلى ضرورة استبعاده من هذا البعد.

ج- تأثير الثنائية اللّغويّة على تحصيل اللّغة العربيّة:

تتراوح معاملات الارتباط في هذا البعد بين 0.449 و 0.670، مشيرة إلى علاقات متوسطة إلى قوية مع الدرجة الكلية للبعد. جميع القيم الإحصائية عند مستوى دلالة $\alpha = 0.01$ تشير إلى أنّ هذه العلاقات إحصائياً معنوية، ما عدا البند السابع الذي يظهر ارتباطاً أقل نسبياً (0.449) ولكنه لا يزال ضمن المستوى المقبول من الدلالة الإحصائية (قيمة $\alpha = 0.01$).

د- تأثير التّداخل اللّغوي على تحصيل اللّغة العربيّة:

تتراوح معاملات الارتباط في هذا البعد بين 0.198 و 0.672، مما يشير إلى وجود علاقات تتفاوت بين القويّة والمتوسطة مع الدرجة الكلية للبعد. جميع القيم الإحصائية عند مستوى دلالة $\alpha = 0.01$ تدل على أنّ هذه العلاقات إحصائياً معنوية باستثناء البند السابع الذي يظهر ارتباطاً ضعيفاً جداً (0.198) ولا يعتبر إحصائياً معنوياً (قيمة Sig = 0.156). هذا يشير إلى ضرورة استبعاد هذا البند من هذا البعد لتحسين دقة المقياس.

الجدول رقم (8): معاملات ارتباط بنود أبعاد التأثير الايجابي والسلبي للتّعدّد اللّغوي على تحصيل اللّغة العربيّة بالدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي اليه.

البعد	رقم البند	معامل الارتباط	قيمة (Sig)
التأثير الايجابي للتّعدّد اللّغوي على تحصيل الجانب المعجمي والدلاليّ	المحور الثّاني، أولاً: 1	0.793**	0.000
	المحور الثّاني، ثانياً: 1	0.871**	0.000
	المحور الثّاني، ثالثاً: 1	0.761**	0.000
التأثير السلبي للتّعدّد اللّغوي على تحصيل مختلف القواعد السّليمة	المحور الثّاني، أولاً: 2	0.815**	0.000
	المحور الثّاني، ثانياً: 2	0.816**	0.000
	المحور الثّاني، ثالثاً: 2	0.601**	0.000

الفصل الثالث:- انعكاسات التعدد اللغوي على تحصيل اللغة العربية لدى تلاميذ متوسطات المسيلة

0.000	0.808**	المحور الثاني، أولاً: 3	التأثير الايجابي للتعدد اللغوي على فهم النص المنطوق أو المكتوب
0.000	0.857**	المحور الثاني، ثانياً: 3	
0.000	0.698**	المحور الثاني، ثالثاً: 3	
0.000	0.829**	المحور الثاني، أولاً: 4	التأثير السلبي للتعدد اللغوي على القراءة السليمة
0.000	0.845**	المحور الثاني، ثانياً: 4	
0.000	0.513**	المحور الثاني، ثالثاً: 4	
0.000	0.785**	المحور الثاني، أولاً: 5	التأثير السلبي للتعدد اللغوي على الإنتاج الشفهي والكتابي
0.000	0.789**	المحور الثاني، ثانياً: 5	
0.000	0.534**	المحور الثاني، ثالثاً: 5	
0.000	0.609**	المحور الثاني، أولاً: 6	التأثير الايجابي لاستخدام الأستاذ التعدد اللغوي على تحصيل اللغة العربية
0.000	0.485**	المحور الثاني، ثانياً: 6	
0.000	0.685**	المحور الثاني، ثالثاً: 6	
0.000	0.823**	المحور الثاني، أولاً: 7	التأثير السلبي لاستعمال المتعلم التعدد اللغوي على تحصيل اللغة العربية
0.000	0.733**	المحور الثاني، ثانياً: 7	
0.000	0.833**	المحور الثاني، ثالثاً: 7	

من نتائج الجدول نستخرج الملاحظات التالية:

أ- التأثير الايجابي للتعدد اللغوي على تحصيل الجانب المعجمي والدلالي:

يظهر معامل الارتباط للبند المختلفة في هذا البعد بقيم تتراوح بين 0.761 و 0.871،

مما يشير إلى علاقة قوية وإيجابية مع الدرجة الكلية للبعد.

جميع القيم الإحصائية (عند مستوى دلالة $\alpha = 0.01$) تدل على أن هذه العلاقات إحصائياً معنوية.

ب- التأثير السلبي للتعدد اللغوي على تحصيل مختلف القواعد السليمة:

الارتباطات في هذا البعد تتراوح بين 0.601 و 0.816، مع أن جميعها إحصائياً معنوية (عند

مستوى دلالة $\alpha = 0.01$)، هذا يشير إلى أن بنود تحصيل مختلف القواعد السليمة ترتبط بشكل قوي وإيجابي بالدرجة الكلية.

ج- التأثير الايجابي للتعدد اللغوي على فهم النص المنطوق أو المكتوب:

يظهر أنّ بنود فهم النص ترتبط بشكل قوي وإيجابي بالدرجة الكلية، حيث تتراوح الارتباطات بين 0.698 و 0.857، مع جميع القيم الإحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.01$).

د- التأثير السلبي للتعدد اللغوي على القراءة السليمة:

بينما تظهر بعض البنود في هذا البعد ارتباطات أقل بدرجة الكلية مقارنة بالأبعاد الأخرى (0.513 إلى 0.845)، فإن جميع الارتباطات هي إحصائياً معنوية (عند مستوى دلالة $\alpha = 0.01$).

هـ- التأثير السلبي للتعدد اللغوي على الإنتاج الشفهي والكتابي:

تظهر بنود الإنتاج الشفهي والكتابي ارتباطات قوية ومعنوية بالدرجة الكلية للبعد (0.534 إلى 0.789، $\alpha = 0.01$).

و- التأثير الايجابي لاستخدام الأستاذ التعدد اللغوي على تحصيل اللغة العربية:

النتائج تظهر أنّ بنود تأثير استخدام الأستاذ للغات أخرى ترتبط بشكل قوي ومعنوي بالدرجة الكلية لأبعادها (0.485 إلى 0.685، $\alpha = 0.01$).

ز- التأثير السلبي لاستعمال المتعلم التعدد اللغوي على تحصيل اللغة العربية:

تظهر النتائج أنّ بنود تأثير استخدام التلميذ للغات أخرى ترتبط بشكل قوي ومعنوي بالدرجة الكلية لأبعادها (0.733 إلى 0.833، $\alpha = 0.01$)، باختصار تظهر نتائج الجدول علاقات إيجابية ومعنوية بين جميع أبعاد تحصيل اللغة العربية، والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه. هذا يخول فهما أعمق لعوامل التأثير على تحصيل اللغة العربية لدى متعلمي المرحلة المتوسطة.

الجدول رقم (9): معاملات ارتباط أبعاد التعدد اللغوي بالدرجة الكلية.

البعد	معامل الارتباط	قيمة (Sig)
مظاهر التعدد اللغوي	0.840**	0.000
مظاهر الازدواجية اللغوية	0.415**	0.002
مظاهر الثنائية اللغوية	0.921**	0.000
مظاهر التداخل اللغوي	0.708**	0.000

تظهر نتائج الجدول أنّ معاملات الارتباط محصورة بين 0.415 و0.921، وهذا يشير إلى أنّ كلّ الأبعاد ترتبط بشكل أكبر وأقوى بدرجة الكلية لمحور التّعدّد اللّغوي. بالإضافة إلى ذلك، جميع القيم الإحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.01$) تدل على أنّ جميع الارتباطات في الجدول هي إحصائياً معنويّة، مما يعزز من قوة الدليل على وجود العلاقات الايجابية بين التّعدّد اللّغوي ومظاهره.

الجدول رقم (10): معاملات ارتباط أبعاد التأثير الايجابي والسّلبّي للتّعدّد اللّغوي على تحصيل اللّغة العربيّة بالدرجة الكلية.

المتغير	البعد	معامل الارتباط	قيمة (Sig)
التأثير الايجابي للتّعدّد اللّغوي على تحصيل اللّغة العربيّة	التأثير الايجابي للتّعدّد اللّغوي على تحصيل الجانب المعجمي والدلاليّ	0.909**	0.000
	التأثير الايجابي للتّعدّد اللّغوي على فهم النّص المنطوق أو المكتوب	0.913**	0.000
	التأثير الايجابي لاستخدام الأستاذ التّعدّد اللّغوي على تحصيل اللّغة العربيّة	0.519**	0.000
التأثير السّلبّي للتّعدّد اللّغوي على تحصيل اللّغة العربيّة	التأثير السّلبّي للتّعدّد اللّغوي على تحصيل مختلف القواعد السليمة	0.793**	0.000
	التأثير السّلبّي للتّعدّد اللّغوي على القراءة السليمة	0.914**	0.000
	التأثير السّلبّي للتّعدّد اللّغوي على الإنتاج الشّفهي والكتابي	0.897**	0.000
	التأثير السّلبّي لاستعمال المتعلم التّعدّد اللّغوي على تحصيل اللّغة العربيّة	0.700**	0.000

يبدو أنّ معاملات الارتباط لأبعاد التأثير الايجابي للتّعدّد اللّغوي على تحصيل اللّغة العربيّة تتراوح بين 0.519 و0.913، مما يشير إلى أنّ الأبعاد المختلفة للتأثير الايجابي ترتبط بشكل إيجابي وبدرجة معقولة إلى قوية مع الدرجة الكلية. جميع القيم الإحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.01$) تدل على أنّ جميع الارتباطات هي إحصائياً معنويّة.

من ناحية أخرى تتراوح معاملات الارتباط لأبعاد التأثير السلبي للتعدد اللغوي على تحصيل اللغة العربية بين 0.700 و 0.914، مما يشير إلى أن الأبعاد المختلفة للتأثير السلبي ترتبط بشكل إيجابي وبدرجة قوية مع الدرجة الكلية، كذلك جميع القيم الإحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.01$) تدل على أن جميع الارتباطات هي إحصائياً قوية.

ب- ثبات المقياس:

يُعتبر حساب ثبات المقياس باستخدام معامل (ألفا كرونباخ) أحد الخطوات الأساسية في التأكد من موثوقية الأداة البحثية، يساعد هذا الحساب في تحديد مدى الاتساق الداخلي للبنود التي تقيس نفس المحور أو المتغير، مما يعزز من مصداقية النتائج التي سيتم الحصول عليها، بوجود مقياس ثابت.

يمكن التأكد من أن النتائج ليست عشوائية أو نتيجة لتغيرات غير متوقعة في الأداة نفسها.

الجدول رقم (11): معاملات الثبات لمحاور الدراسة بطريقة (ألفا كرونباخ)

المحور	عدد العبارات	Cronbach's Alpha (N=53)
التعدد اللغوي	6	0.861
تأثير التعدد اللغوي على تحصيل اللغة العربية	21	0.753

تُظهر نتائج الجدول أن معامل (ألفا كرونباخ) لمحور التعدد اللغوي هو 0.861، بينما لمحور تحصيل اللغة العربية هو 0.753. يشير معامل (ألفا كرونباخ) الأعلى من 0.7 إلى مستوى مقبول من الثبات وبالتالي:

أ- التعدد اللغوي: معامل الثبات 0.861 يشير إلى أن هذا المحور يتمتع بمستوى عالٍ من الاتساق الداخلي، مما يعزز الثقة في موثوقية النتائج المتعلقة بهذا المحور.

ب- تأثير التعدد اللغوي على تحصيل اللغة العربية: معامل الثبات 0.753 يشير إلى مستوى مقبول من الاتساق الداخلي، مما يعني أن البنود التي تقيس هذا المحور متسقة بشكل جيد، وإن كان أقل قليلاً من محور التعدد اللغوي.

بشكل عام تُظهر النتائج أنّ الأدوات المستخدمة في هذه الدّراسة لقياس التعدّد اللّغوي وتحصيل اللّغة العربيّة تتمتع بمستوى جيد من الثبات، مما يعزز من مصداقيّة النتائج المستخلصة من هذه الدراسة.

- جدول رقم (12): تقدير استجابات الاستبيان

استجابات الاستبيان	مجال المتوسط الحسابي
لا أتفق مطلقا	1 ← 1.80
لا أتفق نوعا ما	1.80 ← 2.60
محايد	2.60 ← 3.40
أتفق جزئيا	3.40 ← 4.20
أتفق كليّا	4.20 ← 5

3-4 حساب الصدق:

أ- حساب الصدق التمييزي:

جدول يوضح الصدق التمييزي للاستبيان:

الفئة	التكرار	المتوسط	الانحراف	درجة الحرية	(ت) T المجدولة	(ت) T المحسوبة	الدلالة
عليا	7	107.43	5.062	12	2.145	9.82	0.00
دنيا	7	82.86	4.25				

ألاحظ من خلال الجدول أعلاه أنّ قيمة (ت) المحسوبة قدرت بـ 9.82% عند درجة حرية 12 ومستوى دلالة 0.05، وهي أكبر من القيمة المجدولة المقدرة بـ 2.145، وبالتالي وجود فروق بين الفئتين العليا والدنيا، وما يؤكد ذلك أيضا أنّ قيمة المعنوية بلغت قيمتها 0.00 وهي أقل من مستوى الدلالة 0.05، وبالتالي وجود فروق وعليه نقول: إنّ الاستبيان صادق ويقيس ما وضع لقياسه.

ب- تحليل نتائج محاور الاستبيان

1- تحليل نتائج المحور الأول من الاستبيان: مظاهر التعدّد اللّغوي لدى متعلمي مرحلة التعليم المتوسط.

الرقم	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	اختبار (T) ت تاست	الدالة
01	توجد ظاهرة التعدّد اللّغوي لدى متعلمي مرحلة التعليم المتوسط.	4.90	3	39	19.0	0.00
02	يمارس المتعلمون الازدواجيّة اللّغويّة بين اللّغة العربيّة واللّهجة العاميّة العربيّة	4.78	3	39	26.54	0.00
03	يمارس المتعلمون الثنائيّة اللّغويّة بين اللّغة العربيّة وبين اللّغة الأمازيغيّة بمختلف تمظهراتها (قبائليّة، شاويّة، مزابيّة، تارقّيّة، شلحيّة...)	3.58	3	39	3.28	0.002
04	يمارس المتعلمون الثنائيّة اللّغويّة بين اللّغة العربيّة وبين اللّغة الفرنسيّة.	3.65	3	39	4.0	0.00
05	يمارس المتعلمون الثنائيّة اللّغويّة بين اللّغة العربيّة وبين اللّغة الانجليزيّة.	3.65	3	39	4.0	0.00
06	يمارس المتعلمون التداخل اللّغوي في اللّغة العربيّة مع العاميّة العربيّة ومع باقي اللغات (الأمازيغيّة، الفرنسيّة، الانجليزيّة).	5	3	39	/	/
فرض 1	مظاهر التعدّد اللّغوي لدى متعلمي مرحلة التعليم المتوسط	25.55	18	39	15.46	0.00
ت المجدولة: 1.697						

ألاحظ من خلال الجدول أعلاه أنّ قيمة اختبارات (ت تاست(T)) للعبارة الأولى بلغت 19% عند درجة حرية 39% ومستوى دلالة 0.05 % ومن هنا نقول: إنّ هناك فرقا بين المتوسطين الفرضي والحسابي لصالح المتوسط الحسابي لأفراد عينة الدراسة، وهو ما تثبته قيمة مستوى المعنوية التي بلغت 0.00 % وهي أقل من 0.05 %، وعليه وجود فروق مما يدل على أنّ هناك وجود لظاهرة التعدّد اللّغوي بشكل كبير.

وتأسيما لما سبق يُقر أساتذة متوسطات عينة الدراسة لولاية المسيلة بوجود ظاهرة التعدّد اللّغوي في الوسط المدرسي بين المتعلمين بشكل متفاوت، وسأوضح ذلك في الفرضيات اللاحقة.

ويتبين من الجدول أيضا من خلال العبارة الثانية أنّ المتعلمين يمارسون الازدواجيّة اللّغويّة بين اللّغة العربيّة واللّهجة العاميّة بشكل مرتفع، وهذا ما تثبته قيمة (ت تاست(T)) المقدرة بـ 26.54% عند درجة حرية 39% ومستوى دلالة 0.05% والتي هي أكبر من قيمة (ت تاست(T)) المجدولة 1.697%، وهو ما تثبته أيضا قيمة مستوى المعنوية 0.00 % والتي هي أقل من 0.05%، وبالتالي هناك فرق بين المتوسط الحسابي.

ومن هذا المنطلق أثبتت نتائج الفرضيّة الثانية وجود ظاهرة الازدواجيّة اللّغويّة بين اللّغة العربيّة واللّهجة العاميّة والتي تظهر في الإنتاج الشفهي والكتابي للمتعلمين.

ويظهر أيضا أنّ المتعلمين يمارسون الثنائيّة اللّغويّة بين اللّغة العربيّة وبين اللّغة الأمازيغيّة بمختلف مظاهرها (قبائليّة، شاويّة، مزابيّة، ترقّيّة، شلحيّة...) بشكل مرتفع؛ وهذا ما تثبته قيمة (ت تاست(T)) المقدرة بـ 3.28% عند درجة حرية 39% ومستوى دلالة 0.05% والتي هي أكبر من قيمة ت تاست المجدولة 1.697%، وهو ما تثبته أيضا قيمة مستوى المعنويّة 0.00 % والتي هي أقل من 0.05%، وبالتالي هناك فرق بين المتوسط الحسابي لصالح المتوسط الحسابي.

ولا مناص من القول: إنّ المعلم داخل الصف يتعامل مع أصناف مختلفة من المتعلمين ينحدرون من أسر متباينة الأجناس والأصول؛ فمنهم من وفد من الأوراس ومنهم من قدم من بلاد القبائل، وحتى هناك من قدم من خارج البلاد نظرا لظروف خاصة تمر بها الأسرة، وهذا

ما صرح به أساتذة متوسطة (ابن هاني الأندلسي) الكائنة بالحيّ الإداري في ولاية المسيلة؛ إذ يلاحظ المعلمون على هذه العينة من المتعلمين في حصص فهم المنطوق اللّكنة الأمازيغيّة في حوار المتعلمين وحتى يصل الأمر إلى الإنتاج الكتابي؛ إذ يبذل المعلمون مع تلاميذ أولى متوسط وثانية متوسط جهدا كبيرا لتصحيح وتصويب وتوجيه المتعلم نحو الكتابة الصحيحة. وألاحظ من الجدول أيضا أن المتعلمين يمارسون الثنائيّة اللّغويّة بين اللّغة العربيّة وبين اللّغة الفرنسيّة وبين اللّغة العربيّة واللّغة الانجليزية بدرجة متفاوتة ؛ وهذا ما تثبته قيمة ((T)) (ت تاست) المقدرة بـ 3.65% عند درجة حرية 39% ومستوى دلالة 0.05%، والتي هي أكبر من قيمة ((T)) (ت تاست) المجدولة 1.697%، وهو ما تثبته أيضا قيمة مستوى المعنوية 0.00 والتي هي أقل من 0.05% وبالتالي هناك فرق بين المتوسطين لصالح المتوسط الحسابي.

أثبتت نتائج الدراسة أنّ المتعلمين المتفوقين يمارسون الثنائيّة اللّغويّة بطلاقة ومقارنة مع بقية المتعلمين، إذ تبرز في النشاطات اللاصفيّة مثل: المسرح والمناسبات الوطنية وحفلات نهاية العام الدراسي.

وأما فيما يخص العبارة السادسة؛ فوجدت أنّ هناك فرقا كبيرا جدا بين المتوسطين الحسابي والفرضي، حيث وجدت أنّ كلّ أفراد عينة الدراسة يرون أنّ المتعلمين يمارسون التّداخل اللّغوي في اللّغة العربيّة مع العاميّة العربيّة ومع باقي اللغات (الأمازيغيّة، الفرنسيّة، الانجليزية). تتجلى ظاهرة التّداخل اللّغوي في إنتاجات المتعلم المنطوقة والمكتوبة بشكل لافت للنظر، وهذا ما أجمع عليه كلّ المعلمون في متوسطات عينة الدراسة ولاية المسيلة.

وفي ختام عرض هذا الجدول وصلت إلى نتيجة هامة مفادها أنّ متعلمي مرحلة التّعليم المتوسط يمارسون مظاهر التعدّد اللّغوي بشكل مرتفع، وهذا ما تثبته قيمة ((T)) (ت تاست) المقدرة بـ 15.46% عند درجة حرية 39% ومستوى دلالة 0.05%، والتي هي أكبر من قيمة ((T)) (ت تاست) المجدولة 1.697%، وهو ما تثبته أيضا قيمة مستوى المعنوية 0.00%، والتي هي أقل من 0.05% وبالتالي هناك فرق بين المتوسطين لصالح المتوسط الحسابي؛ وعليه تحقق الفرض القائل بوجود مظاهر التعدّد اللّغوي لدى تلاميذ مرحلة التّعليم المتوسّط.

الفصل الثالث:- انعكاسات التعدّد اللّغوي على تحصيل اللّغة العربيّة لدى تلاميذ متوسطات المسييلة

وبناء على ما سبق استنتجت أنّ متوسطات ولاية المسييلة تعاني من ظاهرة التعدّد اللّغوي التي تؤثر على تعلّم اللّغة العربيّة وتعلّمها، وهذا ما اتفق عليه جميع المعلمين في متوسطات عينة الدراسة وسأوضح ذلك من خلال تحليل نتائج الفرضيات.

2- تحليل نتائج المحور الثّاني: تأثير الازدواجيّة اللّغويّة في التّحصيل اللّغوي لدى متعلمي

مرحلة التّعليم المتوسط

الرقم	العبارة	المتوسط الحسابي	المتوسط الفرضي	درجة الحرية	ت (T) تاست	معامل الأثر	الدلالة
01	تؤثر الازدواجيّة اللّغويّة إيجابا على تحصيل المادة المعجميّة والدلاليّة	1.53	3	39	-8.41	1.33	0.00
02	تؤثر الازدواجيّة اللّغويّة سلبا على تحصيل القواعد اللّغويّة (الصوتيّة والصرفيّة والنحويّة والتركيبيّة).	4.73	3	39	14.53	2.30	0.00
03	تؤثر الازدواجيّة اللّغويّة إيجابا على فهم النصوص المنطوقة أو المكتوبة.	1.65	3	39	-6.94	1.10	0.00
04	تؤثر الازدواجيّة اللّغويّة سلبا على القراءة السليمة.	4.65	3	39	11.00	1.74	0.00
05	تؤثر الازدواجيّة اللّغويّة سلبا على الإنتاج الشفوي والكتابي	4.63	3	39	10.79	1.71	0.00
06	استعمال الأستاذ اللّهجة العاميّة إلى جانب اللّغة العربيّة يفيد في تحصيل اللّغة	1.73	3	39	-6.02	0.95	0.00
07	تشجيع الأستاذ التلميذ لاستعمال اللّهجة العاميّة إلى جانب اللّغة العربيّة يسيء إلى تحصيل اللّغة العربيّة.	4.48	3	39	7.93	1.25	0.00
فرض 2	تأثير الازدواجيّة اللّغويّة في التّحصيل اللّغوي لدى متعلمي مرحلة التّعليم المتوسط	23.38	21	39	5.33	0.84	0.00
ت المجدولة 1.697	من 0.2-0.5 منخفض، من 0.5-0.8 متوسط، أكبر من 0.8 مرتفع						

ألاحظ من خلال الجدول أعلاه أنّ قيمة اختبارات ((T)ت تاست) للعبارة الأولى بلغت

8.41% عند درجة حرية "39% ومستوى دلالة 0.05%، وعليه نقول: إنّ هناك فرقا بين

المتوسطين الفرضي والحسابي لصالح المتوسط الحسابي لأفراد عينة الدراسة وهو ما تثبته قيمة مستوى المعنوية التي بلغت 0.00% وهي أقل من 0.05% وعليه وجود فروق مما يدل على وجود أثر للازدواجية اللّغوية على تحصيل المادة المعجميّة والدلاليّة لكن سلبا وبشكل مرتفع، وهذا ما يظهر من معامل الأثر والمقدر بـ 1.33% والذي يدخل ضمن القيمة أكبر من 0.80%.

و يتبيّن من الجدول أيضا من خلال العبارة الثّانية أنّ الازدواجية اللّغوية تؤثر سلبا على تحصيل القواعد اللّغويّة (الصوتيّة والصرفيّة والنحويّة والتركيبيّة) لدى المتعلمين وبشكل مرتفع، وهذا ما تثبته قيمة (T) (ت تاست) المقدرة بـ 14.53ع% درجة حرية 39% ومستوى دلالة 0.05% والتي هي أكبر من قيمة (T) (ت تاست) المجدولة 1.697%، وهو ما تثبته أيضا قيمة مستوى المعنوية 0.00% والتي هي أقل من 0.05% وبالتالي هناك فرق بين المتوسطين لصالح المتوسط الحسابي، كما نجد أن معامل الأثر بلغ 2.30 %، وهو أكبر من 0.80 % وعليه وجود أثر سلبي مرتفع.

ويظهر أيضا أنّ الازدواجية اللّغوية تؤثر سلبا وليس إيجابا على فهم النصوص المنطوقة أو المكتوبة للمتعلمين وبشكل مرتفع، وهذا ما تثبته قيمة (T) (ت تاست) المقدرة بـ 6.94% عند درجة حرية 39% ومستوى دلالة 0.05، والتي هي أكبر من قيمة تاست المجدولة 1.697%، وهو ما تثبته أيضا قيمة مستوى المعنوية 0.00% والتي هي أقل من 0.05% وبالتالي هناك فرق بين المتوسطين لصالح المتوسط الحسابي، ويظهر أيضا أن هناك أثرا سلبيا مرتفع من خلال ما هو موضح من قيمة الأثر البالغة 1.10%، والتي هي أكبر من 0.80%

ولأحظ من الجدول أيضا أنّ الازدواجية اللّغوية تؤثر وبشكل مرتفع سلبا على القراءة السليمة للمتعلمين وبدرجة مرتفعة، وهذا ما تثبته قيمة (T) (ت تاست) المقدرة بـ 11% عند درجة حرية 39 ومستوى دلالة 0.05 % والتي هي أكبر من قيمة (T) (تاست) المجدولة 1.697%، وهو ما تثبته أيضا قيمة مستوى المعنوية 0.00 %، والتي هي أقل من 0.05% وبالتالي هناك فرق بين المتوسطين لصالح المتوسط الحسابي، وهو ما يثبت معامل الأثر أيضا والمقدر 1.74% والتي هي أكبر من 0.80% وعليه وجود أثر سلبي مرتفع.

وأما في ما يخص العبارة الخامسة فوجدت أنّ هناك فرقا كبيرا جدا بين المتوسطين الحسابي والفرضي، حيث وجدت أنّ كلّ أفراد عينة الدراسة يرون أنّ الازدواجيّة اللّغويّة تؤثر سلبا على الإنتاج الشفوي والكتابي للمتعلمين، وهذا ما تثبته قيمة ((T) ت تاست) المقدرة بـ 10.79% عند درجة حرية 39 ومستوى دلالة 0.05%، والتي هي أكبر من قيمة ((T) ت تاست) المجدولة 1.697%، وهو ما تثبته أيضا قيمة مستوى المعنويّة 0.00% والتي هي أقل من 0.05%، وبالتالي هناك فرق بين المتوسطين لصالح المتوسط الحسابي، وهو ما يثبته معامل الأثر أيضا والمقدر 1.71% والتي هي أكبر من 0.80% وعليه وجود أثر سلبي مرتفع. ويبين الجدول أيضا من خلال العبارة السادسة أنّ استعمال الأستاذ اللّهجة العاميّة إلى جانب اللّغة العربيّة لا يفيد في تحصيل اللّغة للمتعلمين وبشكل مرتفع، وهذا ما تثبته قيمة ((T) ت تاست) المقدرة بـ 6.02% عند درجة حرية 39 ومستوى دلالة 0.05%، والتي هي أكبر من قيمة ((T) ت تاست) المجدولة 1.697%، وهو ما تثبته أيضا قيمة مستوى المعنويّة 0.00%، والتي هي أقل من 0.05% وبالتالي هناك فرق بين المتوسطين لصالح المتوسط الحسابي، كما أنّ معامل الأثر بلغ 0.95% وهو أكبر من 0.80%، وعليه وجود أثر سلبي مرتفع.

ويظهر أيضا أنّ تشجيع الأستاذ التلميذ لاستعمال اللّهجة العاميّة إلى جانب اللّغة العربيّة يسيء إلى تحصيل اللّغة العربيّة وبشكل مرتفع، وهذا ما تثبته قيمة ((T) ت تاست) المقدرة بـ 7.93% عند درجة حرية 39 ومستوى دلالة 0.05%، والتي هي أكبر من قيمة ((T) ت تاست) المجدولة 1.697%، وهو ما تثبته أيضا قيمة مستوى المعنويّة 0.00% والتي هي أقل من 0.05% وبالتالي هناك فرق بين المتوسطين لصالح المتوسط الحسابي، ويظهر أيضا أنّ هناك أثرا مرتفعا من خلال ما هو موضح من قيمة الأثر البالغة 1.25% والتي هي أكبر من 0.80%.

إنّ هناك تأثيرا لازدواجية اللّغويّة في التّحصيل اللّغوي لدى متعلمي مرحلة التّعليم المتوسط بشكل مرتفع، وهذا ما تثبته قيمة ((T) ت تاست) المقدرة بـ 5.33% عند درجة حرية 39 ومستوى دلالة 0.05% والتي هي أكبر من قيمة ((T) ت تاست) المجدولة 1.697%، وهو

الفصل الثالث:- انعكاسات التعدّد اللّغوي على تحصيل اللّغة العربيّة لدى تلاميذ متوسطات المسيلة

ما تثبته أيضا قيمة مستوى المعنوية % 0.00 والتي هي أقل من 0.05 % وبالتالي هناك فرق بين المتوسطين لصالح المتوسط الحسابي، وهو ما يظهر من معامل الأثر المقدرة بـ 0.84 %، والتي هي أكبر من 0.80 %، وعليه تحقق الفرض القائل بوجود أثر الازدواجيّة اللّغويّة في التّحصيل اللّغوي لدى متعلمي مرحلة التّعليم المتوسط وبشكل مرتفع.

3- نتائج المحور الثالث من الاستبيان: تأثير الثنائيّة اللّغويّة في التّحصيل اللّغوي لدى متعلمي مرحلة التّعليم المتوسط:

الرقم	العبارة	المتوسط الحسابي	المتوسط الفرضي	درجة الحرية	ت (T) تاست	معامل الأثر	الدلالة
01	تؤثر الثنائيّة اللّغويّة إيجابا على تحصيل المادة المعجميّة والدلاليّة.	1.70	3	39	-6.12	0.97	0.00
02	تؤثر الثنائيّة اللّغويّة سلبا على تحصيل القواعد اللّغويّة (الصوتيّة والصرفيّة والنحويّة والتركيبيّة).	4.60	3	39	10.59	1.68	0.00
03	تؤثر الثنائيّة اللّغويّة إيجابا على فهم النّصوص المنطوقة أو المكتوبة.	1.73	3	39	-6.02	0.95	0.00
04	تؤثر الثنائيّة اللّغويّة سلبا على القراءة السليمة.	4.63	3	39	10.79	1.71	0.00
05	تؤثر الثنائيّة اللّغويّة سلبا على الإنتاج الشفوي والكتابي.	480	3	39	24.53	3.88	0.00
06	اعتماد الأستاذ لغات أخرى إلى جانب اللّغة العربيّة يفيد في تحصيل اللّغة العربيّة.	2.85	3	39	-0.61	0.10	0.54
07	قبول الأستاذ استعمال التلميذ لغات أخرى (أمازيغيّة، فرنسيّة، انجليزيّة) إلى جانب العربيّة يضرّ بتحصيل اللّغة العربيّة	3.05	3	39	0.20	0.03	0.84
فرض 3	تأثير الثنائيّة اللّغويّة في التّحصيل اللّغوي لدى متعلمي مرحلة التّعليم المتوسط.	23.35	21	39	4.14	0.65	0.00
ت المجدولة: 1.697		من 20-50 منخفض، من 50-80 متوسط، أكبر من 80 مرتفع					

ألاحظ من خلال الجدول أعلاه أنّ قيمة اختبار ((T) ت تاست) للعبارة الأولى بلغت - 6.12 عند درجة حرية 39 ومستوى دلالة 0.05، وعليه نقول: إنّ هناك فرقا بين المتوسطين الفرضي والحسابي لصالح المتوسط الحسابي لأفراد عينة الدراسة وهو ما تثبته قيمة مستوى المعنويّة التي بلغت 0.00% وهي أقل من 0.05%، وعليه وجود فروق مما يدل على وجود أثر للثنائيّة اللّغويّة على تحصيل المادة المعجميّة والدلاليّة لكن سلبا وبشكل مرتفع، وهذا ما يظهر من معامل الأثر والمقدر بـ 0.97% والذي يدخل ضمن القيمة أكبر من 0.80%.

و يتبيّن من الجدول أيضا من خلال العبارة الثّانية أنّ الثنائيّة اللّغويّة تؤثر سلبا على تحصيل القواعد اللّغويّة (الصوتيّة والصرفيّة والنحويّة والتركيبيّة) لدى المتعلمين وبشكل مرتفع، وهذا ما تثبته قيمة ((T) ت تاست) المقدرة بـ 10.59% عند درجة حرية 39 ومستوى دلالة 0.05%، والتي هي أكبر من قيمة ((T) ت تاست) المجدولة 1.697%، وهو ما تثبته أيضا قيمة مستوى المعنوية 0.00% والتي هي أقل من 0.05%، وبالتالي هناك فرق بين المتوسطين لصالح المتوسط الحسابي، كما نجد أنّ معامل الأثر بلغ 1.68 وهو أكبر من 0.80% وعليه وجود أثر سلبي مرتفع.

ويظهر أيضا أنّ الثنائيّة اللّغويّة تؤثر ولكن بشكل سلبي ومرتفع على فهم النصوص المنطوقة أو المكتوبة للمتعلّمين؛ وهذا ما تثبته قيمة ((T) ت تاست) المقدرة بـ -6.02% عند درجة حرية 39 ومستوى دلالة 0.05%، والتي هي أكبر من قيمة ت تاست المجدولة "1.697%" وهو ما تثبته أيضا قيمة مستوى المعنوية 0.00% والتي هي أقل من 0.05% وبالتالي هناك فرق بين المتوسطين لصالح المتوسط الحسابي، ويظهر أيضا أنّ هناك أثرا سلبيا مرتفع من خلال ما هو موضح من قيمة الأثر البالغة 0.95% والتي هي أكبر من 0.80%.

وألاحظ من الجدول أيضا أنّ الثنائيّة اللّغويّة تؤثر وبشكل مرتفع سلبا على القراءة السليمة للمتعلّمين وبدرجة مرتفعة، وهذا ما تثبته قيمة ((T) ت تاست) المقدرة بـ 10.79% عند درجة حرية 39 ومستوى دلالة 0.05% والتي هي أكبر من قيمة ((T) ت تاست) المجدولة

1.697%، وهو ما تثبته أيضا قيمة مستوى المعنوية 0.00 % والتي هي أقل من 0.05%، وبالتالي هناك فرق بين المتوسطين لصالح المتوسط الحسابي، وهو ما يثبت معامل الأثر أيضا والمقدر % 1.71 والتي هي أكبر من 0.80% وعليه وجود أثر سلبي مرتفع، وأما في ما يخص العبارة الخامسة فوجدت أنّ هناك فرقا كبيرا جدا بين المتوسطين الحسابي والفرضي حيث وجدت أنّ أفراد عينة الدراسة يرون الثنائيّة اللّغويّة تؤثر سلبا على الإنتاج الشفوي والكتابي للمتعلمين، وهذا ما تثبته قيمة (T) (ت تاست) المقدرة بـ 24.53 عند درجة حرية 39 ومستوى دلالة % 0.05 والتي هي أكبر من قيمة (T) (ت تاست) المجدولة 1.697، وهو ما تثبته أيضا قيمة مستوى المعنوية % 0.00 والتي هي أقل من 0.05 وبالتالي هناك فرق بين المتوسطين لصالح المتوسط الحسابي وهو ما يثبت معامل الأثر أيضا والمقدر % 3.88 والتي هي أكبر من % 0.80 وعليه وجود أثر سلبي مرتفع.

و يتبيّن من الجدول أيضا من خلال العبارة السادسة أنّ اعتماد الأستاذ لغات أخرى إلى جانب اللّغة العربيّة لا يفيد في تحصيل اللّغة العربيّة للمتعلمين وبشكل مرتفع، وهذا ما تثبته قيمة (T) (ت تاست) المقدرة بـ % 0.62 عند درجة حرية 39 ومستوى دلالة % 0.05 والتي هي أقل من قيمة (T) (ت تاست) المجدولة % 1.697، وهو ما تثبته أيضا قيمة مستوى المعنوية % 0.54 والتي هي أكبر من % 0.05 وبالتالي ليس هناك فرق دال بين المتوسطين، كما وجدت أنّ معامل الأثر بلغ % 0.10 وهو أقل من % 0.20 وعليه عدم وجود أثر في تحصيل المتعلمين باعتماد الأستاذ لغات أخرى إلى جانب اللّغة العربيّة.

ويظهر أيضا أنّ قبول الأستاذ استعمال التلميذ لغات أخرى (أمازيغيّة، فرنسيّة، انجليزيّة) إلى جانب العربيّة لا يضر بتحصيل اللّغة العربيّة للمتعلمين، وهذا ما تثبته قيمة (T) (ت تاست) المقدرة بـ % 0.20 عند درجة حرية 39 ومستوى دلالة % 0.05، والتي هي أقل من قيمة (T) (ت تاست) المجدولة % 1.697، وهو ما تثبته أيضا قيمة مستوى المعنوية 0.84 والتي هي أكبر من 0.05% وبالتالي عدم وجود فرق دال بين المتوسطين، كما يظهر عدم وجود أثر من خلال ما هو موضح من قيمة الأثر البالغة % 0.03 والتي هي أقل من % 0.20.

وفي ختام عرض هذا الجدول نقول: إنّ هناك تأثيرا للثنائية اللّغويّة في التّحصيل اللّغوي لدى متعلمي مرحلة التّعليم المتوسط بشكل متوسط، وهذا ما تثبته قيمة (T) (ت تاست) المقدرة بـ 4.14% عند درجة حرية 39 ومستوى دلالة 0.05% والتي هي أكبر من قيمة ت تاست المجدولة 1.697%، وهو ما تثبته أيضا قيمة مستوى المعنوية 0.00% والتي هي أقل من 0.05 وبالتالي هناك فرق بين المتوسطين لصالح المتوسط الحسابي وهو ما يظهر من معامل الأثر المقدرة بـ 0.65% والتي هي تدخل ضمن المجال من 0.50% إلى 0.80% وعليه تحقق الفرض القائل بوجود أثر للثنائية اللّغويّة في التّحصيل اللّغوي لدى متعلمي مرحلة التّعليم المتوسط وبشكل متوسط.

4- تحليل نتائج المحور الرابع من الاستبيان: تأثير التّداخل اللّغوي في التّحصيل اللّغوي لدى متعلمي مرحلة التّعليم المتوسط:

الرقم	العبرة	المتوسط	المتوسط الفرضي	درجة الحرية	T Test اختبار ستودنت (ت تاست)	معامل الأثر	الدلالة
01	يؤثر التّداخل اللّغوي إيجابا على تحصيل المادة المعجميّة والدلاليّة.	1.48	3	39	-8.2	1.30	0.00
02	يؤثر التّداخل اللّغوي سلبا على تحصيل القواعد اللّغويّة (الصوتيّة والصرفيّة والنحويّة والتركيبيّة).	4.78	3	39	15.31	2.42	0.00
03	يؤثر التّداخل اللّغوي إيجابا على فهم النّصوص المنطوقة أو المكتوبة.	1.35	3	39	-11.	1.74	0.00
04	يؤثر التّداخل اللّغوي سلبا على القراءة السليمة.	4.75	3	39	14.91	2.36	0.00
05	يؤثر التّداخل اللّغوي سلبا على الإنتاج الشفوي والكتابي.	4.75	3	39	14.91	2.36	0.00
06	توظيف الأستاذ شيء من اللغات الأخرى إلى جانب اللّغة العربيّة يفيد في تحصيل اللّغة العربيّة	2.43	3	39	-2.2	0.35	0.03

الفصل الثالث:- انعكاسات التعدد اللغوي على تحصيل اللغة العربية لدى تلاميذ متوسطات المسيلة

07	تسامح الأستاذ في استعمال التلميذ ملامح من اللغات الأخرى (أمازيغية، فرنسية، إنجليزية) إلى جانب العربية يضرّ بتحصيل اللغة العربية	2.50	3	39	-1.7	0.28	0.08
فرض 4	تأثير التداخل اللغوي في التحصيل اللغوي لدى متعلمي مرحلة التعليم المتوسط	22.02	21	39	1.80	0.28	0.07
ت المجدولة: 1.697		من 20-50 منخفض، من 50-80 متوسط، أكبر من 80 مرتفع					

ألاحظ من خلال الجدول أعلاه أن قيمة اختبار ((T)) تاست) للعبارة الأولى بلغت - 8.20% عند درجة حرية 39 ومستوى دلالة 0.05% وعليه نقول: أنّ هناك فرقا بين المتوسطين الفرضي والحسابي لصالح المتوسط الحسابي لأفراد عينة الدراسة، وهو ما تثبته قيمة مستوى المعنوية التي بلغت 0.00% وهي أقل من 0.05% وعليه وجود فروق مما يدل على وجود أثر للتداخل اللغوي سلبا على تحصيل المادة المعجمية والدلالية، وبشكل مرتفع، وهذا ما يظهر من معامل الأثر والمقدر بـ 1.30%، والذي يدخل ضمن القيمة أكبر من 0.80%.

ويتبين من الجدول أيضا من خلال العبارة الثانية أنّ التداخل اللغوي يؤثر سلبا على تحصيل القواعد اللغوية (الصوتية والصرفية والنحوية والتركيبية) لدى المتعلمين وبشكل مرتفع وهذا ما تثبته قيمة ((T)) تاست) المقدرة بـ 15.31 عند درجة حرية 39 ومستوى دلالة 0.05% والتي هي أكبر من قيمة ((T)) تاست) المجدولة 1.697%، وهو ما تثبته أيضا قيمة مستوى المعنوية 0.00%، والتي هي أقل من 0.05%، وبالتالي هناك فرق بين المتوسطين لصالح المتوسط الحسابي، كما أنّ معامل الأثر بلغ 2.42% وهو أكبر من 0.80% وعليه وجود أثر سلبي مرتفع.

ويظهر أيضا أنّ التداخل اللغوي يؤثر ولكن بشكل سلبي ومرتفع على فهم النصوص المنطوقة أو المكتوبة للمتعلمين وهذا ما تثبته قيمة ((T)) تاست) المقدرة بـ 11 عند درجة حرية 39 ومستوى دلالة 0.05% والتي هي أكبر من قيمة ((T)) تاست) المجدولة 1.697%،

وهو ما تثبته أيضا قيمة مستوى المعنوية 0.00% والتي هي أقل من 0.05% وبالتالي هناك فرق بين المتوسطين لصالح المتوسط الحسابي، ويظهر أيضا أن هناك أثرا سلبيا مرتفع من خلال ما هو موضح من قيمة الأثر البالغة 1.74%، والتي هي أكبر من 0.80%.

ولأحظ من الجدول أيضا أنّ التّداخل اللّغوي يؤثر سلبا وبشكل مرتفع على القراءة السليمة للمتعلمين، وهذا ما تثبته قيمة ((T) تاست) المقدرة بـ 14.91% عند درجة حرية 39 ومستوى دلالة 0.05% والتي هي أكبر من قيمة ((T) تاست) المجدولة 1.697%، وهو ما تثبته أيضا قيمة مستوى المعنوية 0.00%، والتي هي أقل من 0.05%، وبالتالي هناك فرق بين المتوسطين لصالح المتوسط الحسابي، وهو ما يثبته معامل الأثر أيضا والمقدر 2.36%، والتي هي أكبر من 0.80% وعليه وجود أثر سلبي مرتفع.

وأما في ما يخص العبارة الخامسة فوجدت أنّ هناك فرقا كبيرا جدا بين المتوسطين الحسابي والفرضي حيث نجد أنّ أفراد عينة الدراسة يرون أنّ التّداخل اللّغوي يؤثر سلبا على الإنتاج الشفوي والكتابي للمتعلمين وهذا ما تثبته قيمة ((T) تاست) المقدرة بـ 14.91% عند درجة حرية 39 ومستوى دلالة 0.05% والتي هي أكبر من قيمة ((T) تاست) المجدولة 1.697%، وهو ما تثبته أيضا قيمة مستوى المعنوية 0.00% والتي هي أقل من 0.05% وبالتالي هناك فرق بين المتوسطين لصالح المتوسط الحسابي وهو ما يثبته معامل الأثر أيضا والمقدر 2.36% والتي هي أكبر من 0.80% وعليه وجود أثر سلبي مرتفع.

ويتبيّن من الجدول أيضا من خلال العبارة السادسة أنّ توظيف الأستاذ شيء من اللغات الأخرى إلى جانب اللّغة العربيّة يفيد في تحصيل اللّغة العربيّة للمتعلمين لكن بشكل منخفض وهذا ما أثبته قيمة ((T) تاست) المقدرة بـ 2.2 عند درجة حرية 39 ومستوى دلالة 0.05% والتي هي أكبر من قيمة ((T) تاست) المجدولة 1.697%، وهو ما تثبته أيضا قيمة مستوى المعنوية 0.03% والتي هي أقل من 0.05% وبالتالي هناك فرق دال بين المتوسطين، كما

نجد أنّ معامل الأثر بلغ 0.35% وهو أكبر من 0.20% وعليه وجود أثر في تحصيل المتعلمين بتوظيف الأستاذ لغات أخرى إلى جانب اللّغة العربيّة لكن هذا الأثر منخفض. ويظهر أيضا أنّ تسامح الأستاذ في استعمال التلميذ ملامح من اللغات الأخرى (أمازيغية، فرنسيّة، انجليزية) إلى جانب العربيّة يضرّ بتحصيل اللّغة العربيّة للمتعلّمين وهذا ما تثبته قيمة (T تاست) المقدرة بـ 1.7% عند درجة حرية 39 ومستوى دلالة 0.05%، وهو ما تثبته أيضا قيمة مستوى المعنوية 0.08% والتي هي أكبر من 0.05% وبالتالي عدم وجود فرق دال بين المتوسطين، كما يظهر وجود أثر منخفض من خلال ما هو موضح من قيمة الأثر المقدرة 0.28% والتي هي أكبر من 0.20%.

وفي ختام عرض هذا الجدول نقول: إنّ هناك تأثيرا للتداخل اللّغوي في التّحصيل اللّغوي لدى متعلمي مرحلة التّعليم المتوسط بشكل مرتفع، وهذا ما تثبته قيمة معامل الأثر المقدرة بـ 0.28%، والتي هي أكبر من 0.20%، وعليه تحقق الفرض القائل بوجود أثر للتداخل اللّغوي في التّحصيل اللّغوي لدى متعلمي مرحلة التّعليم المتوسط بشكل مرتفع. وتماشيا مع ما تم ذكره أثبتت النتائج التأثير السلبي للتعدّد اللّغوي على تحصيل اللّغة الفصحى الذي برز في الإنتاج الكتابي والمنطوق عند المتعلمين وتجسد في مظهر التداخل اللّغوي.

4-3 مناقشة نتائج الاستبيان:

قبل مناقشة الفرضيات من الضروري تقديم جميع استجابات أفراد العينة لبنود الاستبيان، بما في ذلك البنود التي تم حذفها مسبقا بسبب وجود ترابط لها مع أبعاد أخرى، وهذا العرض الشامل يمهد الطريق لمناقشة الفرضيّة الرئيسيّة والفرضيّات الجزئيّة.

وفي هذا الصدد ينبغي الإشارة إلى أنّ نتائج الجداول مصدرها البرنامج الإحصائي

للاستبيان نظام spss

1.4. مناقشة نتائج استبيان المحور الأول:

الجدول رقم (13): التّعبير الكميّ لاستجابات الأفراد حول مظاهر التّعدّد اللّغوي.

الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي		درجة الاتفاق										المحور الأول
			لا أتفق مطلقا		لا أتفق نوعا ما		محايد		أتفق جزئيا		أتفق كليا		مظاهر التّعدّد اللّغوي
		النسبة [%]	التكرار [-]	النسبة [%]	التكرار [-]	النسبة [%]	التكرار [-]	النسبة [%]	التكرار [-]	النسبة [%]	التكرار [-]	رقم العبارة	
1.049	4.53	5.7	3	1.9	1	1.9	1	15.1	8	75.5	40	1	
0.932	4.47	3.8	2	1.9	1	1.9	1	28.3	15	64.2	34	2	
0.987	3.60	9.4	5	5.7	3	1.9	1	81.1	43	1.9	1	3	
1.004	3.62	11.3	6	1.9	1	1.9	1	83.0	44	1.9	1	4	
1.049	3.49	11.3	6	7.5	4	1.9	1	79.2	42	0	0	5	
0.532	4.79	0	0	1.9	1	0	0	15.1	8	83.0	44	6	
0.743	4.08	6.9	22	3.5	11	1.6	5	50.3	160	37.7	120	متوسط العبارات	

من الجدول أعلاه يمكن الخروج بالنتائج الآتية:

العبارة 1: توجد ظاهرة التّعدّد اللّغوي لدى متعلمي مرحلة التّعليم المتوسط.

تشير النتائج إلى أنّ 75.2% من المشاركين اختاروا "أتفق كلياً"، بينما المتوسط الحسابي بلغ 4.53، مما يدل على أنّ معظم المستجيبين يتفقون بشدة على وجود هذه الظاهرة، وهو ما يعكس إدراكاً واسعاً لظاهرة التّعدّد اللّغوي بين المتعلمين، أما الانحراف المعياري فقد بلغ 1.049، مما يعبر عن تباين بسيط في الآراء، مما يشير إلى وجود بعض الاختلافات ولكنها ليست كبيرة.

العبارة 2: يمارس المتعلمون الازدواجيّة اللّغويّة بين اللّغة العربيّة واللّهجة العاميّة العربيّة. اختار 64.2% من المشاركين "أفق كلياً"، في حين أنّ المتوسط الحسابي وصل إلى 4.47، مما يشير إلى اتفاق قوي بين غالبية المستجيبين على ممارسة الازدواجيّة اللّغويّة، مما يعكس تأثيرها الكبير في البيئة التّعليميّة، والانحراف المعياري 0.932 يشير إلى أنّ النتائج متقاربة وتميل إلى التمرّكز حول المتوسط، مما يدل على وجود استقرار وثبات في الآراء.

العبارة 3: يمارس المتعلمون الثنائيّة اللّغويّة بين اللّغة العربيّة وبين اللّغة الأمازيغيّة بمختلف مظهراتها.

أظهر 81.1% من المشاركين موافقتهم الجزئيّة، ووصل المتوسط الحسابي إلى 3.60، مما يشير إلى أنّ معظم المستجيبين يتفقون جزئياً على وجود الثنائيّة اللّغويّة بين العربيّة والأمازيغيّة، مع بعض التباين في الآراء وهذا ما تعكسه قيمة الانحراف المعياري (0.987). العبارة 4: يمارس المتعلمون الثنائيّة اللّغويّة بين اللّغة العربيّة وبين اللّغة الفرنسيّة.

أجاب 83.0% من المشاركين بـ "أفق جزئياً"، فيما بلغ المتوسط الحسابي 3.62، مما يشير إلى اتفاق جزئي كبير على وجود الثنائيّة اللّغويّة بين العربيّة والفرنسيّة، أما الانحراف المعياري فقد بلغ 1.004، مما يشير إلى تباين طفيف في الآراء.

العبارة 5: يمارس المتعلمون الثنائيّة اللّغويّة بين اللّغة العربيّة وبين اللّغة الانكليزيّة.

اختار 79.2% من المشاركين "أفق جزئياً"، والمتوسط الحسابي وصل إلى 3.49، مما يدل على أنّ معظم المستجيبين يتفقون جزئياً على وجود الثنائيّة اللّغويّة بين العربيّة والانكليزيّة، مع تأثير أقل نسبياً مقارنة بالثنائيّة مع الفرنسيّة، أما الانحراف المعياري 1.049 مما يعكس تشتتاً بسيطاً في النتائج.

العبارة 6: يمارس المتعلمون التّداخل اللّغوي في اللّغة العربيّة مع العاميّة العربيّة ومع باقي اللّغات.

تبين أنّ 83.0% من المشاركين اتفقوا كلياً، في حين بلغ المتوسط الحسابي 4.79، مما يشير إلى اتفاق كلي قوي على وجود التّداخل اللّغوي، مما يدل على تأثيره الكبير والمستقر

على التحصيل اللغوي للمتعلمين، أما الانحراف المعياري 0.532 يعكس تقارباً شديداً في الآراء.

2.4. مناقشة نتائج استبيان المحور الثاني:

قبل مناقشة الفرضية من الضروري تقديم جميع استجابات أفراد العينة لبنود المحور الثاني المتعلق بتأثير مظاهر التعدد اللغوي على التحصيل اللغوي لدى متعلمي مرحلة التعليم المتوسط، يجب استعراض هذه الاستجابات بما في ذلك البنود التي تم حذفها مسبقاً بسبب وجود ترابط لها مع أبعاد أخرى، وهذا العرض الشامل يمهّد الطريق لمناقشة الفرضية الجزئية الثانية والفرضيات المتبقية.

الجدول رقم (14): التعبير الكمي لاستجابات الأفراد حول تأثير الازدواجية اللغوية في التحصيل اللغوي لدى متعلمي مرحلة التعليم المتوسط:

الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	درجة الاتفاق										المحور الثاني
		لا أتفق مطلقاً		لا أتفق نوعاً ما		محايد		أتفق جزئياً		أتفق كلياً		أولاً: الازدواجية اللغوية
		النسبة [%]	التكرار [-]	النسبة [%]	التكرار [-]	النسبة [%]	التكرار [-]	النسبة [%]	التكرار [-]	النسبة [%]	التكرار [-]	رقم العبارة
423.1	2.77	32.1	17	13.2	7	3.8	2	47.2	25	8.3	2	1
0.856	4.19	1.9	1	3.8	2	5.7	3	50.9	27	37.7	20	2
1.378	2.79	30.2	16	13.2	7	5.7	3	49.1	26	1.9	1	3
0.793	4.21	1.9	1	1.9	1	5.7	3	54.7	29	35.8	19	4
0.778	4.17	1.9	1	1.9	1	5.7	3	58.5	31	32.1	17	5
1.571	2.74	37.7	20	11.3	6	3.8	2	34.0	18	13.2	7	6
0.869	4.51	1.9	1	3.8	2	1.9	1	26.4	14	66.0	35	7
0.623	3.63	4.15	57	0.7	26	6.4	17	8.45	170	2.27	101	متوسط العبارات

من الجدول أعلاه يمكن الخروج بالنتائج التّالية:

العبارة 1: تؤثر الازدواجيّة اللّغويّة إيجاباً على تحصيل المادة المعجميّة والدلاليّة.

أجمع ما نسبته 47.2% من المشاركين على اختيار "أنفق جزئياً"، أما المتوسط الحسابي فقد بلغ 2.77، مما يشير إلى أنّ هناك توافقاً محدوداً حول الأثر الإيجابي للازدواجيّة اللّغويّة على تحصيل المادة المعجميّة والدلاليّة، أما الانحراف المعياري 1.423 يعبر عن تباين كبير في الآراء، مما يدل على وجود اختلافات ملحوظة بين المستجيبين.

إنّ السلوك اللّغوي الذي ظهر من التلاميذ متباين حسب القدرات الفرديّة وطبيعة المنشأ وعموما وقع اتفاق نسبي حول تأثير الازدواجيّة اللّغويّة إيجاباً على تحصيل المادة المعجميّة والدلاليّة، وذلك أنّ التلاميذ النجباء يمتلكون حصيلة معجميّة ودلاليّة جيدة تؤهلهم للتواصل بين مختلف الأنظمة اللّغويّة ولكن يبقى هذا التأثير جزئي لأنّه لا يشمل جميع تلاميذ العينة فقط المتفوقين.

العبارة 2: تؤثر الازدواجيّة اللّغويّة سلّبا على تحصيل القواعد اللّغويّة (الصوتيّة والصرفيّة والنحويّة والتركيبيّة).

بينت النتائج أنّ 50.9% من المشاركين اختاروا "أنفق جزئياً"، أما المتوسط الحسابي فقد بلغ 4.19، مما يعكس توافقاً كبيراً على التأثير السّلبّي للازدواجيّة اللّغويّة على تحصيل القواعد اللّغويّة، والانحراف المعياري 0.856 يشير إلى تقارب الآراء واستقرارها حول هذا الرّأي.

إنّ التأثير السّلبّي للازدواجيّة اللّغويّة على تحصيل القواعد يرجع إلى نقص الحصيلة اللّغويّة للفرد في لغته العربيّة يؤدي إلى استعماله لغة تسهل عليه التّواصل سواء عاميّة أو أجنبيّة، فوجود لغة أجنبيّة إلى جانب الفصحى يسبب اضطراباً في تركيز المتعلم ويخلق تذبذباً وحيرة فلا يعرف المتعلم كيف يركز بين هذه الأنظمة اللّغويّة، فيحدث خلطاً وتشويهاً في الصيغ والتراكيب والأسلوب.

العبارة 3: تؤثر الازدواجيّة اللّغويّة إيجابًا على فهم النّصوص المنطوقة أو المكتوبة.

اختار 49.1% من المشاركين "أُتفق جزئيًا"، في حين بلغ المتوسط الحسابي 2.79، مما يدل على وجود اتفاق جزئي محدود حول التأثير الإيجابي للازدواجيّة اللّغويّة على فهم النّصوص المنطوقة أو المكتوبة، والانحراف المعياري 1.378 يعكس تباينًا كبيرًا في آراء المستجيبين.

مما لا شك فيه أنّ التأثير الإيجابي الازدواجيّة اللّغويّة نسبي غير ثابت في بيئة المتعلمين، وذلك بسبب الفوضى اللّغويّة التي نشأ فيها التلميذ منذ الطور الأوّل، ويظهر ذلك في التعبير فلا ريب أنّ تعثر المتعلم في الإنتاج الشفهي يؤدي غالبًا إلى تعثره في الإنتاج الكتابي، فالركاكة والضعف اللّغوي في التعبير ليوضح فكرته، وقلة من اكتسب النّظام اللّغوي المزدوج بسبب التقلب بين العاميّة والفصحى مثلاً، فقد تكون العاميّة انحرافًا لغويًا طبيعيًا لكنها تؤثر سلبًا في المهارات اللّغويّة، فيصبح المتعلم مضطربًا لغويًا، لذا يقتصر التأثير الإيجابي فقط على التلاميذ الممتازين وهم عينة قليلة.

العبارة 4: تؤثر الازدواجيّة اللّغويّة سلبيًا على القراءة السليمة:

أجاب 54.7% من المشاركين بـ "أُتفق جزئيًا"، بينما بلغ المتوسط الحسابي 4.21، مما يشير إلى اتفاق كبير على التأثير السّلبّي للازدواجيّة اللّغويّة على القراءة السليمة، والانحراف المعياري 0.793% يعبر عن تقارب في الآراء، مما يدل على استقرار نسبي في النتائج. اختلفت آراء الأساتذة حول التأثير الإيجابي للازدواجيّة اللّغويّة على فهم النّصوص المنطوقة والمكتوب، وذلك أنّ تأثيرها السّلبّي مرتفع مقارنة بالإيجابي، حيث إنّ تزامن تعلم اللّغة الفصحى للمتعلّم مع الأنظمة اللّغويّة الأجنبيّة يقلّل فرص القراءة السليمة لنصوص العربيّة أو التّواصل الشفهي، واستيعاب عناصرها الشّكليّة والمعنويّة، مما يسبب ركودًا في الذهن فيستصعب التلاميذ استحضارها وقت الحاجة ويؤدي عسرا في القراءة والفهم والتواصل اللّغوي.

العبارة 5: تؤثر الازدواجيّة اللّغويّة سلّباً على الإنتاج الشفوي والكتابي.

أظهر 58.5% من المشاركين موافقتهم الجزئيّة، حيث بلغ المتوسط الحسابي 4.17، مما يعكس توافقاً كبيراً على التأثير السلبي للازدواجيّة اللّغويّة على الإنتاج الشفوي والكتابي. الانحراف المعياري 0.778 يشير إلى تقارب كبير في الآراء واستقرارها.

يكاد يجمع الأساتذة على التأثير السلبي للازدواجيّة اللّغويّة والذي يظهر في نشاط إنتاج المنطوق ونشاط إنتاج المكتوب، بسبب الاضطراب الذي صاحب المتعلم مذ مرحلته التعلّيميّة السّابقة، إذ ينقل العناصر اللّغويّة بطريقة سلبيّة فتحصل فوضى في تمثّل الخصائص اللّغويّة للأنظمة اللّسانية الأجنبيّة، ثم يحدث تشويهاً في الصيغ اللّغويّة وأساليبها.

العبارة 6: استعمال الأستاذ اللّهجة العاميّة إلى جانب اللّغة العربيّة يفيد في تحصيل اللّغة العربيّة.

اختار 34.0% من المشاركين "أتفق جزئياً"، بينما بلغ المتوسط الحسابي 2.74، مما يشير إلى أنّ هناك توافقاً محدوداً حول فائدة استعمال الأستاذ للّهجة العاميّة في تحصيل اللّغة العربيّة، والانحراف المعياري 1.571 مما يدل على اختلافات واضحة بين المستجيبين.

ما ينبغي الإشارة إليه في هذا الصدد حسب رأيي لا يجوز لأستاذ اللّغة العربيّة أن يستعمل العاميّة في شرح دروس اللّغة الفصحى ويجب أن يتعود التلميذ على ذلك مذ دخوله الروضة والابتدائيّة ثمّ المتوسطة.

العبارة 7: تشجيع الأستاذ التلميذ لاستعمال اللّهجة العاميّة إلى جانب اللّغة العربيّة يساهم في تحصيل اللّغة العربيّة.

أجمع 66.0% من المشاركين على اختيار "أتفق كلياً"، أما المتوسط الحسابي فقد بلغ 4.51، مما يشير إلى توافق قوي على التأثير السلبي لتشجيع الأستاذ على استعمال اللّهجة العاميّة في تحصيل اللّغة العربيّة، والانحراف المعياري 0.869 يعبر عن تقارب في الآراء واستقرار نسبي في النتائج.

بشكل عام، النسبة الكبرى من المشاركين (45.8%) اختارت "أتفق جزئياً"، فيما بلغ المتوسط الحسابي للعبارات 3.63، مما يعكس وجود توافق جزئي بين المستجيبين حول تأثير

الفصل الثالث:- انعكاسات التّعدّد اللّغوي على تحصيل اللّغة العربيّة لدى تلاميذ متوسطات المسيلة

الازدواجيّة اللّغويّة على التّحصيل اللّغوي، والانحراف المعياري 0.623 يشير إلى تقارب الآراء واستقرارها حول هذا المحور.

من الضروري على أستاذ اللّغة العربيّة الفصحى في الطّور المتوسّط منع التلاميذ من استعمال العاميّة والتواصل بها لأنّ ذلك يؤدي إلى اختلاط النّظامين اللّغويين في ذهن التلاميذ ويخلق صعوبة في فهم قواعد اللّغة فيميل التلاميذ إلى التسهيل الموجود في العاميّة فتكثر استعمال الصيغ والأساليب والتراكيب العاميّة في التّعبير الكتابي والشفهي.

يتضح أنّ تأثير الازدواجيّة اللّغويّة على التّحصيل اللّغوي لدى متعلمي مرحلة التّعليم المتوسّط يتراوح بين التأثير الإيجابي المحدود على تحصيل المادة المعجميّة والدلاليّة وفهم النّصوص، والتأثير السّلبّي الأكبر على تحصيل القواعد اللّغويّة، القراءة السليمة، والإنتاج الشّفوي والكتّابي.

الجدول رقم (15): التّعبير الكمي والمتوسّط الحسابي والانحراف المعياري لاستجابات الأفراد حول تأثير الثنائيّة اللّغويّة في التّحصيل اللّغوي لدى متعلمي مرحلة التّعليم المتوسّط

الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي		درجة الاتفاق										المحور الثاني
			لا أتفق مطلقا		لا أتفق نوعا ما		محايد		أتفق جزئيا		أتفق كليا		ثانيا: الثنائيّة اللّغويّة
		النسبة [%]	التكرار [-]	النسبة [%]	التكرار [-]	النسبة [%]	التكرار [-]	النسبة [%]	التكرار [-]	النسبة [%]	التكرار [-]	رقم العبارة	
	1.385	3.08	24.5	13	9.4	5	7.5	4	50.9	27	7.5	4	1
	0.856	4.13	1.9	1	3.8	2	7.5	4	52.8	28	34.0	18	2
	1.362	2.91	28.3	15	9.4	5	7.5	4	52.8	28	1.9	1	3
	0.802	4.17	1.9	1	1.9	1	7.5	4	54.7	29	34.0	18	4
	0.904	4.09	3.8	2	1.9	1	7.5	4	54.7	29	32.1	17	5
	1.213	4.09	7.5	4	5.7	3	5.7	3	32.1	17	49.1	26	6
	0.696	4.70	0	0	3.8	2	1.9	1	15.1	8	79.2	42	7
	0.604	3.88	9.7	36	5.1	19	6.5	24	44.7	166	34.0	126	متوسط العبارات

من الجدول أعلاه يمكن الخروج بالنتائج التّالية:

العبارة 1: تؤثر الثنائيّة اللّغويّة إيجاباً على تحصيل المادة المعجميّة والدلاليّة.

أجمع 50.9% من المشاركين على اختيار "أثّق جزئياً"، بينما بلغ المتوسط الحسابي 3.08، مما يشير إلى توافق محدود حول الأثر الايجابي للثنائيّة اللّغويّة على تحصيل المادة المعجميّة والدلاليّة، والانحراف المعياري 1.385 يعبر عن تباين كبير في الآراء بين المستجيبين.

وما ينبغي الإشارة إليه هنا حسب آراء المستجوبين أنّ المتعلمين النّاطقين بالدارجة العاميّة يجدون صعوبة في تعلّمهم اللّغة الثّانية، حيث يؤثر النّظام اللّغوي في لغة المنشأ على التّحصيل اللّغوي للغة الفصحى، لذا كان الاتفاق جزئياً حول تأثير الثنائيّة اللّغويّة على تحصيل المادة معجميّة ودلاليّة، وذلك أنّ هناك تشابه بين العربيّة العاميّة والفصحى من حيث التراكيب والصيغ اللفظيّة، حيث يمكن تنقيح وتعديل وتنقيّة العاميّة وترقيتها مع الفصحى، فهي مجال خصب في تنمية المهارات اللّغويّة، ولكن في المقابل يؤثر سلباً في تحصيل قواعد اللّغة.

العبارة 2: تؤثر الثنائيّة اللّغويّة سلباً على تحصيل القواعد اللّغويّة (الصوتيّة والصرفيّة والنحويّة والتركيبيّة).

أظهر 52.8% من المشاركين موافقتهم الجزئيّة، أما المتوسط الحسابي فقد بلغ 4.13، مما يعكس توافقاً كبيراً على التأثير السّلبّي للثنائيّة اللّغويّة على تحصيل القواعد اللّغويّة، والانحراف المعياري 0.856 يشير إلى تقارب الآراء واستقرارها حول هذا الرّأي.

مما لا شك فيه أنّ المنوال اللّغوي الذي نشأ فيه المتعلم قبل تعلّمه الفصحى يسبب ضعفاً لغويّاً، فالبرنامج اللّغوي في دماغ المتعلم غداؤه العاميّة ويختلط مع الفصحى فيسبب آثاراً سلبية في العقول والألسنة، ومرد ذلك لتغلب إحدى المنظومتين على الأخرى، ناهيك عن اللغات الأجنبيّة، فالتنوع اللّغوي المدرسي الذي ينشأ فيه التلميذ يسبب له خلطاً في البنى التنظيميّة خاصّة في أخذ القواعد النحويّة، وهذا يسبب لغة ركيكة عند المتعلم.

العبارة 3: تؤثر الثنائية اللغوية إيجاباً على فهم النصوص المنطوقة أو المكتوبة.

اختار 52.8% من المشاركين "أُتفق جزئياً"، في حين بلغ المتوسط الحسابي 2.91، مما يدل على وجود اتفاق جزئي محدود حول التأثير الايجابي للثنائية اللغوية على فهم النصوص المنطوقة أو المكتوبة، والانحراف المعياري 1.362 يعكس تبايناً كبيراً في الآراء.

دون شك أن اعتماد الفصحى كلغة خطاب داخل المدرسة إلى جانب اعتمادها في المقررات الدراسية يدعم وجودها في أذهان المتعلمين، فكلاً استمد المتعلم ما يزيد ذخيرته اللغوية والفكرية يرتقي في الطلاقة اللغوية ويستوعب الخطاب الشفهي والمكتوب، ولكن لا ينطبق على جميع المتعلمين وفي المقابل بعض المتعلمين يعانون من صعوبة في القراءة.

العبارة 4: تؤثر الثنائية اللغوية سلباً على القراءة السليمة:

تبين أن 54.7% من المشاركين اختاروا "أُتفق جزئياً"، أما المتوسط الحسابي فقد بلغ 4.17، مما يشير إلى توافق كبير على التأثير السلبي للثنائية اللغوية على القراءة السليمة. الانحراف المعياري 0.802 يعبر عن استقرار نسبي في النتائج.

وفي هذا الصدد ينبغي الإشارة إلى أن الفوضى اللغوية التي يمر بها المتعلم تسبب له خلطاً في الأنظمة اللغوية وتؤثر سلباً في دماغ المتعلم مما يؤدي إلى الإصابة بالعسر اللغوي، وصعوبة في القراءة فتنشأ الاضطرابات اللغوية كالتلعثم، عسر القراءة، خلل في الجهاز النطقي.

العبارة 5: تؤثر الثنائية اللغوية سلباً على الإنتاج الشفوي والكتابي.

أجمع 54.7% من المشاركين على اختيار "أُتفق جزئياً"، في حين بلغ المتوسط الحسابي 4.09، مما يعكس توافقاً كبيراً على التأثير السلبي للثنائية اللغوية على الإنتاج الشفوي والكتابي، والانحراف المعياري 0.904 يشير إلى تقارب في الآراء واستقرارها.

وتجدر الإشارة إلى أن العسر اللغوي وصعوبة النطق يؤدي إلى تدني مستوى المتعلم فيسبب له اضطراباً في التواصل الشفهي والكتابي، فهو بحاجة إلى كفاية تواصلية وذاكرة لغوية لفظية ومعنوية وافرة تؤهله على التعبير بطلاقة نطقاً وكتابةً.

العبارة 6: اعتماد الأستاذ لغات أخرى إلى جانب اللّغة العربيّة يفيد في تحصيل اللّغة العربيّة. أظهر 49.1% من المشاركين موافقتهم الكلّيّة، أما المتوسط الحسابي فقد بلغ 4.09، مما يعكس توافقًا قويًا على فائدة اعتماد الأستاذ لغات أخرى في تحصيل اللّغة العربيّة. والانحراف المعياري 1.213 يعبر عن تباين ملحوظ في الآراء.

ومن هذا المنطلق أشير إلى أهمية تكوين المعلم، فالمعلم بحاجة ماسة إلى الاطلاع على جميع اللغات المتواجدة داخل محيطه ومنظومته اللّغويّة، حتّى يتمكن من التّواصل مع جميع شرائح وفئات المتعلمين؛ فقد يأتي إلى المدرسة تلاميذ أجانب لا يتحدثون العاميّة ولا العربيّة وهنا يضطر الأستاذ للتّعلم من أجل التّواصل مع التلميذ الأجنبيّ هذا من جهة، ومن جهة أخرى تعدّد الأنماط اللّغويّة في ذهن الأستاذ تجعله مائزًا في تلقينه اللّغة للتلاميذ.

العبارة 7: قبول الأستاذ استعمال التلميذ لغات أخرى (أمازيغيّة، فرنسيّة، انجليزيّة) إلى جانب العربيّة يضرّ بتحصيل اللّغة العربيّة.

اختار 79.2% من المشاركين "أنفق كليًا"، أما المتوسط الحسابي فقد بلغ 4.70، مما يشير إلى توافق قوي على التأثير السّلبّي لقبول الأستاذ استعمال لغات أخرى على تحصيل اللّغة العربيّة، والانحراف المعياري 0.696 يدل على استقرار نسبي في النّتائج.

ومن البديهي أن يرفض الأستاذ التّواصل بغير اللّغة الفصحى، فيجب أن يعود لسانه على الفصحى ويعود تلاميذه على التّواصل بالفصحى، فمن غير الطّبيعي أن يشرح أستاذ اللّغة العربيّة قواعد اللّغة بالعاميّة، لذا لزاما على الأستاذ خاصة المرحلة الابتدائيّة تعويد التلميذ على النّطق بالعربيّة الفصحى مشافهة وكتابة.

بشكل عام النسبة الكبرى من المشاركين (44.7%) اختارت "أنفق جزئيًا"، فيما بلغ المتوسط الحسابي للعبارات 3.88، مما يعكس وجود توافق جزئي بين المستجيبين حول تأثير الثنائيّة اللّغويّة على التّحصيل اللّغوي، والانحراف المعياري 0.604 يشير إلى تقارب الآراء واستقرارها حول هذا المحور.

يتضح أنّ تأثير الثنائية اللغوية على التحصيل اللغوي لدى متعلمي مرحلة التعليم المتوسط يتراوح بين التأثير السلبي الأكبر على تحصيل القواعد اللغوية، القراءة السليمة، والتأثير الايجابي الضعيف على تحصيل المادة المعجمية والدلالية وفهم النصوص، والإنتاج الشفوي والكتابي.

2-3 مناقشة نتائج المحور الثالث:

الجدول رقم (16): التعبير الكمي والمتوسط الحسابي والانحراف المعياري لاستجابات الأفراد حول تأثير التداخل اللغوي في التحصيل اللغوي لدى متعلمي مرحلة التعليم المتوسط

الانحراف المعياري		المتوسط الحسابي		درجة الاتفاق								المحور الثالث
				لا أتفق مطلقا		لا أتفق نوعا ما		محايد		أتفق جزئيا		أتفق كليا
		النسبة [%]	التكرار [-]	النسبة [%]	التكرار [-]	النسبة [%]	التكرار [-]	النسبة [%]	التكرار [-]	النسبة [%]	التكرار [-]	رقم العبارة
1.61 6	2.7 5	39.6	21	9.4	5	1.9	1	34.0	18	15.1	8	1
1.12 8	4.3 6	7.5	4	1.9	1	0	0	28.3	15	62.3	33	2
1.55 9	2.3 8	50.9	27	7.5	4	3.8	2	28.3	15	9.4	5	3
0.91 0	4.5 7	3.8	2	1.9	1	0	0	22.6	12	71.7	38	4
0.97 2	4.4 5	3.8	2	3.8	2	0	0	28.3	15	64.2	34	5
1.63 1	3.2 6	28.3	15	7.5	4	1.9	1	34.0	18	28.3	15	6
0.89 1	4.4 9	1.9	1	3.8	2	3.8	2	24.5	13	66.0	35	7
0.65 7	3.7 5	19.4	72	5.1	19	1.6	6	28.6	106	45.3	168	متوسط العبارات

من الجدول أعلاه يمكن الخروج بالنتائج التالية:

العبارة 1: يؤثر التداخل اللغوي إيجاباً على تحصيل المادة المعجمية والدلالية.

اختار 34.0% من المشاركين "أتفق جزئياً"، بينما بلغ المتوسط الحسابي 2.75، مما يشير إلى توافق محدود حول الأثر الايجابي للتداخل اللّغوي على تحصيل المادة المعجميّة والدلالية. الانحراف المعياري 1.616 يعبر عن تباين كبير في الآراء بين المشاركين. يكتسب المتعلم ذخيرة لغوية من أنظمة لغوية مختلفة ويعرف ترجمة المقابلات اللّغويّة فيثري رصيده المعجمي والدلالي، ولكن بشكل جزئي؛ إذ لا ينطبق على جميع أصناف المتعلمين فقط المتفوقين وهم شريحة قليلة في المدارس.

العبارة 2: يؤثر التداخل اللّغوي سلّبا على تحصيل القواعد اللّغويّة (الصوتيّة والصرفيّة والنحويّة والتركيبيّة).

أجمع 62.3% من المشاركين على اختيار "أتفق كلياً"، فيما بلغ المتوسط الحسابي 4.36، مما يعكس توافقاً كبيراً على التأثير السلبي للتداخل اللّغوي على تحصيل القواعد اللّغويّة، والانحراف المعياري 1.128 يشير إلى تقارب الآراء واستقرارها حول هذا الرأي.

يتفق أساتذة اللّغة الفصحى على التأثير السلبي للتداخل اللّغوي وذلك أنّ وجود لغة أجنبيّة مزاحمة للغة الأم والاستعمال الواسع للكثير من الألفاظ الدّخيلة والعاميّة في العربيّة الفصحى يتسبب في نفور التلاميذ من حصص قواعد اللّغة، ويأخذ التداخل أشك إلاّ متعدّدة، بحيث يكون هناك تداخلا بين المقاطع الصوتيّة، والألفاظ والمعاني، ويرتكب التلاميذ أخطاء لغوية متنوعة ومختلفة حسب لغة المنشأ التي وفدوا منها، من ذلك الخلط بين المفرد والجمع.

العبارة 3: يؤثر التداخل اللّغوي إيجاباً على فهم النّصوص المنطوقة أو المكتوبة.

اختار 50.9% من المشاركين "لا أتفق مطلقاً"، في حين بلغ المتوسط الحسابي 2.38، مما يدل على عدم اتفاق المشاركين بشكل كبير على التأثير الايجابي للتداخل اللّغوي على فهم النّصوص المنطوقة أو المكتوبة، والانحراف المعياري 1.559 يعكس تبايناً كبيراً في الآراء.

مما لا شك فيه أنّ استيعاب النّصوص بشكليها المنطوق والمكتوب فضاء واسع لرصد مظاهر التداخل اللّغوي التي تظهر بشكل جليّ على منتوج التلاميذ نطقاً وكتابة، وهذا ما سجلته خلال حضوري في الأقسام.

العبارة 4: يؤثر التداخل اللغوي سلباً على القراءة السليمة.

تبين أنّ 71.7% من أفراد العينة اختاروا "أتفق كلياً"، أما المتوسط الحسابي فقد بلغ 4.57، مما يشير إلى توافق كبير على التأثير السلبي للتداخل اللغوي على القراءة السليمة. الانحراف المعياري 0.910 يعبر عن تقارب في الآراء، مما يدل على استقرار نسبي في النتائج.

من الضروري الإشارة هنا إلى أنّ عسر القراءة الناتج من التلاميذ في متوسطات المسيلة ليس سببه مرض نفسي أو عضوي بل يرجع ذلك الأساتذة إلى المنظومة اللغوية والنظام التعليمي الذي خلف آثاراً بالغة في قراءة النصوص، إذ يصبح ذهن المتعلم مشوشاً بسبب التعدد اللغوي إضافة إلى التحصيل المعرفي لبقية المواد.

العبارة 5: يؤثر التداخل اللغوي سلباً على الإنتاج الشفوي والكتابي:

أجمع 64.2% من المشاركين على اختيار "أتفق كلياً"، في حين بلغ المتوسط الحسابي 4.45، مما يعكس توافقاً كبيراً على التأثير السلبي للتداخل اللغوي على الإنتاج الشفوي والكتابي، والانحراف المعياري 0.972 يشير إلى تقارب في الآراء واستقرارها. يتفق جميع الأساتذة عينة الدراسة أنّ التداخل اللغوي يؤثر سلباً في الإنتاج الشفوي والكتابي، حيث يستعمل التلاميذ لغة هيجنة خليط بين الأنظمة اللغوية في التواصل الشفوي والكتابي.

العبارة 6: توظيف الأستاذ شيء من اللغات الأخرى إلى جانب اللغة العربية يفيد في تحصيل اللغة العربية.

اختار 34.0% من المشاركين "أتفق جزئياً"، أما المتوسط الحسابي فقد بلغ 3.26، مما يعكس توافقاً محدوداً على فائدة توظيف الأستاذ للغات أخرى في تحصيل اللغة العربية. الانحراف المعياري 1.631 مما يدل على وجود اختلافات في آراء بين المستجيبين. وفي هذا الصدد الأستاذ يبقى رغم كلّ العوائق مؤثراً إيجابياً أو سلبياً في ذهن المتعلم فهو الناقل الرئيس للنظام اللغوي والمسؤول المباشر، فإذا كان أستاذ اللغة الفصحى لا يعتز

بلغة القرآن ويميل إلى اللغات الأجنبية أو العاميّة أو مثل تلاميذه يستعمل لغة هجينة للتواصل، فماذا ننتظر من التلاميذ؟

لذا لابدّ من تكوين بيداغوجي ومعرفي للأساتذة في معاهد متخصصة، أما أن يستعملها مع تلميذ أجنبيّ حتّى يتقن اللّغة الفصحى فهذا الأمر محبذ حسب رأيي.

العبارة 7: تسامح الأستاذ في استعمال التلميذ ملامح من اللغات الأخرى (أمازيغية، فرنسية، انجليزية) إلى جانب العربيّة يضر بتحصيل اللّغة العربيّة.

اختار 66.0% من المشاركين "أتفق كلياً"، أما المتوسط الحسابي فقد بلغ 4.49، مما يشير إلى توافق قوي على التأثير السلبيّ لتسامح الأستاذ في استعمال التلميذ ملامح من اللغات الأخرى على تحصيل اللّغة العربيّة، والانحراف المعياري 0.891 يعبر عن تقارب في الآراء، فلا يجوز للأستاذ أن يتسامح ينبغي عليه أن يشدد على التلاميذ فلا يتواصلون في حصص اللّغة إلّا بالفصحى.

بشكل عام، النسبة الكبرى من المشاركين (45.3%) اختارت "أتفق كلياً"، فيما بلغ المتوسط الحسابي للعبارات 3.75، مما يعكس وجود توافق عام بين المستجيبين حول تأثير التداخل اللّغوي على التّحصيل اللّغوي، والانحراف المعياري 0.657 يشير إلى تقارب الآراء واستقرارها حول هذا المحور.

مع ذلك، يتضح أنّ تأثير التداخل اللّغوي على التّحصيل اللّغوي لدى متعلمي مرحلة التعليم المتوسط يتمثل بشكل أكبر في التأثير السلبي على تحصيل القواعد اللّغويّة، القراءة السليمة، والإنتاج الشفوي والكتابي، مع بعض التأثيرات الايجابية المحدودة على تحصيل المادة المعجميّة والدلاليّة وفهم النصوص.

3-4 مناقشة مجموع نتائج المحور الثّاني والثالث والرابع: تأثير التعدّد اللّغوي في التّحصيل اللّغوي لدى متعلمي مرحلة التعليم المتوسط.

- الجدول رقم (17): التعبير الكمي والمتوسط الحسابي والانحراف المعياري لاستجابات الأفراد حول محور تأثير مظاهر التعدّد اللّغوي في التحصيل اللّغوي لدى متعلمي مرحلة التعليم المتوسّط.

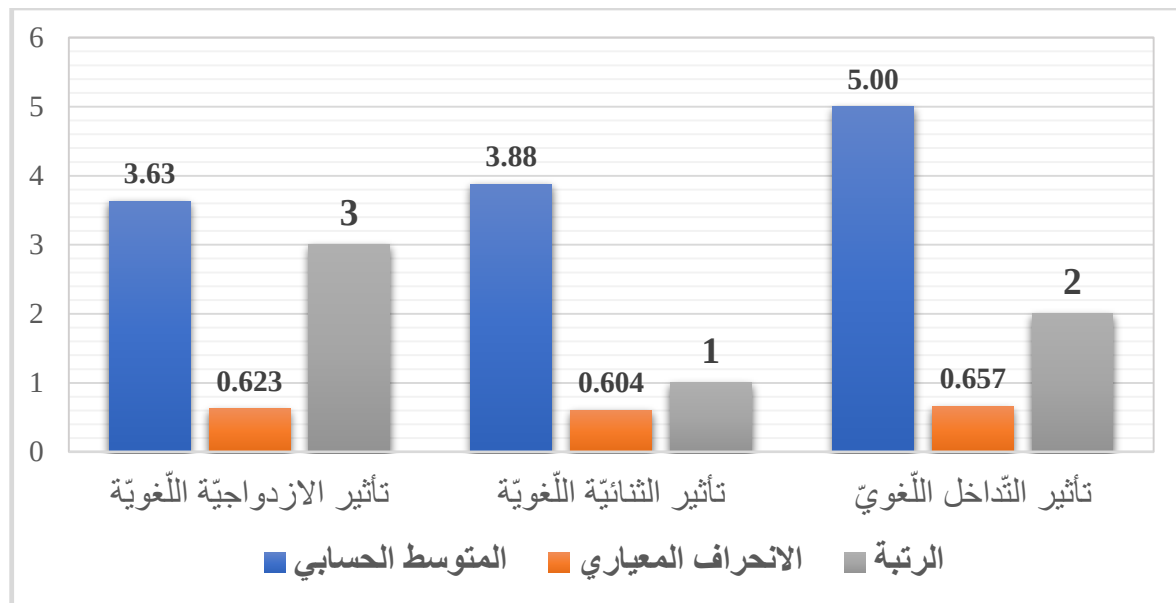
الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي		درجة الاتفاق										المحور الرابع
			لا أتفق مطلقا		لا أتفق نوعا ما		محايد		أتفق جزئيا		أتفق كليا		تأثير مظاهر التعدّد اللّغوي في التحصيل اللّغوي
		النسبة [%]	التكرار [-]	النسبة [%]	التكرار [-]	النسبة [%]	التكرار [-]	النسبة [%]	التكرار [-]	النسبة [%]	التكرار [-]		
0.479	3.75	14.8	165	5.8	64	4.2	47	39.7	442	35.5	395	متوسط المحور	

أظهرت النتائج المستخلصة من الجدول رقم (16) أنّ 35.5% من المشاركين على اختيار "أتفق كلياً"، بينما اختار 39.7% "أتفق جزئياً"، و4.2% كانوا محايدين، في حين أنّ 5.8% اختاروا "لا أتفق نوعاً ما" و14.8% "لا أتفق مطلقاً"، مما يعكس أنّ الأغلبية تميل للاعتقاد بوجود تأثير ملحوظ، إلّا أنّ هناك نسبة لا بأس بها تعارض أو تتخذ موقفاً محايداً. بلغ المتوسط الحسابي 3.75، مشيراً إلى أنّ غالبية المشاركين يتفقون على وجود تأثير لمظاهر التعدّد اللّغوي، وقد كان الانحراف المعياري 0.479، مما يدل على تقارب واستقرار كبير في آراء المستجيبين.

يجمع الأساتذة في عينة الدّراسة أنّ التعدّد اللّغوي يؤثّر سلباً على الجانب التعليمي للغة الفصحى، وذلك أنّ وقت تعلم اللّغة العربيّة واللّغة الأجنبية ازدواجي؛ أي: مترامن في وقت واحد يُصعب على المتعلم تحقيق التّواصل اللّغوي والتّحصيل المعرفي.

3-3 ترتيب مظاهر التعدّد اللّغوي حسب درجة تأثيرها في تحصيل اللّغة العربيّة:

الشّكل (2): بيانات المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لتأثير مظاهر التعدّد اللّغوي



بمقارنة تأثيرات الازدواجيّة اللّغويّة، الثنائيّة اللّغويّة، والتّداخل اللّغوي على التّحصيل اللّغوي، نجد أنّ التّداخل اللّغوي لها أكبر تأثير بمتوسط حسابي 5.00، تليها الثنائيّة اللّغويّة بمتوسط 3.88، وأخيراً الازدواجيّة اللّغويّة بمتوسط 3.63. يتضح من هذا التّرتيب أنّ التّداخل اللّغوي يشكل العامل الأكثر تأثيراً في التّحصيل اللّغوي.

بشكل عام تشير النتائج إلى أنّ التعدّد اللّغوي يؤثّر سلباً بشكل أكبر على تحصيل القواعد اللّغويّة، القراءة السليمة، والإنتاج الشّفوي والكتّابي، مع بعض التأثيرات الايجابية المحدّودة على تحصيل المادة المعجميّة والدلاليّة وفهم النّصوص.

يعكس المتوسط الحسابي المرتفع نسبياً إدراك المشاركين لأهمية تأثير التعدّد اللّغوي، بينما يعكس الانحراف المعياري المنخفض توافق الآراء واستقرارها، إذ يتفق أفراد عينة الدّراسة على وجود ظاهرة التعدّد اللّغوي في المدرسة وبمختلف أشكالها، وتظهر من خلال مهارتي التّحدث والقراءة وتأثيرها السّلبّي في التّحصيل اللّغوي وينبغي دراسة هذه المسألة.

3-6 مناقشة نتائج اختبار فرضيّات الدّراسة:

أ- الفرضية الرئيسيّة: إنّ التعدّد اللّغوي يؤثّر سلباً أكثر ما يؤثّر إيجاباً في تحصيل اللّغة العربيّة لدى متعلّمي طور التّعليم المتوسط بولاية المسيلة.

الفصل الثالث:- انعكاسات التّعدّد اللّغوي على تحصيل اللّغة العربيّة لدى تلاميذ متوسطات المسيلة

في سياق مناقشة الفرضيّة الرئيسيّة، سأعرض نتائج استجابات أفراد العينة لأبعاد التأثير الايجابي والسّلبّي للتّعدّد اللّغوي على تحصيل اللّغة العربيّة، وسنقوم بتحليل كمي لاستجابات أفراد العينة للعبارات الايجابية والسّلبية في الاستبيان.

ويهدف هذا التحليل إلى تقديم فهم شامل للعلاقة الارتباطيّة بين التّعدّد اللّغوي وتحصيل اللّغة العربيّة، وبعد ذلك سنتحقق من كون مستوى التأثير السّلبّي للتّعدّد اللّغوي على تحصيل اللّغة العربيّة أكبر من التأثير الايجابي، مما سيساعد في تقييم صحة الفرضية الرئيسيّة للدراسة. الجدول رقم (18): يوضح استجابات أفراد العينة لأبعاد التأثير الايجابي للتّعدّد اللّغوي على تحصيل اللّغة العربيّة.

الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	درجة الاتفاق										أبعاد التأثير الإيجابي للتعدد اللّغوي على تحصيل اللغة العربيّة
		لا أتفق مطلقا		لا أتفق نوعا ما		محايد		أتفق جزئيا		أتفق كليا		
		النسبة [%]	التكرار [-]	النسبة [%]	التكرار [-]	النسبة [%]	التكرار [-]	النسبة [%]	التكرار [-]	النسبة [%]	التكرار [-]	
1.188	2.87	32.1	51	10.7	17	4.4	7	44.0	70	8.8	14	تحصيل الجانب المعجمي والدلالي
1.123	2.69	36.5	58	10.1	16	5.7	9	43.4	69	4.4	7	فهم النّص المنطوق أو المكتوب
0.887	3.36	24.5	39	8.2	13	3.8	6	33.3	53	30.2	48	استخدام الأستاذ التّعدّد اللّغوي
0.855	2.97	31.0	148	9.6	46	4.6	22	40.3	192	14.5	69	المجموع

من النتائج التي تم جمعها، يمكن استخلاص ما يلي بشأن التأثير الايجابي للتّعدّد اللّغوي على تحصيل الجوانب المعجميّة والدلاليّة:

أ- التأثير الايجابي للتّعدّد اللّغوي على تحصيل الجانب المعجمي والدلالي:

تظهر البيانات أنّ 52.8% من المشاركين يتفوقون كليًا أو جزئيًا على أنّ التّعدّد اللّغوي يؤثر إيجابًا على تحصيل الجانب المعجمي والدلالي، ومع ذلك، 32.1% منهم لا يتفوقون مطلقًا، مما يشير إلى اختلاف في التّجارب أو الآراء حول هذا التأثير.

المتوسط الحسابي لهذا البعد هو 2.87، مما يشير إلى وجود ميل إيجابيّة متوسطة نحو تأثير التعدّد اللّغوي على تحصيل الجوانب المعجميّة والدلاليّة. الانحراف المعياري 1.188 يعكس تشتتاً معتدلاً في الاستجابات، مما يعني وجود تباين في الآراء بين المشاركين.

ب- التأثير الايجابي للتعدّد اللّغوي على فهم النّص المنطوق أو المكتوب:

يظهر أنّ 47.8% من المشاركين يتفقون بأنّ التعدّد اللّغوي يؤثّر إيجاباً على فهم النّص المنطوق أو المكتوب، بينما 36.5% منهم لا يتفقون مطلقاً. المتوسط الحسابي لهذا البعد هو 2.69، مما يشير إلى ميل أقل قليلاً نحو الايجابية مقارنة بالجانب المعجمي والدلالي.

الانحراف المعياري 1.123 يظهر تشتتاً مشابهاً، مما يعكس تبايناً واضحاً في الآراء بين المشاركين حول تأثير التعدّد اللّغوي على فهم النّصوص. من الطبيعي أنّ الأستاذ المتقّف والمتعدّد لغويّاً يكون أكثر خبرة من الأستاذ أحادي اللّغة، ويمكنه التعدّد اللّغوي من التّواصل مع التلاميذ الأجانب في شرح وتفصيل بعض الظواهر اللّغويّة.

ج- التأثير الايجابي لاستخدام الأستاذ التعدّد اللّغوي على تحصيل اللّغة العربيّة:

يظهر تأثير استخدام الأستاذ للغات أخرى تأثيراً إيجابياً أقوى، حيث يتفق 63.5% من المشاركين بأنّ هذا التعدّد يؤثّر إيجاباً على تحصيل اللّغة العربيّة. المتوسط الحسابي الأعلى لهذا البعد هو 3.36، مما يشير إلى توافق أكبر بين المشاركين حول التأثير الايجابي.

الانحراف المعياري الأقل (0.887) يدل على أنّ هناك تفاعلاً أكبر بين المشاركين حول هذا النقطة. التأثير الايجابي العام للتعدّد اللّغوي على تحصيل اللّغة العربيّة.

د- المتوسط الحسابي العام للتأثير الايجابي للتعدد اللغوي على تحصيل اللغة العربية هو 2.97، الانحراف المعياري (0.855) يشير إلى وجود تباين كبير في الآراء بين المشاركين حول هذا التأثير.

غالبية المشاركين (27.4 %) يتفقون كلياً و(27.4 %) جزئياً على التأثير الايجابي، في حين أن 31% لا يتفقون مطلقاً.

الجدول رقم (19): يوضح استجابات أفراد العينة لأبعاد التأثير السلبي للتعدد اللغوي على تحصيل اللغة العربية.

الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	درجة الاتفاق										أبعاد التأثير السلبي للتعدد اللّغوي على تحصيل اللّغة العربيّة
		لا أتفق مطلقا		لا أتفق نوعا ما		محايد		أتفق جزئيا		أتفق كليا		
		النسبة [%]	التكرار [-]	النسبة [%]	التكرار [-]	النسبة [%]	التكرار [-]	النسبة [%]	التكرار [-]	النسبة [%]	التكرار [-]	
0.691	4.23	3.8	6	3.1	5	4.4	7	44.0	70	44.7	71	تحصيل مختلف القواعد السليمة
0.601	4.31	2.5	4	1.9	3	4.4	7	44.0	70	47.2	75	القراءة السليمة
0.615	4.24	3.1	5	2.5	4	4.4	7	47.2	75	42.8	68	الإنتاج الشفهي والكتابي
0.656	4.57	1.3	2	3.8	6	2.5	4	22.0	35	70.4	112	استعمال المتعلم التّعدّد اللغوي
0.527	4.34	2.7	17	2.8	18	3.9	25	39.3	250	51.3	326	المجموع

أ- التأثير السلبي لتعدد اللغوي على تحصيل مختلف القواعد السليمة:

يبين الجدول أن 44.7% من المشاركين يتفقون كلياً و44.0% يتفقون جزئياً على أن

التعدد اللغوي يؤثر سلباً على تحصيل مختلف القواعد السليمة. بالمقابل، نسبة الذين لا

يتفقون مطلقاً هي 7.9% (محايدة + لا أتفق نوعاً ما)، والمتوسط الحسابي للدرجات هو 4.23، مع انحراف معياري قدره 0.691، مما يشير إلى توزيع متوسط مع تشتت معياري منخفض نسبياً. تظهر النتائج ميلاً نحو اعتقاد الأفراد بأنّ التعدّد اللّغوي يؤثر سلباً على تحصيل مختلف القواعد السليمة في اللّغة العربيّة بنسبة تفوق 40%، وهذا التأثير السّلب قد يرتبط بتعقيدات الانتقال بين اللغات والتداخلات النحويّة والصرفيّة بين اللغات المتعددة التي يستخدمها المتعلمون.

مما لاشك فيه أنّ تعدّد نظاميين لغويين أو أكثر في ذهن المتعلم يسبب عبء ذهني ويؤدي إلى صعوبة احتواء الظواهر اللّغويّة واستيعاب القواعد فكثيراً ما يضطرب المتعلم فيخلط بين الأنظمة النحويّة مثل النّظام النحوي في العاميّة مقارنة بالفصحى.

ب- التأثير السّلبى للتّعدّد اللّغوي على القراءة السليمة:

يبين الجدول أنّ 47.2% من المشاركين يتفقون كلياً و 44.0% يتفقون جزئياً على تأثير التعدّد اللّغوي السّلبى على القراءة السليمة. المتوسط الحسابي للدرجات هو 4.31 مع انحراف معياري قدره 0.601، مما يشير إلى درجة توافق مرتفعة بين الأفراد في هذه النقطة. هذه النتائج تعكس اعتقاداً واسعاً بأنّ التعدّد اللّغوي يمكن أن يؤثر سلباً على قدرات القراءة السليمة لدى المتعلمين، مما يتطلب التفكير في كيفية تدعيم مهارات القراءة في ظلّ التعدّد اللّغوي.

ج- التأثير السّلبى للتّعدّد اللّغوي على الإنتاج الشّفهي والكتّابي:

يبين الجدول أنّ 42.8% يتفقون كلياً و 47.2% يتفقون جزئياً على تأثير التعدّد اللّغوي السّلبى على الإنتاج الشّفهي والكتّابي.

المتوسط الحسابي للدرجات هو 4.24 مع انحراف معياري قدره 0.615، مما يشير إلى وجود توزيع مشابه للرأي مع تشتت معياري معتدل.

هذه النتائج تشير إلى أنّ التعدّد اللّغوي يمكن أن يؤثر سلّبا على قدرات الطلاب في الإنتاج الشفهي والكتابي، مما يدعو إلى تطوير استراتيجيات تعليميّة تحسن من هذه القدرات في ظل وجود التعدّد اللّغوي.

د- التأثير السلبي لاستعمال المتعلم للتعدّد اللّغوي في تحصيل اللّغة العربيّة:

يبين الجدول أنّ 70.4% من المشاركين يتفوقون كليّا و 22.0% يتفوقون جزئيّا على أنّ استعمال التلميذ للغات أخرى يؤثر سلّبا على تحصيل اللّغة العربيّة، وهذه النسبة تدل على تفاوت واسع في التأثير المحتمل لاستخدام اللغات الأخرى من قبل المتعلمين.

3-7 التأثير السلبي العام:

المتوسط الحسابي العام للتأثير السلبي للتعدّد اللّغوي على تحصيل اللّغة العربيّة هو 4.34. الانحراف المعياري (0.527) يشير إلى وجود تباين متوسط في الآراء بين المشاركين حول هذا التأثير.

غالبية المشاركين (51.3%) يتفوقون كليّا على التأثير السلبي، و (39.3%) يتفوقون جزئيّا، مما يعكس اتفاقا واسعا بين المشاركين حول التأثير السلبي للتعدّد اللّغوي على تحصيل اللّغة العربيّة، بالمقابل، النسب التي لا تتفق مع هذا التأثير كانت قليلة جدّا (أقل من 3% في معظم الفئات)، مما يشير إلى اتفاق كبير على التأثير السلبي.

أظهرت النتائج سلبية ظاهرة التعدّد اللّغوي في مدارس عينة الدّراسة لولاية المسيلة طور المتوسط وتأثيرها على تحصيل اللّغة الفصحى، وذلك على المستوى الشفوي والكتابي من خلال أعمال المتعلمين عينة الدّراسة؛ حيث أجمع الأساتذة على ركافة أسلوب المتعلمين في التعبير وميلهم لاستعمال العاميّة عوض الفصحى، والعاميّة فيها تداخل لغوي، فرنسي، عربي أمازيغي، عربي انجليزي.

الجدول رقم (20): طبيعة العلاقة الارتباطيّة بين التعدّد اللّغوي وتأثيرها الايجابي والسلبي على تحصيل اللّغة العربيّة.

معامل الارتباط (Pearson)		
البعد	التّعدّد اللّغوي	قيمة (Sig)
التأثير الايجابي للتّعدّد اللّغوي على تحصيل اللّغة العربيّة	0.292*	0.034
التأثير السلبي للتّعدّد اللّغوي على تحصيل اللّغة العربيّة	0.570**	0.000

(**) عند مستوى دلالة إحصائية ($\alpha = 0,01$)

(*) عند مستوى دلالة إحصائية ($\alpha = 0,05$)

أ- التأثير الايجابي للتّعدّد اللّغوي على تحصيل اللّغة العربيّة:

معامل الارتباط (0.292): يشير إلى وجود علاقة ارتباطيّة إيجابيّة ضعيفة بين التّعدّد اللّغوي والتأثير الايجابي على تحصيل اللّغة العربيّة. بمستوى دلالة إحصائية عند ($\alpha = 0.05$)، هذا ضمن المستوى المقبول من الدلالة الإحصائيّة.

ب- التأثير السلبي للتّعدّد اللّغوي على تحصيل اللّغة العربيّة:

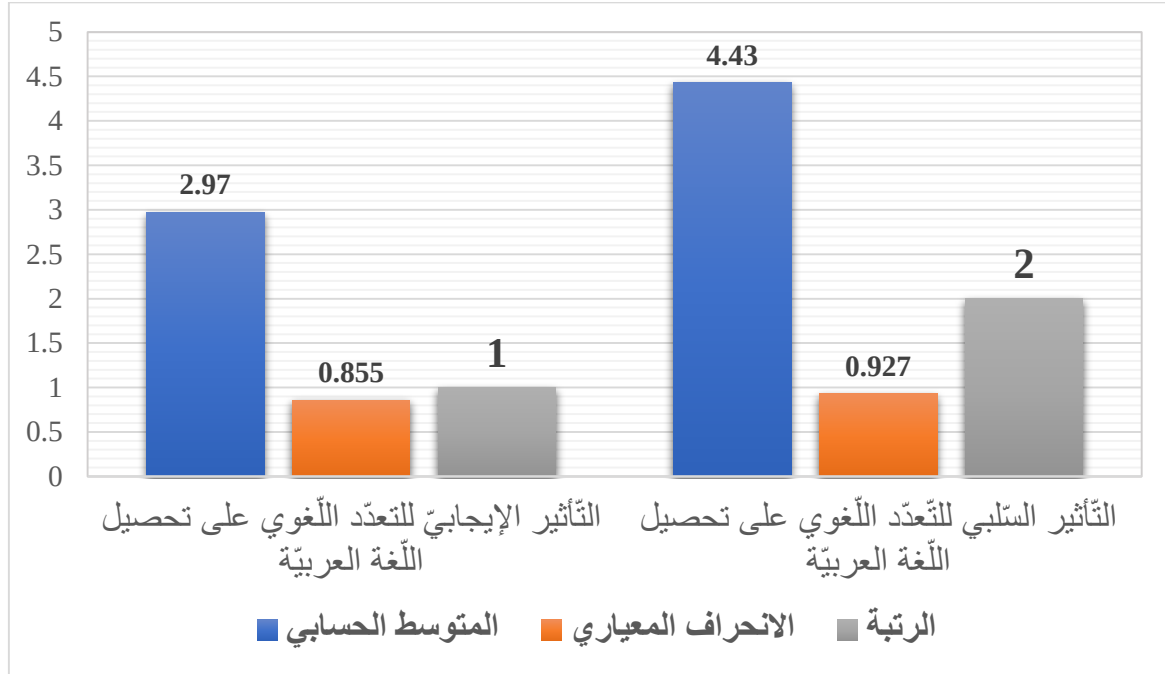
معامل الارتباط (0.570): يشير إلى وجود علاقة ارتباطيّة إيجابيّة متوسطة إلى قوية بين التّعدّد اللّغوي والتأثير السلبي على تحصيل اللّغة العربيّة، بمستوى دلالة إحصائية عند ($\alpha = 0.01$)، وهذا يعزز الثّقة في أنّ هذه العلاقة حقيقيّة وليست ناتجة عن الصدفة، وبالتالي يمكن القول: كلّما زاد التّعدّد اللّغوي زادت التأثيرات السلبية على التّحصيل اللّغوي، وتشير النتائج إلى أنّ التّعدّد اللّغوي له تأثيرات متباينة على تحصيل اللّغة العربيّة.

العلاقة الارتباطيّة بين التّعدّد اللّغوي والتأثير الايجابي ضعيفة ولكنها دالة إحصائيًا، مما يشير إلى أن هناك بعض الفوائد الايجابية للتّعدّد اللّغوي على تحصيل اللّغة العربيّة، لكنها ليست قويّة.

في المقابل، العلاقة الارتباطيّة بين التّعدّد اللّغوي والتأثير السلبي أقوى بكثير ودالة إحصائيًا بشكل كبير، مما يشير إلى أنّ التّعدّد اللّغوي له تأثير سلبي أكثر وضوحًا على تحصيل اللّغة العربيّة، وهذا ما يبينه الشّكل أدناه.

وقد أشرنا سابقا أنّ تدني الحصيلّة اللّغويّة في عينة الدّراسة سببها الرئيس هو ظاهرة التعدّد اللّغوي، وذلك من خلال نتائج التلاميذ وأعمالهم.

الشّكل (3): ترتيب تأثيرات التعدّد اللّغوي على تحصيل اللّغة العربيّة:



تقييم الفرضيّة الرئيسيّة:

بناءً على التّحليل الكمي للبيانات وعلاقات الارتباط المستنتجة من الجدول، يمكننا استنتاج أنّ التعدّد اللّغوي له تأثيرات سلبية واضحة على تحصيل اللّغة العربيّة تفوق التأثيرات الايجابية.

هذه النتيجة تدعم الفرضيّة الرئيسيّة للدّراسة التي تفترض أنّ التعدّد اللّغوي يؤثّر سلّبا أكثر مما يؤثّر إيجابا على تحصيل اللّغة العربيّة لدى متعلمي التّعليم المتوسط بولاية المسيلة.

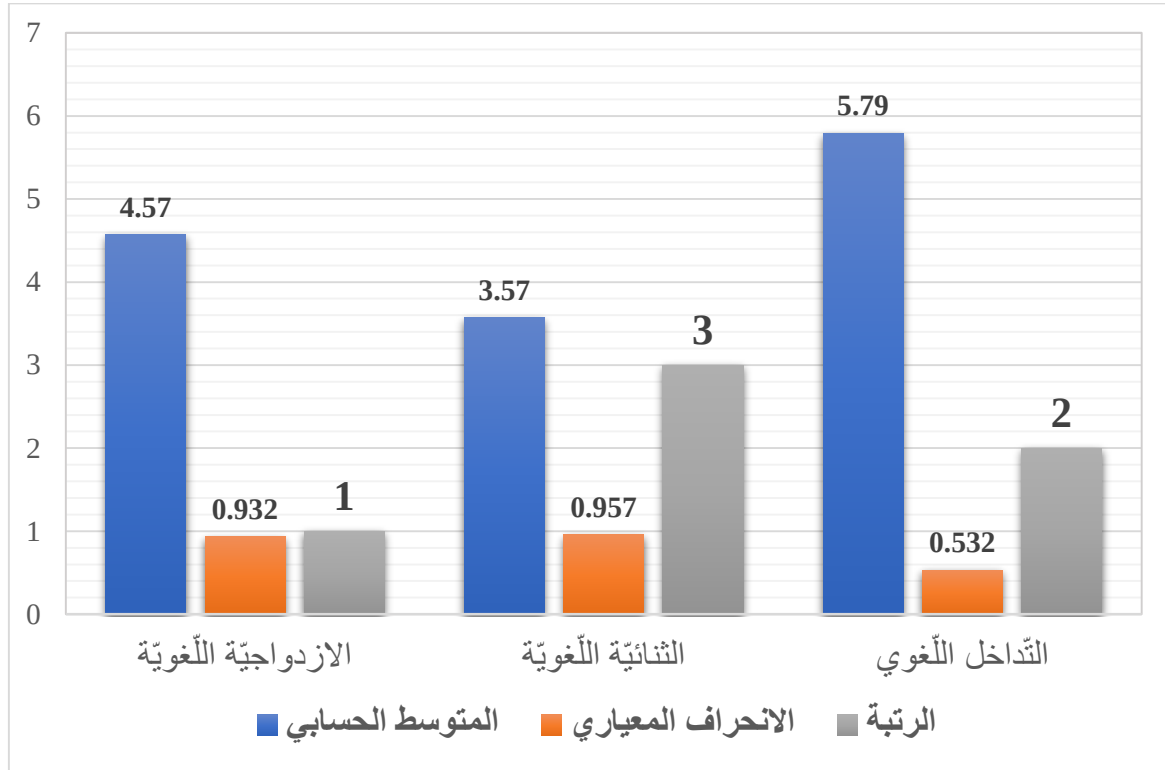
3-8. الفرضيّات الجزئيّة:

1- الفرضيّة الجزئيّة الأولى:

تنص على تفاوت نسب مظاهر التعدّد اللّغوي لدى متعلمي المرحلة المتوسطة بالمسيلة، وأفترض أنّ أعلاها في التّداخل اللّغوي ثمّ في الازدواجيّة اللّغويّة.

مقارنة بين مظاهر التعدّد اللّغوي:

الشّكل (4): بيانات المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لمظاهر التعدّد اللّغوي



الازدواجيّة اللّغويّة: المتوسط الحسابي 4.57، والانحراف المعياري 0.932.

الثنائيّة اللّغويّة:

اللّغة الأمازيغيّة: المتوسط الحسابي 3.60، والانحراف المعياري 0.987.

اللّغة الفرنسيّة: المتوسط الحسابي 3.62، والانحراف المعياري 1.004.

اللّغة الانكليزية: المتوسط الحسابي 3.49، والانحراف المعياري 1.049.

التّدخل اللّغوي: المتوسط الحسابي 5.79، والانحراف المعياري 0.532.

9-3 الترتيب حسب استجابة العينة:

أ- التّدخل اللّغوي:

تُظهر النتائج أنّ التّدخل اللّغوي هو أكثر جوانب التعدّد اللّغوي شيوعاً بين متعلمي

المرحلة المتوسطة. بلغ المتوسط الحسابي لهذا البعد 5.79، مما يشير إلى اتفاق قوي بين

المستجيبين على انتشاره. الانحراف المعياري المنخفض (0.532) يعكس استقرارًا كبيرًا في الآراء حول هذا الجانب.

ب- الازدواجيّة اللّغويّة:

تأتي الازدواجيّة اللّغويّة في المرتبة الثانية من حيث الشيوع، المتوسط الحسابي لهذا البعد بلغ 4.57، مما يشير إلى توافق كبير بين المستجيبين على انتشاره. الانحراف المعياري (0.932) يشير إلى تقارب نسبي في الآراء حول هذا الجانب.

ج- الثنائيّة اللّغويّة:

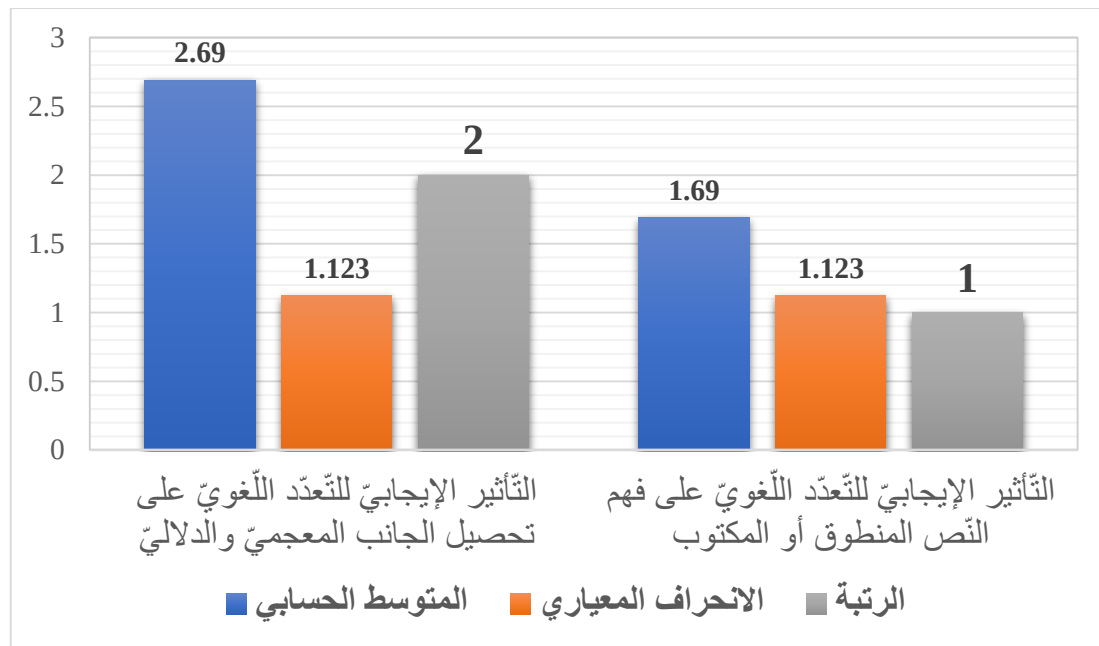
يختلف شيوع هذا الجانب باختلاف اللّغة الثّانية المستخدمة. الثنائيّة اللّغويّة بين العربيّة والفرنسيّة كانت الأكثر شيوعًا ضمن هذه الفئة، حيث بلغ المتوسط الحسابي 3.62. تليها الثنائيّة اللّغويّة بين العربيّة والأمازيغيّة بمتوسط حسابي 3.60. وأخيرًا، الثنائيّة اللّغويّة بين العربيّة والانجليزية بمتوسط حسابي 3.49.

الفرضيّة الجزئيّة الأولى تم تأكيدها بناءً على النتائج حيث يظهر أنّ التداخل اللّغوي هو الأكثر شيوعًا بين مظاهر التعدّد اللّغوي لدى متعلمي المرحلة المتوسطة بالمسيلة، يليه الازدواجيّة اللّغويّة، كما يتضح أنّ شيوع الثنائيّة اللّغويّة يتفاوت بناءً على اللّغة الثّانية المستخدمة، حيث تحتل الثنائيّة اللّغويّة بين العربيّة والفرنسيّة المرتبة الأعلى ضمن هذه الفئة.

2- الفرضيّة الجزئيّة الثّانية:

تنص على أنّ التعدّد اللّغوي يؤثر إيجابًا على تحصيل الجانب المعجمي والدلالي ومن ثمّ تحقيق كفاءة فهم النّص المنطوق أو المكتوب لدى متعلمي المرحلة المتوسطة.

الشكل (5): ترتيب التأثيرات الايجابية للتعدّد اللّغوي على تحصيل اللّغة العربيّة



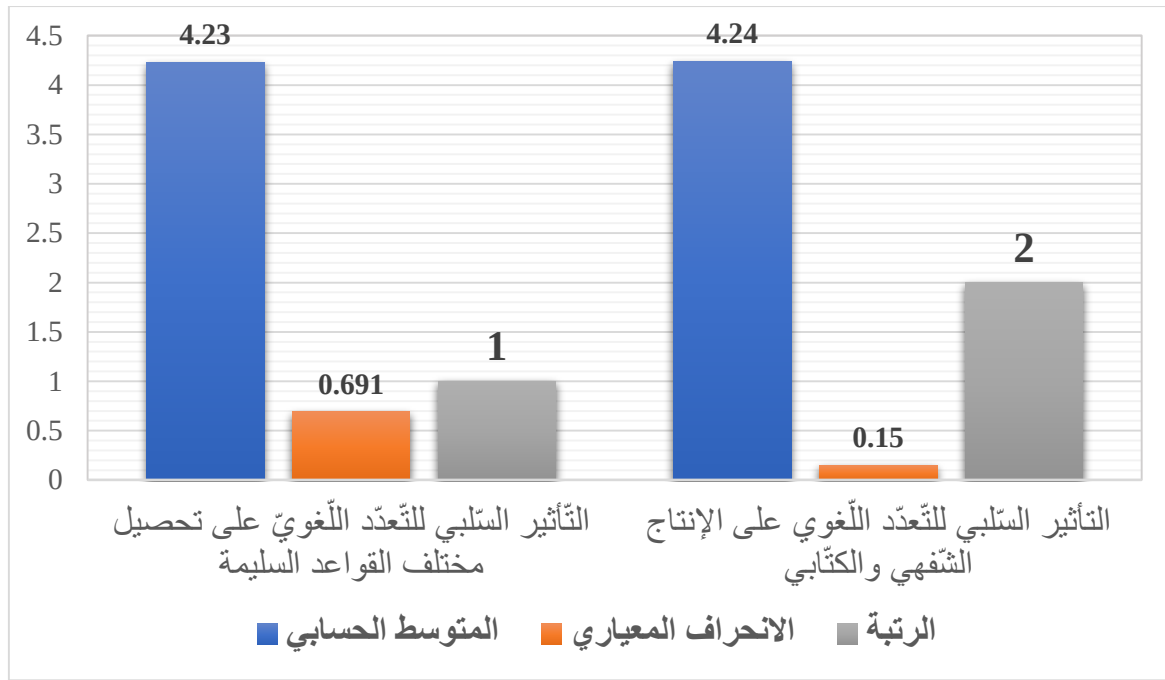
بناءً على المتوسطات الحسابية الظاهرة في الشكل أعلاه، والتحليلات السابقة، يظهر أنّ تأثير التعدّد اللّغوي يختلف في درجة التأثير الايجابي على الأبعاد المختلفة لتحصيل اللّغة العربيّة.

تحصيل الجانب المعجمي والدلالي يبدو أكثر تأثراً مقارنة بفهم النص المنطوق أو المكتوب. وبالتالي يمكن استنتاج أنّ الفرضية الجزئية الثانية مقبولة.

2- الفرضية الجزئية الثالثة:

تنص على افتراض أنّ مظاهر التعدّد اللّغوي تؤثر سلباً على تحصيل مختلف القواعد السليمة والإنتاج الشفهي والكتابي لدى متعلمي المرحلة المتوسطة بالمسيلة، وذلك أنّ التلاميذ يجدون صعوبة في تحصيل الظواهر اللّغوية، وينفرون من الإعراب وحصصه، نتيجة الضغط المعرفي بحجم متراكم، وامتزاج الأنظمة اللّغوية، فيميل عقل التلميذ إلى التسهيل نطقاً وكتابةً وهذا ما يوجد في العامية، فيؤثر ذلك في تحصيله المعرفي واللّغوي.

الشكل (5): ترتيب التأثيرات السلبية للتعدّد اللّغوي على تحصيل اللّغة العربيّة:



بناءً على تحليل البيانات المقدمة في الجدول (الجدول رقم 19) والظاهرة في الشكل (5)، يمكن الآن اعتماد الفرضيّة الجزئيّة الثالثة.

النتائج تشير إلى وجود اعتقاد واسع بأنّ التعدّد اللّغوي قد يؤثر سلبيًا على تحصيل مختلف القواعد السليمة والإنتاج الشفهي والكتابي لدى متعلمي المرحلة المتوسطة. يتفوق مستوى التأثير السلبي على الإنتاج الشفهي والكتابي على تحصيل مختلف القواعد السليمة بفارق طفيف، مما يشير إلى إمكانية تأثرهما بنفس المقدار.

3- الفرضية الجزئية الرابعة:

تنص على افتراض أنّ التعدّد اللّغوي لا يخلو من إيجابيات وسلبيات في التّحصيل اللّغوي لدى متعلمي المرحلة المتوسطة وأنّ سلبيّاته يمكن مواجهتها وإصلاحها، وذلك أنّ النتائج تشير إلى ارتفاع سلبيّات التعدّد اللّغوي مقارنة بالإيجابيات مع إمكانية معالجة سلبيّات التعدّد اللّغوي في التّعليم عبر آليّة التخطيط اللّغوي وانتهاج سياسة تربويّة في التّعليم مواكبة لمستجدات التطور الحضاري، إذ يمكن معالجة المنظومة اللّغويّة في المدرسة الابتدائيّة، وهذا ما اتفق عليه معظم الأساتذة، حيث يرون أنّ هناك فجوة بين المرحلة الابتدائيّة والمتوسطة وتعتبر حلقة السّنة السادسة التي حُذفت سابقًا حلقة وصل بين المرحلتين، بالإضافة إلى تعديل المنظومة التّربويّة والبرامج وطرق تعلّم الفصحى، فيجب أن يتمكن التلميذ في الطور الابتدائي من اللّغة

الفصل الثالث:- انعكاسات التّعدّد اللّغوي على تحصيل اللّغة العربيّة لدى تلاميذ متوسطات المسيلة

العربيّة ومهاراتها ولما يكتمل نضجه الفكري واللّغوي، وتنمو مداركه المعرفيّة ويتقن اللّغة الفصحى نطقا وكتابة يمكنه أن يتعلّم لغة أجنبيّة ثانية وثالثة.

4- اختبار فرضية الفروقات الفرديّة:

في هذا الاختبار أحاول الكشف عن مدى وجود أثر ذو دلالة إحصائيّة للفروقات الفرديّة على إجابات مفردات عينة البحث، وأقصد بالفروقات الفرديّة (طبيعة المتوسطة، الخبرة المهنيّة، الرتبة المهنيّة، المؤهل العلمي، اللغات المتقنة)

1- علاقة مظاهر التّعدّد اللّغوي بطبيعة المؤسسة

أ- جدول المتغيرات الوصفية

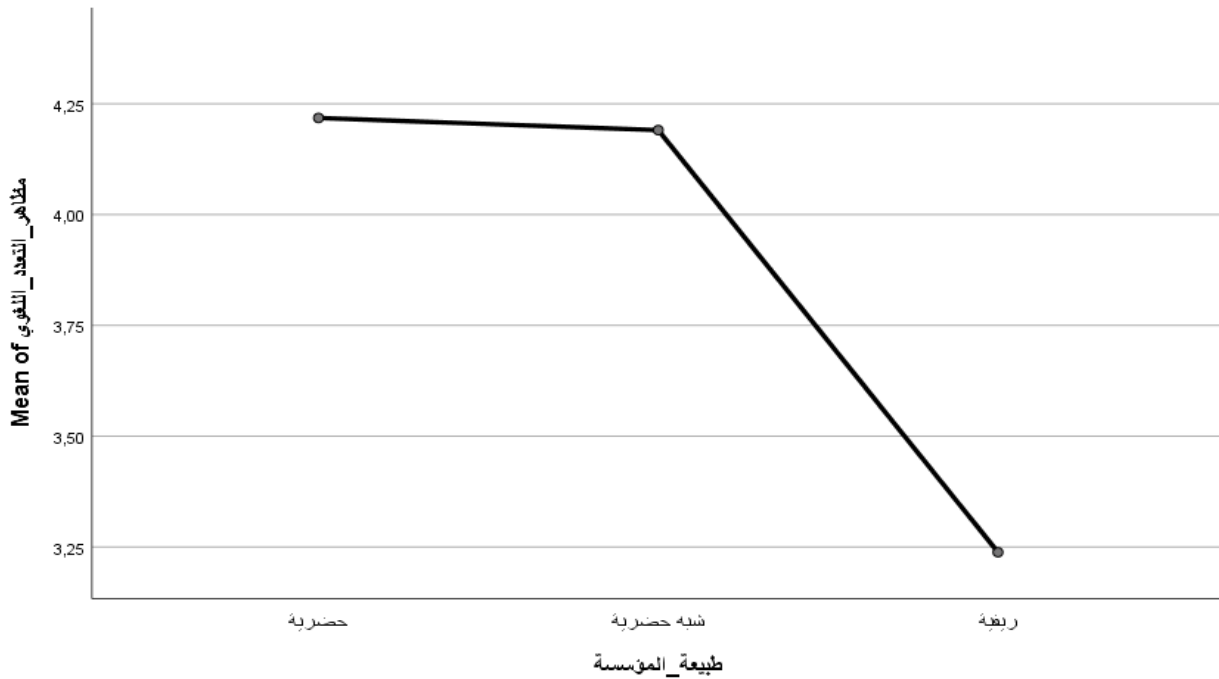
القيمة العليا	القيمة الدنيا	مجال القيمة المعنوية 95%		الخط المعياري	الانحراف المعياري	المعنويّة	N	
		الحد الأدنى	الحد الأعلى					
5	2	4,05	4,38	,081	,506	4,22	39	حضرية
5	3	3,69	4,69	,204	,539	4,19	7	شبه حضرية
4	2	2,00	4,48	,506	1,340	3,24	7	ريفية
5	2	3,88	4,29	,101	,734	4,08	53	النسبة

ب- جدول التّحليل البياني (Anova)

الدالة	اختبار فيتشار F	المتوسط التربيعي	درجة الحرّة	مجموع المربعات	
,003	6,504	2,894	2	5,788	بين مجموعات
		,445	50	22,247	داخل المجموعات في الإجابات(حضري...)
			52	28,035	المجموع

Sig<0.01 عند مستوى دلالة $(\alpha = 0.01)$ ، إذن توجد علاقة تأثير طبيعة المؤسسة على

التّعدّد اللّغوي أعلاها في المؤسسات الحضريّة بعدها شبه حضرية وفي الأخير الريفية



نلاحظ أنّ مظاهر التعدّد اللّغوي تظهر بشكل مرتفع في المؤسسات الحضرية وتقل تدريجيا في المؤسسات شبه حضرية والريفية، ويرجع سبب ذلك أنّ المتوسطات في المدينة فضاء واسع يستقطب التلاميذ من مختلف الولايات، على خلاف المؤسسات شبه حضرية والريفية محصورة البيئة حيث في الغالب المتوسطات تكون فضاء مغلقا للتلاميذ فمعظمهم أبناء المنطقة وبالتالي تقلّ مظاهر التعدّد اللّغوي، خاصة أنّ معظم تلاميذ الريف مدرستهم الأولى هي المدارس القرآنية التي تساعد على تحصيل اللّغة الفصحى.

2- علاقة مظاهر التعدّد اللّغوي بالخبرة المهنية:

أ- جدول المتغيرات الوصفية:

القيمة العليا	القيمة الدنيا	مجال القيمة المعنوية 95%		الخط المعياري	الانحراف المعياري	المعنوية	N	
		الحد الأعلى	الحد الأدنى					
5	3	4,50	4,15	,081	,303	4,32	14	اقل من 5 سنوات
5	2	4,46	3,48	,222	,768	3,97	12	من 5 الى 10 سنوات

الفصل الثالث:- انعكاسات التّعدّد اللّغوي على تحصيل اللّغة العربيّة لدى تلاميذ متوسطات المسيلة

أكثر من 10 سنوات	27	4,01	,861	,166	3,67	4,35	2	5
المجموع	53	4,08	,734	,101	3,88	4,29	2	5

ب-جدول تحليل الثّباين ANOVA

الدلالة.	F اختبار	المتوسط التربيعي	درجة الحرية	مجموع المربعات	
,375	,999	,539	2	1,078	داخل المجموعات
		,539	50	26,957	خارج المجموعات
			52	28,035	المجموع

Sig>0.05 عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.01$)، إذن لا توجد علاقة بين الخبرة المهنيّة ومظاهر التّعدّد اللّغوي، لكن في الواقع المدرسي تظهر أهمية الخبرة المهنيّة في تحصيل اللّغة الفصحى للتلاميذ، فالأستاذ الملتحق جديدا بالمتوسطة ليس كأستاذ الذي سبقه بسنوات في تلقين اللّغة الفصحى.

3-علاقة مظاهر التّعدّد اللّغوي بالرتبة المهنيّة

أ- جدول المتغيرات الوصفية

القيمة العليا	القيمة الدنيا	الحد الأعلى	الحد الأدنى	الخط المعياري	الانحراف المعياري	المعنوية	N	مجال القيمة المعنوية 95%	
5	2	4,30	3,76	,134	,834	4,03	39	أستاذ مرسوم	
5	3	4,55	3,91	,137	,388	4,23	8	أستاذ مستخلف	
4	4	4,37	4,19	,035	,086	4,28	6	أستاذ متعاقد	

الفصل الثالث:- انعكاسات التعدّد اللّغوي على تحصيل اللّغة العربيّة لدى تلاميذ متوسطات المسيلة

المجموع	53	4,08	,734	,101	3,88	4,29	2	5
---------	----	------	------	------	------	------	---	---

ب-جدول تحليل التّباين ANOVA

الدلالة.	اختبار فيتشار F	المتوسط التربيعي	درجة الحرية	مجموع المربعات	
,622	,479	,263	2	,527	بين المجموعات
		,550	50	27,508	داخل المجموعة
			52	28,035	المجموع

Sig>0.05 عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.01$)، إذن لا توجد علاقة بين مظاهر التعدّد اللّغوي والرتبة المهنيّة للأستاذ، وذلك أنّ ظاهرة التعدّد اللّغوي لها مؤثرات مختلفة سياسيّة واجتماعيّة، واقتصاديّة، وما يحدث داخل المؤسسة مرتبط بالسياسة اللّغويّة.

4-علاقة مظاهر التعدّد اللّغوي بالمؤهل العلمي

أ- جدول المتغيرات الوصفية

القيمة العليا	القيمة الدنيا	الحد الأعلى	الحد الأدنى	الخطأ المعنوي	الانحراف المعنوي	المعنوية	N	
5	2	5,06	1,68	,609	1,361	3,37	5	شهادة أستاذ
5	2	4,54	3,77	,180	,721	4,16	16	ليسانس
5	2	4,38	3,71	,159	,691	4,04	19	ماستر
5	4	4,75	3,85	,162	,361	4,30	5	ماجستير
5	4	4,49	4,22	,058	,165	4,35	8	دكتوراه
5	2	4,29	3,88	,101	,734	4,08	53	المجموع

ب-جدول تحليل التّباين ANOVA

الدالة	اختبار فيتشار F	المتوسط التربيعي	درجة الحرية	مجموع المربعات	
,162	1,714	,876	4	3,504	بين المجموعات
		,511	48	24,530	داخل المجموعة
			52	28,035	المجموع

Sig>0.05 عند مستوى دلالة $(\alpha = 0.01)$ ، إذن لا توجد علاقة بين مظاهر التعدّد اللّغوي والمؤهل اللّغوي.

وما ينبغي الإشارة إليه أنّ المؤهل اللّغوي يختلف من أستاذ إلى آخر، فقد يكون الأستاذ خريج المدرسة العليا للأساتذة أو من الجامعة كليّة الآداب واللّغات أو يدرس تخصصا آخر، وهذا ما نجده في المدارس الابتدائية خلاف المتوسطة والثانوية، حيث يوجد من تخصصه علمي ويدرس اللّغة العربيّة في الطور الابتدائيّ، وحسب رأيينا هذا الموضوع يؤثر في التّحصيل المعرفي للغة، لذا يسعى بعض الأساتذة إلى توجيه الهيئة الوصيّة نحو فصل المواد العلميّة عن معلم اللّغة العربيّة ومنحها لأساتذة مختصين، فالمدرسة الابتدائية مجال خصب لتلاقح المعارف، ومعارف، ومعارف، وهي اللّبنة الأساسيّة التي يبني عليها التلميذ معارفه وتكوينه، وأي خلل يحدث في هذا الطور الحساس فإنّه يسبب اضطرابا وخللا يصاحب التلميذ في الأطوار التّعليميّة اللاحقة.

5-علاقة مظاهر التعدّد اللّغوي باللّغات المتقنة:

أ- جدول المتغيّرات الوصفية

القيمة العليا	القيمة	95% مجال القيمة المعنويّة	المعنوية	N	-6
---------------	--------	---------------------------	----------	---	----

الفصل الثالث:- انعكاسات التعدّد اللّغوي على تحصيل اللّغة العربيّة لدى تلاميذ متوسطات المسيلة

			الانحراف المعنوي	الخطأ المعنوي	الحد الأدنى	الحد الأعلى	الدنيا	
الانجليزية	5	3,37	1,361	,609	1,68	5,06	2	5
الفرنسيّة	16	4,16	,721	,180	3,77	4,54	2	5
الأمازيغيّة	5	4,30	,361	,162	3,85	4,75	4	5
المجموع	26	4,08	,734	,101	3,88	4,29	2	5

ب-جدول تحليل التباين

الدلالة.	F اختبار فيتشار	المتوسط التربيعي	درجة الحرية	مجموع المربعات
,519	,766	,220	3	,659
		,287	49	14,058
			52	14,717
				المجموع

Sig>0.05 عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.01$)، إذن لا توجد علاقة بين الفروقات الفرديّة ومظاهر التعدّد اللّغوي، ولكن ما يجدر الحديث عنه أنّ الأساتذة الذين يتقنون اللغات الأجنبية يمتلكون كفاية التّواصل مع التلاميذ الأجانب مما يسهل عمليّة التّحصيل اللّغوي للمتعلّمين.

بناء على ما سبق ذكره فإنّ مظاهر التعدّد اللّغوي لا علاقة لها بفرضية الفروقات الفرديّة، إذ تدخل الفروقات الفرديّة في شخصية المعلم وكفاءته، فكلّما كان الأستاذ متمكناً كلّما تمكن من تحقيق التّحصيل المعرفي للتلاميذ.

ثالثا: نتائج الدّراسة الميدانية:

من خلال زيارتي لمتوسطات المسيلة المعنية بالدراسة الميدانية، وحضوري فيها لحصص مادة اللّغة العربيّة بمختلف أنشطتها تبين لي ما يلي:

أ- تقييم مهارة القراءة والإنتاج الشفوي:

لاحظت أنّ المتعلم في حالة ممارسته الازدواجيّة اللّغويّة يميل إلى استعمال العاميّة في مكان العربيّة في التعبير الشفوي، وفي حالة ممارسته الثنائيّة اللّغويّة أو التداخل اللّغوي يميل إلى استخدام اللّغة الأم لديه، باعتبار العاميّة أو اللّغة الأم هي الأسهل نطقا عنده، ويرافق هذا بعض العيوب الصوتيّة ومنها:

أ- دخول حرف (v) وحرف (p) إلى لسان المتعلمين أثناء نطقهم واستعمالهم اللّغة العربيّة قراءة جهوريّة وإنتاجا شفويا، رغم أنّ أصل الحرفين من اللغتين الفرنسيّة والانجليزيّة، وهذا ناتج عن التداخل اللّغوي بالدرجة الأولى ثمّ الثنائيّة اللّغويّة بالدرجة الثّانية، وهذه الأخيرة هي التي يتضح فيها اختلاف خصائص اللّغة الأم عن اللّغة الهدف.

ب- تغلب اللّكنة المتمثلة في أصوات (آغ، آنغ) في نهاية الكلمات والجمل مما يؤثّر سلبا على فصاحة الكلام، ومرد ذلك هو الثنائيّة اللّغويّة بدرجة أولى ثمّ التداخل اللّغوي.

ج- نطق بعض الكلمات بفونيمات مشابهة لفونيمات الكلمة مثل: قال وقال، نتيجة الازدواجية اللّغوية.

ب- تقييم الإنتاجات الكتابية:

بعد الاطلاع على إنتاج مكتوب المتعلمين لاحظت ما يلي:

أ- على المستوى الصرفي:

الخلط في توظيف الأزمنة بين الماضي والمضارع في الأفعال مما يشي بعدم القدرة على التحكم في المادة الصرفية، وسببه هو الازدواجية اللّغوية.

ج- على المستوى النحوي والتركيبى:

ضعف في تكوين الجمل الصحيحة عند من يتصفون بالثنائية اللّغويّة بالدرجة الأولى ثمّ من يسلكون الازدواجية اللّغويّة والتداخل اللغوي، بسبب التأثير الشديد بأنماط اللغات الأخرى، مثل بدء الجملة بالاسم بدل الفعل على غرار اللغات الفرنسيّة والانجليزيّة، وبخلاف العربيّة التي تميل إلى الانطلاق بالفعل في جملها.

د -تقييم مهارة الفهم

يبدو أنّ كلّ مظاهر التعدّد اللّغوي تساهم في تقويّة المادة المعجميّة والدلاليّة لدى المتعلمين، لأنّها تؤدي إلى تقريب المعنى وتبسيطه وبالتالي تسهيل الفهم وتسريعه، ومنه تنمية الرّصيد اللّغوي المعجمي لدى المتعلم وتقوية مهارة الفهم، وهذا بدرجة أعلى على مستوى النصوص المنطوقة منها في النصوص المكتوبة، وبالتالي المهارات التي تتأثر إيجابا بالتعدّد اللّغوي هي مهارة الفهم.

5-2 إيجابيات التعدّد اللّغوي على تحصيل اللّغة العربيّة لدى متعلمي مرحلة المتوسط بالمسيلة:

إثراء الرّصيد اللّغوي المعجمي للتلاميذ وتحقيق كفاءة التّواصل الاجتماعي عن طريق الاطلاع على ثقافات الشّعوب والاتصال بالتكنولوجيا ومواقع التّواصل الاجتماعي، حيث أصبح العالم قرية صغيرة، فيمكن للتلاميذ أن يستعملوا برامج أجنبيّة تساعدهم على التّحصيل الدّراسي. أثبتت نتائج الدّراسة تفوق النّجباء في التّحصيل اللّغوي والمعرفي، قد لا يكون هناك أي خطر على اللّغة الأم في حالة تدريس عدد قليل من المواد العلميّة في جميع مراحل التّعليم إلى جانب اللغات الأجنبيّة التي لا يتعلمها الفرد إلّا إذا أتقن اللّغة الفصحى، لأنّه يكتسب خبرة في تعلم اللّغة بشكل عام.

6-2 سلبّيات التعدّد اللّغوي على تحصيل اللّغة العربيّة لدى متعلمي مرحلة المتوسط بالمسيلة:

1- تدني مستوى قدرة المتعلم على التعبير مشافهة وكتابة بالفصحى (الضعف اللّغوي على المستويين الشّفهي والكتابي): فالمتعلم بحاجة إلى رصيد معجمي يكفي في جميع المواقف والوضعيّات التّواصلية التّعليميّة والتّعلميّة.

2- التّفكير بلغة والتلفظ بأخرى كالتّفكير باللّغة الأم (العاميّة مثلاً أو الأمازيغيّة)، والتّعبير (بالفصحى أو الفرنسيّة):

ومن الأمثلة التي يكثر فيها الخطأ المرتكب من قبل المتعلم في المدرسة نجدها لا تحصى بسبب قرب العاميّة من العربيّة الفصحى، ولهذا نجده ينتج في المستوى الصرفي الكثير من الأخطاء، والسبب أنّ العربيّة الفصحى تفرق بين المفرد والمثنى والجمع، على خلاف العاميّة كأن يقول التلاميذ في العاميّة: "التلميذان أنجزوا الواجب"، ولا يقولوا: "التلميذان أنجزا الواجب"، "هنّ أكلن التفاحة"، "هنّ أكلوا التفاحة"... وغيرها من التراكيب، وهذا سيؤدي إلى خلط للمفاهيم وللأفكار والأساليب والتراكيب، وفساد الملكة اللّسانية وصعوبة الفهم والاستيعاب والتعلم، وبالتالي نفور التلاميذ عن ممارسة نشاط التعلم.

3- حدوث تداخل بين اللغات صوتيّا وصرفيّا وتركيبيا ودلاليا:

تفشي ظاهرة التّداخل اللّغوي بين اللغات واللهجات خاصة بين العربيّة العاميّة واللّغة الفرنسيّة، إلى جانب اللّغة الأمازيغيّة عند النّاطقين بها، وهذا الوضع يسهم في اكتساب المتعلم للغة الهجينة ستؤثر عليه فيما بعد، ويزداد الأمر حدة عند المتعلمين الجزائريين الوافدين من بيئات لغوية مختلفة (من الشمال إلى الجنوب ومن الشرق إلى الغرب... إلخ) لأسباب اقتصادية (العمل، التجارة...)

مثل: أ - التداخلات الصوتيّة:

- نطق وكتابة بعض الأصوات خاطئة وهذا يرجع إلى تأثر التلاميذ بالنطق العامي مثل:

(الهاتف)، (portable)، (téléphone)، (يايا)، (أبي، papa)، (تعطل المقود، تعطلت الفولا)،
(volant de la voiture)

تداخل الحروف بين الفرنسيّة والعربيّة: حرف (ب، ف)، (p، v)، وذلك لعدم وجود مقابل لهذه الأصوات في اللّغة العربيّة؛ فغالبا ما ينطق حرف (P) (باء) و(v)، (ف) نحو قول المتعلم:

(اشتريت بورطابل، رحت الفارمسي وشريت فورمادا، بومادا)، (اشتريت هاتقا، ذهبت إلى الصيدلاني، اشتريت مرهما)، (ركبت سيارة يايا وطُحنا اومپان، ونزلت ودورت الـفولا) عوض (ركبت سيارة أبي، وتعطلت في الطريق، فنزلت وأدريت المقود).

عدم إدراك بعض القواعد النطقية للغة الفرنسيّة مثل: نطق حرف (ph) ب (F) وبعض الحروف الفرنسيّة تنطق في مواضع وفي مواضع أخرى لا تنطق مثل حرف (h) كتابة بعض الحروف خاطئة تأثرا بالنماذج العاميّة مثل: (سدني، صدقني)

ب - التداخلات الصرفيّة:

الخلط بين أدوات التكرير والتعريف وحذفها في أحيان كثيرة مثل: (دخل معلم إلى قسم)، (دخل المعلم إلى القسم).

-عدم التفريق بين أدوات الربط والافراد والتنشئة والجمع مثل: (عملوا التلاميذ على مراجعة الدرس، ذهبوا التلاميذ إلى المطعم)، (عمل التلاميذ على مراجعة الدرس، ذهب التلاميذ إلى المسجد)، (أنتم في وضع تؤسفوا عليه)، (أنتم في وضع مؤسف)

- الخلط في تصريف الأفعال مع الضمائر المناسبة، كثيرا ما يسهو التلاميذ عن إلحاق علامة الجمع مثل: (وجدت قطعة، وأصبحت صديقي)، (وجدت قطعة وأصبحت صديقتي) نطق ما لا يكتب، وكتابة ما لا ينطق نحو: (كتابن، كتاب)، (هذا، هذا)، (كتبو الدرس، كتب الدرس).

ج- التداخلات التركيبية:

تأثر التلاميذ باللّغة الأم بسبب الإهمال في الاعراب واستصعاب النحو والقواعد اللّغويّة، وهذا ما جعل التلاميذ ينفرون من حصص الظواهر اللّغويّة حيث يخيم على التلاميذ الصمت، ويكون موقفهم سلبيًا فقط يستمعون للأستاذ ويسجلون القاعدة النحويّة، على خلاف حصص التعبير الشّفهي والكتابي التي تظهر فيها حرية المتعلم ومثال ذلك:

- يتوجه الفلاحين للمزرعة ← الفلاحون ← فاعل مرفوع بالواو
- رأيت الفلاح مبتسم ← مبتسمًا ← مفعولا به منصوب لأنّ رأى فعل متعدي
- لم تكتبون الدّرس ← لم تكتبوا الدرس ← حذف النون لأنّه من الأفعال الخمسة.
- لم يجري ← لم يجر ← حذف حرف العلة لأنّ الفعل معتل.

د- التداخلات المعجميّة:

- يغلب على التلاميذ التفكير العامي وهذا ما نلاحظه في حصص التعبير ومثال ذلك كلمة: (واش درت فيها)، (ماذا فعلت)، (وين كنت)، (أين كنت؟) (طيببت لعجوز الأكل)، (طبخت الأم الأكل).
- إقحام العاميّة بكثرة في التّعابير مما يسبب ركافة التّعابير اللّغوي مثل: (فتحت الفريجيدار، جببت قرعة ماء)، (فتحت الثلاجة وأخرجت زجاجة ماء)، (رحت نشري تبانة خبز)، (اشتريت الخبز)، (رحت لفارمسي نشري دوا)، (ذهبت إلى الصيدليّة لشراء دواء).

4-العسر اللغوي:

هو صعوبة في تعلم واستخدام اللّغة ويشمل كلّ مظاهر الاضطرابات اللّغويّة التي تصيب المتعلم، ويمكن أن يظهر في عدة أشكال مثل: عسر القراءة، عسر الكتابة، عسر الفهم، عسر النطق، عسر التعلم اللّغوي.

وسببه الاضطرابات اللّغويّة لدى المتكلم نتيجة خلل نفسي أو عضوي في وضعيّة لسانيّة ما، كضعف القدرة على ارتجال الكلام كقطع الجمل واستئناف جمل أخرى بدون إيصال الفكرة

للمتلقى والبحث عن الألفاظ المناسبة والإفراط في استعمال المفردة الواحد في عدة سياقات، ونجد هذه الظاهرة كثيرا وحتى في الأوساط الجماعية وغير الناضجة ثقافيا.¹

5-اللفظ اللغوي:

تداخل الأصوات بين الأنظمة اللغوية في المدرسة سبب اللفظ اللغوي فظهرت على السنة التلاميذ أصوتا مبهمة مختلطة، واللفظ لغة عند ابن منظور في لسان العرب هو: "الأصوات المبهمة المختلطة، وفي الحديث ولهم لُغَطٌ في أسواقهم، اللفظ صوت وضجة لا يفهم معناه، وقيل هو الكلام الذي لا يبين، يُقال سمعت لُغَطَ القوم، والكسائي: " سمعت لُغَطَ القوم ولُغَطًا، وَقَدْ لُغَطُوا يَلُغَطُونَ لُغَطًا وَلُغَطًا وَلِغَاطًا."؛ وَذَلِكَ عِنْدَمَا يَحْجِمُ الْفَرْدُ الْكَلَامَ وَالتَّوَاصُلَ إِلَى أَنْ تَشْتَدَّ مَلَكَتُهُ اللَّغَوِيَّةُ وَيَسْتَقِيمَ لِسَانُهُ، وَيَفْصَحُ قَوْلُهُ فَسَيَعْبِرُ عَنْ أَغْرَاضِهِ فِي الْمُسْتَقْبَل.²

6- التباس في المفاهيم وغموض التصورات:

يحدث التباس المفاهيم وضبابية التصورات إذا تغير الأنساق اللغوية عند تفاعلها، فإذا ما لمسنا أن اللغة هي محدثة التصورات المكونة في الأذهان عن العالم الخارجي فيترتب عن هذا منطقيًا أن يؤدي التغيرات الحادثة في نسق اللغة الى تغيير في تصور الواقع، وتؤكد هذا النظريات اللسانية الكلية القائمة على فرضية أن اللغة نسق خلوي مطبوع خلقه في عضو الدماغ البشري، بحيث تكون اللغة ملكة واحدة في أذهان كل البشر والنسق الواحد في الأذهان تصورا واحدا عن العالم.³

7 - نقص الحصيلة اللغوية للتلاميذ بسبب قلة القراءة والاستفادة من الكتاب:

إن نقص القراءة والمطالعة هي نتيجة بُعد التلميذ الجزائري عن لغته الرسمية (العربية الفصحى)، وهذا لتواصله مع محيطه بلغة أخرى، فنلقى اللغة الرسمية حبيسة المدارس والجامعات فقط فهو لا يستعملها إلا في هذه الأوساط، وعدم التزام الكثير من الأساتذة باللغة

¹ ينظر، محمد الأوراعي، التعدد اللغوي وانعكاساته على النسيج الاجتماعي، ص59.

² ابن منظور، أبو الفضل جمال الدين، لسان العرب، مادة (ل، غ، ط)، ج5 ص566.

³ بلقاسم جياب، صادق زيان، مفاهيم التعددية اللغوية وإشكالاتها ملتنقى وطني: التعددية اللغوية عند الفرد المهاجر وأثرها في

تعليم وتعلم اللغة العربية، جامعة مسيلة، يوم 2022/12/14، ص6.

العربيّة الفصحى داخل القسم، حيث يستخدم بعض الأساتذة الألفاظ من اللّغة الأجنبيّة أو لهجة منطقية، وهذا ما يؤدي إلى صعوبة الفهم لبعض الطلبة الذين لا يفهمون هذه اللّغة فقد يسبب لبسا وغموضا يؤدي إلى كثير من الخلافات.

8- إبدال الحروف وتغيير الحركات والحذف بالإضافة والمزج والنّحت يجعل التّحريف يصل بالكلمة إلى حد يخفي معالم الأصل المنقول عنه يلحق ضررا باللّغة الأولى، وهذا الضّرر تلحقه اللّغة الثّانية باللّغة الأولى، وهنا لا بدّ من تمييز اكتساب لغة ثانية تنتمي إلى منظومة واحده كالعربيّة بالنسبة إلى لهجاتها، وبين لغة ثانية مختلفة أي لغة أجنبيّة.

لاحظ العلماء في هذا الصدد أنّ اكتساب لغة ثانية قبل اكتمال اكتساب اللّغة الأولى يمكن أن يؤدي إلى إرباك لغوي يصاحب المتعلم طول حياته.¹

9- صعوبة التّواصل وسوء التّحصيل العلمي والثقافي في مختلف المؤسسات التّربويّة والاجتماعيّة:

يجد المتعلم نفسه أمام لغات جديدة عن لغته الأم، يكرس مهاراته لاستيعاب تراكيب ودلالات اللّغة الجديدة، بينما يكون في الوقت نفسه ساهيا عن الجانب التّركيبي والدّلالي في لغته الأم، ولأنّ التعدديّة اللّغويّة لدى الفرد عامة والطفل خاصة تشكل عقدة في نموه اللّغوي والمعرفي والفكري والنفسي²

10- خطأ تدريس اللّغة الأجنبيّة في المستوى الابتدائي:

إنّ التّعليم الابتدائي هو الساحة الأساسيّة لمعركة اللّغات، وهو الخطأ الذي وقعت فيه المنظومة التّربويّة في الجزائر، حيث تم إقرار تعليم الأطفال منذ صغر سنهم وبشكل متواز لغتين حضاريتين كبيرتين متعارضتين تماما ويتعلق الأمر بالعربيّة والفرنسيّة، والتوجه اليوم نحو اللّغة الانجليزية بالإضافة إلى الأمازيغيّة، وذلك في الوقت الذي لم يتجاوز فيه الطفل مرحلة الادراك والتميز، وهو برنامج لا يقدر تحمله حتّى الأطفال المنحدرون من برجوازيّة وفي

¹ ينظر، تيسير الكيلاني اللّغة العربيّة الدارجة وعلمية توحيد المصطلح مشاكل وحلول، اللسان العربي العدد 54 ص 163.

² ينظر، لاصب وردية، الواقع اللغوي الجزائري: اللّغة الأم، ص 72.

هذا يقول مبارك ربيع: "هذا كله يجعل الوضع التّعليميّ صعبا... وبحسب تعبير ديبلوماسي أمريكي "إنكم تطلبون من أبنائكم أكثر مما يلزم، إذا قرّن بواقع المتعلم الأمريكي.."¹

2-7 الحلول المقترحة لمواجهة سلبيّات التعدّد اللّغوي عند المتعلمين بالمتوسط وبالأطوار الأخرى:

سعت من خلال هذه الدراسة مقارنة ظاهرة التعدّد اللّغوي في المدرسة الجزائرية وتجليّاتها في التّحصيل الدراسي وآثارها على تعلم وتعلّم اللّغة العربيّة؛ وتوقفنا بداية عند تعريف المفاهيم المركزية، وتحديد مفهومي التعدّد اللّغوي والتّحصيل اللّغوي وأشكالهما وأثرهما في تحقيق التنمية اللّغويّة الجزائرية، ثمّ بسطت قول العلماء في التأثير السلبي للتعدّد اللّغوي على مسار التنمية اللّغويّة للمتعلّم في ظل المشهد اللّغوي المعقد في الجزائر، وخلصت إلى ضرورة اعتماد مجموعة من المبادئ الأساسية في سن القوانين التّربويّة ووضع السّياسة اللّغوية؛ فاللغة وعاء حضاري لثقافة المجتمع وجب التخطيط المحكم والتسييس للمحافظة عليها، لذا حاولت رصد بعض الحلول المساعدة في مواجهة التحدي ويمكن أن نجملها كالآتي:

- العمل على إنشاء معاهد متخصصة في تعليم اللّغة العربيّة والتعرف على الطرق التي تساعد على تعليم اللّغة في وقت قصير وبمجهود أقل.
- تدريب المعلمين على طرق التدريس تبعا للمستجدات ومواكبة العولمة.
- وضع أشرطة مسجلة تحتوي محادثات تساعد المتعلم على التركيز والنطق الصحيح للأصوات والكلمات.
- وضع مواقع في الشبكة (الأنترنت) لتعليم اللّغة العربيّة واستعمال التقنيات التكنولوجية الحديثة مثل: المعاجم الإلكترونيّة التّعليميّة.
- تحفيز الطلاب في تعلم اللّغة مهما بلغت صعوبة المادة.

¹ الياس بلكا ومحمد حراز، إشكالية الهوية والتعدد اللغوي في المغرب العربي -المغرب نموذجا-، مركز الامارات للدراسات والبحوث الاستراتيجية، دولة الامارات العربيّة المتحدّه أبو ظبي، ط1، 2014، ص 131 .

- ينبغي على صناع القرار والمختصين ضبط المنظومة المصطلحيّة لسائر المفردات المتداولة في حقل الدراسة العلميّة للتعدّد اللّغوي.
 - اقترح الباحث صالح بلعيد سياسة لغوية تراعي مقام اللّغة الرسمية (اللّغة العربيّة) واللّغة الأم (الأمازيغيّة) واللّغات الأجنبيّة، وهذا من جملة ما تستهدفه التّرميّة اللّغويّة، إذ قدم تصورا للسياسة اللّغويّة في الجزائر في إطار السياسة التّربويّة التي يمكن رسمها على المدى البعيد ويمكن ذكر ركائزها كالآتي:
 - فتح حوار وطني شامل حول السياسة اللّغويّة والتّربويّة.
 - ضبط موقع اللّغة الرسمية في الخطاب الرسمي.
 - كيفية الاهتمام باللّغة المحلية.
 - تدريس اللّغات الأجنبيّة.¹
- ويمكن تحليل الاقتراح كالتالي:
- تبني سياسة لغوية محكمة وقويّة في الداخل والخارج من طرف صناع القرار والسعي إلى تخطيط لغوي منسجم وفق مستجدات التطور التّقني.
 - اتخاذ إجراءات وتدابير خاصة مثل تفعيل سياسة العقاب الجزائي عند تجاوز توظيف اللّغة العربيّة الفصحى في المؤسسات التّعليميّة والمؤسسات الحكوميّة.
 - غرس قيم ومبادي تجعل المتعلم يعتز بلغته ويوظفها في مواقع التّواصل الاجتماعي ولا يتأتى ذلك إلّا بإصلاح المنظومة التّربويّة.
 - إعادة ترتيب المدرسة الجزائرية يشمل كلّ ما يتعلق بداخل المدرسة (المناهج / الإدارة / القوانين / المعلمين / المشرفين / المدرّاء).
 - فتح معاهد مخصصة لتدريب المعلمين والمشرفين وكلّ الأعضاء الفعالة والأسلاك المشاركة في العمليّة التّعليميّة.

¹ صالح بالعيد: اللّغة الأم الواقع اللغوي في الجزائر، اللّغة الأم، ص21.

- الاستعانة بالخبراء في اللّسانيّات وعلم التّربيّة وعلم النّفس لإعادة النّظر في مناهج التّعليم ودعوة الشركاء في العمليّة التّعليميّة إلى توحيد لغة التّدريس واعتماد اللّغة الفصحى.
- منح سلطة القرار لأهل الاختصاص.
- سبل الاستفادة من إيجابيّات التعدّد اللّغوي لتحصيل اللّغة العربيّة.
- وبناء على الطرح السابق استنتجت أنّ التعدّد اللّغوي في المدرسة الجزائرية سلاح ذو حدين، وتكمن الحكمة فيه بتبني سياسة راشدة وتخطيط محكم، وتولي هيئات الدولة وصناع القرار ذلك في المستوى الدّاخلي والخارجي.
- ومن هذا المنطلق أصبح موضوع التعدّد اللّغوي مسألة تثير اهتمام مختلف الباحثين في شتى التخصصات، وانقسم الباحثون إلى فريقين في ظل التعدّد اللّغوي بين براديم الهيمنة وبراديم التواصل*، بين مؤيد للانفتاح لما يحمله من إيجابيّات على التّميّة الثقافيّة، ومعارض له بحجة سلبيّاته على اللّغة الأم وتأثيره في التعلم والتعليم.

* البراديم: النموذج الفكري أو المنهج.

خلاصة الفصل التطبيقي:

من خلال المقاربة التطبيقية يمكن استخلاص النتائج الآتية:

- يعاني تلاميذ متوسطة المسيلة من ضعف لغوي على مستوى التعبير الشفهي والكتابي، حيث يؤثر التعدّد اللّغوي سلبا على التّحصيل اللّغوي وتنمية المهارات اللّغوية ويرجع السبب إلى المكتسبات القبلية التي اكتسبها التّلاميذ في المرحلة الابتدائية، إذ أجمع العلماء والباحثون والمفكرون أنّ المدرسة الجزائرية تعاني من اضطراب لغوي بسبب المنظومة اللّغوية الحديثة التي يستند إليها المنهاج التربوي، فالتلميذ في طور الابتدائي لا يتمكن من مهارات اللّغة العربيّة حتّى يصطدم بأنظمة لغوية أجنبية مختلفة عن اللّغة الفصحى ناهيك عن الحصيلة المعرفية لبقية المواد، وبعد التلميذ الجزائري عن استعمال اللّغة الفصحى، فهي مختلفة عن لغة المنشأ (العامية)، ولا يستعمل الفصحى إلّا في المدرسة وبعض المقرّرات، فينشأ التلاميذ في هذا الخل اللّغوي ويؤثر على التّحصيل الدّراسي سلبا.

- التعدّد اللّغوي الموجود في متوسطات عينة الدّراسة ولاية المسيلة بمختلف مظاهره (الازدواجية اللّغوية (فرنسيّة، عربيّة)، (عربيّة، انجليزية)، (أمازيغيّة، عربيّة))، الثنائية اللّغوية (العامية، العربيّة)، (الفرنسيّة، الانجليزية). وخلف ذلك ما يلي:

- الصراع بين العربيّة الفصحى الكلاسيكية والعربيّة العامية.

- الصراع بين الأمازيغ أنفسهم حول تعليمية الأمازيغيّة (الاختلاف حول الأبجدية المناسبة: الحرف العربيّ، الحرف اللاتيني، التيفيناغ).

- الصراع بين العربيّة واللّغات الأجنبية (الفرنسيّة)، خاصة في الإدارة والمحافل الرسمية والمؤسسات السياسيّة، وكذا الصراع بين الفرنسيّة والانجليزية، ومرد ذلك تشعب المذاهب والتيارات والنخب وانقسامهم بين المذهب العروبي، المذهب الأمازيغي، أصحاب التّوجه الفرونكوفوني، وكذا التّوجه الانجلوفوني.

- تظهر نتائج الشكّلين السابقين (الازدواجية والثنائية) في مظهر (التداخل اللّغوي) وأثرهم سلبي أكثر من الايجابي، ولا يقتصر الأمر على (اللّغة الفصحى)، وحسب بل حتّى أساتذة

اللغات الأجنبيّة يعانون من اختلاط الأنظمة اللّغويّة بين (العربيّة والعاميّة والأمازيغيّة) والأجنبيّة (الفرنسيّة والانجليزية)، ويبدو جليّا في إنتاجات التلاميذ على المستويين (منطوق، مكتوب)، من خلال جميع مستويات اللّغة بشكل مرتفع (الصوتيّة والصرفيّة والتركيبيّة) ويقل تدريجيا في المستويات اللّغويّة (الدلاليّة والمعجميّة)، ويمكن أن أجمل هذه المظاهر كالآتي:

أ-المستوى الصّوتي والصّرفي: (مقارنة بين العاميّة والفصحى)

يعتبر الباحثون العاميّة وليدة الفصحى، وذلك أنّ اللّغة العربيّة حافظت على أصواتها بسبب ارتباطها بقدوسيه القرآن الكريم، لذا العاميّة سليّة الفصحى فطرات التغيرات في بعض الأصوات نذكرها:

- تخفيف نطق الهمزة والتسهيل مثل: (فاس، كاس، جيت، كليت، نوض)، (فأس، كأس، أكلت، انهض، جئت. ..)

- نطق حرف (القاف)، (ف) مثل: (قلت، مقص، فاز)، (قلت، مقص، غاز)

- البدء بالسّاكن مثل: (كليت)، (أكلت). ..

- حذف (ال) التعريف مثل: (مبارح)، (البارحة)، (دزاير، الجزائر...)

ب-المستوى الصّوتي (مقارنة العربيّة باللّغة الفرنسيّة)

- تغيير بعض الأصوات لعدم وجود مقابل لها في العربيّة أو العكس:

(ظاد،)، (p.v)- تغيير الحركة بالمد أو التقصير في الكلمة بما يناسب العاميّة في

النطق، بالحذف أو الابدال مثل: (ركبت في الطومبيل والتقيت بصاحبي فرملي)، (

(tomobile) (infirmier)، (ركبت في السيارة والتقيت بصديقي الممرض)

ج- المستوى النّحوي والتركيبيّ: (مقارنة بين العاميّة والفصحى)

- توافق الجملة الفعلية والاسميّة في العاميّة للتركيب الفصيح

- يستعمل الفعل والفاعل بصيغة الجمع عوض الافراد أو التثنية رغم وجود ضمائر تدل

على المثني.

- إهمال قواعد الاعراب ومن أمثلة ذلك نصب ماحقه الرفع أو رفع ما حقه النصب أو حذف النون من الأفعال الخمسة في حالة الرفع أو عدم حذف حرف العلة...

د-المستوى التركيبي والنحوي (بين العربيّة والعاميّة والفرنسيّة والانجليزية)

- الكتابة والتعبير بلغة هجينة تحتوي على جمل وألفاظ من لغات مختلفة والتي تشكل ثنائيّة لغوية (فصحى، عاميّة) أو ازدواجيّة لغوية (عربية، فرنسية)، (عربية، انجليزية)، مع تداخل كلمات من لغات أخرى كالأمازيغيّة والإسبانيّة نحو قول المتعلم: (أعطيني ندير photocopie على الواجب)

- فصحي عامية فرنسية عربية:

وتقدير التّركيب بالفصحى: أنجز لي صورة طبق الأصل على الواجب

- (جيب الدراهم ونديرلك photocopie على الواجب).

- وتقدير التّركيب بالفصحى: (أحضر لي المال وأطبع لك الواجب).

- (أنا تقورماطيت(formaté) في مخي من قاعدة البدل وما قدرتش نفهمها.)، وتقدير التركيب(لا أستوعب القاعدة، لم أستطع فهم قاعدة...)، (وما قدرتش، لم أقدر)، (أداة النفي، الفعل)، نلاحظ ظاهرة التّداخل تظهر بنسبة عالية في الثنائيّة اللّغويّة (العربيّة، العاميّة)، وحتى في العاميّة يوجد ألفاظ مشتقة من اللّغة الإسبانيّة يستعملها التلاميذ مثل:

- (ركبت في البابور babor)، (ركبت في السفينة)، (babor، السفينة كلمة اسبانيّة)

- (اللامبة طفات)، (lampeara، المصباح، (اشترى لي أبي صندالة)، (sandalai، نعل صيفي)

- تحويل الأفعال والأسماء داخل التركيب العربي مع تحريف نطق هذه الكلمات وإخضاعها لتصريف العربي نحو قول المتعلم:

- (أنا ديسيديت، décider نحفظ الدرس قدوة)، ما يقابلها في الفصحى (سأحفظ دروسي

غدا)، (décider)

هـ- المستوى الدلالي والمعجمي:

من خلال دراستي للمستوى الدلالي ومقارنته بالفصحى وجدت أنّ التّلاميذ متأثرون بالعاميّة اللّغة الأمّ التي يتحدثون بها داخل الأسرة سواء الدارجة أو الفرنسيّة أو الأمازيغيّة أو الانجليزية، وتحصلت على النتائج الآتية:

- العامية التي يتحدث بها تلاميذ المسيلة تحتوي على ألفاظ فصيحة تخضع لجميع الظواهر الصوتيّة الموجودة في الفصحى.
- ألفاظ من اللّغة الأمازيغيّة التي تعتبر لغة أم لكثير من المناطق الجزائرية.
- ألفاظ فرنسية بسبب الاستعمار.
- ألفاظ انجليزية بسبب التكنولوجيا ومواقع التّواصل الاجتماعيّ.
- يؤثر التعدّد اللّغوي سلباً على قدرات التلاميذ فيظهر عند معظمهم اضطرابات لغوية نفسيّة متمثلة في عسر القراءة، عسر التّواصل، ويؤدي إلى صعوبة الفهم والاستيعاب.
- لاحظت أنّ هذه الأخطاء اللّغويّة تقلّ في الخطاب المكتوب مقارنة بالخطاب الشّفهي بنسبة كبيرة، حيث سجلت حالات تأثير بالتعدّد اللّغوي في مائتين وثمانين ورقة تعبير كتابي، في حين خلت مائة ورقة من وجود هذا التأثير.
- شمل الخطاب الكتابي للتلاميذ أخطاء لغوية متنوعة (صوتيّة، صرفيّة، تركيبية، دلالية) ونورد أمثلة عن ذلك:

- المستوى الصوتي:

كتابة ما ينطق: لاكن، هاذا، قد، استنتج، اكل... / لكن، هذا، غدا، همزة الوصل (كتابة همزة الوصل في أمر الفعل الثلاثي (اقرأ) والفعل الخماسي والسادسي ومصادرها/ الخلط بين همزة القطع والوصل (استنتج، أكل).

- المستوى الصّرفي:

- قرأتو، كتبو، فتحتو، ... قرأت، كتبت، فتحت...

- المستوى التركيبي:

- لم يجري جيدا/ لم يجر (حذف الفعل المعتل)/رأيت أحمد راكب الحافلة/راكبا (الرتبة /المفعول به)

- قرأت ستين كتابا / قرأت ستون كتابا (العدد والمعدود)، وغيرها من الأخطاء النحويّة (رفع ما حقه النّصب أو نصب ما حقه الرّفْع أو الجرّ، العدّد والمعدّود / همزة الوصل والقطع/ التمييز/ المد/ التاء المفتوحة/ حروف الجرّ...)، هناك خليط في المنظومة النّحويّة عند المتعلم.

- المستوى الدّلالي:

- بمناسبة تفوقي في العلامة اشترى لي أبي بورتابل / تليفون جديد /اشترى لي أبي هاتفا جديدا بمناسبة تحسلي على علامة جيّدة.

- يؤثر التعدّد اللّغوي على التّحصيل المعرفي سلبا مما يسبب تسربا مدرسيا خاصة في الطور المتوسط.

- التعدّد اللّغوي في متوسطات المسيلة سلبياته أكثر من الإيجابيات، حيث سبب مشاكل لغوية عند المتعلمين مثل: صعوبة التحكم في قواعد اللّغة، وهنا يأتي دور السياسة والتخطيط اللّغويين للحد من هذه المشاكل.

- يمكن معالجة الوضع وذلك بإشراك المعلمين ومنح سلطة القرار لأهل الاختصاص ومراعاة طبيعة المجتمع ومعتقداته وتنميته الاقتصادية والاجتماعيّة والسياسيّة...

الخاتمة

حاولت من خلال هذه الدراسة مقارنة ظاهرة التعدّد اللّغوي في المدرسة الجزائرية وتحديد أداء متعلمي مرحلة المتوسط بمدينة المسيلة لكشف أثرها على التّحصيل الدراسي كما اجتهدت في بيان البيئة الثقافيّة والتّعليميّة في هذه المرحلة وخلصت إلى جملة من النتائج النظرية والتّطبيقية، أما النتائج النظرية فتجسدت في تبلور وبروز ظاهر التعدّد اللّغوي أكثر مما كانت عليه من قبل نتيجة عوامل مختلفة: سياسية واجتماعية وتاريخية واقتصادية مما تولد ما يسمى بظاهرة "الصّراع اللّغوي"، التي تمس مختلف القطاعات خاصة: التّعليم، الإدارة والاقتصاد، الاعلام، والجزائر على غرار البلدان العربيّة يتمظهر فيها هذا الصراع، لذا يسعى صناع القرار والجهة الوصيّة إلى تبني آليات تنمية الوعي بالتّعدّد اللّغوي من خلال تحقيق الأمن اللّغوي وخلق التسامح والمواطنة اللّغويين في ظل هذا الصراع، وتنوعت بيئة التعدّد اللّغوي بالجزائر بين ازدواجيّة وثنائيّة نتيجة استخدام أكثر من لغة في مجتمع واحد، حيث نجد العربيّة الفصحى، العربيّة العاميّة، الأمازيغيّة بلهجاتها المختلفة، اللغات الأجنبيّة (الفرنسيّة، الانجليزية...) أسهم التعدّد في خلق بيئة ثقافيّة متنوعة وثرية وهو ما يسمح بإتاحة فرص التّواصل والتّفاهم المشترك، كما يساعد هذا الأمر على زيادة روافد العلم والثّقافة، وهذان معا يضاعفان من فرص التّعلم الناجح للغة العربيّة خاصة عند الأفراد ثنائي اللّغة، كما تساعد بيئة التعدّد على الاندماج والتّعلم والتكيف للأفراد الأجانب والمهاجرين بصفة عامة.

ولا يقتصر تأثير التعدّد اللّغوي على الجانب الاجتماعي بل أثر سلبيّا على الجانب التّعليمي، فالمستوى التّعليمي في مرحلة المتوسط يشهد تضائلاً في معدلات النمو الفكري والمعرفي والتعبيري والسلوكي والتواصلي بشكل عام، إذ يصاب المتعلم المزدوج اللسان بالتشتت الذهني وصعوبة التّعلم وعسر الكلام، مما يؤكّد فرضيّة تأثر الجانب الفكري بالجانب اللّغوي، ومن مظاهر ذلك ضعف مستوى اللّغة العربيّة الفصحى عند المتعلمين وهو ما تسبب في ضعف التّعليم للمواد التّعليميّة بشكل عام؛ فالتّعدّد اللّغوي أثر على البيئة اللّغويّة الجزائرية فنشأ بين الأفراد لغة هجينة خليط بين العاميّة والفرنسيّة والانجليزية...

وهذا المزيج اللساني أدى إلى نشوء صراع لغوي بين اللغة الأم والأمازيغية واللغات الأجنبية واللغة الكلاسيكية العربية الفصحى؛ إذ نجد في مستويات التعليم المختلفة في المدرسة الجزائرية تدريس اللغة العربية باعتبارها اللغة الرسمية الأولى في الجزائر، إضافة إلى لغات دخلت مرحلة التعليم الابتدائي كالأمازيغية والفرنسية والانجليزية؛ ولاحقا في التعليم المتوسط والثانوية شعبة آداب لغات: الألمانية والإيطالية والإسبانية والروسية، فالواقع اللغوي المدرسي يتسم بالتعددية اللغوية، واكتسبت هذه الظاهرة طابعا تواصليا في المجتمع الجزائري والذي أصبح من الأساسيات لأجل التعايش داخل المؤسسة الاجتماعية، وقد تمخض عن هذا الوضع انفتاح حضاري على مختلف الثقافات، وتوسيع دائرة التفكير اللغوي الثقافي، وأثر سلبا على تحصيل اللغة العربية الفصحى.

أما النتائج التطبيقية فقد خلفت ظاهرة التعدد اللغوي سلبيات مختلفة في مجال التعليم وأثرت سلبا على الجانب التحصيلي للغة الفصحى، وحسب الدراسة التطبيقية التي أجريتها في متوسطات المسيلة - عينة الدراسة - توصلت إلى نتائج يمكن ذكرها كالآتي:

- التعدد اللغوي لدى مرحلة متعلمي مرحلة المتوسط بولاية المسيلة هو الوضعية اللسانية المتميزة بتعايش لغات وطنية متباينة عند متعلم المتوسط، مثل: استعمال الفرنسية والانجليزية والأمازيغية، كاللغة العربية والعامية لدى متعلمي المتوسط، ما تسمى بالتعددية التفاضلية على حد تعبير محمد المغراوي، وهي وجود أنظمة لغوية مختلفة ومتكاملة الأبنية داخل الجماعة الناطقة بها، وقد تبلورت مظاهر التعدد اللغوي لدى متعلمي مرحلة المتوسط وتجسدت في ظاهرتي الازدواجية اللغوية والثنائية اللغوية، أما الازدواجية اللغوية فنعني بها وجود نظامين لسانيين متكاملين لدى تلاميذ متوسطة المسيلة ينتميان إلى أصل جيني واحد مثل: العربية والعامية.

والثنائية اللغوية فنقصد بها وجود مستويين لغويين مختلفين لا ينتميان لأصل جيني واحد ويستخدمهما تلاميذ المتوسط داخل المتوسطة مثل: الفرنسية والعربية، الأمازيغية والعربية، الانجليزية والعربية.

- وتجلت نتائج المظهرين السابقين الازدواجية اللغوية والثنائية اللغوية في مظهر التداخل اللغوي هو استعمال خصائص لغة معينة في خصائص لغة أخرى عبر مختلف المستويات اللغوية (الصوتي، التركيبي، الدلالي، المعجمي) ومثاله دخول صوت (P) وصوت (V) من اللغتين الفرنسية والانجليزية إلى اللغة العربية، وفيه عدة أنواع منها: الاحتكاك اللغوي، الهجين اللغوي؛ فالازدواجية اللغوية (العامة العربية)، (الأمازيغية، العربية)، الثنائية اللغوية (العربي، الفرنسية)، (العربية، الانجليزية)، سببت تداخلا لغويا عند المتعلم في تعلم الفصحى مما أدى إلى ضعف التحصيل اللغوي، وهذا التداخل اللغوي أخرج جيلا لا يتقن اللغات، لا يتحدث العربية الفصحى ولا الانجليزية ولا الفرنسية بطلاقة، بل يتحدث لغة هجينة غريبة، وهذا ما لمسناه في إجابات المتعلمين بولاية المسيلة سواء في الإنتاج الكتابي أو الشفهي، وقد شمل التداخل اللغوي جميع مستويات اللغة نذكر منها: المستوى الصوتي، المستوى الصرفي، المستوى التركيبي، المستوى الدلالي و المستوى المعجمي.

- يوظف المتعلم مصطلحات أجنبية وعامية في المنتج الكتابي، فيظهر التأثير والتأثر بالعامية واللغات الأجنبية، ويسبب ذلك تداخلا لغويا في دماغ المتعلم فينشأ في محيط لغوي مدرسي مختلط ويكبر مع هذا المزيج اللغوي والخلل التحصيلي، فالمتعلم في المرحلة الابتدائية (أولى + ثانية ابتدائي طور الأول)، لا يتمكن من المهارات اللغوية الأربع: القراءة الكتابة، الاستماع، التحدث، حتى يجد نفسه في السنة (الثالثة ابتدائي طور الثاني) أمام منظومة لغوية مدرسية متنوعة: اللغة الفرنسية، اللغة الانجليزية، اللغة العربية، اللغة الأمازيغية، إلى جانب التحصيل المعرفي المدرسي، فيكتسب المتعلم حصيلة لغوية معرفية هزيلة تعثرها ضعف قاعدي في جميع اللغات والمواد التعليمية، وهذا سبب تدني التحصيل الدراسي في

المرحلة المتوسطة والذي يؤدي إلى فشل دراسي، فالمنظومة التربوية الحديثة تخدم المتعلم المتفوق وتُقصي المتعلم المتوسط، وتؤدي إلى تسرب مدرسي في طور المتوسط.

- وكذلك ارتباط المتعلمين في متوسطات المسيلة بالحصيلة اللغوية الهزيلة التي اكتسبوها في طور الابتدائي ويرجع ذلك إلى عوامل مختلفة منها: استعمال أساتذة المواد التعليمية لغة هجينة في شرح الدروس، وغياب حصص تطبيقية في العلوم اللغوية، فاللغة لا تؤخذ إلا بالممارسة.

كما أن المناهج المستحدثة أثرت سلبا على النظام التعليمي؛ أي: المنظومة التربوية في المدارس بعيدة عن واقع المتعلم حيث أصبح يشعر التلميذ بعقدة النقص لما يتحدث بالفصحى، ويعتز بممارسة لغة أجنبية حتى ولو كانت كلمات بسيطة، ويميل إلى الدارجة، فيكثر استعمال العامية التي تغلب عليها الألفاظ الأجنبية، فاللغة الفصحى لا تظهر إلا في مساحات حوارية ضيقة تماما، فالازدواجية بين العامية والفصحى أثرت سلبا في الإنتاج الشفهي والمكتوب عند المتعلم.

وقد يرجع ذلك لعدم الاهتمام بالمطالعة، التي تزيد من الرصيد اللغوي، وعدم تمكن أساتذة اللغة العربية من الفصحى، فالأساتذة أنفسهم تخرجوا على يد مجموعة من المعلمين يشرحون ويتحاورون بالعامية، وهذه العوامل ساهمت في الضعف اللغوي الملاحظ في أوراق الإجابات، فالأخطاء اللغوية متنوعة، وسببت الخوف المباشر من الخطاب الشفهي، معظم المتعلمين يتخوفون من الإلقاء الشفهي، وأدى ذلك إلى سيطرة الدارجة على لغة المتعلم شفاهيا، وتأثير اللغة الأم باللغة الأجنبية، خاصة في صياغة جمل الخطاب الشفهي.

- إن المنظومة اللغوية في المدارس الابتدائية أثرت سلبا على التحصيل اللغوي والمعرفي، فالمتعلم في المرحلة الابتدائية بولاية المسيلة ينتقل إلى المتوسطة بحصيلة لغوية ومعرفية متذبذبة، مما سبب التسرب المدرسي خاصة السنوات الأولى (أولى وثانية متوسط)، بسبب

الفشل الدراسي في المتوسطات بولاية المسيلة، ومرد ذلك حسب نتائج عينة الدراسة إلى الضعف التحصيلي في المرحلة الابتدائية.

- الاقتراحات والتوصيات:

بعد تقديم أهم نتائج البحث حاولت أن أذيله بمجموعة من المقترحات والحلول العلاجية للاستفادة من التعدّد اللغوي في الوسط التعليمي ويمكن ذكرها كالآتي:

- تبني سياسة لغوية رشيدة في تنظيم تعلم اللغات: ينبغي على الدولة أن تدعم مكانة اللغة الرسمية؛ فاللغة ليست أداة للتواصل فحسب بل هي أداة لامتلاك السلطة وممارستها ووسيلة لهيكلية المجتمع وضبط الولوج إلى مراكز القوة الاقتصادية والنفوذ الاجتماعي والسياسي، لذا لابدّ من رؤية شاملة مستندة إلى خطة محكمة متزنة وقرار سياسي ثابت تنفذه مؤسسات فاعلة.

- تدبير التعدّد اللغوي يحتاج إلى فتح حوار وطني علمي رصين ومقاربة الموضوع مقارنة شاملة تتأسس وفق مبادئ وآليات هدفها تحقيق الأمن اللغوي والوصول إلى المواطنة اللغوية التي تضمن التنمية اللغوية المستدامة، وتحقيقا لتعايش اللغوي عبر توزيع وظيفي للغات من خلال المجال التداولي الذي تنتمي إليه.

- منح سلطة القرار إلى المختصين وكل الفاعلين في الحقل اللغوي خاصة الذين يتمتعون بحس وطني يجعل المصلحة الوطنية فوق كلّ اعتبار، وضبط الفوضى اللغوية والصراعات اللسانية من خلال فتح حوار حقيقي وجدي علمي، فلا بدّ من مقاربة علمية واعية تروم للتنسيق بين الهيئات والمجالس اللغوية وعبر إشراك الأكاديميين والمؤسسات المختصة وذلك بمعية الدولة ووعي الجهة الوصية.

- التعدّد اللغوي يتطلب تكاتف الفاعلين والجهة الوصية والعمل الجماعي بروح وطنية، وذلك بتبني سياسة لغوية راشدة وتخطيط لغوي محكم ومناسب للواقع اللغوي الجزائري، حيث يجعل المتعلم متمكنا من لغته العربية واللغات الأجنبية.

-تطوير المناهج الدراسية وذلك بمراعاة ما يلي: إعادة تشكيل المنظومة التعليمية والثقافية بما يخدم الوطن وهويته ومطالبه في التنمية والتقدم، وأن تكون المناهج الدراسية متعددة اللغات ومتوازنة يمكن أن تشمل دروسا في اللغة العربية بالإضافة إلى اللغات الأخرى، والمواد التعليمية ملائمة للثقافة والخلفية اللغوية للمتعلّمين، وذلك بتبني الجهة الوصية سياسة لغوية راشدة ومناسبة واخضاع اللغة العربية لتخطيط لغوي محكم، وإعادة الاعتبار إلى محتوى الكتاب المدرسي الذي تميز بأسلوب لغوي ركيك وذلك يساهم في تطوير التعليم المهارى؛ الذي يشجع على توظيف مهارتي التحدث والكتابة؛ فالمنظومة التربوية بحاجة ماسة إلى إعادة رسكلة النظام التربوي.

ويتم ذلك بتبني تخطيط تربوي جديد يتناسب مع مستجدات العصر ويتمشى مع الرقمنة والتطور الرهيب للذكاء الاصطناعي وتكنولوجيا المعلوماتية والتقدم العلمي، حيث منطلقاته تتوافق والبيئة اللغوية لواقع المتعلم مع مراعاة المؤثرات الاجتماعية والسياسية والاقتصادية والثقافية؛ ذلك أنّ التعلم في مدارس الدول المتقدمة يختلف كلّ الاختلاف عن ظروف الدول السائرة في طريق النمو، لذا يجب على الخبراء مراعاة هذه الظروف وإشراك المختصين في التربية والتعليم ومنح سلطة القرار في صياغة قرارات وخيارات تتوافق والمحيط اللغوي للمتعلم، وهذا يساعد متعلم اللغة على الكتابة والتحدث باللغة العربية الفصحى وتوظيف مكتسباته اللغوية في الواقع، وينبغي اعتماد استراتيجيات تعليمية جديدة مثل: الانغماس اللغوي في تعلم اللغة الفصحى وذلك بتوظيف النص القرآني والنص الشعري الفصيح.

- تدريب المعلمين: تكوين المعلمين تكوينا جيدا وفق ما يتناسب مع مستجدات التطور العالمي والتكنولوجي والرقمي المذهل والمتسارع، وتدريبهم تدريباً بيداغوجيا ونفسيا ومعرفيا ومنهجيا على كيفية التعامل مع المتعلمين المتعددين اللغات، وحثهم الابتعاد عن التدريس بالعامية وينبغي أن لا يقتصر ذلك على مدرس اللغة العربية فحسب بل المواد العلمية الأخرى وتوعية المعلمين بضرورة التنويع في استراتيجيات تدريس اللغة العربية بشكل فعال، وذلك بإنشاء

معاهد تربويّة تكون المعلمين وفق متطلبات العصرنة والرقمنة، ورفع الحس الوطني بأهمية العلم والمعلم، وإعادة تهيئة المدارس والجامعات وفق التطور التكنولوجي والرقمي السريع.

- **الاستفادة من النّقّافات المتعدّدة:** ينبغي الاستفادة من التّنوع الثقافي في الجزائر الأمازيغيّة والعربيّة والفرنسيّة حيث يشكل تراثا غنيا من اللغات والنّقّافات وتبادل المعرفة بين المتعلمين والأفكار، وتنظيم أنشطة ثقافيّة مشتركة بين الطلاب من مختلف الخلفيّات اللّغويّة وذلك بالانفتاح على اللغات العالميّة دون المساس بمبدأ السيّادة الوطنيّة، وذلك وفق ما جاء في قوانين الدستور الجزائري، والقضاء على هاجس التّقاطب الهوياتي على حساب المعالجة العلميّة، ويتحقق بالتعايش السّلمي بين الأمازيغيّة والعربيّة والقضاء على الصّراع، لذا يجب بلورة النّموذج اللّساني الجزائري الذي يستوحي التّجارب العالميّة في تدبير التّعّد اللّغوي ويستحضر خصوصيّة الواقع اللّغوي للبيئة اللّغويّة الجزائريّة وقوامه المحافظة على الوحدة الوطنيّة والسيّادة والاعتراف بالتّعديّة اللّغويّة وفق مقاربة علميّة واعيّة شاملة للمنظومة اللّغويّة الجزائرية تراعي البعد التّداولي للغات ووظيفتها.

- **تشجيع استخدام اللّغة العربيّة:** يجب تشجيع التلاميذ على استخدام اللّغة العربيّة في الحياة اليوميّة سواء في المدرسة أو في المنزل، وتنظيم أنشطة ثقافيّة ومسابقات لتعزيز استخدام اللّغة العربيّة.

- **التّواصل مع الأهل:** التّواصل المستمر مع الأولياء لتشجيع استخدام اللّغة العربيّة في المنزل وتنظيم ورشات عمل لتوعية الأهل وتعزيز مهاراتهم في اللّغة العربيّة وتشجيع الأبناء على حفظ القرآن في سن مبكرة، ويجب أن يكون هناك توازن بين الحفاظ على اللّغة العربيّة واحترام التّنوع اللّغوي في المجتمعات المتعدّدة اللّغات.

قائمة

المصادر والمراجع

القرآن الكريم: ورش عن نافع.

أولاً: المصادر:

1. ابن جني (ت 392هـ)، الخصائص، تحقيق: محمد علي نجار، دار الكتب المصرية، القاهرة، مصر، 1957.

2. الخفاجي ابن سنان (ت 466هـ)، سر الفصاحة، دار الكتب العلميّة، لبنان، ط1، 1982.

3. عبد الرحمان ابن خلدون (ت 808هـ)، المقدّمة، تحقيق: عبد الله محمد الدرويش الجودي، دار البلخي، دمشق، ط1، 2004.

ثانياً: المعاجم والقواميس:

4. أحمد بن فارس (ت 395هـ)، مقاييس اللّغة، تحقيق: عبد السلام هارون، دار الجيل، بيروت، د.ط، د.ت.

5. أبو بكر الرازي، مختار الصحاح، تحقيق: يوسف الشيخ محمد، الدار النموذجية، بيروت، ط5، 1995.

6. أحمد مختار عمر، معجم اللّغة العربيّة المعاصرة، عالم الكتب، القاهرة 1429هـ/2008.

7. أبو الفضل إسماعيل بن حماد الجوهري: -الصحاح تاج اللّغة وصحاح العربيّة، د ط، القاهرة: دار الحديث، 2009.

8. أبو الفضل جمال الدين بن منظور (ت 711) : لسان العرب، دار صادر، بيروت مجلد7، ط3، 1994.

9. أبو عبد الرحمن الخليل بن أحمد الفراهيدي (ت 808هـ) معجم العين، تحقيق: مهدي المخرومي وإبراهيم السمرائي، ط1، بيروت: دار ومكتبة الهلال 2014.

10. جورج موانان: معجم اللسانيات، ترجمة: جمال الحضري، مجد المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، لبنان، ط1، 2012.

11. المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، المعجم الموحد للمصطلحات اللسانية، مكتب تنسيق التعريب، دار البيضاء، الجزائر، 2003.

ثالثاً: المراجع

12. ابتسام صاحب موسى الزويني: أساليب التدريس قديمها وحديثها، الدار المنهجية للنشر والتوزيع، الأردن، ط1، 2015.

13. إبراهيم أنيس، أسرار اللغة، مكتبة الأنجلو المصرية-القاهرة، ط3، 1996.

14. إبراهيم بن أحمد مسلم الحارثي: تأثير التعليم ثنائي اللغة على اللغة الأم، المملكة العربية السعودية، 2011.

15. إبراهيم صالح الفلاي، ازدواجية اللغة النظرية والتطبيق، الرياض، السعودية، 1417هـ، ط1، 1996م.

16. أحمد برقاي، الأساس القومي للأمن الثقافي العربي، اتحاد الكتاب العرب، ط1، 2000.

17. برنار صبولسكي، علم الاجتماع اللغوي، ترجمة عبد القادر ستقادي، ديوان المطبوعات الجامعية، 2010 .

18. بن الصّيد بورني سراب وبن عاشور عفاف، دليل استخدام كتاب اللغة العربية السنة الرابعة من التعليم الابتدائي، ط: بلا، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية 2017-2018م.

19. بيار أشار، سوسيلوجيا اللغة، منشورات عويدات، بيروت، لبنان، ط1، 1996.

20. توفيق أحمد مرعي، محمد محمود الحيلة، المناهج التربوية الحديثة مفاهيمها وعناصرها وأسسها وعملياتها، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، ط4، 2004م.

21. حلمي أحمد الوكيل ومحمد الأمين المفتي أسس بناء المناهج، عمان، الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، ط2م، 2007-1427هـ.

22. جوليت غرمادي، (Julliette Garmadi)، اللسانيات الاجتماعية، تر: خليل أحمد خليل، دار الطليعة للطباعة والنشر، بيروت، ط1، 1990.

23. ديفيد كريستال: موت اللغة، ترجمة: فهد بن مسعد اللهيبي، منشورات جامعة تبوك، الأردن، ط1، 2006.
24. داوود درويش حلبس ومحمد أبو شقير، محاضرات في مهارات التدريس.
25. رافدة الحريري: التخطيط الاستراتيجي في المنظومة المدرسية، بيروت: دار الفكر للطباعة والنشر، ط1، 2007.
26. روبرت كوبر: التخطيط اللغوي والتطور الاجتماعي، ترجمة: خليفة أبو بكر الأسود، ليبيا: مجلس الثقافة العام، 2006.
27. زين كامل الخويسكي: المهارات اللغوية (الاستماع، التحدث، القراءة والكتابة وعوامل تنمية المهارات اللغوية عند العرب وغيرهم)، دار المعرفة الجامعية، مصر، 2008.
28. سمير شريف استيتية: للسانيات، المجال والوظيفة والمنهج، عالم الكتب الحديث، الأردن، 2005.
29. صالح بلعيد: محاضرات في قضايا اللغة العربية، ط: 1، الجزائر: منشورات جامعة قسنطينة، 2000.
30. -: في المسألة الأمازيغية، ط: 2، الجزائر: دار هومة للطباعة والنشر، 2012.
31. -: بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، ط: بلا، الجزائر: منشورات المجمع الجزائري للغة العربية، 2007.
32. -: محاضرات في قضايا اللغة العربية، الجزائر: منشورات جامعة قسنطينة، ط1، 2000.
33. -: اللغة والأم والواقع اللغوي في الجزائر، "مجلة اللغة الأم" الجزائر: دار هومة، 2009.
34. -: المواطنة اللغوية وأشياء أخرى، دار هومة، الجزائر، 2008.
35. -: الأمن اللغوي، دار هومة، الجزائر، ط2، 2012.
36. -: علم اللغة النفسي، دار هومة، الجزائر، 2008.

37. صالح غيلوس: التلقي والإنتاج في ضوء العرفنية (تنظير وإجراء)، البدر الساطع للطباعة والنشر، الجزائر، ط1، 2017.
38. طاهر بن صالح الجزائري الدمشقي، الكافي في اللغة، تحقيق: أبو القاسم ضيف الجزائري، دار ابن الحزم، مصر، ط1، 2007.
39. طه علي حسين الدليمي، تدريس اللغة العربية (بين الطرائق التقليدية والاستراتيجية التجديدية)، عالم الكتب الحديث إربد، الأردن 2009.
40. عبد الرحمان الحاج صالح: بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، دار موفم للنشر، الجزائر، د ط، 2007.
41. عبد السلام المسدي، العرب والانتحار اللغوي، دار الكتاب الجديدة المتحدة، ط: 1، 2011.
42. عبد القادر الفاسي الفهري: السياسة اللغوية في البلاد العربية، لبنان: دار الكتاب الجديد المتحدة، ط: 1 2013.
43. -: أزمة اللغة العربية في المغرب بين اختلالات التعدد وتعثرات الترجمة، دار الكتاب الجديد المتحدة، المغرب، 2010.
44. علي الهادي الحوات: التربية العربية، ط: 1، ليبيا: اللجنة الوطنية الليبية، 2004.
45. فاتح قدور، دليلة قدور، المواطنة اللغوية في المجتمع الجزائري من خلال فن الجدارية دراسة وصفية لكتابات جدارية بالجزائر العاصمة، ضمن استكتاب جماعي: المواطنة اللغوية ودورها في تعزيز سبل التعايش السلمي بين اللغات الوطنية في الجزائر، منشورات المجلس الأعلى، الجزائر، 2019.
46. فاروق شوقي البوهي: التخطيط التعليمي، ط1، مصر: دار قباء للطباعة والنشر، 2001.
47. فاطمة بنت محمد العبودي: استراتيجيات التعلم والتعليم والتقويم، جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمان، الرياض، السعودية، (1434هـ-1435هـ).

48. فرانسوا جروجون، ثنائية اللغة، ترجمة: زينب عاطف، مراجعة: محمد فؤاد، دار هنداوي للتعليم والثقافة، القاهرة، مصر، 2017، ط1.
49. فلوريان كولماس، مايكل كلين، Michael Klein، Florian Coulmas دليل - السوسيو لسانيات، ترجمة: خالد الأشهب، مجدولين النهيبي، مراجعة: ميشال زكريا، مؤسسة محمد بن راشد المكتوم، الامارات، ط1، 2009.
50. لويس جان كالفي: حرب اللغات والسياسات اللغوية، ترجمة: حسن حمرة، ط: 1، بيروت: مركز دراسات الوحدة العربية.
51. -: إيكولوجيا لغات العالم، ترجمة: باتسي جمال الدين، المجلس الأعلى للثقافة، القاهرة، 2004.
52. -: علم الاجتماع اللغوي، ترجمة: محمد يحياتين، دار القصة، الجزائر 2006.
53. -: السياسات اللغوية، ترجمة: محمد يحياتين، منشورات الاختلاف، دار العربية للعلوم الناشرون، ط1، 2009.
54. محمد الأوراغي: التعدد اللغوي وانعكاساته على النسيج الاجتماعي، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، منشورات كلية الآداب، الرباط، ط1، 2002.
55. محمد علي الخولي: الحياة مع لغتين: الثنائية اللغوية، دار الفلاح للنشر والتوزيع، الأردن، ط1، 2002.
56. -: الأزواج اللغوي في اللغة العربية، الرياض، 1417هـ/1997م، ط1.
57. -: المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم: النظام التربوي والمناهج التعليمية سند تكويني لفائدة مديري المدارس الابتدائية، الجزائر، 2004.
58. ميجل سيجوان و"وليم مكاي"، التعليم وثنائية اللغة، تر: إبراهيم القعيد ومحمد مجاهد، منشورات جامعة الملك سعود، د.ط، 1994م.

59. ميشال زكريا: قضايا ألسنية تطبيقية، لبنان: المؤسسة الجامعية للنشر والتوزيع، ط1، 1992.
60. -: الألسنية التوليدية والتحويلية وقواعد اللغة العربية، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت، لبنان، ط1، 1982.
61. -: اللسانيات التطبيقية دراسة لغوية اجتماعية نفسية مع مقارنة تراثية، دار العلم للملايين، بيروت لبنان 1993.
62. نجوى فيران، محاضرات في اللسانيات التطبيقية، مطبوعة علمية مقدمة استكم إلا لملف التأهيل الجامعي، جامعة محمد لمين دباغين/ سطيف2، كلية الآداب واللغات، قسم اللغة والأدب العربي، 2018م - 2019م.
63. ياسين بوراس: مواطنة وسياسة لغوية، نحو بناء مشروع سياسة لغوية لمواجهة خطر العولمة اللغوية، مجموعة مقالات حرة، دار الباحث، الجزائر، ط1، 2020.
64. -: المواطنة اللغوية ودورها في التصدي للغزو اللغوي للغات العولمة، ضمن استكتاب جماعي: المواطنة اللغوية ودورها في تعزيز سبل التعايش السلمي بين اللغات الوطنية في الجزائر، منشورات المجلس الأعلى، الجزائر، 2019.
65. نهاد الموسى، اللغة العربية في العصر الحديث قيم الثبوت وقوى التحول، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2007.
66. هارالد هارمان، تاريخ اللغات ومستقبلها عالم بابلي، ترجمة: سامي شمعون، مراجعة محمد فرزات، شركة المطبوعات للنشر والتوزيع، الدوحة، 2006.
67. هـدسون، علم اللغة الاجتماعي، ترجمة محمود عياد، مراجعة نصر حامد أبو زيد ومحمد أكرم سعد الدين، عالم الكتب، القاهرة، ط2.
68. وليد خضر الزند، هاني عبيدات: المناهج التعليمية: تصميمها، تنفيذها، تقويمها، تطويرها، عالم الكتب الحديث، الأردن، ط1، 2010.

69. يوسف مارون، طرائق التعليم بين النظرية والممارسة (في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة وتدريس اللغة العربية في التعليم الأساسي)، المؤسسة الحديثة للكتاب، لبنان، 2008.

رابعاً: المجلات والدوريات:

70. أحمد مطلوب: التشريع اللغوي، "مجلة المخبر" الجزائر، المجمع اللغوي للغة العربية، العدد 7، 2008.

71. إبراهيم كايد محمود، العربية الفصحى بين الثنائية اللغوية والازدواجية اللغوية، المجلة العلمية لجامعة الملك فيصل (العلوم الإنسانية والإدارية)، السعودية، مارس 2002

72. إنعام الحق غازي: اختبارات محوسبة عبر الإنترنت لتقييم الكفاءة في اللغة العربية للناطقين بغيرها، مجلة القسم العربي، جامعة بنجاب، لاهور، باكستان، ع 25، 2018

73. باديس لهويل، نور الهدى حسني، مظاهر التعدد اللغوي وانعكاساته على تعليمية اللغة العربية، مجلة الممارسات اللغوية، جامعة محمد خيضر، بسكرة، العدد 30، 2014.

74. بشير ابرير والشريف بوشحدان وآخرون، مفاهيم التعليمية (بين التراث والدراسات اللسانية الحديثة)، مخبر اللسانيات واللغة العربية، جامعة باجي مختار، عنابة، 2009.

75. دربال بلال، السياسة اللغوية المفهوم والأثر، مجلة المخبر، أبحاث في اللغة والأدب الجزائري، بسكرة 2015.

76. ذهبية حمو الحاج، الثنائية اللغوية والتعددية اللغوية، مجلة الممارسات اللغوية، تيزي وزو، المجلد 9، العدد 3، نوفمبر 2018-

77. رشيد فلكاوي، الازدواجية والثنائية اللغوية في الجزائر، المدرسة العليا للأساتذة قسنطينة، مجلة المنتدى للأستاذ، الجزائر، العدد السابع، ماي 2000

78. روبحي لخضر، ألفاظ الحياة العامة دراسة لغوية معجمية، مجلة الأثر، العدد 20، جوان 2014، جامعة المسيلة

79. سيدي محمد بلقاسم، التعددية اللغوية في الجزائر، العدد الثاني، مجلة العمدة في اللسانيات وتحليل الخطاب، المسيلة، 2017م
80. شلوف حسين: التعدد اللغوي في التخطيط التربوي الجزائري، أعمال ملتقى حول التخطيط اللغوي، قسنطينة: جامعة منتوري، 2012.
81. فرحي سعيداني دليلة: التخطيط اللغوي في ظل وظائف اللغة، مجلة العلوم الإنسانية، جامعة محمد خيضر، بسكرة، الجزائر، العدد 29، 2013 م .
82. محمد بن صالح، لهجة الحضنة وظواهرها التركيبية، مجلة الدراسات اللغوية، جامعة محمد بوضياف المسيلة، 2022 .
83. محمد دلوم، محمد بن صالح، الظواهر الصرفية في لهجة الحضنة وصلتها بالفصحى - دراسة تحليلية - مجلة المقرئ للدراسات النظرية والتطبيقية، المجلد الخامس، العدد 2، جامعة محمد بوضياف المسيلة، (2022)
84. محمد عرباوي، التجربة الجزائرية وتجارب الدول الأخرى في رسم سياستها اللغوية دراسة تحليلية، مجلة الممارسات اللغوية، مؤتمر ملتقى وطني حول التخطيط اللغوي المنعقد بجامعة مولود معمري تيزي وزو، في 3/ 12/ 2012.
85. المجلس الأعلى للغة العربية، التعدد اللساني واللغة الجامعة، المؤسسة الوطنية للفنون المطبعية، الجزائر، 2014، ج1.

خامسا: الملتقيات الوطنية:

86. عز الدين عماري، منديل نوال، التعدد اللغوي وآثار الهجرة في الفضاء على الخطاب التعليمي، ملتقى وطني: التعددية اللغوية عند الفرد المهاجر وأثرها في تعليم وتعلم اللغة العربية، جامعة مسيلة في: 14-12-2022

87. بوراس سليمان، التعدّد اللّغوي مفهومه وأشكاله وآثاره في البنية الاجتماعية - الجزائر
أنموذجاً مفاهيم التعدّدية اللّغوية وإشكالاتها ملتقى وطني: التعدّدية اللّغوية عند الفرد المهاجر
وأثرها في تعلّم وتعلّم اللغة العربيّة، جامعة المسيلة 14-12-2022
88. بلقاسم جياب، صادق زيان، مفاهيم التعدّدية اللّغوية وإشكالاتها ملتقى وطني: التعدّدية
اللّغوية عند الفرد المهاجر وأثرها في تعلّم وتعلّم اللغة العربيّة، جامعة المسيلة

سادساً: الأطاريح والرسائل الجامعية:

89. حنان عواريب: الازدواجية اللّغوية في المؤسسة الجزائرية "إدارة جامعة ورقلة نموذجاً"،
رسالة لنيل شهادة الماجستير في الأدب العربي، جامعة قاصدي مرباحي ورقلة، 2006م
90. حنان عواريب: أثر التعدّدية اللّغوية في التعبير الشفوي والكتابي لدى متعلّمي اللغة العربيّة
في المرحلة الثانوية -مدينة ورقلة عينة- أطروحة الدكتوراه في العلوم -تخصص لسانيات اللغة
العربيّة وتعلّميّتها- كلية الآداب واللّغات، جامعة ورقلة، 2015/2016
91. حمزة زريقي، التخطيط اللّغوي وأثره في تنمية المهارات اللّغوية -الطور الثالث من التعليم
الابتدائي أنموذجاً- أطروحة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه، جامعة ابن خلدون تيارت، الجزائر،
2019-2020
92. خالد عبد السلام: دور اللغة الأم في تعلّم اللغة العربيّة الفصحى في المرحلة الابتدائية
بالمدرسة الجزائرية، أطروحة دكتوراه، سطيف، الجزائر، 2011/2012
93. الصادق خشاب، التعريب وقواعد صناعة المصطلح في اللسان العربي، أطروحة لنيل
شهادة دكتوراه جامعة البليدة، الجزائر، 2010
94. فوزي سلطان محمود عبيدات، خصائص المعلم والمتعلّم في الفكر التّربوي الإسلامي
(دراسة وصفية تحليلية): مذكرة لنيل شهادة الماجستير في التّربية، تخصص أصول التّربية،
جامعة اليرموك، الأردن، 1992

95. كايصة عليك: تعليم اللّغة العربيّة في ضوء اللّسانيّات التطبيقية في الطور الأول من التعليم الأساسي بالمدرسة الجزائرية، رسالة ماجستير، جامعة تيزي وزو، 2002
96. ليندة زغلاش: المسألة اللّغويّة في المدرسة الجزائرية -دراسة ميدانية على عينة من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي ببعض ثانويات مدينة مسيلة -أطروحة مقدّمة لنيل شهادة الدكتوراه في علم الاجتماع جامعة مسيلة(2022/2021)
97. نجوى فيرن: لغة التخاطب العلمي الجامعي -دراسة سوسيو لغوية- ماجستير، جامعة محمد لمين دباغين سطيف (2017/2016)
98. هدى الصيفي: علاقة السّياسة اللّغويّة بالتخطيط اللّغوي (دراسة حالات من الوطن العربي)، مذكرة مقدّمة لنيل شهادة الماجستير في اللّغة العربيّة، إشراف رشيد بوزيان، كلية الآداب والعلوم، قسم اللّغة العربيّة، جامعة قطر، 2015

سابعا: القوانين

99. الميثاق الوطني الجزائري، 1986
100. الجريدة الرسمية /نص مشروع تعديل الدستور استفتاء 1996/11/28 السنة 35 تاريخ الصدور، 1996/10/6.
101. الجريدة الرسمية الجزائرية، الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشّعبية، ع 29، المؤرخ في 27 ماي 1995

ثامنا: المواقع الالكترونية:

102. إبراهيم طلبية: الكفاءة والأداء اللغويان عند تشومسكي، دراسات وأبحاث في التاريخ والتراث واللغات، الموقع: www.m.ahewar.org 16h03m, 18/05/2019
103. باسل سهيل إبراهيم، وظائف اللّغة عند جاكسون، نقلا عن شبكة الألوكة 24 جوان 2018.

104. بن سالم المسعود: الكفاءة اللغوية، الموقع: 3-بن سالم المسعود: الكفاءة اللغوية،

الموقع: <https://www.djazairess.com>. 16h12m, 18/05/2019.

تاسعا: المراجع باللغة الأجنبية:

105. Dubois Jean et al ,Dictionnaire de linguistique ,Larousse ,Paris, 1993
106. Dictionnaire de linguistique et des sciences des langue La rousse Italie septembre 1999
107. - Robert B.Kaplan and Richard B.Baldauf, language planning from practice to theory,op-c
108. - André Martiné: "éléments de linguistique générale" Volume 34, collection armed colin, paris, 1960
109. Dictionnaire de linguistique et des sciences des langue La rousse Italie septembre 1999
110. Uriel Wenrichi Langages in contacts ,New Yourk publication of linguistiques cyrc1
- 111.

الملاحق

الملاحق

الأستاذة المحترمون، يسرنا أن نضع بين أيديكم هذا الاستبيان المصمم لأجل إنجاز بحث علمي يندرج ضمن متطلبات نيل أطروحة الدكتوراه في الدراسات اللغوية، تخصص: لسانيات تطبيقية، تحت عنوان: "أثر التعدد اللغوي في تحصيل اللغة العربية لدى متعلمي مرحلة التعليم المتوسط بولاية المسيلة".

ومما لاشك فيه أنّ هذا البحث بحاجة إلى أجوبتكم الموضوعية وخبرتكم الميدانية، ولهذا نلتمس من سيادتكم قراءة الاستبيان بتمعن، وملؤه بعناية عن طريق الإجابة الدقيقة ووضع الإشارة (x) في خانة الدرجة التي توافق آراءكم في عباراته.

مع فائق الشكر والعرفان على حسن تعاونكم.

المرحلة الأولى - البيانات الشخصية

1- طبيعة المؤسسة:

حضرية	شبه حضرية	ريفية	
-------	-----------	-------	--

2- الخبرة المهنية

أقل من 5 سنوات	من 5 إلى 10 سنوات	أكثر من 10 سنوات	
----------------	-------------------	------------------	--

3- الرتبة المهنية

أستاذ مرسم	أستاذ مستخلف	أستاذ متعاقد	
------------	--------------	--------------	--

4- المؤهل العلمي

شهادة أستاذ	ليسانس	ماستر	ماجستير	دكتوراه
-------------	--------	-------	---------	---------

5- اللغة التي تتقنها إلى جانب العربية

أمازيغية	فرنسية	انجليزية	لغات أخرى	
----------	--------	----------	-----------	--

المرحلة الثانية - محاور الدراسة

المحور الأول: مظاهر التعدد اللغوي لدى متعلمي المرحلة المتوسطة.

1- توجد ظاهرة التعدد اللغوي لدى متعلمي المرحلة المتوسطة.

أنتق كليا	أنتق جزئيا	محايد	لا أنتق نوعا ما	لا أنتق مطلقا
-----------	------------	-------	-----------------	---------------

2- يمارس المتعلمون الازدواجية اللغوية بين اللغة العربية واللهجة العامية العربية.

أنتق كليا	أنتق جزئيا	محايد	لا أنتق نوعا ما	لا أنتق مطلقا
-----------	------------	-------	-----------------	---------------

3- يمارس المتعلمون الثنائية اللغوية بين اللغة العربية وبين اللغة الأمازيغية بمختلف تمظهراتها (قبائلية، شاوية، مزابية، ترقية، شلحية..).

أنتق كلياً	أنتق جزئياً	محايد	لا أنتق نوعاً ما	لا أنتق مطلقاً
------------	-------------	-------	------------------	----------------

4- يمارس المتعلمون الثنائية اللغوية بين اللغة العربية وبين اللغة الفرنسية.

أنتق كلياً	أنتق جزئياً	محايد	لا أنتق نوعاً ما	لا أنتق مطلقاً
------------	-------------	-------	------------------	----------------

5- يمارس المتعلمون الثنائية اللغوية بين اللغة العربية وبين اللغة الانجليزية.

أنتق كلياً	أنتق جزئياً	محايد	لا أنتق نوعاً ما	لا أنتق مطلقاً
------------	-------------	-------	------------------	----------------

6- يمارس المتعلمون التداخل اللغوي في اللغة العربية مع العامية العربية ومع باقي اللغات (الأمازيغية، الفرنسية، الانجليزية).

أنتق كلياً	أنتق جزئياً	محايد	لا أنتق نوعاً ما	لا أنتق مطلقاً
------------	-------------	-------	------------------	----------------

المحور الثاني: تأثير مظاهر التعدد اللغوي في التحصيل اللغوي لدى متعلمي المرحلة المتوسطة.

أولاً- تأثير الازدواجية اللغوية في التحصيل اللغوي لدى متعلمي المرحلة المتوسطة

1- تؤثر الازدواجية اللغوية إيجاباً على تحصيل المادة المعجمية والدلالية.

أنتق كلياً	أنتق جزئياً	محايد	لا أنتق نوعاً ما	لا أنتق مطلقاً
------------	-------------	-------	------------------	----------------

2- تؤثر الازدواجية اللغوية سلباً على تحصيل القواعد اللغوية (الصوتية والصرفية والنحوية والتركيبية).

أنتق كلياً	أنتق جزئياً	محايد	لا أنتق نوعاً ما	لا أنتق مطلقاً
------------	-------------	-------	------------------	----------------

3- تؤثر الازدواجية اللغوية إيجاباً على فهم النصوص المنطوقة أو المكتوبة.

أنتق كلياً	أنتق جزئياً	محايد	لا أنتق نوعاً ما	لا أنتق مطلقاً
------------	-------------	-------	------------------	----------------

4- تؤثر الازدواجية اللغوية سلباً على القراءة السليمة.

أنتق كلياً	أنتق جزئياً	محايد	لا أنتق نوعاً ما	لا أنتق مطلقاً
------------	-------------	-------	------------------	----------------

5- تؤثر الازدواجية اللغوية سلباً على الإنتاج الشفوي والكتابي.

أنتق كلياً	أنتق جزئياً	محايد	لا أنتق نوعاً ما	لا أنتق مطلقاً
------------	-------------	-------	------------------	----------------

6- استعمال الأستاذ اللهجة العامية إلى جانب اللغة العربية يفيد في تحصيل اللغة العربية.

أنتق كلياً	أنتق جزئياً	محايد	لا أنتق نوعاً ما	لا أنتق مطلقاً
------------	-------------	-------	------------------	----------------

7- تشجيع الأستاذ التلميذ لاستعمال اللهجة العامية إلى جانب اللغة العربية يسيء إلى تحصيل اللغة العربية.

أُتفق كلياً	أُتفق جزئياً	محايد	لا أُتفق نوعاً ما	لا أُتفق مطلقاً
-------------	--------------	-------	-------------------	-----------------

ثانياً - تأثير الثنائية اللغوية في التحصيل اللغوي لدى متعلمي المرحلة المتوسطة

1- تؤثر الثنائية اللغوية إيجاباً على تحصيل المادة المعجمية والدلالية.

أُتفق كلياً	أُتفق جزئياً	محايد	لا أُتفق نوعاً ما	لا أُتفق مطلقاً
-------------	--------------	-------	-------------------	-----------------

2- تؤثر الثنائية اللغوية سلباً على تحصيل القواعد اللغوية (الصوتية والصرفية والنحوية والتركيبية).

أُتفق كلياً	أُتفق جزئياً	محايد	لا أُتفق نوعاً ما	لا أُتفق مطلقاً
-------------	--------------	-------	-------------------	-----------------

3- تؤثر الثنائية اللغوية إيجاباً على فهم النصوص المنطوقة أو المكتوبة.

أُتفق كلياً	أُتفق جزئياً	محايد	لا أُتفق نوعاً ما	لا أُتفق مطلقاً
-------------	--------------	-------	-------------------	-----------------

4- تؤثر الثنائية اللغوية سلباً على القراءة السليمة.

أُتفق كلياً	أُتفق جزئياً	محايد	لا أُتفق نوعاً ما	لا أُتفق مطلقاً
-------------	--------------	-------	-------------------	-----------------

5- تؤثر الثنائية اللغوية سلباً على الإنتاج الشفوي والكتابي.

أُتفق كلياً	أُتفق جزئياً	محايد	لا أُتفق نوعاً ما	لا أُتفق مطلقاً
-------------	--------------	-------	-------------------	-----------------

6- اعتماد الأستاذ لغات أخرى إلى جانب اللغة العربية يفيد في تحصيل اللغة العربية.

أُتفق كلياً	أُتفق جزئياً	محايد	لا أُتفق نوعاً ما	لا أُتفق مطلقاً
-------------	--------------	-------	-------------------	-----------------

7- قبول الأستاذ استعمال التلميذ لغات أخرى (أمازيغية، فرنسية، إنجليزية) إلى جانب العربية يضر بتحصيل اللغة العربية.

أُتفق كلياً	أُتفق جزئياً	محايد	لا أُتفق نوعاً ما	لا أُتفق مطلقاً
-------------	--------------	-------	-------------------	-----------------

ثالثاً - تأثير التداخل اللغوي في التحصيل اللغوي لدى متعلمي المرحلة المتوسطة

1- يؤثر التداخل اللغوي إيجاباً على تحصيل المادة المعجمية والدلالية.

أُتفق كلياً	أُتفق جزئياً	محايد	لا أُتفق نوعاً ما	لا أُتفق مطلقاً
-------------	--------------	-------	-------------------	-----------------

2- يؤثر التداخل اللغوي سلباً على تحصيل القواعد اللغوية (الصوتية والصرفية والنحوية والتركيبية).

أُتفق كلياً	أُتفق جزئياً	محايد	لا أُتفق نوعاً ما	لا أُتفق مطلقاً
-------------	--------------	-------	-------------------	-----------------

3- يؤثر التداخل اللغوي إيجاباً على فهم النصوص المنطوقة أو المكتوبة.

أُتفق كلياً	أُتفق جزئياً	محايد	لا أُتفق نوعاً ما	لا أُتفق مطلقاً
-------------	--------------	-------	-------------------	-----------------

4- يؤثر التداخل اللغوي سلباً على القراءة السليمة.

أُتفق كلياً	أُتفق جزئياً	محايد	لا أُتفق نوعاً ما	لا أُتفق مطلقاً
-------------	--------------	-------	-------------------	-----------------

5- يؤثر التداخل اللغوي سلبا على الإنتاج الشفوي والكتابي.

أنفق كليا	أنفق جزئيا	محايد	لا أنفق نوعا ما	لا أنفق مطلقا
-----------	------------	-------	-----------------	---------------

6- توظيف الأستاذ شيء من اللغات الأخرى إلى جانب اللغة العربية يفيد في تحصيل اللغة العربية.

أنفق كليا	أنفق جزئيا	محايد	لا أنفق نوعا ما	لا أنفق مطلقا
-----------	------------	-------	-----------------	---------------

7- تسامح الأستاذ في استعمال التلميذ ملامح من اللغات الأخرى (أمازيغية، فرنسية، انجليزية) إلى جانب العربية يضر بتحصيل اللغة العربية.

أنفق كليا	أنفق جزئيا	محايد	لا أنفق نوعا ما	لا أنفق مطلقا
-----------	------------	-------	-----------------	---------------

تحكيم الاستبيان :

تم تحكيم الاستبيان من طرف الأساتذة المحترمون الآتية أسماؤهم:

- المشرفة الدكتورة : نوال منديل - جامعة المسيلة -
- الدكتورة : نعيمة السعدية - جامعة بسكرة -
- الدكتور : ربيع عمار - جامعة بسكرة -
- الدكتور : فتحي بوقفطان - جامعة تيبازة -
- الدكتور : عباس حشاني - جامعة جيجل -
- الدكتورة : -فايزة أحمد خمقاني- جامعة ورقلة -

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي



جامعة محمد بوضياف بالمسيلة
كلية الآداب واللغات

المسيلة في : 2023/12/14

الرقم : 91 / 2023

إلى السيد : مدير التربية لولاية المسيلة

الموضوع : التماس مساعدة

بشرفنا أن نلتبس من سيادتكم الفاضلة تسهيل مهمة الطالب(ة) : فطيمة الزهراء عرباوي
المولودة بتاريخ : 1986/08/10 بـ : -بائنة ، والمسجلة تحت رقم : D.APL/3C/02/22
و التي تحضر أطروحة الدكتوراه الموسومة بـ :
أثر التعدد اللغوي في تحصيل اللغة العربية لدى متعلمي مرحلة التعليم المتوسط بولاية المسيلة.
إشراف الأستاذة: نوال منديل ، وذلك قصد الاطلاع وجمع المعلومات التي تهمها في بحثها .
ولكم منا جزيل الشكر ، ووافر الاحترام .

عميد الكلية

عميد كلية الآداب واللغات
أ. عمار بن قريشي



فهرس المحتويات

شكر وعرفان

اهداء

مقدمة.....أ-هـ

الفصل الأول

التعدد اللغوي والمصطلحات المشابهة له

تمهيد.....07

أولاً: التعدد اللغوي والمصطلحات المشابهة له.....09

1- تعريف التعدد اللغوي من الناحية اللغوية.....09

2- تعريف التعدد اللغوي من الناحية الاصطلاحية.....12

ثانياً: أصناف ظاهرة التعدد اللغوي وأنماطه.....25

1- أصناف التعدد اللغوي وأنماطه.....25

1-1 تعددية لغوية ذات لغة وحيدة غالبية.....25

1-2 تعددية لغوية ذات لغة واحدة أقلية.....25

1-3 تعددية لغوية ذات لغات غالبية أقلية.....25

2- مظاهر وأشكال التعدد اللغوي.....28

1-2 الأحادية اللغوية.....28

2-2 الازدواجية اللغوية.....29

2-3 الثنائية اللغوية.....35

2-4 الفرق بين الازدواجية اللغوية والثنائية اللغوية.....36

2-5 التداخل اللغوي.....38

2-6 أنواع التداخل اللغوي.....39

40	7-2 الاقتراض اللّغوي
40	8-2 مستويات التّداخل اللّغوي
46	9-2 الفرق بين التّعدّد اللّغويّ والتّداخل اللّغوي
46	10-2 عوامل وجود ظاهرة التّعدّد اللّغوي
49	ثالثا: مظاهر التّعدّد اللّغوي في الجزائر
50	1- الخريطة اللّغويّة الجزائريّة في ظل التّعدّد اللّغوي
51	1-1 المستوى العامي
51	2-1 المستوى الفصيح
52	3-1 الأسباب التي خلفت الواقع اللّغوي في الجزائر
59	خلاصة الفصل الأول

الفصل الثاني

تحصيل اللّغة العربيّة في المدرسة الجزائريّة

62	تمهيد
62	أولا: التّحصيل اللّغوي مفهومه وأنماطه اللّغويّة
60	1- تعريف مصطلح التّحصيل اللّغوي
62	1-1 تعريف التّحصيل اصطلاحا
63	2-1 تعريف التّحصيل اللّغوي
64	2- الاكتساب اللّغوي
64	1-2 مفهوم الاكتساب
64	2-2 مفهوم التعلم
65	3-2 الفرق بين تحصيل اللّغة بالاكتساب وتحصيلها بالتعلم

67	4-2 نظريات التعلم.....
72	ثانيا: أدوات قياس التّحصيل المدرسي للغة العربيّة في الجزائر
72	1- الملكة اللغوية عند علماء العرب.....
73	2- علاقة الملكة اللغوية ببعض المفاهيم.....
73	3- المهارات اللّغوية وأنواعها
73	1-3 اكتساب المهارات اللغويّة.....
74	2-3 أنواع المهارات اللّغويّة.....
79	ثالثا: آليات التّحصيل المدرسي للغة العربية في الجزائر
79	1-النّظام التّربوي في الجزائر.....
79	1-1 مفهوم النّظام والمنظومة.....
80	2-المنظومة التربوية الجزائرية
83	3-المناهج التعليميّة في المدرسة الجزائرية.....
86	1-3 الخصائص الرئيسيّة لمنهاج المواد الدّراسية
87	2-3 الأطر المرجعيّة في بناء المنهاج
88	3-3 عناصر المنهاج.....
90	4- التعليميّة.....
91	1-4 عناصر العملية التعليميّة
94	5- المقاربات التربويّة.....
94	1-5 المقاربة بالمضامين
95	2-5 المقاربة بالأهداف.....
97	3-5 المقاربة بالكفاءات.....

100	4-5 المقاربة النصية.....
101	6-السياسة اللغوية في الجزائر.....
101	6-1 نظرية السياسة اللغوية.....
102	6-2 علاقة السياسة اللغوية بالتخطيط اللغوي.....
103	6-3 السياسة اللغوية في الجزائر.....
104	6-4 قرارات الدستور الجزائري.....
105	6-5 جهود المجمع الجزائري للغة العربية.....
106	6-6 المجلس الأعلى للغة العربية.....
107	6-7 نماذج عن التخطيط اللغوي في الجزائر.....
108	7- طرائق تدريس اللغات في ظل التعددية اللغوية.....
110	8- أثر التعدد اللغوي في اكتساب اللغة.....
110	8-1 أثر التعدد اللغوي في اكتساب اللغة الأم.....
111	8-2 أثر التعدد اللغوي في اكتساب اللغة الأجنبية.....
112	9- تحديات تعليمية اللغة العربية.....
114	خلاصة الفصل الثاني.....

الفصل الثالث

انعكاسات التعدد اللغوي على تحصيل اللغة العربية لدى تلاميذ متوسطات المسيلة

117	تمهيد.....
121	أولاً: محيط الدراسة الميدانية ومنهجها.....
121	1- فرضيات الدراسة الميدانية.....
121	2- ميدان الدراسة الميدانية.....

123	3- الحدود الزمانيّة
123	4- الحدود الموضوعيّة
123	5- مجتمع الدّراسة الميدانيّة
123	6- عينة الدّراسة الميدانيّة
123	7- منهج الدّراسة
124	8- أدوات جمع البيانات
128	9- أدوات تحليل البيانات
129	ثانيا: تحليل نتائج الدّراسة الميدانيّة
126	1- تحليل نتائج المقابلة
131	2- تحليل نتائج الملاحظة
147	3- تحليل نتائج الاستبيان
212	ثالثا: نتائج الدّراسة الميدانيّة
220	خلاصة الفصل الثالث
222	الخاتمة
234	الاقتراحات والتوصيات
238	قائمة المصادر والمراجع
250	الملاحق
257	الفهرس
	الملخص

ملخص الدراسة:

تهدف هذه الأطروحة إلى الكشف على تجليات التعدد اللغوي في تحصيل اللغة الفصحى وتأثيره على مستويات اللغة المختلفة (الصوتية، الصرفية، التركيبية، الدلالية، المعجمية)، وعلى المهارات اللغوية (القراءة، الاستماع، الإنتاج، التحدث، الكتابة). لدى متعلمي مرحلة التعليم المتوسط بولاية المسيلة، ولقد تم رصدها بتتبع المنهج الوصفي وآلية التحليل والاحصاء، الذي كشف على الفوضى اللغوية التي يمر بها المتعلم وتنشأ معه من طور الابتدائي وتؤثر على تعلمه وتعليمه، حيث أظهرت نتائج الدراسة الأثر السلبي لظاهرة التعدد اللغوي على تحصيل اللغة العربية لدى تلاميذ متوسطات المسيلة.

الكلمات المفتاحية: التعدد اللغوي؛ المنظومة اللغوية؛ التحصيل اللغوي؛ متوسطات المسيلة

:Summary of the study

This thesis aims to reveal the manifestations of multilingualism in the acquisition of the classical language Arabica and its impact on the different levels of language (phonetic, morphological, synthetic, semantic, lexicographic), and on language skills (reading, listening, production, speaking, writing.) among middle school learners in the state of Messila, and it has been monitored by tracking the descriptive approach and the mechanism of analysis and statistics, which revealed the linguistic chaos that the learner goes through and arises with him from the primary stage and affects his learning and teaching, where the results of Study the negative impact of the phenomenon of multilingualism on the achievement of the Arabic language among students of the intermediate Messila

Keywords: multilingualism; linguistic system; Linguistic acquisition; Masila averages